

D O S S I E R

La posture critique en sociologie de l'éducation

Tentatives d'état des lieux et de perspectives d'avenir

ANNE VAN HAECHT
Centre de Sociologie de l'éducation
Université Libre de Bruxelles
Avenue Jeanne, 44
1050 Bruxelles, Belgique

D'une critique l'autre

La démarche propre à la sociologie critique contient une vocation à prendre à bras-le-corps la question des rapports de pouvoir et leur expression symbolique caractérisant la société englobante : c'est le lien avec la totalité sociale qui est l'objet premier de la recherche, ou encore la transformation du "problème social" en "problème sociologique". Lapidairement, on pourrait ajouter que, dans ce cadre, trois dérives potentielles sont d'emblée rejetées :

- la "naturalisation" ou le recours à l'idée de nature (nature humaine, nature enfantine, nature adolescente par exemple) qui donne lieu à une posture intellectuelle passive où la réalité est appréhendée sur le mode de l'allant de soi ;
- la "neutralisation", au sens de la prétendue neutralité axiologique qui prétend refuser l'engagement ;
- la "lénification", consistant à euphémiser tout ce qui pourrait se révéler dérangeant.

Dans la conjoncture actuelle où la priorité dans le domaine de la recherche a tendance à s'orienter vers des études dites finalisées au détriment de la recherche fondamentale, la sociologie critique est malmenée, ne fût-ce que parce que les fonds qui lui sont destinés se raréfient de plus en plus. Et aussi, comme nous le savons aujourd'hui, parce que la réflexivité propre à la modernité avancée passe par l'absorption dans la doxa de la critique sociologique des années 1960 et 1970. Ce qui est demandé à nombre de chercheurs en sciences sociales est d'abord de poser un diagnostic de type étiologique (voire criminologique) sur les problèmes sociaux, sources de désordres jugés insupportables : l'exemple des violences à l'école est à cet égard typique, comme celui de l'insécurité en milieu urbain. La demande des commanditaires s'adresse avant tout à des experts dont on attend des propositions de remédiation ou, à tout le moins, quelques réflexions orthopédiques qui pourront être mobilisées dans le cadre de l'une ou l'autre légitimation de l'action politique, à l'échelle nationale, régionale ou locale. Il existe pourtant, en dépit des contraintes pesant actuellement sur la recherche, des travaux qui s'efforcent de conserver une dimension critique et qui, au-delà d'une commande institutionnelle, parviennent à souscrire aux règles constitutives de la communauté scientifique. C'est afin de rappeler quelques principes majeurs à l'œuvre dans de tels travaux que les auteurs des contributions au présent dossier ont été sollicités.

Une première partie de la livraison a été réservée à quatre contributions plantant le décor théorique, en réfléchissant entre autres aux effets de l'évolution de l'épistémologie générale de notre discipline, sachant que le dossier porte sur l'ensemble des procès de socialisation. Il s'agit des textes signés par Jean Remy, Danilo Martuccelli, Claude Javeau et Jean-Marie Brohm.

Jean Remy propose de "prendre au sérieux la complexité", laquelle est soumise à la double contrainte de l'ambiguïté des pratiques sociales et de l'antagonisme des valeurs. Il suggère de se distancier tant d'une conception holistique que d'une conception atomistique de la vie sociale. La réflexion le conduit à suggérer, au-delà des désillusions engendrées par les utopies radicales ayant longtemps alimenté la critique, un point de vue épistémologique qui relie modèle cybernétique et modèle de la transaction sociale. En écartant toute perspective déterministe et mécanique des interdépendances, l'idée est de combiner complexité, probabilisme et totalité. Le modèle cybernétique permet de prendre en compte des modalités de coordination qui combinent autorégulations et régulations construites. Ce modèle implique des modes de régulation où les ajustements s'accomplissent à l'aide de comparaisons et de substitutions supposant une intégration par la mesure. Le modèle de la transaction vient le compléter en apportant un éclairage sur la genèse de consensus et de dispositifs socialement construits, ancrés dans l'interdépendance autour de certains enjeux. Dès lors, le statut de l'altérité se pose dans

de nouveaux termes et non plus d'abord à travers un rapport de classe, mais sur la base d'identités multiformes. Les nouveaux outils de communication obligent aujourd'hui les multiples instances de socialisation à se redéfinir ; à cet égard, l'école, comme lieu d'arbitrage entre service public et service marchand, tiraillée entre différenciation locale et globalisation, est vivement interpellée. Dans ce texte, nourri de nombreuses illustrations puisées dans le champ de l'éducation, le projet intellectuel proposé, bien différent de celui de l'expertise, s'appuie sur une sociologie qui tend vers l'action, notamment par l'apport de scénarios soumis à la critique et pourvus d'une certaine probabilité, à destination des politiques publiques.

Danilo Martuccelli, parlant des "nouveaux défis de la critique", s'interroge sur l'épuisement des deux grands modèles de la sociologie critique : celui du dévoilement et celui de l'émancipation, que l'on retrouve dans l'œuvre marxiste, mais qui reposent sur des principes devenus autonomes au fil du temps. Le dévoilement de la domination devait arracher les individus à leur aveuglement et les conduire à une vision alternative consciente. En tant que projet sociologique scientifique, il s'agissait de mettre au jour les mécanismes générateurs de l'exploitation des dominés. Le modèle de l'émancipation s'exprimait dans la quête prométhéenne du sujet historique collectif qui allait incarner la capacité des hommes de faire l'histoire. Martuccelli passe en revue les limites et dérives des deux modèles : frustration et impuissance de l'acteur face à la révélation des raisons de son aliénation, rejet de l'expertise sociologique par des acteurs saisis par une idéologie militante simplificatrice, refus par des acteurs voulant "sauver la face" de sortir de la "mauvaise foi" qui les préserve, ou passivité renforcée d'une "fausse conscience éclairée" alors que s'intensifie aujourd'hui la capacité réflexive des acteurs sociaux, pour ce qui est du "dévoilement" ; désintérêt envers les luttes sociales réelles au profit d'attitudes de rupture renvoyant à diverses modalités de refus, remplacement de l'intellectuel critique par l'expert, pour ce qui est de l'émancipation. Ce serait en se tournant vers l'expérience d'initiative des acteurs que la critique sociologique pourrait aujourd'hui actualiser de manière critique le projet de l'émancipation : "s'attacher moins à nommer comme naguère le nouveau sujet historique, qu'à produire des lectures permettant une communication inédite des malheurs".

Claude Javeau rappelle la vigilance critique dont doit témoigner la sociologie. La tâche de celle-ci tient dans la déconstruction des multiples composantes d'un comportement collectif étudié, en le rapportant non seulement au sens qu'il revêt pour les acteurs concernés, mais encore en l'inscrivant dans son contexte historique. Il s'agit en l'occurrence de découvrir les fondements des images-actions ayant orienté dans leurs pratiques les acteurs observés. Voilà qui amène l'auteur à reprendre d'abord quelques critiques internes au champ : celle qui porte sur les socles de connaissances des socio-

logues et des outils auxquels ils recourent pour les mobiliser ; celle qui invite à la méfiance face aux anachronismes et aux anapopismes pouvant mener à des risques d'abus de généralisation ; celle encore qui met en garde contre l'emprunt conceptuel à d'autres champs que celui des sciences du social. Ensuite, il souligne l'existence de diverses critiques externes : celle qui dénonce l'instrumentalisation d'une recherche par ses commanditaires, celle qui relève l'ambiguïté attachée à la notion de neutralité axiologique. Claude Javeau illustre enfin la distinction entre problème social et problème sociologique en débattant de la question de l'échec scolaire.

Jean-Marie Brohm évoque les conséquences de la crise mondiale de 1968 sur la sociologie : ainsi ont surgi diverses difficultés qui ne sont pas seulement épistémologiques mais encore politiques et institutionnelles, liées au triomphe de la pensée libérale, constituant le cadre d'un système mondialisé unique. Les sociologues se heurtent dans ce contexte à une absence de perspective, de projet, alors même que leur discipline, dans sa dimension critique, se construit à partir des développements de la société globale. Or, la première condition de possibilité d'une sociologie critique n'est-elle pas d'abord la possibilité d'une politique critique ? Dans la perspective d'une cartographie que l'on peut dresser à partir des positions politiques globales des différents représentants de la discipline, Brohm suggère avec mordant quelques typologies possibles pour les qualifier. Contre l'orthodoxie d'une "sociologie scientifique" pure et dure, la sociologie critique est, pour lui, celle qui considère que "seul le tout est la vérité", qui dénonce "la fiction de l'indifférence éthique ou de la neutralité axiologique" et qui use sans compter des ressources critiques des autres sciences humaines. Cette sociologie-là permet de faire la distinction entre sociologie institutionnelle qui se proclame seule sociologie scientifique, sociologie contre-institutionnelle qui se donne des objets inattendus et des méthodes originales et sociologie anti-institutionnelle qui s'intéresse de façon contestataire "aux institutions dominantes de la domination" et "aux logiques visibles ou invisibles de l'aliénation sociale".

Une deuxième partie de la livraison a été réservée à des articles portant un regard sociologique critique à partir de recherches focalisées sur une thématique précise, pour la plupart ancrées dans une perspective sociohistorique. Même s'il s'agit de textes dont l'objet est à chaque fois spécifique, un fil les relie : il s'agit d'analyses mettant l'accent sur l'un ou l'autre aspect des politiques publiques d'éducation et de formation. Le sixième revisite une théorisation sociologique, celle de la stigmatisation de Goffman.

Corinne Gobin s'attache à la diffusion de l'idéologie néolibérale dans l'Union européenne et à la recomposition lexicale dans le champ du politique et dans le champ du social qui l'a accompagnée. Ce nouveau vocabulaire a servi d'instrument de légitimation pour un modèle neuf de pouvoir et de gouvernement, celui de la gouvernance. Celui-ci contribue à la promotion

d'un "pluralisme communautaire" où la référence à la société civile cautionne l'action politique de groupes qui portent les intérêts de pouvoirs privés diversifiés tant marchands, corporatistes que religieux, et impose un modèle consensuel participatif. Dans la politique européenne des vingt dernières années, l'emploi est devenu un facteur de production devant servir la compétitivité des entreprises et la population de 15 à 64 ans un capital humain à mobiliser. De multiples stratégies lexicales visent à lénifier cette politiques d'adaptation du travail au marché. On en trouve la trace dans des formules comme : plein emploi, formation tout au long de la vie, société de la connaissance, etc.

Romuald Normand dresse la genèse des politiques d'éducation visant une mesure de l'efficacité. Il en souligne les origines anglo-saxonnes depuis le début du XX^e siècle et l'intense développement à partir d'un modèle américain depuis la fin de la deuxième guerre mondiale. Actuellement, l'internationalisation du modèle de l'efficacité étant assurée, ses promoteurs soutiennent que la qualité des systèmes éducatifs peut se mesurer et ils construisent de multiples indicateurs destinés à orienter les politiques nationales. L'auteur réalise une critique acérée de tels outils, entre autres la "méthode ouverte de coordination" (MOC) prônée par la Commission européenne depuis le sommet de Lisbonne en 2000.

Moi-même, je tente de montrer pourquoi le système scolaire en Communauté française de Belgique connaît aujourd'hui une situation de quasi-blocage, en optant pour une double lecture : celle d'une mise en perspective historico-génétique et celle d'une mise en perspective dialectique d'interactions entre acteurs, telles que médiatisées dans et par des dispositifs institutionnels. Les difficultés rencontrées aujourd'hui combinent des raisons renvoyant à l'histoire de la Belgique et d'autres tenant à l'évolution des rapports de force dans un État fédéral qui n'en finit pas de se fragmenter entre ses multiples niveaux de pouvoir. Un éclairage particulier est retenu pour l'analyse des politiques actuelles, celui de la déconstruction des rhétoriques pédagogiques (et autres), surtout d'inspiration néolibérale.

Adoptant, elle aussi, un point de vue sociohistorique, Marie-Claude Derouet-Besson s'attache à l'histoire d'un concept politique, l'ouverture de l'école, un "marronnier" dit-elle joliment. Il s'agit ici d'examiner comment un même matériau est reproblématisé selon des conjonctures et des points de vue critiques divers. L'analyse entend prolonger la réflexion sur la crise du constructivisme, tout en alimentant la discussion sur l'état de la critique en sociologie de l'éducation. L'un des paradoxes de la thématique traitée, née à droite, récupérée à gauche, puis mobilisée aujourd'hui comme vecteur à l'introduction du *Nouvel esprit du capitalisme* dans l'école, en fait un analyseur pertinent pour démontrer à quel point la prospective s'enrichit du retour sur la profondeur historique.

Jean-Émile Charlier a choisi de s'intéresser à la réappropriation de la critique par les pays d'Afrique subsaharienne. Ceux-ci l'ont incorporée dans un islam traversé par nombre d'affrontements dogmatiques mais devenu peut-être le seul système de pensée capable de résister à la mondialisation. Cette hypothèse forte est défendue d'abord à partir d'une remise en question de l'exigence longtemps admise selon laquelle il fallait différencier les grilles de lecture selon que la recherche s'effectue dans l'un ou l'autre monde (sociologie pour le Nord, anthropologie pour le Sud). Ensuite, en passant de la critique de l'école importée à la critique des savoirs importés, on en arrive aux conséquences des prescriptions des organisations internationales (une manière de définir la mondialisation), qui ont contribué à l'affaiblissement de l'appareil d'État et à la prolifération de l'enseignement privé. La montée en force de l'enseignement coranique dans ces pays est liée à l'effacement de l'État et au regain de l'intérêt pour les savoirs autochtones.

Philippe Vienne, enfin, reprend de façon critique la théorie de Goffman sur la stigmatisation comme processus avant tout relationnel. Il examine dans le cadre scolaire le cas de la stigmatisation "tribale" (ethnique) étudié en son temps par ce sociologue. Selon lui, il convient de prendre en compte d'autres formes de stigmatisation dans l'école que celle-là. En effet, il ne faut pas se limiter, pour définir ce phénomène, à celui de l'ostracisme des pairs, qui reviendrait à privilégier le seul point de vue institutionnel, innocentant grandement l'école mais méconnaissant la teneur stigmatisante des jugements qu'elle émet.

L'ensemble du dossier présenté ici est assez diversifié, les auteurs ayant été invités chacun à s'exprimer sur leur propre interprétation de ce qu'est aujourd'hui une démarche sociologique critique, plus particulièrement dans le domaine des procès de socialisation. Les contributions ainsi réunies alimentent donc une réflexion épistémologique actualisée qui est mise à l'épreuve de multiples thématiques familières aux spécialistes de l'éducation et de la formation. Le lecteur y trouvera la preuve que, si elle constitue une attitude intellectuelle polysémique, la volonté de promouvoir la critique écarte nécessairement la servilité à l'égard des bailleurs de fonds et la prétention arrogante de l'expertise. Mais il ne faut pas oublier aussi que, pour s'épanouir, il lui faut une conjoncture où des politiques critiques peuvent se déployer.

Prendre au sérieux la complexité Nouvelles bases pour une critique sociale

JEAN REMY

Université Catholique de Louvain
Champ Vallée 17B, B-1348 Louvain-la-Neuve, Belgique

Comment situer l'école, ses compétences et ses limites dans les modalités contemporaines de socialisation ? Quelle place prend-elle ou peut-elle prendre par rapport à un projet de société ?

Ces questions relatives à la sociologie de l'éducation supposent que l'on puisse élucider les faits, parfois inattendus, auxquels on est confronté aujourd'hui. L'évolution est telle que l'on doit réexaminer les paradigmes qui sont à la base de l'interprétation sociologique.

Les paradigmes habituels n'ont-ils pas perdu leur plausibilité ? Si oui, on assisterait à une fragmentation du discours sociologique incapable de resituer des observations partielles dans leur relation avec une unité globalisante ou totalisante.

Si la lucidité en sociologie suppose un effort pour comprendre les processus sociaux en cours, les questions qui s'imposent comme pertinentes ne sont pas totalement indépendantes par rapport à une vision de société qui inspire l'engagement de chacun.

Dans cette perspective, le présent texte est connoté par le souci de réagir au désenchantement par rapport au "grand espoir du XX^e siècle", pour reprendre le titre d'un livre de Fourastié qui nous avait marqués au début des années 1960. Dans ce sillage, on rêvait de voir les inégalités s'atténuer et la pauvreté disparaître dans une croissance qui permettrait à une économie de devenir de plus en plus sociale. Aujourd'hui, malgré la généralisation de l'éducation et l'accroissement continu du niveau de vie, on assiste à un creusement des inégalités et à un développement de la précarité. Comment expliquer cet échec ? Cette question existentielle est en quête de réponses qui supposent une capacité d'élucider ce qui se passe de manière à reformuler une critique sociale adéquate.

La critique s'est fondée tout un temps sur des utopies radicales. Là aussi, il y a désillusion. Notre génération a vécu l'échec de ses utopies radicales qui,

au nom des lois du sang ou de l'histoire, pensaient pouvoir rétablir l'harmonie par une dernière violence fondatrice. La désillusion de certains ne doit pas aboutir à un relativisme blasé. Le caractère illusoire des utopies fondées sur la grande rupture n'annihile pas une volonté de dépasser le vécu immédiat en proposant des alternatives. Cette attitude critique suppose un ancrage de l'action sur les valeurs ayant une performance dépassant le jeu des intérêts. Ce décalage entre la visée et le vécu quotidien est pour Simmel un fondement de la dynamique culturelle. Il est à l'origine de l'art, de la poésie et de la religion. On retrouve la même connotation chez Weber pour qui la culture occidentale est enracinée dans la dialectique du prêtre et du prophète, c'est-à-dire dans la tension entre ce qui est établi et ce qui le dénonce.

Cette ouverture sur un avenir différent est compatible avec une conscience pratique qui nous empêche de vendre du rêve. Même audacieuses, les propositions d'action doivent être marquées par un souci de vérifier les effets de leur mise en œuvre. Cela n'exclut pas une espérance portée par une visée utopique même si aujourd'hui le terme risque d'apparaître comme politiquement incorrect.

En adoptant cette perspective, l'analyse va procéder en plusieurs étapes. Tout d'abord, il convient de prendre au sérieux la complexité et de se défier d'une vue généralisante et dualiste. Cela nous amènera à proposer, à titre exploratoire, deux paradigmes complémentaires en vue de rendre compte à la fois de la complexité et de la totalité.

Tout d'abord, on se demandera si le modèle cybernétique est une analogie qui permet de composer une autonomie croissante entre les composantes et orientations collectives. Ensuite, on proposera le concept de transaction sociale comme une forme générique de la négociation en liaison avec divers types d'appropriations actives. Cela nous amènera à relier transaction et production collective avec le sens de l'altérité. Cette étape sera décisive pour une interrogation sur les modes contemporains de socialisation. Elle introduira à deux questions complémentaires portant sur le même thème. L'une examinera les nouveaux outils de communication; l'autre se penchera sur la démocratisation des savoirs et le développement d'une réflexivité discursive.

Comme tel, ce texte n'est pas un bilan critique des multiples apports d'une sociologie de l'éducation. Il est davantage une propédeutique proposant quelques outils à mettre en œuvre qui permettraient d'opérationnaliser une visée particulière sur le devenir social.

Du dualisme idéologique à l'acceptation de la complexité

Selon Weber, plus l'explication devient profonde, plus elle devient complexe. Seule une exigence idéologique tend à réduire l'évolution à un facteur unique surplombant tous les autres qu'il suffirait de contrôler pour modifier radicalement la situation. Ce monolithisme est en connivence avec les utopies radicales. Pour la critique, cela aboutit volontiers à une attitude où l'on cherche à repérer les ennemis et, si possible, l'ennemi principal : on évoquera par exemple aujourd'hui le communautarisme, l'intégrisme...

Dans la perspective de Weber, il convient de prendre au sérieux la complexité de l'explication. Un processus en cours résulte de l'interférence entre une multiplicité de facteurs et d'acteurs dont la pondération varie avec le temps. La plausibilité du présupposé weberien se confirme à partir de faits auxquels on est confronté dans les pratiques quotidiennes.

L'ambiguïté des pratiques sociales

Pour Simmel, l'ambiguïté est une caractéristique inhérente à toute action. Son poids grandit avec la complexité typique de la modernité. Ainsi la responsabilisation des élèves peut être une mesure qui a des effets positifs dans un certain nombre de cas, alors qu'elle produit des culpabilisations négatives ailleurs. Faut-il la rejeter à cause de l'ambiguïté ? Ou prendre en compte cette ambiguïté et proposer une modulation selon le degré de maîtrise de la situation ?

Créer des relations entre les écoles et les entreprises privées est ainsi marqué par l'ambiguïté. Dans un univers dualiste, on aura tendance à diaboliser tout échange. Les risques que la relation comporte n'annihilent pas certains aspects positifs. L'employabilité n'est pas un mal en soi. Le risque de pervertir les objectifs globaux que l'école se doit de poursuivre suppose un discernement. Le défi peut être un atout stimulant l'école à expliciter sa mission propre. Refuser l'échange aboutit peut-être à un repliement. Il ne s'agit pas ici de prendre position sur le fond, mais d'élucider l'ambiguïté de toute pratique sociale.

Antagonisme des valeurs

L'antagonisme des valeurs, cher à Weber, suppose que les valeurs ne sont pas en tout point complémentaires. On peut être juste et inefficace, être moral et ennuyeux. Il a évoqué aussi le polythéisme des valeurs pour signifier qu'il n'y a pas une hiérarchie qui s'impose de soi par analogie à un monothéisme où un dieu supérieur met les autres puissances en sous-ordre.

Les hiérarchies qui s'imposent sont toujours des hiérarchies de fait soumises à révision.

Ainsi en va-t-il pour l'école. Assurer l'égalité n'implique pas de soi que l'on a un régime efficace. En outre, l'école doit assurer l'articulation entre une pluralité de registres: égalité, efficacité, créativité, épanouissement personnel... L'arbitrage suppose une capacité de gérer des dissonances. Rendre un objectif prioritaire signifie que l'on prend des risques sur la réalisation des autres. On doit raisonner en tenant compte de la rareté des moyens.

Weber a évoqué en outre ce qu'il appelle le paradoxe des conséquences, où l'intention "bonne" peut avoir des effets contraires à ce qui est escompté. Pourtant, ceux-ci ne sont pas aléatoires. Ils demandent donc à être compris.

La structure sociale et les effets de sens opposés

Une politique peut avoir des effets similaires sur tous mais d'intensité variable d'après les milieux sociaux. Ce type d'inégalité pourrait se neutraliser en améliorant la performance moyenne. Il en va tout autrement quand les effets sont de sens opposés, renforçant les uns et déforçant les autres, selon les capacités d'appropriation. Ce type radical d'ambiguïté est une des expressions que revêt la structure sociale dans le déroulement de la vie quotidienne. Si l'on veut diminuer ces effets dissymétriques, il faut trouver des modulations pour inverser ce qui est indésirable en tenant compte de ce que Goldman aurait appelé "la conscience possible". Celle-ci n'est pas la même pour les diverses positions sociales.

Les effets des structures sociales nous incitent à prendre au sérieux la complexité constitutive de l'inégalité. Un jeu dialectique existe entre rapport social et formes de sociabilité. Démasquer le rapport social qui s'instaure derrière les formes de sociabilité ne réduit pas ces dernières à être des épiphénomènes. Elles restent un levier pour transformer un rapport social non désiré.

Le rapport social en place aujourd'hui est lui-même le résultat d'une complexité de facteurs. Dire qu'une politique a été détournée des intentions qui l'ont mise en place au profit des classes moyennes est un point de départ insuffisant au plan analytique. La prise en compte de la complexité demande que l'on puisse combiner la logique intentionnelle avec la logique objective, c'est-à-dire celle qui sort ses effets de façon autonome. Ces derniers effets peuvent pervertir les intentions de départ, ils n'en relèvent pas moins d'une logique sociale dont il convient de comprendre la cohérence car elle est associée à un jeu d'interdépendances modifiable avec le temps (Remy, Voyé & Servais 1991, I, 93-95, 359-370).

Néanmoins cette demande de lucidité pour dégager le jeu des "intérêts" derrière les apparences ne signifie pas non plus que chez les acteurs le registre des valeurs est un simple travestissement d'un calcul d'intérêt. La vulgarisa-

tion d'une telle version analytique favorise parfois un désengagement : quoi que l'on fasse, tout est récupéré. La complexité tient compte de l'entrecroisement entre deux registres qui gardent une autonomie relative. L'action éclairée demande une vigilance critique.

Action et degré de complexité des schémas de causalité

Les schémas de causalité sont des schémas d'anticipation que nous utilisons tous et chacun dans la vie quotidienne. Ainsi les parents pilotent-ils l'éducation qu'ils escomptent donner à leurs enfants. Ces schémas se présentent comme des paramètres plus ou moins diffus ou explicites : telle mesure va provoquer quelles réactions chez qui, avec quels effets pour qui ? Ces schémas de causalité sont plus ou moins complexes d'après les auteurs.

La connaissance sociologique peut aider à une action plus réfléchie dans la mesure où elle peut se transposer en schéma de causalité. Ces derniers peuvent s'expliciter dans quelques scénarios qui sont d'autant plus pertinents qu'ils partent de la mise en œuvre des décisions précises. Ces scénarios reposent entre autres sur des matrices de comportements qui donnent des probabilités de réaction. Vu les perspectives pragmatiques, ils sont révisables dès que la réalité les contredit. Cette révision permet de garder le cap tout en adaptant les routes pour y parvenir. Intégrer l'incertitude ne veut pas dire que l'on vit dans l'aléa.

Tel qu'il vient d'être présenté, le schéma de causalité suppose un jeu interactif complexe. Aucun acteur n'est en position monopolistique, même si certains ont une capacité de décision plus lourde de conséquences. Ainsi en va-t-il pour la puissance de l'État vis-à-vis de ses partenaires obligés. De même pour l'école qui doit se préserver comme un lieu autonome, alors qu'elle est de moins en moins autarcique. Cela vaut même si l'institution totale, dans la version du monastère qu'évoque Goffmann, est un lieu privilégié de formation de la personnalité, à la manière dont la faute est quelquefois idéalisée dans le cadre des grandes écoles françaises.

Du point de vue des étudiants, on peut évoquer le tiers milieu entre la famille et l'école où la rencontre entre les "pairs" est prioritaire. Outre l'importance particulière qu'il revêt au moment de l'adolescence, le contexte actuel en favorise la non-transparence, ce qui renforce l'ambiguïté. Certains étudiants peuvent vouloir développer à partir de celui-ci des forces de socialisation autonomes et favoriser à partir de là une diversité de rapports au savoir. Mais le propos peut être tout différent. La complexité grandit dans la mesure où les divers acteurs s'autonomisent et entrent en transaction permanente.

Comprendre : une posture méthodologique

Cette complexité est déroutante si l'on se limite à la raison déductive fonctionnant sur le principe d'identité: A est A et ne peut être non-A. Ce mode de composition logique inclut difficilement l'incertitude et l'ambiguïté. Une attitude pragmatique se construit en intégrant un raisonnement dialectique. En outre, adopter une attitude pragmatique suppose que le concept est une hypothèse d'interprétation utile mais réductrice par rapport à une réalité qui est toujours plus complexe. De ce fait, le concept est révisable en vue d'améliorer la compréhension.

Comprendre au sens weberien du terme est une attitude méthodologique qui suppose une empathie au départ. La mise à distance vient après coup. Ainsi en va-t-il pour la compréhension des évolutions contemporaines qui quelquefois déroutent parce qu'elles ne correspondent pas à l'univers du vraisemblable inspirant le chercheur.

La compréhension n'est pas une simple transposition. La mise en ordre de l'observation suppose diverses techniques. Il en est ainsi par exemple pour la manière de dégager la perspective d'avenir de divers acteurs observés. Comment se définissent le manque et l'élimination collective du manque, ce qui aboutit à percevoir des critères d'évaluation d'une société qui serait meilleure. Une utilisation du récit de quête dérivé de Greimas nous est souvent apparue comme un outil d'intercompréhension permettant à chacun de développer une réflexion critique dans le cadre d'une recherche-action.

Comment problématiser dans un univers probabiliste ?

La prise au sérieux de la complexité éloigne d'une perception déterministe et mécanique des interdépendances. Elle est davantage en connivence avec une perspective probabiliste intégrant par ailleurs des ruptures de séquences. Celles-ci reposent entre autres sur des événements faiblement prévisibles. C'était une de nos préoccupations dans le texte: "comment problématiser le changement social ?" (Remy 1989). En outre, on peut se trouver à un moment de bifurcation où chaque acteur a le souci d'accroître la chance de faire advenir l'orientation collective portée par ses espérances.

Cette perspective probabiliste induit une lecture particulière de l'histoire. La séquence chronologique qui s'est réalisée, même si elle peut s'expliquer, n'était pas au départ la seule séquence possible. Ce qui vaut pour le passé vaut aussi pour le futur: l'histoire n'est pas écrite à l'avance. Cette indétermination permet de fonder une science de l'action. Comme le dit Prigogine (2003), l'incertitude et la bifurcation transforment le moment présent en un temps de création. L'orientation de ce qui va advenir dépend d'actions individuelles multiples autant que d'actions collectives variées. Les transfor-

mations ne s'expliquent pas prioritairement à travers le mouvement social tel qu'A. Touraine l'avait théorisé. Ce faisant, il avait transposé des présupposés inspirés des utopies relatives au moteur fondamental du changement social. Comme le montrent bien Cefai & Trom (2003), l'action collective est multiforme. Le mouvement social joue un rôle qui peut être important mais qui se combine avec d'autres modalités.

Cette perspective probabiliste est déroutante pour diverses théories sociologiques construites sur des configurations de liens logiques. Abandonner cette configuration risque par ailleurs de faire perdre une référence à la globalité qui est une des bases de la critique de la sociale.

Nous allons proposer à titre exploratoire deux paradigmes complémentaires avec comme préoccupation de joindre complexité, probabilisme et totalité. La validité de ces paradigmes est soumise à un débat critique centré sur l'ampleur des phénomènes sociaux qu'ils permettent de situer les uns par rapport aux autres. Un test complémentaire découle des balises possibles pour une action éclairée et critique.

La complexité et le modèle cybernétique

Le modèle cybernétique permet de se représenter la vie collective en intégrant la complexité, l'autonomie, l'interdépendance avec une orientation globale. Il aide à formuler un paradigme alternatif à la fois par rapport à une conception holiste et atomistique de la vie sociale. Le holisme était en "affinité élective" avec un État-nation en constitution tandis qu'une perception atomistique convient à une idéalisation néo-libérale de la vie sociale. Une autre voie est ainsi proposée qui n'est pas un compromis entre les deux autres. Elle permet de recomposer dans un syntagme nouveau des éléments mis en place de part et d'autre.

Un nouveau paradigme doit être pertinent pour comprendre ce qui se passe, tout en reformulant une conception de la société. Garder cette visée globale est un enjeu important pour le projet sociologique, comme l'indique Derouet-Besson (2003, 100-103).

Si le paradigme aide à comprendre la société telle qu'elle se met en place, il ne s'ensuit pas une idéalisation de l'état présent. Le schéma d'intelligibilité pose des balises par rapport auxquelles la critique sociale peut se démarquer et dégager les points d'appui pour des opérations visant à une transformation.

Orientation collective et centralisation

Le modèle cybernétique prend de la pertinence dans la mesure où les orientations communes ne reposent pas uniquement sur un pouvoir de centralisation et où l'accroissement de l'autonomie des acteurs n'anéantit pas les effets de convergence. La cohérence de la totalité ne suppose pas la subordination des parties, selon une conception inspirée d'un modèle politique centralisateur. Les modalités de coordination ne reposent pas sur une planification avec un scénario pratiquement écrit à l'avance.

Le modèle cybernétique aide à se représenter comment des lieux polarisateurs multiples et relativement autonomes sont mis en relation par un jeu d'interdépendances qui résulte de causes multiples et diffuses.

La multiplication de lieux semi-autonomes et leur interférence contribuent à complexifier les étapes d'une socialisation. L'école, comme la famille, perd de sa prédominance hiérarchique, mais retrouve du sens dans une composition plus large.

Régulation et gestion des écarts

La régulation est un mode de coordination différent du contrôle social. Dans sa conception durkheimienne, ce dernier trouve sa cause profonde dans l'identification des individus à un "nous", unité collective de conscience et d'action. Outre l'intériorisation des normes, ce contrôle a toute chance d'être renforcé lorsqu'il y a visibilité réciproque et centralisation des informations et du commandement.

La régulation repose sur des principes de rétroaction qui permettent d'établir des équivalences et de fonder l'interchangeabilité en vue de renforcer l'orientation collective prévalente. Ces régulations peuvent provenir d'ajustements induits par les interdépendances que toute vie sociale suppose. Ces ajustements s'appuient autant sur des références culturelles que sur la circulation des ressources. À côté de ce type d'autorégulations, vient prendre place un ensemble de régulations construites, notamment à travers les dispositifs juridico-financiers.

L'orientation collective est maintenue par diverses procédures assurant des compensations. La conformité n'est plus assurée principalement par la codification des comportements aboutissant à une certaine homogénéisation. Un jeu de différences peut se mettre en place dont les écarts seront gérés de manière à rester dans une zone compatible avec le maintien de l'orientation générale. Dans les limites acceptables, la pluralité de références pourra se déployer. Par ailleurs, ces régulations, qui permettent d'élargir et d'assouplir les échanges, ont davantage un caractère impersonnel. Ceci explique la connivence que Simmel établit entre l'assouplissement par le caractère

impersonnel et "l'esprit" de la grande métropole. Cette dernière se présente pour lui comme le laboratoire où s'invente une nouvelle société, dont les formes de sociabilité se diffuseront dans l'ensemble du corps social. Dans un tel contexte, des flots de relations interpersonnelles et des "nous" viennent prendre forme sur un fond marqué par les mécanismes d'autorégulation à caractère plus impersonnel résultant du système d'interdépendances reliant les diverses activités sociales. Des lieux d'initiatives décentralisés peuvent néanmoins avoir des effets convergents. Les globalisations qui en résultent ne se réduisent pas à être des structures additives. On est loin d'une conception atomistique de la vie sociale. Pour assurer l'orientation globale, aucun acteur n'est en position monopolistique, même si certains d'entre eux ont beaucoup plus de poids que d'autres.

Autorégulation et auto-organisation

La conjonction entre des régulations construites et des autorégulations est le propre des systèmes sociaux. Pourtant, même dans ce cas, nous faisons l'hypothèse que les mécanismes d'autorégulation jouent un rôle fondamental dans la genèse des processus sociaux. À travers eux, on comprend mieux la portée globale du bricolage social, présentée par Javeau (2001). Le politique n'est pas le seul opérateur qui permet de sortir du chaos. La régulation suppose des créations collectives qui combinent les dimensions humaines et non humaines pour évoquer les hybrides proposés par Callon (1986). Tout cela donne un statut particulier à la matérialité du social et notamment à l'outil technique. Ceux-ci peuvent être des sédimentations d'actions multiples ou provenir de coordinations explicites. L'intervention du politique sera d'autant plus efficace qu'elle est capable d'orienter des mécanismes autorégulateurs. N'oublions pas la perspective probabiliste qui sous-tend l'évolution historique.

Les interférences sont constitutives de la complexité de la vie. Elles participent à une auto-construction du social. Cela rejoint le propos de Prigogine (2003, 3), lorsqu'il dit que l'univers tel que le définit la science d'aujourd'hui est "un univers qui s'auto-organise, sans fonctionner comme un automate". Cette auto-organisation se fait par étapes dans une séquence temporelle où se combinent continuité et rupture.

Perturbation et effet de seuil

Des perturbations atteignent parfois une telle ampleur que le système n'est plus capable de gérer les écarts selon les modalités qui prévalaient jusqu'alors. Une étape nouvelle s'annonce où l'orientation est autant remise en question que les régulations sont devenues inadéquates.

Les perturbations peuvent venir de l'extérieur puisque l'on se trouve face à un système ouvert. Elles peuvent venir de l'intérieur en relation comme un résultat collectif de certaines actions extérieures. Les perturbations externes sont multiples. Signalons à titre d'exemple l'irruption des nouvelles technologies de communication. La perturbation est d'autant plus nette que nous sommes dans la phase innovante de cette nouvelle grappe technologique qui n'a pas encore atteint sa maturité. Les effets de restructuration qui en résulteront demanderont une longue mise au point (Piaser 1986) et auront une incidence sur la position de l'école dans la formulation et la structuration du savoir, ainsi que sur son rapport avec d'autres lieux de socialisation.

Des perturbations internes contribuent aussi à définir la situation en termes nouveaux. La réussite partielle des politiques antérieures d'ouvrir l'école à tous a permis d'augmenter fortement le nombre de bénéficiaires. Ceci a eu d'autant plus d'effets que le mouvement a été combiné avec l'évolution de la structure du marché du travail. Il en est résulté une transformation du rapport quantitatif entre les positions sociales. Les positions moyennes sont de plus en plus majoritaires, alors que les milieux ouvriers et populaires sont devenus minoritaires. Cela a créé un effet de seuil d'autant plus net que la classe ouvrière ne s'impose plus comme référence médiatrice apte à construire une identité commune pour des populations d'origines diverses. Cette minorité s'est elle-même diversifiée à travers les appartenances ethniques. L'implication dans un jeu social élargi ne se passe plus selon les modalités prédominantes jusqu'à il y a vingt-cinq ans. La question de l'égalité se pose sous un jour nouveau qui peut être provocant. Les stratégies réciproques se sont modifiées.

La définition de la situation se modifie d'autant plus que le marché du travail a évolué. L'employabilité devient une ressource stratégique. Face à ce fait, les réactions peuvent être opposées. D'une part, il y a ceux pour qui l'école reste un espoir permettant de créer ultérieurement des espaces de liberté; d'autre part, il y a ceux qui doutent de ce que l'école peut leur apporter. Cela peut aboutir à une déréalisation où l'école apparaît comme un lieu illusoire. Le consensus faiblit relativement à l'école comme voie royale ou comme chemin unique vers l'émancipation. On assiste donc à un fractionnement des attentes par rapport à l'école.

Effet de seuil et bifurcation

Lorsque l'effet de seuil est atteint, le retour en arrière est peu probable. Le système se trouve à une bifurcation. Il est à la recherche de nouvelles régulations et d'un nouvel équilibre, même s'il s'agit de préserver une orientation collective équivalente. Le moment est décisif pour réadapter des modalités si l'on veut continuer à poursuivre l'objectif d'égalité. Ce qui va s'imposer ne

résulte pas d'une nécessité logique. Dans un contexte probabiliste, plusieurs orientations sont compatibles avec les nouvelles contraintes structurantes. Le chemin une fois balisé et formalisé a toute chance d'être naturalisé, de s'imposer comme allant de soi et d'être légitimée par une "violence symbolique". La réduction du champ des possibles est un effet de structure sociale. Une vigilance critique est nécessaire pour se préserver un champ d'action en vue de promouvoir une alternative réaliste, c'est-à-dire enracinée dans la situation à transformer.

Le degré de liberté plus grand que le contexte permet est un des facteurs qui ont rendu les régulations antérieures inopérantes. L'autonomie grandissante entre les éléments constitue un appui structurel pour promouvoir le niveau local comme un lieu d'initiatives et assurer de façon générale la diffusion d'une culture entrepreneuriale. Le goût d'entreprendre à toute chance de s'imposer dans certains milieux, au détriment d'une culture administrative où la définition du travail découle de la structuration fermée des jeux sociaux.

Une culture entrepreneuriale ne signifie pas que l'école se transforme en entreprise. Pourtant, la volonté d'entreprendre qui stimule l'émulation a des effets ambigus. La compétition peut aboutir à se faire valoir par des différences marginales. L'ambiguïté ne rend pas l'attitude inadéquate, mais demande des réactions compensatoires en vue de préserver l'objectif poursuivi. N'oublions pas que plus l'univers devient complexe, plus l'ambiguïté est présente.

L'effet de seuil et la bifurcation nous incitent à considérer la société comme une totalité en voie de constitution et évoluant par étapes dans une séquence où continuité et discontinuité s'entremêlent. Une représentation qui était prédominante à l'étape antérieure peut être remise en cause même si l'on veut garder les mêmes objectifs, par exemple en termes d'égalité. Donc, à chaque étape, il est utile de prendre conscience que l'harmonie globale que l'on poursuit se profile comme un horizon, sachant que l'on fait un bout de chemin en vue de réaliser un modèle qui ne sera jamais atteint totalement puisque le contexte imposera d'autres conditions avant son aboutissement.

Opérationnaliser la notion de processus

Le modèle cybernétique permet d'opérationnaliser la notion de processus comme une séquence qui dépend d'une multiplicité d'interventions qui prennent corps en fonction des événements et donc de manière semi-aléatoire. Cette séquence a néanmoins une cohérence et une orientation liées à un jeu d'interdépendances à travers lesquelles se composent des effets globaux. La stabilité comme l'évolution dépendent de causes multiples aux effets diffus. Le processus combine continuité et discontinuité. Il suppose des formes de coordination. Il ne se réduit ni au jeu du marché ni aux interventions politiques, mais il englobe l'un et l'autre dans une structuration plus complexe.

Une nouvelle représentation de la totalité

Le monde cybernétique présente un schéma global d'intelligibilité intégrant la complexité et la totalité. Il fonctionne donc comme un paradigme analogique. "Si la société fonctionne à la manière de..." incite à formuler des hypothèses appropriées. Ce paradigme permet d'abandonner la perspective fonctionnaliste où la société repose sur des éléments strictement interdépendants, sur un modèle proche de la machine ou de l'automate. Alors que dans toute machine, dès qu'il y a du jeu, le fonctionnement général risque d'être grippé, il en va tout autrement si l'on imagine qu'avoir du jeu est une ressource positive permettant la mise en forme d'une totalité qui est toujours en voie de constitution. Plus le contexte devient complexe, plus il y a du jeu. Ceci donne une pertinence particulière aux propos de Javeau sur le bricolage social où il s'agit de comprendre comment des éléments hétéroclites peuvent tenir ensemble.

Néanmoins, le concept d'interdépendance n'est pas totalement abandonné. Il est repris comme un des facteurs permettant de comprendre les mécanismes d'autorégulation. L'interdépendance est réinterprétée dans une perspective probabiliste examinant la chance de survenance d'une réaction ou d'un ajustement. Cette manière de voir est en connivence avec l'esprit des analyses empiriques imprégnées du raisonnement statistique lui-même fondé sur la théorie des probabilités. Cette connivence est un atout dans la mesure où elle facilite la transposition entre l'empirique et la problématique.

Certains modèles cybernétiques peuvent être non humains. Dans ce cas, l'orientation ne découle pas du psychique. Dans d'autres cas, on se trouve face à une mixité où l'interdépendance souple se combine avec l'action, l'interaction et la transaction. Se crée aussi une transversalité entre l'humain et le non humain. Les inductions existantes entre le matériel et le social y trouvent donc un statut particulier. Entre le conditionnement fournissant l'énergie et l'appropriation sociale, il y a une conjugaison permettant une mise en forme au sens simmelien du terme. Ceci prend toute son importance à un moment marqué par la diffusion d'une nouvelle grappe technologique.

À côté de la logique intentionnelle, il faut prendre en considération une logique objective. Les effets inattendus de certaines interventions, même s'ils pervertissent les intentions de départ, ne sont pas nécessairement aléatoires. Une logique objective suppose une cohérence qui ne repose pas sur des intentions préalables. L'orientation qui s'impose, même si elle est non souhaitée, ne doit pas s'interpréter de façon prépondérante d'une logique du complot.

Le paradigme proposé permet de recomposer divers éléments issus de la matrice d'interrogations marxiste : conflits, tensions, relations avec la maté-

rialité entre autres à travers l'économique. La reprise de certains éléments se fait tout en modifiant la perspective globale, par exemple, la supposition : un conflit est d'autant plus transformateur qu'il est radical. L'esprit d'une pensée dialectique, même si elle n'est pas explicitement requise dans un modèle cybernétique, est compatible avec celui-ci. Cette réappropriation du modèle en fait une version particulièrement éclairante pour les analyses sociologiques. Cela permet de garder en mémoire certaines contradictions décelées par l'analyse marxiste, qui pourraient réalimenter une critique sociale. L'économique est un facteur prédominant dans les évolutions contemporaines. La concentration du capital n'a jamais été aussi forte avec comme conséquence qu'un nombre croissant de travailleurs vend sa force de travail dans la précarité. La réutilisation de certains acquis de l'analyse marxiste doit se faire avec subtilité. Il convient de reprendre des éléments pour les recomposer dans un syntagme nouveau. On ne se trouve plus devant un groupe porté par une mission d'avenir à la manière dont la mystique de la classe ouvrière reposait sur une grande espérance. Dans le contexte contemporain, on assiste au déclin de l'acteur unique porteur d'un contre-pouvoir. Comme l'a jadis constaté Touraine, la puissance actorielle se fragmente sur une multiplicité d'agents.

Nous avons développé quelque peu ce modèle. Il incite à une reposition globale de constats empiriques qui, autrement, risquent d'apparaître comme des fragments épars. Il permet de prendre distance autant par rapport au modèle holistique que par rapport au modèle atomistique. La posture épistémologique qui en découle fonde une manière d'aborder la critique sociale qui associe degré de liberté, interdépendances, interactions, mouvement dialectique... En outre, les effets de seuil et les bifurcations demandent que les évolutions soient recadrées dans une séquence temporelle où continuités et discontinuités s'entremêlent. Dans cette perspective, aucun acteur n'a une position monopolistique. Même si certains acteurs sont dominants, leur poids peut fluctuer avec le temps.

Comprendre n'est pas idéaliser : les paradoxes d'une intégration par la mesure

Si nous avons privilégié une attitude de compréhension fondée sur une empathie, cela ne signifie pas une idéalisation des évolutions en cours. Comprendre donne une base pour une critique plus appropriée que celle permise par une méthodologie de la rupture. Cette dernière risque toujours de se défier de ce qui est vécu dans la vie quotidienne, en y voyant l'expression d'une conscience myope, voire aliénée. Une telle attitude permet au sociologue de faire l'économie d'une mise en question de ses présupposés, notamment de sa vision du politique.

La compréhension aboutit à un modèle d'intelligibilité. D'une part, celui-ci révèle les points faibles; d'autre part, il donne une base plus pertinente pour mettre au point des priorités différentes.

Dans le paradigme cybernétique, le terme de régulation se substitue à la notion de contrôle conçue à la manière durkheimienne. Le contrôle social reposait principalement sur l'intériorisation des normes, ce qui permettait de s'y conformer, tout en dépassant le sentiment de contrainte sociale. La régulation est un processus d'intégration plus complexe où l'intériorisation des normes n'est plus la manière prédominante pour assurer des convergences. Celles-ci reposent sur une diversité de procédures qui ont une incidence sur les modes de socialisation et les lieux d'apprentissage.

Les régulations permettent d'assurer des convergences malgré une certaine dispersion vu l'autonomie croissante entre les parties. Dans un contexte décentralisé, elles ne reposent pas de façon prédominante sur un principe organisateur de la totalité opérant à la manière de l'État-nation.

Les ajustements se réalisent davantage par des comparaisons et des substitutions permettant à des coordinations de prendre forme. Ceci suppose la mise au point de divers paramètres servant de mesure. L'autonomie et la diversité sont d'autant plus acceptées qu'elles se comparent entre elles à travers une panoplie de mensuration. Au premier abord, ces instruments de mesure permettent à chacun de garder son autonomie, tout en étant impliqué dans un jeu d'échanges élargi. Le souci de garder la distance n'est pas d'emblée une volonté de sécession, comme on l'interprète facilement lorsque l'on s'inspire d'un présupposé holistique. La recherche d'un écart, l'affirmation d'une différence n'implique pas nécessairement un repli égoïste. Obtenir l'égalité par une uniformisation a toute chance d'être démonétisé. L'évaluation par des critères de qualité permet aussi au destinataire de service de vérifier la qualité de ce qui est produit. Dans la mesure où ce souci d'évaluation se diffuse chez tous et chacun, il s'ensuit une démocratisation d'une critique plus ou moins bien éclairée d'après les critères pris en considération. Il n'empêche que ce type d'attitude affecte divers aspects de nos participations sociales, y compris dans l'enseignement.

Cette intégration par la mesure a comme effet paradoxal de produire un type particulier de bureaucratisation qui peut avoir bien des effets pervers. Ceci peut être une source d'inspiration pour diverses mises en garde critiques.

La coordination par la mesure tient compte de la complexité tout en étant un réducteur de complexité. Il en résulte des tensions, voire des contradictions qui peuvent avoir des effets négatifs. Tout d'abord, ce qui est facilement mesurable risque d'être surévalué. Ceci amène des déviations par rapport aux objectifs proposés à l'origine. Les bilans comparatifs sur la "School Effectiveness" établis par Normand (2001) sont très révélateurs des déviances

possibles... On se trouve devant une quasi nécessité d'imaginer des systèmes plus souples et plus appropriés.

Ce souci de correction risque d'enclencher un engrenage bureaucratique de plus en plus "raffiné". À partir de là, se développent des systèmes experts, des agences médiatrices de contrôle qui s'autonomisent par rapport aux échanges sociaux directs. Cela avait déjà été pressenti par Weber et Simmel lorsqu'ils prédisaient une intellectualisation de la vie sociale à travers la multiplication d'abstractions régulatrices. Les statistiques n'ont jamais joué un rôle de comparaison et d'évaluation comme elles le font aujourd'hui.

Composer cybernétique et transaction

Même dans les cas où l'intégration est plus ou moins réussie, elle peut néanmoins être handicapée par une cohésion sociale en déclin. Dans le sens utilisé ici, la cohésion sociale se distingue de l'intégration. La cohésion sociale suppose l'adhésion morale à un projet commun. Ce prérequis perd de son poids dans un modèle cybernétique. Néanmoins, des formes d'implication restent indispensables. Un équilibre doit être trouvé sans quoi le système risque de fonctionner sur la défiance généralisée. La cohésion se constitue sur des bases nouvelles. Des projets spécifiques sont à l'origine de mobilisations fortes. Ils sont multiples, liés à la solution de problèmes particuliers. Certains sont censés promouvoir un bien collectif. La cohésion englobante se forge de diverses manières. Elle ne s'impose plus avec autant de poids comme un préalable. On sort d'une société de notables pour reprendre le titre de la thèse de Delruelle qui assure une articulation globale fondée sur la confiance et l'implication réciproque. Pour Simmel, la généralisation de la loi du nombre qu'implique la démocratie passe par le paradoxe de la multiplication des appartenances distantes les unes des autres.

Face à ces multiples lieux d'appropriations actives qu'un modèle cybernétique permet, la transaction sociale devient une modalité forte pour assurer des convergences à diverses échelles de la vie sociale. La transaction sociale complémentaire d'un modèle d'intelligibilité où les interactions ne se réduisent pas à exprimer les interdépendances. On sort donc d'une version fonctionnaliste, même si elle est assouplie par le jeu stochastique.

Le modèle cybernétique nous sert donc comme une trame de base dans laquelle viennent s'insérer d'autres références. Tout en étant compatibles avec celui-ci, elles ne sont pas nécessairement explicitement élaborées par ce dernier. Il s'agit plus de greffes encastrées dans un tronc porteur avec lequel elles entrent en symbiose. Cette opération permet d'améliorer les fruits que l'arbre peut porter.

Le modèle cybernétique et le statut de la transaction

Le modèle cybernétique prend toute sa signification lorsqu'on y intègre la transaction comme manière d'expliquer la genèse de consensus et de dispositifs socialement construits. Le statut de la transaction s'affirme d'autant plus que grandit l'autonomie des partenaires, ce qui multiplie les lieux d'initiatives. Les deux paradigmes sont non seulement mutuellement compatibles, mais se complètent. Cela relève de ce que les Anglo-saxons appelleraient la "cross-fertilisation".

Interactions et interdépendances

La transaction suppose une nécessaire entente vu l'interdépendance autour de certains enjeux. Dans un premier temps, on part de l'hypothèse que la vie collective repose sur une multiplicité de négociations entre partenaires inégaux qui essaient de modifier les termes d'échanges en leur faveur. L'analogie de la négociation permet, dans un second temps, de donner sens aux transactions sociales comme forme générique. La négociation se déroule dans des lieux et des temps déterminés et elle suppose une formalisation de l'accord qui sera mis en œuvre dans une période ultérieure. Sans exclure les négociations explicites, la transaction se présente comme une forme englobante, intervenant de façon diffuse, exprimant au quotidien la confrontation de points de vue. À travers ces échanges inégaux, s'inventent des produits transactionnels, qui à un certain moment peuvent être en quête de formalisation.

Au-delà des ajustements à la marge

Dans la conjonction avec le modèle cybernétique, les transactions ne se réduisent pas à des ajustements à la marge. On ne se trouve pas dans un modèle déterministe où les orientations de base sont données par ailleurs. De façon inverse, cela ne signifie pas que les transactions ne sont pas cadrées dans un contexte. Les effets de seuil indiquent des points de non-retour. Mais les bifurcations ouvrent le champ des orientations possibles. L'histoire n'est pas écrite à l'avance. Une action collective qui garde la visée d'origine doit pouvoir la cibler dans les espaces de liberté nouvellement définis, sans nostalgie pour un passé révolu.

Les produits transactionnels ont d'autant plus de poids qu'ils contribuent progressivement à modifier la définition de la situation et des priorités. Dans un premier temps, il s'agit de s'appropriier les structurations préexistantes pour promouvoir un projet. Dans un second temps, la conjonction d'actions multiples peut par convergence avoir des effets globaux modifiant

les interdépendances. La combinaison de degrés de liberté croissants, avec un système plus complexe d'interdépendances, est un des paradoxes du contexte contemporain. Des structurations peuvent naître sans impliquer une centralisation préalable, en conformité avec un modèle cybernétique. Dans un tel jeu où les intervenants sont multiples, le politique doit s'imposer comme partenaire privilégié : meneur du jeu, arbitre, définition de certaines règles du jeu, distributeur de ressources... limitation du marché par des balises négociées.

Conflit et confiance

Les transactions, sous des formes multiples, ont un poids d'autant plus net que l'élucidation du bien commun découle d'un jeu interactif se déroulant dans des situations à structuration souple. L'avenir dépend d'un jeu de pouvoir et de contre-pouvoir. Il est donc marqué par l'incertitude. C'est dans un tel contexte qu'une démocratie participative tente de trouver sa place et ses modalités. La confiance ou la défiance peut prédominer, d'après les cas, même si le but est d'établir une relation qui aura un lendemain.

Ce conflit permanent se déroule sur fond d'interdépendance. L'opposition radicale comme l'harmonie totale sont des hypothèses limites qui n'expliquent pas les modalités les plus fréquentes de transformation du rapport social. La défiance radicale comme la confiance naïve sont à exclure.

Réciprocité des points de vue

La transaction suppose la capacité de situer son point de vue par rapport à d'autres modalités d'énonciation. Ce souci d'intercompréhension permet de se doter d'une compétence pour faire valoir aux partenaires le point de vue que l'on veut promouvoir et pour complexifier ses schémas de causalité. Faire avancer les mises en œuvres adéquates suppose une vigilance constante sur les effets inattendus des actions entreprises. Certains acquis sociologiques risquent d'être transposés dans une perspective de gestion. Réagir activement suppose de faire un bilan critique. Si les aspects positifs doivent être évalués correctement, il convient de réagir aux aspects négatifs. La perspective gestionnaire peut avoir tendance à lisser les conflits ou à les expliquer par une communication déficiente.

Dans la mesure où la transaction se diffuse comme forme de sociabilité, elle a une incidence sur les comportements acceptés ou rejetés. Ceci affecte les modalités d'exercice des relations asymétriques telles que professeurs, parents, étudiants. L'exercice de l'autorité se doit d'éviter tout ce qui est perçu comme du "harcèlement".

Par ailleurs, dans un contexte de transition, on peut se trouver devant diverses dissonances cognitives. C'est le cas, entre autres, pour les décalages

entre les objectifs et les moyens, par exemple entre la volonté d'égalisation des chances et les moyens pour y aboutir. Ces dissonances créent une anomie subjective qui peut se résoudre de différentes manières depuis le repli ritualiste, la révolte... jusqu'à l'innovation sous contrainte. Le texte de Merton, *Structure sociale et anomie* (1964) reste une référence pour imaginer les manières de dépasser la tension.

Îlot de cohésion sur fond d'intégration

Les séquences transactionnelles naissant à partir de projets d'action collective peuvent devenir des lieux de coopération intenses autour desquels peuvent se développer des îlots de cohésion forte. Ils prennent leur signification sur un fond où la mise en ordre se fait par intégration. Ces multiples îlots peuvent former des réseaux et devenir un mouvement qui s'exprime autour d'événements récurrents à la manière dont cela se passe pour l'altermondialisation.

Cette structuration du social pose en des termes nouveaux la relation à l'altérité, y compris à l'autre qui se définirait comme une entité collective. La transaction incite à ne pas penser la relation à l'autre collectif sur le modèle exclusif de la communauté repliée sur elle-même. Un tel présupposé est fréquent, particulièrement en France. Cette réduction du champ des possibles handicape l'observation des faits et suspecte toute médiation collective d'être une menace de succession et fragmentation. On pressent comment cette évaluation spontanée relève encore d'un modèle holistique. Ces modes de relation à d'autres partenaires introduisent à la question du lien entre cybernétique, transaction et ouverture à l'altérité.

Expliciter cette structuration du social peut devenir le point de départ d'une réflexion sur le rôle de l'école comme lieu de mobilisation ainsi que sur les modes de transaction qu'elle entretient avec d'autres lieux de socialisation. Cela devrait aboutir à ce que l'école réaffirme son identité propre.

Nous limitons la présentation des possibilités heuristiques associées à la transaction ayant eu l'occasion de nous expliciter dans plusieurs textes (Remy 1994, 1998, 1999).

Transaction et statut de l'altérité

Vu le statut des transactions dans l'émergence des convergences globales, la relation à l'autre prend une pertinence particulière. Des différences s'exprimant même dans l'espace public peuvent contribuer à une cohabitation constructive. Certes, ces dernières doivent être limitées par des régulateurs. Mais cette ouverture à l'altérité s'impose d'autant plus que l'on se

trouve à un moment de bifurcation qui suppose des ouvertures exploratoires où il faut gérer l'imprévu tout en gardant le cap. Cela nous éloigne des utopies radicales imposant sur l'avenir une projection rationaliste, fondées sur une certitude déductive non soumise à l'épreuve des faits.

Configuration sociale et dilution de la conscience de classe

Jusqu'il y a quarante ans, la relation aux autres était perçue à travers un rapport de classe, particulièrement dans les milieux populaires. Le rapport de classe mêlait opposition et hiérarchisation à partir d'une implication commune dans un processus de production. Même pour les travailleurs immigrés, la classe sociale était une médiation intégratrice dans un échange inégal. L'école a contribué à brouiller la référence à la classe en mettant en valeur la mobilité sociale. Le marché du travail s'étant transformé, les positions moyennes ont pris du poids et sont devenues une référence identificatrice, se distinguant de l'image du petit-bourgeois chère aux problématiques marxistes.

Sur ce déclin d'une référence monolithique et nette, ont surgi des identités multiformes. La ville est devenue un univers cosmopolite, à la manière de ce qui c'est passé dans diverses métropoles méditerranéennes au XIX^e siècle. Alexandrie en était le prototype. La manière dont l'islam a pris racine en Europe depuis cinquante ans est révélatrice de la situation nouvelle. L'espoir de voir l'islam devenir résiduaire s'est progressivement évanoui. Même s'ils sont minoritaires, des jeunes de deuxième ou troisième génération ayant réussi économiquement s'efforcent d'inventer un islam ouvert à la modernité, au-delà des formes intégristes,

Ce mouvement est d'ailleurs confronté au processus d'individuation qui force à redéfinir les relations avec les appartenances collectives quelles qu'elles soient. Une fluidité se développe entre des "familles" qui jadis auraient été idéologiquement séparées. Tout cela comporte des risques, mais définit la situation en termes nouveaux.

La laïcité bousculée

La laïcité propose un type de cohabitation dont les formes concrètes prennent racine dans le contexte où elle est née. La situation française est typique d'un sociodrame que la laïcité a cherché à dépasser. Dans la France divisée de la fin du XIX^e siècle, il s'agissait d'inventer une cohabitation entre deux composantes autochtones s'opposant dans leur prétention à régir la globalité de la vie sociale. La pacification imposée par la laïcité supposait que les différences soient reléguées dans l'espace privé en vue de permettre

la création d'un espace public où s'inventeraient les bases communes d'une citoyenneté.

L'école a joué un rôle clé en devenant un lieu de rencontre d'autant plus qu'elle était neutre respectant les différences à condition qu'elles ne handicapent pas la formation d'un espace commun. L'école unique fréquentée par tous et garantie par l'État devenait le lieu par excellence de la construction citoyenne.

Cette conception ne s'est jamais totalement imposée en Belgique. Vu le rapport de forces, chaque famille idéologique a dû admettre bon gré mal gré que l'univers commun à construire supposait une coexistence pluraliste. Des compromis ont dû s'inventer entre des acteurs où l'univers commun à construire se fondait sur la permanence d'un désaccord au moins partiel. Divers blocs se sont constitués qui furent à l'origine d'une forme de pluralisme qui est aujourd'hui bousculé par un jeu d'appartenances croisées. La construction citoyenne est passée par d'autres formes de médiation collective

À travers ces divers avatars, la Belgique fournit néanmoins un contexte privilégié pour problématiser la transaction sociale comme expérience fondatrice pour l'élargissement du lien social.

Les certitudes des Lumières et le statut de l'étranger

Le rapport à l'altérité se module d'après les certitudes que l'on entretient par rapport au soi individuel ou collectif. L'ouverture à l'autre est plus attractive dans une situation marquée par l'incertitude et la recherche d'une définition adéquate de soi. Le contexte actuel est profondément modifié par rapport à celui qui a façonné le siècle des Lumières.

Comme le dit Baysson (2003) dans son ouvrage *L'idée de l'étranger chez les philosophes des Lumières*, chacun fait à sa manière l'éloge de la tolérance, mais paradoxalement chaque pensée reste hermétique à l'accueil de la différence. Cela donne naissance au monocentrisme et à la conscience de la supériorité civilisationnelle. Ces présupposés deviendront la base des nationalismes futurs. On en trouve aujourd'hui une expression paroxystique dans des pensées d'extrême droite où la défense de l'identité culturelle est présentée comme la finalité même de l'action politique. Cette dernière devrait protéger l'ensemble des représentations symboliques dans lesquelles se reconnaît une communauté historique et linguistique donnée. Dans cette perspective, une société multiculturelle ne peut être qu'un magma d'individus sans racine et sans destin. Face à ces déviations paroxystiques exaltant une culture nationale, une sensibilité nouvelle commence à germer où la culture s'entend comme un ensemble de créations et d'expressions multiformes et multiculturelles (Larouche 2003, Genard 2003, Beauchemin 2003). Pour certains, le

dynamisme de Bruxelles par rapport à d'autres capitales européennes pourrait reposer sur ce multiculturalisme. Le sociologue anglo-saxon Storrie va sortir un volume sur "Citizenships intercultural enterprise".

Un chemin a été parcouru en deux siècles et particulièrement dans les cinquante dernières années. L'évolution s'est faite par étapes. Tout d'abord il s'est agi de sortir de l'intolérance comme forme extrême du refus de l'autre qui contesterait la prétention de réduire l'un ou l'autre au même. La tolérance fut la première étape de l'acceptation de l'autre. Un monde marqué par l'incertitude et la recherche amène à une étape ultérieure, où au-delà de la tolérance chacun se demande ce que l'autre peut lui apporter. Cette constatation était déjà présente chez Simmel lorsqu'il faisait du statut de l'étranger un élément fondateur pour les métropoles en constitution. L'ouverture à l'autre suppose que soit neutralisée la peur de ce qui vient de l'extérieur comme risque de barbarie. Jadis, la neutralisation supposait une folklorisation. Ce mode d'appropriation est débordé par une quête plus radicale. Pourtant, cette attente vis-à-vis de l'autre ne doit pas aboutir à une naïveté irénique. L'autre est aussi une menace. Le rapport à l'étranger est marqué par l'ambiguïté, comme le signale Simmel. Le même auteur invoque aussi les risques découlant de l'incertitude relationnelle dans un contexte où l'anonymat permet une non-transparence dans la formation des réseaux. Tout ceci peut prendre une connotation dramatique à travers les potentialités de terrorisme.

La vigilance et le discernement n'excluent pas la multiplication d'échanges qui aboutissent à une conception plus pragmatique de la genèse de l'universel. Comme le dit Verret dans son texte *Réflexion d'un athée sur l'intolérance et l'histoire de l'Édit de Nantes en France* (2003): "Longue découverte de l'universel dans l'altérité... à faire et refaire sans cesse. Du religieux au politique, on l'a vu, mais ce serait vrai de tout terrain de différence".

Pour Habermas (2003), cette ouverture à l'autre amène à reposer radicalement la question de l'égalité: "L'universalisme fondé sur l'égalité qui non seulement requiert que l'on se décentre de sa propre perspective, mais impose encore que l'on départicularise son propre regard, afin de pouvoir le mettre en relation avec les perspectives d'interprétation adoptées par l'autre, considéré à égalité". Penser que l'autre puisse nous apporter quelque chose fonde la plausibilité de la démarche. Si nous transposons cette question à ce que l'islam peut nous apporter, nous risquons d'être étonnés de notre réticence. Cette réaction est révélatrice d'une conjoncture affective. Certains d'entre nous admettront n'avoir pas les mêmes défiances vis-à-vis de la culture orientale qui est parfois perçue comme source de régénérescence.

Autant Habermas que Verret présentent l'ouverture à l'altérité comme une condition d'universalité. Ils proposent une formulation abstraite de ce qui pourrait être ressenti de façon plus diffuse dans le vécu quotidien d'une

école où travaillent ensemble des étudiants de cultures différentes. Une pédagogie de l'intercompréhension n'est-elle pas en train de se mettre en place, dans un processus actif où des transactions aboutissent à des sélections. Tout se réinterprète en fonction des problèmes nouveaux à résoudre. La mise au point de cette problématique est devenue un thème de recherches sur les lieux de l'interculturalité.

Intercompréhension et relativisme situé

Lorsque les confrontations ont une issue positive, les zones de compatibilité réciproque s'élargissent alors que les incompatibilités apparaissent mieux. La confrontation où s'entremêlent coopération et conflit peut aboutir à ce que l'on invente ensemble des manières de faire et de penser que personne n'aurait été capable d'inventer sans les confrontations d'héritages différents. La voie n'est pas tracée d'avance, les chemins sont hasardeux, l'innovation se fait souvent sous contrainte.

L'intercompréhension est une nécessité. Lorsque des transactions réussissent, la reconnaissance réciproque a toute chance de développer progressivement une culture de référence partagée. Le chemin peut être long. La confiance peut se développer sur fond de conflit. La complexité nous incite à voir la solidarité où l'opposition radicale comme des cas limites.

Cette ouverture peut aboutir à un relativisme culturel exprimant un état d'hésitations subjectives où tout s'équivaut à condition d'être adapté à son contexte. D'autres réactions sont possibles, entre autres la position exprimée par le pluralisme situé. Chacun, tout en restant fidèle à son point de vue et à son héritage croit pouvoir l'enrichir et le remodeler à partir du partage de l'expérience des autres. Cette ouverture suppose une capacité de se décentrer pour mieux se recentrer et redéfinir son identité, et donne au pluralisme une valeur permanente.

Rapport social et mixité sélective

Deux niveaux d'interprétation doivent être distingués tout en étant mis en relation: les formes de sociabilité et le rapport social. Les formes de sociabilité émergentes peuvent renforcer ou transformer un échange inégalitaire. À Bruxelles, la fréquentation des écoles internationales peut être recherchée, même si les Belges sont minoritaires et si le milieu est multilingue. Il en va autrement des écoles pluriethniques dans des quartiers défavorisés. À la limite, on pourrait se trouver devant un processus où l'ouverture aux autres devient un fait courant dans certains milieux privilégiés, alors qu'elle se fait ailleurs dans le conflit et l'animosité.

Aborder le problème du rapport social est une préoccupation fondamentale pour une critique sociale inspirée par une visée égalitaire. Face à un problème aussi complexe, on ne peut se contenter des déductions inspirées des utopies rationalistes.

L'égalité combinée à l'intercompréhension suppose-t-elle une mixité généralisée? Déjà Marx critiquait ce qu'il appelait le socialisme utopique. Celui-là se donnait comme objectif premier de mélanger à petite échelle spatiale pour rapprocher socialement. De façon inverse, la paix sociale paraît reposer sur la mise à l'écart pour éviter les échanges conflictuels. Il convient de sortir de ces univers dualistes pour rencontrer la complexité des échanges. La complexité tient compte des régimes distance/proximité, des échelles spatiales, des enjeux de pertinence. Le thème des mixités sélectives devrait être abordé, même si cela paraît paradoxal à première vue.

S'éloigner des certitudes déduites d'utopies rationalistes suppose une observation comparative sur les lieux d'interculturalité qui réussissent par rapport à ceux qui échouent. Il en va de même pour les relations entre milieux sociaux... Des dispositifs sont aptes à favoriser un vivre ensemble. Mais celui-ci se pose autrement aux diverses échelles de la vie sociale. La variation dans les compositions n'exclut pas l'émulation, la compétitivité, le conflit, à condition d'avoir des balises pour gérer les écarts acceptables. Des ajustements sont à inventer dans un jeu d'essais et d'erreurs.

La mixité sélective doit prendre en compte la complexité des objectifs à poursuivre. Elle se modulera autrement selon la manière dont les priorités se définissent. Ce qui vaut de façon générale vaut en particulier pour le système éducatif. Ainsi en est-il de la tension entre justice et efficacité. Améliorer l'efficacité tout en augmentant le niveau moyen peut apparaître comme l'objectif fondamental. Mais il ne s'impose pas comme naturel et allant de soi. On ne peut exclure le cas de figure inverse où plus d'égalité contribue à diminuer le niveau moyen. Diverses modulations peuvent prendre forme comme produit transactionnel, résultat du jeu des acteurs en présence: élever le niveau moyen, tout en acceptant que la dispersion grandisse; élever le niveau moyen et réduire la dispersion entre les résultats.

L'équivalence suppose-t-elle une homogénéité ou va-t-elle s'exprimer à travers des cheminements diversifiés? Les solutions à inventer seront d'autant plus plausibles qu'elles tiendront compte des déterminants exogènes au système éducatif, comme l'a bien montré Bourdieu. Cette liaison se complique lorsqu'on a affaire à des populations pour qui l'école n'est plus un enjeu important, notamment parce que les promesses reposant sur la scolarité ne se concrétisent pas sur le marché du travail. Tout cela nous ramène aux effets de structure sociale et à la manière progressive de les modifier.

L'interethnique et la genèse des liens sociaux

Un effet de seuil induit une conjoncture nouvelle où le rapport global à l'altérité est en train de changer. Cette hypothèse repose sur la condensation de multiples expériences.

Dans une telle perspective, ne s'agit-il pas de réfléchir dès maintenant à l'immigration qui a toute chance de s'imposer progressivement en Europe dans les prochaines années. Quelles que soient les procédures d'ouvertures, nous risquons d'être mal préparés culturellement et socialement à cet accueil. Le modèle de citoyenneté devra probablement être révisé. Des populations nouvelles risquent d'entrer dans un jeu de double appartenance. Dans ce cas, la survivance de l'identité ethnique pourrait être complémentaire avec une forte implication dans des enjeux nationaux. À côté des problèmes que cette situation va poser, il conviendrait d'y voir un atout pour évaluer les chances de renouveau. Ici, comme dans toute situation de transition, une liberté d'esprit est nécessaire pour poser des questions d'une manière nouvelle, en ayant le sens de la complexité, tout en sachant que les réponses sont multiples et ne s'imposeront pas d'emblée.

Prendre au sérieux la complexité suppose une manière particulière d'aborder les problèmes. On se défie des positions extrêmes qui ont toute chance d'être simplificatrices. Dans le cas de l'immigration, les positions radicales aboutissent à des exclusives empêchant un regard lucide. D'un côté, on exclut toute immigration au nom d'une culture de l'authenticité enracinée. Une tolérance est acceptée si l'immigration aboutit à l'assimilation. Dans l'autre position extrême, une ouverture humanitaire est prônée. Cette ouverture est supposée avoir des effets positifs puisqu'elle est inspirée par une valeur de partage et de générosité. Dans les deux cas, la solution est connue d'avance puisqu'elle découle d'évidences qui s'imposent a priori.

Si l'on veut aborder le problème sous ses multiples facettes, on ne peut éluder la tension entre morale de conviction et morale de responsabilité. Aborder cette tension est pour Weber constitutif d'un regard lucide sur les transformations collectives. Aujourd'hui, un extrémisme, qu'il soit de droite ou de gauche, pèse sur le débat et empêche cette analyse lucide.

La diversité interne à chaque pays suppose par ailleurs que chaque région du monde ait la possibilité de faire sa synthèse particulière. L'existence de synthèse située est centrale chez Simmel, lorsqu'il évoque la formation d'identité et l'attrait de la différence. Ainsi va-t-il évoquer la synthèse autour de l'individualité latine par rapport à l'individualité germanique. Il opposera de la même manière les versions masculine et féminine de l'existence. La connaissance de la synthèse de l'autre n'aboutit pas à prôner un commun dénominateur indistinct.

Cette diversification des synthèses est un défi de la mondialisation. Comment sera préservé le droit à la différence régionale, tout en intensifiant les échanges et les emprunts dans le domaine culturel. Les technologies nouvelles de communication introduisent déjà des perturbations dans le champ culture et éducatif.

Système ouvert et perturbations : les nouveaux outils de communication

Les systèmes sociaux sont des systèmes ouverts, influencés par ce qui leur est extérieur. Dans le cas présent, la modification des techniques de communication induit des perturbations qui obligent les diverses instances de socialisation à se redéfinir qu'elles le veulent ou non.

Outil technique, nouveau système d'interdépendance

Bruno Latour fait remarquer comment la pratique du médecin généraliste s'est trouvée transformée au XIX^e siècle par les découvertes de Pasteur. Le laboratoire est devenu un passage obligé pour l'identification des microbes, ce qui a transformé la pratique médicale (Latour 1994, 2). De manière analogique, l'introduction de l'ordinateur n'est pas simplement un outil permettant d'amplifier les pratiques antérieures. Cette innovation introduit progressivement diverses perturbations. L'école est devenue plus perméable à des programmations qui sont mises au point en dehors d'elle. L'étudiant participe à des interactions autonomes par rapport à l'échange avec les enseignants. Cela peut même modifier une manière de poser les problèmes en introduisant une pensée en réseau, fonctionnant sur une association entre des mots clés plus ou moins hiérarchisés entre eux, mais en connexions multiples avec d'autres.

Pour aborder ce vaste sujet, nous nous limiterons à un exemple qui nous servira d'analyseur de la situation nouvelle. Le WEM (World Education Market) organise des réseaux et des événements récurrents facilitant la rencontre et les échanges entre une pluralité d'acteurs. La troisième édition du forum s'est tenue à Lisbonne en 2003. Divers thèmes y étaient abordés : installation du système d'apprentissage à distance, village e-learning (université virtuelle), jeux vidéo, y compris à caractère pédagogique.

Faut-il être présent ? Des structures modestes plus flexibles peuvent-elles être innovantes ? Le carrefour apporte une meilleure visibilité de l'ensemble des possibilités offertes. Quels types de partenariat développer ? À quel niveau ? Adopter une attitude d'ouverture suppose que nos préférences vont pouvoir orienter les industries de l'audiovisuel et de l'informatique. Il en va

de même pour les éditeurs traditionnels et multimédias. Notre présence peut-elle induire des solutions plus appropriées à la mission que l'enseignement veut défendre ?

Entrer dans le jeu suppose d'emblée une modification des frontières entre le privé et le public, un risque potentiel d'uniformisation et de marchandisation. Pourtant, on ne peut réagir comme si le défi n'était pas présent et allait s'atténuer dans l'avenir.

L'école comme lieu d'arbitrage

De nouveau, la complexité et l'ambiguïté sont au rendez-vous. La prise de risque suppose un discernement critique. Comment neutraliser ou atténuer le risque de la marchandisation ? Comment composer la différenciation locale avec la globalisation ? Dans toutes ces perturbations, il convient de redéfinir l'école comme un lieu affirmant avec force sa spécificité, malgré la multiplication des confrontations avec des lieux extérieurs de socialisation. L'évolution, subrepticement ou ouvertement, a une incidence sur l'identité des enseignants. La crise d'identité ne sera conjurée qu'à travers une redéfinition des enjeux pour lesquels l'école est en position privilégiée. La formation au jugement personnel est décisive lorsque l'on est confronté à l'éclectisme que la multiplicité des canaux permet. L'école doit être capable de créer une compétence critique autant chez les enseignants que les étudiants, parce qu'elle est capable de nous situer par rapport à des objectifs généraux. La démocratisation des savoirs et la réflexivité diffuse viennent encore s'ajouter à ce qui vient d'être dit à partir de la complexité de la transaction et de l'altérité.

Démocratisation des savoirs : tensions entre la critique ordinaire et la critique savante

La démocratisation des savoirs suppose des modalités variables de diffusion et de réappropriation par l'homme ordinaire.

Critique ordinaire et critique savante

La "vulgarisation" des savoirs intensifie les relations entre la conscience diffuse et la conscience discursive, pour reprendre la distinction de Giddens. La première n'a pas besoin de se dire pour opérer des discriminations et des évaluations dans le cadre de la vie quotidienne. La conscience discursive au contraire passe par des capacités d'énonciation. Cette conscience discursive se nourrit de l'appropriation de divers savoirs, dont la pertinence s'évalue en

fonction de tests de plausibilité. La conscience diffuse joue un rôle important dans l'élaboration de ceux-ci. Les deux niveaux de conscience sont en tension et se nourrissent réciproquement. La critique ordinaire qui en découle se nourrit de la critique savante, tout en gardant ses distances. La relation entre les deux n'est pas totalement hiérarchique. Les deux sont en implication distante.

Les agents de la critique ordinaire peuvent préserver leur "quant-à-soi", pour reprendre l'expression de Simmel. Dans notre enfance en milieu ouvrier, nous avons souvent été frappés de la force que pouvait avoir l'homme ordinaire, en adoptant une attitude double vis-à-vis du militant. D'une part, on le respectait et, d'autre part, on faisait de l'humour à son propos. Après coup, l'implication distante nous est apparue comme salutaire pour les uns comme pour les autres.

Cette expérience nous a servi d'analogie pour imaginer les rapports réciproques entre critique savante et critique ordinaire. Du côté de la critique ordinaire, on prend volontiers quelque distance par rapport aux déformations de l'intellectuel qui construit son originalité sur la manière de faire une différence avec ce que d'autres ont dit.

L'univers savant, de son côté, craint d'être travesti à travers la démocratisation des savoirs. Ceux-ci sont quelquefois réappropriés dans des perspectives d'action qui ne sont pas nécessairement celles dont il a rêvé. Ainsi l'univers gestionnaire et le monde de la publicité ont souvent une grande appétence pour s'approprier le discours savant. Tout cela aboutit souvent à une vulgarisation simplificatrice et déformante. Utiliser rapidement le terme de récupération n'est pas très adéquat. Nous préférons de loin une problématique de la traduction (Callon 1986). Il convient néanmoins d'être vigilant pour garder la pertinence au propos. Mais cette vigilance suppose que le chercheur sorte de sa réserve et soit préoccupé d'être présent dans les lieux où les résultats de ses recherches sont utilisés. En acceptant de jouer d'autres rôles, il obtiendra des informations à chaud qu'il n'obtiendrait pas par ailleurs. Une relation entre recherche et action peut s'instaurer sans prendre, prioritairement, la forme d'expertise. L'élucidation permet une transposition plus adéquate.

Ces jeux interactifs permettent d'ouvrir l'univers des possibles. Bien des choses données comme allant de soi peuvent apparaître comme transformables. Des situations euphémisées peuvent livrer leur caractère dramatique. Outre l'effet de naturalisation, la structure sociale a aussi une incidence sur la variété des rapports au savoir. Cela vaut particulièrement pour l'école. Une absence de réflexion à ce propos explique en bonne partie les difficultés qu'a soulevées en France le collège unique supposé être un dispositif d'égalisation démocratique.

L'école face à divers lieux de diffusion et de socialisation

Cette démocratisation s'accompagne d'une multiplication de canaux de diffusion et de lieux de socialisation qui ont tendance à s'autonomiser les uns par rapport aux autres. L'école doit tenir compte de cette situation pour imposer une définition appropriée de son autonomie.

L'adolescence au sens large du terme est révélatrice de l'ampleur du problème. Le tiers milieu permet à l'adolescent de prendre distance tout en gardant des relations variables avec la famille et l'école. La prise de distance permet à des groupes de pairs de se constituer. Ces groupes peuvent d'ailleurs rechercher des échanges avec des adultes qui n'ont pas autorité sur eux. Cette autonomisation est ambiguë dans la mesure où la non-transparence au moins partielle permet bien des écarts.

Cet exemple est emblématique du contexte général. On assiste à une complexification des scènes où se déroule la vie quotidienne. Les substitutions de l'une à l'autre participent à la construction d'une identité plurielle.

Conclusion : prendre au sérieux la complexité fournit de nouvelles bases pour la critique sociale

Complexité et visée globale

La critique sociale a souvent reposé sur une perspective dualiste et holiste de la société. Cette critique était d'autant plus radicale, voire exaltée, qu'elle s'appuyait sur un utopisme. Dans certains cas, l'utopie de référence revêtait un caractère rationaliste dans la mesure où des déductions appuyées sur la raison théorique donnaient une certitude qui ne peut être battue en brèche par une confrontation au réel. Le propos demandait simplement d'être concrétisé, voire nuancé, par les résultats des observations sociologiques. En aucun cas, il ne pouvait être mis en question. Toute critique qui de façon plus ou moins implicite garderait la nostalgie de ce type de références risque d'être déçue, dans un contexte où l'autonomie des composantes grandit en même temps que l'interdépendance.

La critique contemporaine sera d'autant plus performante qu'elle intégrera la complexité du social. La sociologie se doit par ailleurs de bien garder en visée la société dans sa globalité. La mise en question du holisme et de l'atomisme suppose la proposition d'un nouveau schéma d'intelligibilité. À titre d'essai, nous avons proposé un paradigme inspiré de la cybernétique. Celui-ci nous paraît pouvoir combiner le sens de la totalité et l'autonomisation des composantes, expliquer les discontinuités par les effets de seuil et les bifurcations. À partir d'espaces de liberté ainsi définis, les transactions socia-

les acquièrent un statut par rapport à la totalité à construire. Ceci amène par contre-coup à donner un statut à l'altérité.

Propos analytique et sciences de l'action

La critique sera d'autant plus performante que l'interprétation se transpose en analyse stratégique et réciproquement. Faire valoir des alternatives demande de pouvoir intégrer les contenus sociologiques dans une véritable science de l'action qui, à bien des égards, reste embryonnaire.

Garder la société en visée et les objectifs éthiques comme paramètres d'évaluation sont les exigences d'une critique sociale fondée sur la sociologie. Celle-ci doit tenir compte d'une absence de concordance a priori en une pluralité de valeurs, selon le propos de Weber. Prendre conscience du décalage entre les espérances et le champ des possibles est déterminant pour éviter la déception et la démotivation. Cette critique sera d'autant plus pertinente qu'elle sera modeste, s'éloignant des certitudes triomphantes, des périodes d'exaltation utopique. La modestie inspirée par le sentiment du possible donne lieu à une critique d'autant plus audacieuse qu'elle sera éclairée par un jeu de va-et-vient intégrant le réflexe d'observation que la sociologie prône.

L'école face au processus de socialisation

Ce qui vaut pour la vie sociale en général vaut pour la socialisation. Elle résulte d'un jeu beaucoup plus diffus et multilatéral. À partir de là, une analyse critique peut se mettre en place à propos de l'école. Elle se déroule à divers niveaux. Reprenons à titre d'exemple l'un ou l'autre aspect évoqué au cours du texte. Nous avons conscience du caractère générique de ces questions étant donné que nous transposons notre vision de la sociologie à un domaine que nous connaissons peu.

L'école et la globalité du social

L'école se renforcera comme lieu spécifique de socialisation en gardant un lien à la globalité. Ceci la met en opposition avec une perspective du marché poussant à instrumentaliser et à fragmenter les objectifs. Pour garder cette perspective d'ensemble, l'école peut-elle développer une pédagogie de la transaction sociale? Se présente-t-elle comme un lieu de réconciliation au-delà des conflits ou est-elle à la base d'une expression régulée des conflits? Comment se pose le problème du rapport à l'altérité dans le cadre d'une universalité à construire?

Égalité et arbitrage

Pour contribuer à un objectif d'égalité croissante, l'école, à travers des politiques publiques, doit réagir contre des effets de structure sociale. Cela suppose des interventions progressives aptes à s'appuyer sur les libertés internes et à neutraliser les déterminants externes. Pour définir le chemin à parcourir, un bilan des actions antérieures serait utile. D'une part, on pourrait constater que l'école a contribué à réduire les inégalités de façon sélective. De ce fait, elle a élargi le nombre de ceux qui réussissent. D'autre part, des écarts se sont creusés qui sont décevants. Comment réagir en tenant compte d'une démotivation qui affecte certains élèves, l'école n'étant plus chargée d'espérance pour tous et chacun ?

Vu l'évolution des rapports quantitatifs entre positions sociales, diverses questions se posent sous un jour nouveau : la tension entre la justice et l'efficacité, le lien entre égalité et homogénéisation. Il en va de même de l'ambiguïté de certains propos relatifs à l'autonomie et à la responsabilisation. Les effets étant positifs dans certains cas, négatifs dans d'autres, il ne faut pas rejeter, mais relativiser. Les déterminants externes jouent ici tout leur rôle. La critique se doit d'inventer des balises et des limites.

Politiques publiques face à divers partenaires

Les politiques publiques seront d'un appui d'autant plus pertinent que l'on aura conscience du statut ainsi que des limites définissant les possibilités de l'État. Dans un contexte où il y a une autonomie croissante des intervenants, la puissance publique ne peut plus réagir comme si elle était en position monopolistique. Des perturbations s'ajouteront, liées au développement des nouvelles technologies de communication. Celles-ci feront de plus en plus des offres d'outils pédagogiques. Leur contenu devrait être influencé par l'affirmation collective d'un certain nombre de demandes pédagogiques.

Une vigilance s'impose à propos d'une alliance objective entre sciences, politiques et actions collectives. Les transpositions peuvent aboutir à des décalages ayant des effets pervers. Ainsi en va-t-il à propos du management et de nouvelles formes organisationnelles.

Paradoxe de l'autonomie et de la mesure coordinatrice

Cela nous amène à un des paradoxes du modèle cybernétique. D'une part, il est compatible avec l'autonomie croissante des parties ; d'autre part, il assure une régulation entre autres pour la mesure, ce qui induit une bureaucratisation croissante.

Cette régulation par la mesure est abordée par "l'école de la performance". Ce qui est plus facilement mesurable risque d'être prédominant. Le contrôle de la qualité dans le domaine scolaire ne peut se faire sur une

analogie à propos de ce qui se passe avec des objets matériels particulièrement à caractère technique. De même, l'évaluation ne peut se réduire à une rationalité économique en termes de coût/bénéfice. La qualité elle-même des résultats pédagogiques peut être analysée à travers une typologie réductrice : ouvert-fermé, efficace-non efficace, élitiste-adapté... Inventer des balises appropriées est un enjeu central. Le discernement nécessaire sera favorisé par une connaissance comparative.

Conscience de l'histoire en train de se faire

Ces niveaux de critique soutiendront un engagement optimiste dans la mesure où sera présente une conscience de l'histoire en train de se faire : participation partielle à une construction collective, coopération entre de multiples partenaires, séquence temporelle avec effet cumulatif... Cela demande une panoplie d'interventions où s'entrecroisent le court terme et le long terme. Cette action critique est elle-même soumise à un paradoxe. D'un côté, le discernement suppose une prise en compte de la complexité ; d'un autre, le langage mobilisateur implique souvent une réduction de la complexité pour localiser l'action sur des objectifs précis.

Bibliographie

- BAYSSON H. 2003 *L'idée de l'étranger chez les philosophes des Lumières*, Paris, L'Harmattan
- BEAUCHEMIN J. 2003 La reconnaissance du particularisme identitaire en tant que nouvel universalisme. L'ambiguïté du projet politique dans les sociétés pluralistes, in Larouche J.-M. (ed.) *Reconnaissance et citoyenneté : au carrefour de l'éthique et du politique*, Presses universitaires du Québec, 79-93
- CEFAI D. et TROM D. (eds) 2003 *Les formes de l'action collective : mobilisation dans les arènes publiques*, Paris, EHESS
- DEROUET-BESSON M.-C. 2001 "Question à la sociologie politique de l'éducation", *Revue de l'Institut de Sociologie* 1-4, Bruxelles, 13-107
- DUCHASTEL J. 2003 La citoyenneté dans les sociétés contemporaines : nouvelles formes de médiation entre l'individu et la politique, in Larouche J.-M. (ed.) *Reconnaissance et citoyenneté : au carrefour de l'éthique et du politique*, Presses universitaires du Québec, 57-75
- GENARD J.-L. 2003 Reconnaissance et citoyenneté : vers une psychologisation de l'action étatique, in Larouche J.-M. (ed.) *Reconnaissance et citoyenneté : au carrefour de l'éthique et du politique*, Presses universitaires du Québec, 7-26
- GOLDMAN L 1966 *Sciences humaines et philosophie*, Paris, Gonthier
- HABERMAS J. 2003 "La statue et les révolutionnaires", *Le Monde*, samedi 3 mai, 14
- JAVEAU C. 2001 *Le bricolage social : un traité de sociologie*, Paris, PUF
- LAROUCHE J.-M. (ed.) 2003 *Reconnaissance et citoyenneté : au carrefour de l'éthique et du politique*, Presses universitaires du Québec

- LATOUR B. 1994a "Une sociologie sans objet ? Remarques sur l'interobjectivité", *Sociologie du travail* 4, 587-607
- LATOUR B. 1994b *Les microbes guerre et paix*, Paris, Métailié
- MERTON R. K. 1964 *Social Theory and social structure*, Free press of Gleneae
- TALLON M. 1986 "Éléments pour une sociologie de la traduction", *L'année sociologique* 36, 169-208
- NORMAND R. 2001 "Le mouvement de la "school effectiveness" et sa critique dans le monde anglo-saxon", *Revue de l'Institut de sociologie* 1-4, Bruxelles, 135-166
- PIASER A. 1986 *Les mouvements longs du capitalisme belge*, Bruxelles, Éditions Vie Ouvrière, Ch.II Théorie des grappes d'innovation, 45-68
- PRIGOGINE I. 2002 "Notre monde arrive à une bifurcation", *La Libre Belgique* 23 novembre, 12-13, interview réalisé par Guy Duplat
- Remy J., VOYÉ L. & SERVAIS E. 1989 *Produire ou reproduire : pour une sociologie de la vie quotidienne* (2 vol.), Bruxelles, rééd. De Boeck
- Remy J. 1989 Comment problématiser le changement social ?, in *Le mouvement et la forme*, Bruxelles, Facultés universitaires Saint-Louis, 119-149
- Remy J. 1994 La transaction : de la notion heuristique au paradigme méthodologique, in Blanc M. ed, *Vie quotidienne et démocratie : pour une sociologie de la transaction sociale*, Paris, L'Harmattan, 293-318
- Remy J. 1998 Transaction sociale : forme de sociabilité et posture méthodologique, in Freynet M.-F., Blanc M. & Pineau G. *Les transactions aux frontières du social*, Chronique sociale de France, Lyon, 20-42
- Remy J. 1999 La transaction : entre contrôle social et régulation, in Cartuyvels Y. & Marié Ph. *L'État face à l'insécurité*, Bruxelles, Labor, 205-235
- VERRET M. 2003 "Réflexion d'un athée sur l'intolérance et l'histoire de l'Édit de Nantes en France", *Revue des sciences sociales*, 30, Strasbourg, 90-99

Les nouveaux défis de la critique

DANILO MARTUCELLI

CNRS

CLERSE, Centre lillois d'études et de recherches sociologiques et économiques

IFRESI, Institut fédératif de recherche sur les économies et les sociétés industrielles

25, rue Ponts-de-Comines, 59800 Lille

La sociologie critique est traversée par deux grandes attitudes analytiques : le dévoilement et l'émancipation. Ces deux modèles se rejoignent, notamment dans l'œuvre de Marx, et pourtant ils n'en sont pas moins animés par des principes qui sont progressivement devenus autonomes. Bien entendu, ils n'épuisent pas, et de loin, la totalité des défis auxquels la critique est soumise aujourd'hui. Cependant, leur force et leur séduction sont telles que, comme nous le verrons, bien des difficultés actuelles peuvent se comprendre à partir de leurs impasses.

De la sociologie critique

Dévoilement

Dans l'histoire de la pensée sociale, c'est bien et bel le passage de l'"apparence" à l'"essence", formulé par Marx, qui a le mieux synthétisé cette volonté critique de dévoilement de la domination. Certes, il est injuste de dire que la lecture marxiste a déterminé toutes les variantes postérieures de la sociologie critique. Et pourtant, ce modèle se retrouve dans la plupart des sociologies dites critiques. La sémiologie de la libération part toujours d'un "soupçon" (Ricoeur 1969). Elle est inséparable de la conviction intime qu'il faut arracher les individus à l'emprise d'une conception dominante du monde, le plus souvent implicite, en les aidant à se forger une vision alternative consciente. À défaut, ils restent plongés dans les évidences d'une conception du monde qu'ils ne problématisent guère, et qui les contraignent à penser de manière désagrégée et occasionnelle, sous l'influence d'une vision mystificatrice.

Le sociologue, en tant que scientifique, est ainsi celui qui rappelle la "réalité" contre les rêveries ou les ignorances des acteurs et s'avère capable de déceler les mécanismes profonds ou cachés du fonctionnement de la vie sociale. Il est aussi celui qui met à mal les prétendues réalités idéologiques de la domination, en portant au grand jour ses défaillances et ses contradictions, en montrant, notamment par ses travaux, les écarts faramineux entre les discours officiels et les réalités sociales. Le projet proprement scientifique, celui de démontrer les mécanismes générateurs des phénomènes sociaux, serait ainsi la meilleure garantie de la force d'une sociologie critique (Bourdieu 1997). C'est toujours de la connaissance scientifique des faits et du dévoilement de la réalité qu'elle assure, qu'est supposée découler la seule véritable critique de la société.

Pendant longtemps alors le propre de ce modèle a été de montrer, derrière l'ordre, les conflits. Il s'agissait de critiquer les images d'une modernité conquérante s'identifiant au progrès et à la confiscation par les élites du monopole de la raison, en montrant à quel point l'exploitation était consubstantielle aux sociétés industrielles de classes. Puisque l'ordre était au service des groupes dominants, la sociologie critique se devait de montrer ce qu'il cachait. D'ailleurs, la séduction ultime de cette démarche provient de ce qu'elle est censée dévoiler, sur le registre de l'ensemble sociétal, la logique sournoise des événements. Que le niveau ultime de réalité soit économique, politique ou culturel, il s'agit toujours de percevoir, derrière l'apparente diversité des manifestations, la présence en surplomb d'une logique systémique unitaire (Harvey 1989, Jameson 1991). Et plus les métamorphoses de cette logique cardinale se révèlent profondes et opaques, plus le travail de dévoilement analytique sera jouissif, parfois illimité.

Émancipation

Un deuxième grand modèle critique, tout en ayant des points convergents avec le précédent, n'en possède pas moins une structure analytique différente. Il trouve aussi ses racines dans la tradition marxiste puisque la représentation de l'émancipation ne fut jamais aussi achevée que dans la volonté prométhéenne de trouver un acteur susceptible, en dernière analyse, de porter le sens de l'histoire. Le protagoniste historique central fut toujours collectif, sous forme de classes, d'États, de nations, de mouvements sociaux, censés, chacun à sa manière, établir une épistémologie séculaire intimement liée à une conception dynamique de l'histoire humaine. Faire l'histoire, c'était la connaître. Connaître l'histoire, c'était la faire. Derrière cette volonté de trouver ou d'assigner ce rôle prépondérant à un acteur social se trouve une véritable théorie de l'histoire, dont l'hypothèse de base est la

capacité prométhéenne du sujet historique à diriger le cours des événements, sinon dans sa totalité, au moins dans ses évolutions majeures.

À la différence du modèle du dévoilement, se présentant toujours en étroite relation avec une activité proprement scientifique, le modèle de l'émancipation est plein de considérations plus ou moins prophétiques. Il procède de la version marxiste de l'historicisme et de sa capacité à se placer à la croisée de l'histoire et de la société. Il s'agit, dans un exercice inextricablement "scientifique" et "prophétique", de repérer la naissance, dans la réalité sociale, de forces sociales qui portent des idées nouvelles et des exigences "progressistes". Une attitude qui a connu son expression enchantée maximale dans le concept de totalité et le "climat" hégélien de la lecture que Lukács a fait de Marx (Lukács 1960 [1923]).

Peu importe aujourd'hui que cette présomption libératrice ait eu recours à des formulations qui nous semblent désormais dater. L'important est de bien cerner sa structure d'énonciation : il s'agit de repérer dans la vie sociale présente les forces qui annoncent les lendemains qui chantent. Une bonne partie du XX^e siècle et déjà quelques essais de ce siècle naissant se sont inspirés ou se réclament plus ou moins ouvertement de ce modèle critique. Une grande inquiétude a constamment animé ces travaux : reposer dans de nouveaux contextes historiques, et sur d'autres bases, la question lancinante de l'identité de l'acteur révolutionnaire dans la société moderne. En tout cas, l'effort pour y trouver le nouveau sujet historique (Touraine 1978), la nouvelle contre-hégémonie de classes (Laclau & Mouffe 1985), les multitudes capables de défier l'Empire (Hardt & Negri 2000) a été constant. Or, avec l'épuisement d'un certain discours et d'une certaine pratique du mouvement ouvrier, le modèle de l'émancipation a connu, comme nous le verrons, d'étranges surenchères.

Pendant longtemps, en dépit de leurs différences, les exigences du réalisme analytique (le dévoilement) sont allées de pair avec la confiance dans la volonté prométhéenne des hommes de faire l'histoire (l'émancipation). Leur lien, voire leur fusion, était garanti par l'idée de l'existence d'un système global de domination sociale supposé organiser de manière totale et verticale la société. Or, l'idée de cette articulation totale n'a été, avec des excès notoires d'ailleurs, que le propre d'un moment historique, notamment d'une conceptualisation de la vie sociale qui permettait un travail d'imputation globale des malheurs à l'action d'un autre acteur. Dans ce modèle global et unitaire de domination, les écueils de la libération ne pouvaient provenir que d'un "aveuglement" idéologique ou de la non-constitution (temporaire) d'un sujet historique. Or, aujourd'hui, les nouveaux défis de la critique proviennent justement de la révision critique de ces deux postulats.

Limites et problèmes du dévoilement

Le modèle du dévoilement a largement négligé la nature exacte de la communication entre les études sociologiques et les pratiques des acteurs. Si d'importantes divergences existent sur le degré d'aveuglement¹ des acteurs, en revanche toutes les analyses supposent que, grâce au savoir, les individus seront capables de problématiser leurs situations de vie, de sortir d'un état non réflexif ou routinier, de se hisser à une conception du monde réflexive et cohérente. Pour tous, la connaissance critique est toujours supposée informer plus ou moins immédiatement l'action. Cette confiance a été largement la conséquence d'un modèle de critique instaurant un dualisme radical entre l'essence et l'apparence, que la constitution d'une société de l'information remet désormais en question (Lash 2002).

En fait, les voies de passage de l'ignorance au savoir —et du savoir à l'action— sont bien plus complexes que ne le laisse entendre ce récit largement œcuménique. Certes, une partie de la sociologie s'est efforcée de distinguer entre divers types de résistances cognitives. Certes encore, elle n'a cessé de questionner le lien entre les cadres d'interprétation et les opportunités d'action mais, sur le fond, elle n'a conçu les obstacles et leur rôle que d'une manière unidimensionnelle, tant, dans son projet fondamental, elle s'est identifiée et s'identifie encore, y compris dans ses démarches dites critiques, avec les postulats des Lumières.

L'action sociale n'est pas la fille prodigue de la connaissance —pour critique qu'elle soit. Cette idée simple est loin d'être une révélation contemporaine; elle ne fut jamais entièrement ignorée. Et pourtant, les doutes étaient comme écrasés par la confiance qu'une bonne partie des sociologues plaçait, plus ou moins immédiatement, dans le savoir d'une part, dans les bienfaits de l'opinion publique de l'autre. Il ne suffit donc pas de reconnaître que la vérité n'informe pas directement l'action, il faut, bien plus précisément, distinguer entre diverses familles d'obstacles sociocognitifs.

Face à l'aliénation

Malgré la polysémie de la notion, l'idée d'aliénation peut servir pour décrire des situations où les acteurs sont définis par leur incapacité, plus ou moins absolue, de saisir leur situation sociale en termes de rapports sociaux. Ils sont alors caractérisés par un engloutissement existentiel dans des situations dont ils se sentent bien davantage les victimes que les acteurs. Afin de les sortir de cette situation, la connaissance sociologique devrait, dans sa vocation critique, permettre de conflictualiser les relations sociales dans lesquelles ils se trouvent.

La connaissance scientifique des faits et le dévoilement du réel permettraient de les comprendre et d'en faire l'histoire. Pourtant, la réalité est bien différente. D'une part, malgré le dévoilement introduit, l'acteur peut rester replié sur lui-même, refuser en quelque sorte l'analyse qui lui est proposée, et s'enfermer dans le fatalisme. Ou encore, deuxième grande possibilité, l'acteur bascule dans la nouvelle interprétation de sa situation mais, nourri de l'expérience de son fatalisme, il perçoit l'autre comme un ennemi tout-puissant davantage que comme un adversaire social.

C'est pourquoi interpréter ces situations exclusivement comme des rapports sociaux avortés, suite à l'aveuglement de l'acteur, et appelant à une conflictualisation, risque de laisser échapper une partie du problème. Le négliger mène à un travail critique insuffisant. Souvent, à l'aide du savoir social, l'acteur parvient au mieux, mais souvent en dehors de toute possibilité d'action, à se forger une représentation plus large des causalités à l'œuvre, qui tient alors lieu de structuration plus ou moins imaginaire d'un rapport social absent. L'acteur reste d'autant plus replié sur lui-même que les enjeux lui semblent hors de sa portée. Le rapport du sociologue aux acteurs ne peut alors que se traduire presque inévitablement par diverses formes de déception pratique, puisqu'au moment même où ils comprennent leur situation, ils sont sous l'effet d'un engrenage des rapports sociaux, persuadés qu'ils ne parviendront pas à les modifier. Ici, la lucidité, la mise en intrigue et en récit des causalités de leur propre malheur vont très souvent de pair, paradoxalement, avec la prise de conscience de la fermeture pratique des horizons. L'acteur est parfois d'autant plus frustré qu'il est devenu conscient de la situation. La prise de conscience ne libère pas, n'amène pas à l'action collective, mais se traduit par une amertume. Avouons-le : dans ces situations, la connaissance sociologique est ce qui permet, étrangement, le passage de la fatalité au ressentiment (Wieviorka 1992).

Notons que le problème n'est pas vraiment que l'individu, objectivé par des déterminations, serait incapable, livré à lui-même, d'accéder à ses propres objectivations. Les cas de figures qui nous intéressent disent presque le contraire. L'extériorité du regard sociologique mène à un divorce plus ou moins grand entre les différents niveaux, et à terme, la raison ultime d'une situation est placée en dehors de toute possibilité ordinaire d'action. Cette résignation est sournoisement alimentée par la structure narrative même du projet de dévoilement qui, dans sa volonté à montrer les véritables causes des phénomènes, confronte l'acteur à son impuissance. Animé par une logique de dévoilement face au sentiment d'aliénation qui serait celui de l'acteur, l'analyste introduit des constructions trop détachées de ses pratiques réelles ou trop éloignées de son horizon des possibles. Elles s'avèrent alors incapables d'inspirer un renouveau de l'action sociale.

Face à l'idéologie

En deuxième lieu, il existe des situations fortement structurées socialement où les acteurs interprètent directement et immédiatement leurs expériences sociales à l'aide de notions idéologiques. Au regard de ces acteurs, la vie sociale est simplifiée, les causalités sont le plus souvent conçues comme unidirectionnelles et immédiates. Les oppositions sociales sont saisies à l'aide de rhétoriques plus ou moins morales distinguant entre une minorité de coupables et une majorité des victimes. Pourtant, et en dépit de ces limites, une certaine continuité peut alors être établie entre certains modèles analytiques et le langage naturel des acteurs sociaux (bien des groupes militants sont en effet constitués par des individus ayant une connaissance parfois approfondie des analyses sociologiques).

Ici, l'échange entre analystes et acteurs est difficile pour d'autres raisons. La sociologie passe dans un premier moment par un affaiblissement des pensées relationnelles spontanées du social en liquidant bien des représentations idéologiques. Face à ce type de mobilisations, le regard sociologique ne peut qu'avoir un fort rôle de sàpe, de discussion, de mise en question, un travail d'autant plus difficile que l'acteur, au départ, a réponse à tout. L'intervention du sociologue passe ainsi par un nécessaire travail de déconstruction de la fausse unité du discours militant. Il vise, paradoxalement, par la discussion ou l'expertise, à la fois à affaiblir les discours tout faits et à affirmer le caractère insurmontable du conflit qui lie deux acteurs.

Le travail indispensable du sociologue répond peut-être aussi au travail nécessaire de l'idéologie sur l'action. On peut en effet se demander si, dans bien des situations, l'action sociale n'existe qu'au prix de représentations simplificatrices du réel et toujours avec des images stéréotypées de l'adversaire et des enjeux. En tout cas, dans ce cas de figure, la démarche sociologique voudrait s'identifier à un mécanisme de prise de conscience progressive qui, en enlevant des éléments de jugements erronés ou idéologiques, contraint les membres du groupe à un travail d'acceptation croissant du réel. Ce qui peut se traduire par une reconnaissance progressive par l'acteur de ses limites et parfois tout simplement de ses impasses.

Bien entendu, face à ce type de situations, on peut toujours vanter les mérites du savoir. Reste pourtant que, dans ce genre de configurations, la sociologie et le surcroît de réflexivité qu'elle introduit dans la vie sociale ne débouchent pas, il s'en faut de beaucoup, sur un surplus d'action.

Face à la mauvaise foi

Troisièmement, d'autres acteurs sociaux, souvent placés dans des univers organisationnels à statuts et positions bien délimités, ont pourtant de la

peine à se dessaisir d'une représentation très personnelle des relations sociales au profit d'une représentation plus structurée en termes de rapports sociaux. Autrement dit, ils perçoivent davantage les rapports sociaux comme des interactions humaines, qu'en termes de positionnement social, et donc au travers d'un langage moral, notamment sous forme de dénonciation de l'hypocrisie. La critique spontanée prend plus souvent la forme d'une dénonciation des contradictions repérables entre les propos et les actes des autres, que celle de la mise en forme véritable d'une conflictualité sociale.

Les difficultés de communication entre le sociologue et les acteurs sont alors d'un autre type. D'abord, dans un premier moment, le savoir permet souvent aux acteurs de revenir sur leur expérience, sous forme d'une représentation argumentée et cohérente, donnant le sentiment d'un ensemble, là où au départ il n'existait qu'un vécu morcelé d'éclats subjectifs. Les acteurs passent effectivement d'une situation vécue passivement à la problématisation d'une expérience sociale (Dubet & Martuccelli 1996). Cette transition exige, dans un deuxième moment, un travail actif de décentration, permettant à l'acteur de comprendre en termes sociaux des expériences qu'il avait trop tendance à vivre comme des épreuves individuelles ou psychiques.

Bien entendu, la socialisation de ces épreuves subjectives est une tâche majeure. Des problèmes qui avaient spontanément tendance à se psychologiser sont grâce à cela parvenus à se socialiser, comme en atteste notamment l'histoire du mouvement des femmes. Néanmoins, comment négliger le fait que, parfois, l'acteur est moins enfermé dans un sentiment d'impuissance, voire arc-bouté autour d'une représentation discutable ou idéologique de la vie sociale, que saisi par un désir effréné de "sauver sa face". Comment faire alors avouer à l'acteur son désarroi, le faisant sortir du mensonge qu'il entretient sur lui-même, lorsque c'est bien celui-ci qui lui permet d'affronter sa situation, y compris par le biais de diverses rationalisations discursives ?

Ici aussi donc, le surcroît de savoir apporté par le sociologue est loin de se traduire, voire d'être traduisible, dans un surplus d'action. Certes, la sociologie casse les masques et les faux-semblants, poussant les individus sinon à un aveu, au moins à l'abandon de ce que l'on pourrait appeler avec Sartre la mauvaise foi —c'est-à-dire "un mensonge à soi-même" (1976 [1943]). L'acteur n'est pas transparent à l'œil du sociologue mais celui-ci le contraint à s'accepter, à énoncer publiquement ce qu'il hésite à avouer, voire à comprendre socialement ce qu'il vivait comme un processus individuel plus ou moins honteux. Or, cette socialisation d'une épreuve personnelle, si elle peut rassurer l'individu, ne débouche pas toujours sur un quelconque type d'action. Car l'analyste en effet a moins à faire à des considérations conflictuelles exprimables en termes d'injustice qu'à des affects divers s'exprimant par toute une série de formes d'irrespect et de mécanismes de défense subjectifs.

Face à la fausse conscience éclairée

Ce quatrième cas de figure rend paradoxaux les échanges entre analystes et acteurs. En effet, le surplus de réflexivité n'y mène pas nécessairement à un surplus d'action, voire de libération personnelle et collective. Au contraire même, la prolifération des connaissances sociologiques peut contribuer à la paralysie de l'action.

Nous sommes ici dans l'univers du "cynisme moderne", à savoir, une "fausse conscience éclairée", un savoir impuissant, une conscience sans pratique (Sloterdijk 1987). On assiste, d'une certaine façon, à l'inversion du projet des Lumières, pour qui le savoir était déjà un moyen de libération; dans la réalité d'aujourd'hui, la connaissance est parfois une étape qui ne permet plus de présager de ses possibilités émancipatrices. L'écart s'est considérablement agrandi entre la prise de conscience et la pratique sociale. Comme certains l'avancent déjà, dans bien des circonstances, le problème n'est plus désormais de savoir "que" faire, mais plutôt de savoir "qui" va le faire.

Le savoir social est en partie responsable de cette situation. Nous vivons peut-être davantage que par le passé avec une conscience accrue des abus, des injustices, des horreurs, mais surtout, au milieu d'une intelligence croissante des interdépendances des phénomènes sociaux. Et c'est dans ce sens que la sociologie a participé, souvent involontairement, à la remise en question des valeurs de la dénonciation. Si elle ne nous choque plus guère, ce n'est pas seulement parce qu'il y aurait une sorte de relâchement moral généralisé, dont se plaignent les conservateurs depuis toujours, ou par simple aboulie, mais aussi parce que lentement, avec l'extension d'un certain type de connaissance, nous sommes capables de reconnaître (ou d'anticiper), de manière très prosaïque, le coût qu'une quelconque intervention publique aurait sur nos vies.

Autrement dit, la sociologie a créé un espace d'action particulier, allant fort souvent à l'encontre d'une volonté de solidarité et de mobilisation collective. La prise de conscience croissante de nos limites d'intervention sur le monde, due pour beaucoup aux connaissances produites par la sociologie dans la perception des différents risques sociaux, fait basculer en partie les stratégies de contestation vers des logiques davantage ancrées sur la protection. Les causalités ultimes étant trop lointaines, les acteurs ont tendance, plus ou moins aidés en cela par la vulgarisation ou la perversion des connaissances, à développer une série de stratégies pour se mettre à l'abri du monde, transférant à d'autres les risques de la vie moderne.

Ce dernier cas de figure présente des reliefs différents. Dans les cas précédents, les acteurs ne pouvaient pas (ou ne voulaient pas) s'approprier les connaissances sociologiques. En revanche, ici, ils les utilisent inégalement (au grand dam du sociologue critique) ou se servent d'une vulgate sociologi-

que pour justifier leur conduite et, de plus en plus, leur absence de conduite (Martuccelli 2002).

Ici, la difficulté de la relation entre la connaissance sociologique et l'action sociale procède paradoxalement de la facilité avec laquelle certains acteurs sont capables de s'appropriier la première. L'augmentation de la réflexivité des acteurs sociaux sur eux-mêmes et sur la vie sociale s'accroît plus rapidement que leurs capacités d'action. À terme même, et pour le moment de manière extrême et plutôt rare voire carrément pathologique, la connaissance devient un succédané de l'action, à la fois une explicitation de sa faiblesse et une excuse du dégageant de l'acteur. Ou encore, pour les acteurs les plus instruits, elle opère comme un formidable levier de neutralisation critique puisque l'acteur connaît l'objection, même s'il se garde bien d'en tirer une quelconque conclusion pratique.

Les cas de figures non exhaustifs que nous avons retenus désignent des états cognitifs particuliers. Ce qui oriente véritablement le classement est moins la distinction entre différents états mentaux (dont on pourrait allonger et peaufiner la liste) que la complexification de la relation entre les connaissances sociologiques et les possibilités d'action.

Cela oblige surtout à tenir compte des compétences réelles dont font preuve les acteurs dans leur travail de critique ordinaire (Boltanski 1990), notamment dans leur capacité à établir une série d'équivalences assurant une montée en généralité et permettant de rattacher les personnes individuelles à des personnes collectives (en fait, assurant le passage du particulier au général). Le travail de la sociologie serait ainsi avant tout d'éclaircir les différents critères de justice et de justification présents au travers des jeux de disputes potentielles et d'équivalences reconnues (Boltanski & Thévenot 1991). Le but principal de l'analyse est de fournir un répertoire des modèles critiques à l'œuvre dans les différents régimes d'action ou domaines sociaux (pour l'école, Derouet 1992).

Le travail d'éclaircissement des enjeux, désormais nécessaire, ne doit pas être la seule voie de travail proprement critique de la sociologie. Il faudra aussi s'attarder sur la complexité et la diversité des résistances ou des impuissances cognitives et pratiques dont les acteurs s'emparent de façon différentielle. Il est désormais absolument indispensable de comprendre simultanément l'expansion des connaissances sociologiques, le maintien de la domination, les incapacités d'action et les processus de libération. Ce sont bien les différentes manières dont ils s'équilibrent tour à tour, qui deviennent le défi majeur de la réflexion critique.

Épuisement et dérives de l'émancipation

Le problème ne procède pas uniquement du degré ou du type d'aveuglement des acteurs. Au vu de l'histoire du XX^e siècle, le modèle de l'émancipation connaît aussi des difficultés majeures. En fait, à des affirmations péremptoires sur la vigueur du sujet historique ont succédé des étapes de doute et de désespoir.

Le refus

Face à la difficulté croissante de dessiner le visage de l'acteur de l'émancipation, la pensée critique bascule dans une attitude de rupture. Pleins de pessimisme, les analystes se désintéressent progressivement des luttes sociales réelles au profit de postures intellectuelles de plus en plus radicalisées, qui prennent des formes ouvertement utopiques ou se déplacent sur le terrain artistique. Ce fut pour beaucoup, comme on le sait, le constat historique à la fois initial et final de l'école de Francfort. Son analyse s'est radicalisée et assombrie, au fur et à mesure que la classe ouvrière perdait progressivement toute place privilégiée en tant qu'acteur révolutionnaire. Cette dérive finira par la mener à une voie sans issue, affirmant sans cesse le caractère absolu de la domination dans la société administrée, ou à un repli philosophique sur un pessimisme à la Schopenhauer comme chez Horkheimer, ou encore à une fuite en avant vers l'esthétique comme chez Adorno.

On pourrait également penser à la crise du sujet historique et aux avatars de la révolution libidinale qui secouent surtout la France dans l'après-mai 1968 (et le retour de certains d'entre eux dans le mouvement d'altermondialisation). La volonté de libérer la révolution de toute répression productiviste ou d'"œdipinisation" a amené à une dérive où le projet de faire l'histoire s'est vidé de tout contenu pratique, avant de se renverser dans un discours critique plein d'obscurités et de purs effets d'écriture, une fois les rhétoriques du changement épuisées. L'émancipation est ainsi associée à de mystérieux flux qui jailliront de partout, se répandant sur toutes les surfaces, à des "shizes" ou des "rhizomes", impossibles à enfermer dans une forme, puisque réactifs à tout ordre (Deleuze & Guattari 1972).

Ces positions se présentent aussi sous d'autres modalités de refus en revenant alors, sous des formes à peine déguisées, à l'ancienne imagerie révolutionnaire. Bien des mouvements de libération du tiers-monde hier, ainsi que bien des variantes contemporaines du mouvement islamiste aujourd'hui, notamment les plus extrêmes, sont à placer dans ce sillage. S'appuyant sur un haut projet de contestation, notamment dans leur volonté de renversement politique des élites en place, ces mouvements sont animés par des visions verticales et autoritaires, rigoristes et rigides, néo-communautaires et anti-

démocratiques. Et pourtant la capacité d'expression ou de pratique politique de leurs écrits ou de leurs mobilisations est sans commune mesure avec leurs réelles capacités d'analyse. Bien souvent, ils sont une étrange association des postures de refus radical et de dogmatisme intellectuel.

L'«*expertisme*»

Presque en sens inverse, on peut noter une autre dérive. Ne pouvant plus s'adosser dans sa portée radicale à un acteur historique privilégié, la pensée critique se cantonne à une formulation de constats. Rien n'en atteste mieux que la modification du mode d'intervention des sociologues dans l'espace public. L'intellectuel critique énonçant sinon toujours le sens des événements au moins leur objectivité cède progressivement la place à une autre figure, propre aux sciences sociales, un spécialiste à l'écoute des murmures des gens. Dans le premier cas de figure, les intellectuels s'efforcent de précéder l'histoire, de dégager les éléments qui amèneront sa transformation, ils s'autoproclament comme avant-garde, en tout cas, ils visent à ouvrir la voie des mouvements. Les seconds écoutent et apportent alors dans leurs interventions publiques les techniques de recherche propres aux sciences sociales ; ils entendent, parce qu'ils savent entendre, en empathie avec la souffrance des autres ; ils se légitiment par le transfert de leur savoir-faire professionnel et de leurs compétences d'expertise sur la scène publique.

Cette attitude, plus modeste, est d'autant plus volontiers adoptée qu'elle permet aux sociologues de valider de manière croissante leurs prises de positions politiques par un appel aux résultats plus ou moins directs de leurs recherches. Par là même, ils se présentent sinon vraiment comme des porte-parole, au moins comme des interprètes fidèles des difficultés des acteurs. Or, la tendance à légitimer une position à l'aide d'une connaissance scientifique méthodologiquement obtenue ou à réduire l'analyse sociologique à une pure version du «*témoignage*» est pour le moins limitée. De plus, elle s'affirme au moment même où on constate une usure des capacités d'accueil de la dénonciation sociale dans l'opinion publique (Mestrovic 1997). La position critique adopte alors une version minimale, où le sociologue se réfugie dans une pratique professionnelle, débarrassée des illusions critiques, mesurable et objective. La prolifération des études autour des inégalités sociales et la neutralité scientifique dont elles se réclament souvent en sont aujourd'hui l'expression la plus importante.

De l'émancipation à l'initiative

Pour sortir des conséquences de l'épuisement du modèle de l'émancipation, il faut se déprendre radicalement de la volonté de (re)trouver le sujet

historique et de la métaphysique du renversement radical qui l'accompagne. Désormais, c'est moins la possibilité du dépassement révolutionnaire que l'expérience irrépressible d'initiative des acteurs qu'il faut considérer comme la source de la libération. Il faut apprendre ainsi à reconnaître l'existence, au sein de tout état de domination, de ce qu'il faut saisir comme étant la face active d'une situation passive. Certes, tant que l'on reste centré sur un modèle de contestation radicale ou de haut niveau, on ne peut que faire l'impasse sur cet ensemble d'initiatives. Elles sont alors systématiquement dévalorisées, saisies comme des fuites ou des tactiques mineures, des ruses sans lendemain. À l'inverse, il ne s'agit pas non plus de les doter d'une signification contestataire, comme on a eu trop tendance à le faire, ni d'ancrer les contre-offensives des dominés sur des micro-initiatives, sous forme de marge de manœuvre ou de résistances multiples. Que ce soit de manière négative ou positive, ces caractérisations ont délaissé le sentiment immédiat et le plus charnel par lequel s'éprouve la domination. Là où, en dépit de la multiplication des contrôles, il existe toujours un espace incompressible d'initiative (Martuccelli 2001).

La société contemporaine est avant tout une société capitaliste et c'est bien à partir des règles de l'accumulation du capital et des diverses insertions des acteurs dans le processus de mondialisation qu'on peut toujours saisir le mieux la structure des positions sociales dans nos sociétés. Pourtant, on ne peut plus rendre compte ainsi de la totalité des épreuves de domination. Il faut tenir compte, dès la formulation même des états de domination, de la diversité des expériences personnelles dans des situations en principe semblables. Toute comparaison in abstracto, comme le font pour beaucoup les échelles des inégalités, devient dès lors contestable. Les situations sociales ne prennent tout leur sens qu'à partir des études centrées sur une reconstruction analytique de diverses épreuves personnelles, construites à partir de quelques grands axes de la domination. Dans tous les cas, ce n'est pas le différentiel de ressources qui rend compte en dernière analyse de la nature précise de la domination. Il ne permet qu'un saisissement insuffisant du vécu de l'acteur, tant ce dernier plonge dans une situation de vie susceptible de lui donner des sens divers (Sen 1992).

Il faut reconsidérer donc les épreuves de domination au quotidien en les détachant alors du poids de l'imaginaire politique propre à la société industrielle et de la relation générale de cause à effet établie jadis entre le projet d'une classe dirigeante et les diverses situations vécues par les acteurs. En tout cas, il faut reconnaître les limites analytiques croissantes, au-delà des effets rhétoriques, de ce type de démarche à l'heure de l'interdépendance propre à la mondialisation.

L'actualisation critique du projet de l'émancipation ne peut plus ainsi se limiter à la seule action de contestation des mouvements sociaux. Évidem-

ment, il ne s'agit aucunement de nier le lien possible entre quelques états de domination et l'émergence de luttes collectives, mais de souligner aussi l'existence de situations de déconnexion. Seule une partie des dominations donne lieu à des mobilisations collectives. Il faut se garder de conclure que la domination va toujours de pair avec la résistance. L'assertion est très loin d'avoir la véracité qu'on lui prête trop souvent et les contre-exemples historiques sont nombreux. Elle a cependant pesé lourd dans l'imposition d'une lecture réductrice de la domination, qui obligeait à interpréter les principales formes d'action collective en relation avec les grands axes de la domination sociale, et à les comprendre à partir de leur contestation effective. Or, l'intervention croissante des modes de contrôle dans la vie quotidienne ne peut plus être saisie, entièrement, à partir d'une étude centrée exclusivement sur l'état des luttes sociales propres à une période historique.

La critique sociologique doit alors s'attacher moins à nommer comme naguère le nouveau sujet historique, qu'à produire des lectures permettant une communication inédite des malheurs. Pour cela, il faudra parvenir à établir des passerelles entre des expériences individuelles diverses, à trouver un surcroît d'imagination pour mettre en relation des acteurs distants mais subissant, en dépit de leur distance, une même épreuve de domination. Le nouvel enjeu de la critique est ainsi la production du sentiment de ressemblance à défaut duquel la solidarité n'est pas possible. Il passe désormais par une communication réelle entre les malheurs. C'est-à-dire, par la capacité de la critique à établir un lien social et subjectif entre les dominations ordinaires.

Bibliographie

- BOLTANSKI L. 1990 *L'amour et la justice comme compétences*, Paris, Métailié
BOLTANSKI L. & THÉVENOT L. 1991 *De la justification*, Paris, Gallimard
BOURDIEU P. 1997 *Méditations pascaliennes*, Paris, Seuil
DELEUZE G. & GUATTARI F. 1972 *L'anti-Œdipe*, Paris, Minuit
DEROUET J.-L. 1992 *École et justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux?*, Paris, Métailié
DUBET F. & MARTUCCELLI D. 1996 *À l'école*, Paris, Seuil
HARDT M. & NEGRI A. 2000 *Empire*, Paris, Exils Éditeurs
HARVEY D. 1989 *The Condition of Postmodernity*, Cambridge, Basil Blackwell
JAMESON F. 1991 *Postmodernism, or the Cultural Logic of Late Capitalism*, Londres, Verso
LACLAU E. & MOUFFE C. 1985 *Hegemony and Socialist Strategy*, Londres, Verso
LASH S. 2002 *Critique of Information*, Londres, Sage Publications
LUKACS G. 1960 [1923] *Histoire et conscience de classe*, Paris, Minuit
MARTUCCELLI D. 2001 *Dominations ordinaires*, Paris, Balland
MARTUCCELLI D. 2002 "La production des connaissances sociologiques et leur appropriation par les acteurs", *Éducation et Sociétés*, 9, 27-38

- MESTROVIC S. G. 1997 *Postemotional Society*, Londres, Sage Publications
RICCEUR P. 1969 *Le conflit des interprétations*, Paris, Seuil
SARTRE J.-P. 1976 [1943] *L'être et le néant*, Paris, Gallimard
SEN A. 1992 *Inequality Reexamined*, Oxford, Oxford University Press
SLOTERDIJK P. 1987 [1983] *Critique de la raison cynique*, Paris, Christian Bourgois
TOURAINÉ A. 1978 *La voix et le regard*, Paris, Seuil
WIEVIORKA M. 1992 *La France raciste*, Paris, Seuil

Pourquoi la sociologie est-elle une science critique?

CLAUDE JAVEAU
 Université Libre de Bruxelles
 Avenue Jeanne, 44
 1050 Bruxelles, Belgique

On ne refera pas ici, fût-ce de manière très lapidaire, l'histoire de la sociologie, dont l'appellation servira, dans les pages qui suivent, à résumer l'ensemble des sciences empiriques du social, même si cette prétention peut, à l'un ou l'autre détour du discours, être battue en brèche. On se contentera de rappeler qu'elle a été portée sur les fonts baptismaux par des importateurs du modèle des sciences de la nature. On sait que le baptême fut difficile, ce dont témoigne le caractère hybride du patronyme de notre discipline, formé d'un radical latin et d'une désinence grecque. En effet, parmi ses possibles géniteurs, les philosophes qui s'étaient préoccupés du gouvernement des sociétés humaines, de Platon à Hegel, pouvaient à bon droit réclamer une part importante de son génotype. En cela la sociologie ne dérogeait pas au destin de la plupart des sciences, toutes issues de corpus philosophiques plus ou moins programmatiques. Quoi qu'il en soit, pour reprendre les termes de Zygmunt Baumann, "la sociologie est née en tant que projet moderne, et comme tous les autres projets modernes, elle a poursuivi dès ses débuts et pendant toute (ou du moins la plus grande partie de) son histoire la tâche comtienne ternaire de savoir pour prévoir, prévoir pour pouvoir" (Baumann 2002, 1). Cette tâche, une fois encore, Auguste Comte, auteur d'une très systématique classification des sciences, l'assignait à toutes les disciplines scientifiques.

Comme toutes les disciplines scientifiques soucieuses de se conformer aux canons épistémologiques imposés par la tradition moderne, la sociologie se doit d'observer une vigilance constante à l'égard des connaissances qu'elle produit. Cette posture critique, dont l'expression la plus achevée a été proposée par le criticisme kantien (et c'est sans doute par référence à cette descendance que l'on devrait plutôt la qualifier de criticiste) s'oppose à toute conception dogmatique du savoir. La science s'inscrit dans le mouvement de désenchantement du monde, et la sociologie devrait éprouver, par pétition

de principe, une aversion radicale pour la déviance qui la menace le plus, à savoir l'idéologie. Pas davantage que d'une biologie "marxiste" (Lysenko, par exemple), il n'aurait jamais dû exister, pour les âmes sociologiquement bien nées, de sociologie marxiste (ou fasciste, ou libérale, etc.).

Je me contenterai d'une seule illustration de cette nécessité de vigilance criticiste, qui encadre évidemment la vocation critique assignable à la sociologie, sans se confondre avec elle. Si toute activité scientifique consiste en la recherche d'invariants transsituationnels (il n'y a de science que du généralisable : quelles que soient les circonstances, la loi de la gravitation universelle reste applicable), ceux-ci ne peuvent être établis, dans les sciences du social, que par rapport à une totalité temporellement mouvante, non pas en raison du seul déplacement de la flèche du temps, mais en raison des constantes reconfigurations, sur cette flèche, des compétences et des intentions des acteurs. La nécessité apparaît clairement de préciser les moments où cette situation s'est révélée à l'étonnement des chercheurs, et comment elle a été déterminée par ces moments, ce qui revient à lui attribuer son intrinsèque épaisseur historique. Toute production humaine, il convient de le rappeler constamment, s'inscrit dans un devenir qui plonge ses racines dans un passé plus ou moins lointain. Il n'est sans doute pas erroné de prétendre que la sociologie concerne les événements à l'avant-garde du développement historique, au moment où ils sont en train de se faire. L'aliment de la sociologie consiste en *makings of*. Tout chercheur devrait ne jamais perdre de vue que ce qu'il tente d'expliquer s'est produit en un lieu et à un moment donnés et qu'il serait malhonnête de sa part, intellectuellement parlant, de ne pas esquisser la généalogie (au sens foucaldien du terme, mais en accordant davantage d'attention aux factuelités engrangées) de ses "data", tout en ne dissimulant rien de la manière dont ceux-ci ont été produits. Je reviendrai de manière détaillée sur cette condition nécessaire à la formulation de toute connaissance sociologique.

Déconstruire et interpréter

Si elle veut rester fidèle au programme cognitif que lui ont assigné ses pères fondateurs (Boudon 2002), la sociologie a pour mission, si j'ose dire, de déconstruire les conditions d'action des agents de la réalité sociale par la mise en évidence des taches aveugles s'inscrivant sur leurs "patterns" de comportement. "Déconstruire" ne doit pas s'entendre ici tout à fait au sens que les post-structuralistes (Derrida, etc.) ont donné à ce mot. Il s'agit plutôt de "désarticuler" les diverses composantes d'un comportement collectif, de manière à les confronter à la totalité la plus extensive possible, dans la perspective constamment présente de l'existence d'interactions sociales. Ainsi,

s'agissant des conduites qualifiées de délinquantes de certains groupes de supporters lors d'un match de football, il importe : (a) de désigner quel dispositif institutionnel énonce cette qualification (système judiciaire, journalistes, dirigeants sportifs, etc.) et (b) de rapporter ce comportement à l'institution sportive en général, en des lieux et moments donnés, avec ses modes de fonctionnement, ses comportements normés, ses valeurs proclamées ou occultées, ses rapports avec d'autres institutions ou sous-systèmes (économique, politique, scolaire, etc.). On est loin, en l'occurrence, du classique schéma que j'ai appelé, d'après une pratique largement répandue en criminologie, "du passage à l'acte" (Javeau 2003, 39). Celui-ci consiste à faire reposer toute la production d'un comportement collectif sur les acteurs eux-mêmes, le plus souvent par le recueil de fréquences modales attribuées à des variables ou caractères standardisés, considérés comme autant de déterminants du comportement étudié. L'on dira, par exemple, que "plus les jeunes sont issus de l'immigration, plus ils sont du genre masculin, plus ils font partie de familles dont le père est absent, etc., plus ils auront tendance à se trouver en situation de décrochage scolaire". On découvre aisément que ce mode de raisonnement ne peut rendre compte des variations individuelles au sein des groupes auxquels le comportement étudié est rapporté et, qu'en outre, aucun compte n'est tenu du caractère interactionnel de tout comportement. En d'autres termes, qu'à des "exclus" correspondent des "excluants", à des "qualifiés" des "qualifiants", à des "institués" des "instituant", etc. Le schéma du passage à l'acte, on l'aura reconnu, se greffe de manière privilégiée sur la pratique des enquêtes statistiques, sondages ou autres, avec laquelle le grand public n'a que trop tendance, malheureusement, à confondre l'ensemble de l'activité sociologique. La tâche des chercheurs, dans l'optique de déconstruction que je viens d'esquisser, est donc d'interpréter les comportements mis à l'étude par la recherche du sens qu'ils révèlent non seulement aux yeux des acteurs, nécessairement myopes à cet égard, mais aussi par rapport à un contexte historique que les chercheurs sont capables de connaître et d'interpréter à son tour. "Interpréter", ce n'est pas seulement se livrer à une certaine forme d'herméneutique des comportements, fallacieusement assimilés à des discours, mais à associer le *Verstehen* wéberien au dégagement de causalités explicatives (imputations causales). Cette procédure d'explication compréhensive, lorsqu'elle est appliquée à bon escient, permet à mon sens de dépasser la classique et périmée opposition scolastique entre "explication" et "compréhension" (Javeau 2003, 57).

On fera remarquer de manière pertinente que dans cette visée méthodologique un privilège considérable est accordé aux chercheurs en sociologie. En effet, c'est à eux qu'il incombe de découvrir ce qui la plupart du temps échappe aux acteurs placés sous leur loupe, à savoir les véritables fondements de leurs images-actions (ou déterminants idéologiques), ce que j'ai appelé les "taches aveugles". Ce privilège peut paraître exorbitant, mais seulement

parce qu'au résultat de la déconstruction, les acteurs observés peuvent eux-mêmes opposer leurs propres interprétations de leurs actions, et que le bon sens commanderait de les créditer d'une meilleure connaissance des déterminants de celles-ci que des observateurs extérieurs. Mais c'est là l'illusion spontanéiste. Les premiers astronomes à avoir affirmé que c'était la terre qui tournait autour du soleil et non l'inverse, comme le sens commun commandait qu'on le crût, ont parfois mis leur vie en péril, à l'exemple de Galilée. Et pourtant ils étaient dans le vrai. Et si l'on m'objecte qu'il ne s'agit pas ici de simples faits matériels, mais bien de faits mentaux susceptibles de multiples traductions, ce que je ne contesterai pas, je répondrai que l'expérience nous apprend que tant notre ignorance du contexte de nos actions que les rationalisations auxquelles nous recourons pour les expliquer aux autres ou à nous-mêmes font que nous sommes le plus souvent les moins bons interprètes de celles-ci. Tandis que le sociologue, capable par recherche documentaire approfondie d'en connaître le contexte, et pratiquant à notre égard le "regard éloigné" prôné par Lévi-Strauss, peut manifester à leur égard le détachement qui mène à la posture objectivante qui est de mise dans la démarche scientifique et qui constitue la clé de la formulation de ce que les sciences appellent la vérité.

Rapporter les actions observées, outre que cela suppose que l'on dispose de bons instruments d'observation, à des éléments contextuels, considérés comme s'intégrant dans des "horizons de signification", afin de leur assigner un sens (leur "sens visé", *Gemeinten Sinn*, selon Weber), n'est certes pas tâche aisée. Pour le sociologue, elle suppose à la fois érudition historique et sociopolitique, imagination et finesse interrogative. Mais personne ne niera que toute activité scientifique réclame, en plus de pas mal d'intuition (Popper), une capacité analytique qui la rapproche de l'activité artistique, que celle-ci soit d'ordre visuel, littéraire ou musical. Il va de soi que le sociologue, comme tout un chacun de ses confrères des autres disciplines scientifiques, peut se tromper, et parfois même lourdement. Prétendant savoir mieux que ceux qu'il étudie ce que ceux-ci font, il risque fort, plus souvent qu'à son tour et pour parler un peu vulgairement, de se planter.

De quelques critiques internes au champ sociologique

L'attitude critique, qui, en se référant au criticisme radical élaboré au temps des Lumières, se trouve nécessairement associée à la posture objectivante elle-même inscrite au cœur de la démarche scientifique, se prolonge dans les sciences du social par la mise en cause, qu'on peut aussi appeler "critique", des diverses doxas répandues au sein du corps social. Le célèbre adage de Bourdieu et al., "le fait se conquiert contre l'illusion du savoir immédiat", mis

à part qu'en l'occurrence le savoir immédiat est davantage source d'erreurs que d'illusions, doit être entendu dans le champ des sciences du social comme une offensive dirigée non contre des faits, mais contre des jugements qui, en fin de compte, sont toujours "de valeur" (il s'agit effectivement, dans le cas de jugements dits "de fait", d'évaluer ceux-ci, voire éventuellement à les valoriser ou les dévaloriser). Ce qui permet de considérer que l'attitude critique des sociologues relève d'une critique au second degré, puisqu'il s'agit de critiquer des dispositifs mentaux eux-mêmes capables de critique.

Comme dans les autres disciplines scientifiques, celles qui se rapportent au champ du social sont tenues de commencer à balayer devant leur propre porte. Ce qui signifie qu'elles doivent être capables de porter leur critique sur leurs outillages conceptuels et procédures opérationnelles. Il s'agit là du prolongement de la position criticiste principale que j'ai introduite plus haut. Ces critiques internes viseront à la fois les socles de connaissances des sociologues et les instruments auxquels ils recourent pour les solliciter et les alimenter.

En premier lieu, il importe de ne pas perdre de vue que choix de l'instrument et construction pratique de l'objet vont de pair. L'objet "crime" ne sera pas abordé de la même manière selon que l'on envisage un abord de type anthropologique, l'élaboration d'un modèle au départ d'une exploration de la littérature ou une enquête de type statistique auprès de répondants censés constituer un échantillon représentatif (de quoi? là est la question). L'instrument ne peut jamais être considéré comme neutre face à l'objet: non seulement il n'en propose qu'une représentation qui dépend de ses propres modes de fonctionnement, mais il le façonne pour les besoins de ceux-ci et lui impose de s'intégrer, fût-ce aux dépens de plusieurs de ses dimensions, dans un moule heuristique impératif. Sonder l'opinion (à condition que cet objet existe et puisse faire l'objet de mesures) sur sa perception du crime n'apportera pas de ce dernier la même image, si ce terme est approprié, qu'un séjour d'observateur participant dans l'une ou l'autre province du "milieu". Et la différence resterait aussi sensible si l'on avait cherché à sonder, non des citoyens tenus a priori pour honnêtes, mais des criminels dûment reconnus comme tels par le dispositif de qualification en vigueur.

D'où la grande méfiance dont il convient de faire montre à l'égard de toute tentative de généralisation au départ de données rassemblées de manière disparate, à l'aide d'instruments variés, auprès de populations situées de manière tout aussi variable dans le temps et dans l'espace. On a souvent l'impression que le sociologue, citoyen issu de la petite bourgeoisie ou des couches peu aisées de la moyenne bourgeoisie, tire toute son expérience du social de son sociotope d'origine et la transpose sur toute investigation et surtout sur toute spéculation portant sur l'état présent de la réalité sociale. Cette remarque vaut d'abord pour les éléments lexicaux utilisés: par exemple, une

bande de jeunes de Neuilly s'éclatant dans une *rave party* n'est pas une "tribu", au sens où la tradition anthropologique recourt à ce mot, déjà passablement suspect. Mais elle s'applique aussi au formatage des phénomènes abordés, à leur mise en rapport entre eux et avec la totalité de référence. Pour prendre un autre exemple, disserter de la prostitution sans tenir compte du fait que ce comportement présente aussi une dimension économique revient à l'amputer de manière insigne. Si l'on ne prend pas en considération la fragmentation du marché du commerce du sexe, de la passe ultra-économique sur le trottoir même à la location pour la nuit, dans un hôtel de luxe, d'une "escort girl", on risque de perdre de vue que la prostitution, phénomène polysémique, ne se décline pas sur un seul registre mais qu'il existe bien des prostitutions, selon le rapport que chaque type de comportement prostitutionnel entretient avec les divers segments du marché qui les concerne et avec les diverses catégories d'acteurs, individuels ou institutionnels, qui interviennent en un lieu et un moment donnés sur ce marché.

Dans la même veine d'écueils à éviter, je mentionnerai les anachronismes et les anatopismes, qui sont des cas particuliers des risques d'abus de généralisation. Ce qui vaut pour la France, par exemple en matière de sociologie scolaire, ne vaut pas pour la Belgique francophone, en dépit de la grande proximité linguistique. Et ce qui vaut pour les années soixante, par exemple en matière de sociologie familiale, ne vaut pas pour les années quatre-vingt-dix. Et, dans l'un et l'autre cas, vice versa, si l'on peut dire.

Plus pernicieux encore est l'emprunt conceptuel à d'autres champs, parfois fort éloignés de celui des sciences du social. Tard venues dans le concert des sciences, celles-ci ont été souvent contraintes de faire leurs provisions de lexèmes dans les réservoirs offerts par des disciplines déjà mieux constituées. "Fonction", on s'en souviendra, a été importé par Durkheim de la biologie (et non des mathématiques). Plus tard, Bourdieu fera de même avec "marché", en provenance de l'économie. Il s'agit alors de ne jamais oublier que ces emprunts s'accompagnent d'une métaphorisation du lexème importé. S'agissant du reste du "marché", on se rappellera que dans l'économie déjà il s'agissait d'une métaphore du marché au sens matériel du terme (le marché du village). Une fonction sociologique ne peut être confondue avec une fonction biologique : la fonction de circulation des informations ne décalque pas purement et simplement la circulation du sang dans l'organisme. Les informations, entre autres, ne se régénèrent pas, à l'inverse du sang, au cours de leur circulation. Au contraire, elles ne cessent de se dégrader (autre métaphore, empruntée, elle, au vocabulaire de la physique). Parmi les emprunts les plus courants, et les plus contestables, on citera ceux qui sont faits au champ médical, en particulier lorsqu'il est question de "pathologies sociales", de "maladies de civilisation", etc. Il n'est pas certain que tous ces usages soient métaphoriques, pas davantage que celui, tiré du fonds de commerce

des psychanalystes d'“inconscient collectif”. Jung, que de crimes... Il ne s'agit pas seulement de vigilance sémantique, à l'instar de celle qui devrait prévaloir à l'endroit des usages trop fréquents et trop incontrôlés de la notion de mécanisme, entre autres. Au-delà des mots, il y a les concepts, et c'est surtout à leur égard qu'il convient de faire preuve de la plus constante prudence. Parler de mécanisme, c'est postuler une société régie par des forces. On sait que les choses du social, pour le dire simplement, sont bien plus compliquées que cela. Du reste, le vocable “société” lui-même devrait être pris avec des délicates pincettes conceptuelles: quand on y pense, “société” désigne tout à fait une quelconque dyade (“j'aime beaucoup la société de Machin”), un regroupement de gens autour d'un but commun (une société de bienfaisance), un rassemblement d'individus, notion statistique avant tout, sur un territoire national donné (la société française), ou encore l'ensemble des êtres répondant à la définition, difficile à énoncer, d'homme, depuis leur première apparition sur la Terre (la société humaine). On a même parlé de sociétés animales, mais cet usage doit aussi être envisagé avec beaucoup de prudence. Dans le même ordre d'idées, il faut se garder de tout nominalisme improvisé. Un phénomène ne sort pas des limbes de la noèse parce qu'on lui a donné un nom: “Donner un nom à une chose est aussi gratifiant que de donner un nom à une île, mais c'est dangereux: le danger est d'être convaincu que le plus gros est fait et que le phénomène ainsi baptisé est du même coup expliqué” (Levi 1991, 188). Inversement, une explication de caractère tautologique ne fait pas exister un phénomène, même si celui-ci porte un nom qui fait sérieux.

On se méfiera enfin des explications, pouvant parfois revêtir un aspect fort compliqué, qui ne constituent que l'un ou l'autre avatar de la célèbre vertu dormitive de l'opium. Ceci vaut notamment pour la plupart des invocations de notions telles que le besoin, l'attente, la tendance, etc. Dire par exemple que les Français sont chauvins parce que leur histoire leur commande de l'être, n'a pas plus de consistance que de dire que le café a un goût sucré parce qu'on a fait fondre dans la tasse un ou deux morceaux de sucre. L'histoire de la sociologie abonde en corrélations fallacieuses, en raisonnements creux. On se gardera heureusement de tomber dans de tels travers en confrontant les interprétations proposées aux fausses évidences du sens commun. Si les deux ensembles se superposent trop aisément, il fera bon d'aller voir ailleurs. Ne désirant nullement faire de ces articles un catalogue de recettes utiles, je limiterai mon propos sur les critiques internes, lesquelles relèvent avant tout d'un discours de la méthode, à ces quelques considérations.

Et de quelques critiques externes

Les sciences du social, dont la sociologie est dans ces pages l'emblème, ont souvent choisi (ou se sont vu imposer) au cours des dernières décennies la voie que Raymond Boudon a appelée "caméraliste", terme emprunté à Schumpeter, lequel "a qualifié de 'caméraliste' l'activité qui vise à 'renseigner' des commanditaires réels ou supposés sur les phénomènes sociaux plutôt qu'à les 'expliquer'. Cette distinction est importante car on constate facilement qu'une grande partie de l'activité des sciences sociales relève effectivement de ce type. Ainsi, bien des travaux sociologiques ont pour objectif principal de rendre visibles des milieux et des phénomènes sociaux plus ou moins transparents et familiers pour les acteurs concernés, mais qui demeurent méconnus du public et des "décideurs" (Boudon 2002, 150). Cette activité correspond à ce qu'on appelle d'ordinaire la recherche contractuelle. On ne niera pas que certains produits de cette recherche sont d'excellente qualité. Mais il n'est pas interdit d'estimer que, dans de nombreux cas, le commanditaire, institutionnel le plus souvent, endosse volontiers la tunique du Menon dont traite Platon: en gros, l'on ne trouve jamais que ce que l'on devait chercher et l'on ne cherche jamais que ce que l'on devait trouver. Le commanditaire impose souvent, sinon le résultat de la recherche qu'il subventionne, du moins le genre de résultat qu'il attend ou la portion d'espace cognitif dans laquelle il attend que ce résultat se situe, et parfois encore de respecter des voies et moyens méthodologiques plus ou moins soigneusement balisés. Dès lors l'attitude critique consiste à mettre en cause ce conditionnement de résultat lié à la dépendance née de la subvention, par exemple en opposant la capacité de mobilisation de capital symbolique du commandité à celle de mobilisation de capital économique et politique du commanditaire. La sociologie se trouve alors, pour reprendre une expression chère à Jean-Marie Brohm, "accompagner le monde tel qu'il va", ce qui contredit selon lui (et moi) sa véritable mission d'analyse basée sur une démarche de déconstruction. Si l'on ne peut reprocher à beaucoup de sociologues, soumis qu'ils sont comme tout un chacun à des contraintes de carrière, de chercher à répondre à des commandes institutionnelles, l'on peut se poser la question du véritable apport cognitif de tels travaux (on pense ici, notamment, à l'étude sur les jeunes commandées par le gouvernement Balladur qui avait été si durement attaquée par Bourdieu, Baudelot et Lévy). La critique, je le répète, ne portera pas seulement sur la pertinence des résultats, mais sur celle des instruments mis à contribution. Malheureusement, cette critique est rarement entendue tant par les professionnels que par le grand public, faute de sensibilité médiatique minimale. Elle reste donc fréquemment, sinon clandestine, du moins souterraine. Ce qui ne laisse pas de susciter un paradoxe: les contribuables qui, à l'égard de commandes institutionnelles, seraient bien en droit de savoir

à quoi est passé leur argent, ne semblent nullement intéressés de savoir dans quelles conditions les recherches (ou plutôt études) ont été menées, et dans quelle mesure leur argent, précisément, a été détourné à des fins partisans.

Ce que Boudon, dans le texte déjà cité, a taxé d'“ambition missionnaire” (Boudon 2002, 152) n'est pas incompatible avec le genre caméraliste, ce qu'il souligne au demeurant. En résumé, il ne s'agit pas seulement de constater, mais encore de condamner (l'exclusion, la pauvreté, l'échec scolaire, la prostitution, etc.). Mais l'assimilation qu'il propose à la posture critique, telle que l'a illustrée l'École de Francfort, me paraît abusive et renvoie peut-être, sans qu'il en soit conscient, à la propre ambition missionnaire de l'auteur. Non qu'il faille prendre pour argent comptant toutes les productions de cette école, mais celles-ci ne doivent pas être confondues avec une sociologie militante. Et si Boudon introduit, en guise de synonyme supplémentaire la qualification d'“engagée”, il contribue à mes yeux à brouiller les pistes.

Si l'on peut dire de travaux qui servent une cause ou un parti, si estimables fussent-ils, qu'ils sont “engagés”, il ne me paraît toutefois pas souhaitable, ce faisant, de prôner tout refus d'engagement de la part du chercheur. On a pu reconnaître toute l'ambiguïté qui s'attache à la notion de neutralité axiologique (*Wertfreiheit*). Être neutre consiste le plus souvent à refuser de découvrir les taches aveugles dans les comportements collectifs soumis à l'investigation sociologique, à prendre en valeur faciale les explications que les objets-sujets fournissent eux-mêmes de leurs conduites et attitudes. Les résultats obtenus par administration de questionnaires standardisés sont presque toujours évalués avec une telle complaisance. Le premier engagement du chercheur est évidemment en faveur de la vérité, compte tenu que la manière de la dégager d'une empirie elle-même construite d'une certaine manière relève de l'agencement des positions au sein du champ de la recherche (Bourdieu 2001). La critique, au sens où je l'entends, porte non seulement sur la mise en cause de la complaisance invoquée plus haut, mais aussi sur les conditions qui, en rapport avec l'organisation du champ, favorisent cette complaisance. Sans doute l'une des premières étapes dans cette direction repose-t-elle sur la prise en compte nécessaire de la distinction entre “problème social” et “problème sociologique”, telle que P.L. Berger l'a magistralement rappelée (Berger 1966, 49-50). Dans la mesure du possible, ce qui peut impliquer d'après négociations, il devrait appartenir aux sociologues eux-mêmes de problématiser leurs objets de recherche. Pour reprendre un exemple de Berger, une recherche sur le divorce (problème social) devrait en réalité être une recherche sur le mariage (problème sociologique).

Si je me suis bien exprimé, il ne s'agit nullement, en dépit de la position prise par Boudon à ce sujet, de confondre deux modalités de l'engagement. Le sociologue, en tant que citoyen, cultive ses préférences idéologiques, opère des choix, navigue entre l'éthique de la conviction et celle de la respon-

sabilité. Il n'en va pas différemment du sociologue en tant que chercheur. L'éthique de la conviction le porte à dire le vrai (en l'occurrence, le non faux à titre provisoire), en entourant la production de ses discours de toute une série de précautions dont j'ai proposé plus haut quelques illustrations. Mais, en même temps, en sa qualité d'agent d'un champ de production d'un bien spécifique, en l'occurrence de nature intellectuelle, il est responsable de sa propre carrière et éventuellement de celles d'autres personnes. Cette responsabilité lui impose de respecter diverses expressions de ce que le discours moderne appelle le principe de précaution. On ne lui tiendra pas rigueur de tenir compte des règles d'entrée et de sortie du champ, qui ne peut être assimilé évidemment à un irénique Jardin d'Académie. Mais on peut au moins s'attendre de sa part à ce qu'il soit conscient de cette nécessité et même qu'il prenne sur lui d'en rendre compte dans la mesure où son sort personnel et/ou celui de son équipe ne risquent pas d'en pâtir excessivement. La précaution ne doit pas devenir frileuse pusillanimité.

Un essai d'illustration : le problème social de l'échec scolaire

Le fait, constaté tant en termes de statistiques agrégées que de comportements observables dans la vie quotidienne (je pense notamment au désagrément exprimé par les parents concernés), que l'on a baptisé "échec scolaire" occupe dans la doxa contemporaine une place de choix. Il est abordé sous divers angles. L'un de ceux-ci est de caractère moral : échouer à l'école (ce dont l'indicateur est presque exclusivement constitué par le redoublement ou l'abandon définitif de l'école, ce qu'on appelle alors le "décrochage scolaire"), c'est provoquer un gâchis, ne pas répondre à une attente, provoquer du désarroi ou du ressentiment chez diverses catégories de personnes, parents, enseignants, camarades de classe, etc. Un autre est de caractère économique : l'échec scolaire traduit le mauvais rendement de l'école, lequel est alors abordé sous l'angle des surcoûts qu'il entraîne. Un troisième est d'ordre politique : l'échec scolaire, dans les comparaisons internationales, est un indicateur de la qualité du système social impliqué, au même titre que la qualité des performances à divers tests, comme en témoignent les remous provoqués par la diffusion des résultats, pays par pays, des épreuves PISA. Il y aurait sans doute d'autres angles d'appréciation, mais je me limiterai à ceux qui précèdent.

Le plus souvent, le problème de l'échec scolaire est confié aux pédagogues, spécialistes patentés de discours normatifs abusivement parés de vertus scientifiques. Leur tâche consiste à mettre au point des procédés de remédiation qui empruntent à la fois au modèle de la rééducation médicale et à celui

du travail social: homogénéisation ou hétérogénéisation des classes, filières fermées ou ouvertes, discriminations dites bizarrement "positives", redoublements recommandés ou déconseillés, etc. Cet intense bricolage multidimensionnel autant que polysémique a contribué depuis quelques décennies à alimenter des bibliothèques entières dont le taux de péremption est particulièrement élevé. On ne contestera pas qu'à l'échelon scolaire des mesures devaient être prises, ne fût-ce que pour permettre aux anxiétés parentales, en ces temps d'accord scolaire, de s'édulcorer quelque peu. Certaines de ces mesures ont été pertinentes et même parfois efficaces. Mais se borner à distinguer entre bonnes et mauvaises mesures ne devrait pas suffire en tant que tâche légitime aux sociologues dits de l'éducation.

L'échec scolaire peut évidemment passer pour un problème social, qui réclame alors des solutions de type social, c'est-à-dire en premier lieu politique, dans la mesure où ce sont les décideurs politiques qui doivent les imaginer et les mettre en œuvre. Mais le problème sociologique, qui seul devrait attirer l'attention des sociologues, n'est pas l'échec scolaire, mais bien le fonctionnement de l'école dans son ensemble, donc l'école elle-même.

Ce que réclame la problématisation scientifique, en l'occurrence sociologique, c'est de concevoir le questionnement de l'évidence mondaine comme ne pouvant être limité, en amont de la constitution de l'objet, que par les propres capacités analytiques du sujet questionnant (qui est membre, il faut le rappeler, d'un sujet collectif rapporté à un champ historiquement et topologiquement constitué), celles-ci ne portant pas seulement sur des aptitudes cognitives, mais aussi sur la masse de matériaux disponibles en vue de l'investigation la plus extensive possible. Pour éviter "... l'impression d'évidence et de nécessité du réel, (d')un apparaître qui devient apparence si l'on perd de vue le processus de questionnement dont il est issu, ce qui est bien ce qui se passe si l'on s'abandonne à la tradition propositionnaliste qui, faute de pouvoir concevoir le questionnement, théorise seulement sur ses effets. (Dès lors) La possibilité des faits, leur indépendance affirmée, avec tout ce que cela pose comme difficulté de conceptualisation (Berkeley), émergeront comme résultats statiques d'un processus inexistant et introuvable selon les termes mêmes du modèle" (Meyer 1986, 280-281), il importe de remonter l'enchaînement des questionnements (des mises en question) possibles, afin de déceler les taches aveugles qui masquent les véritables processus à l'œuvre et les contingences effectives des faits qui s'imposent à la première vue (et même à la seconde) comme évidents. C'est en cela que consiste la posture critique bien davantage qu'en une démarche militante en faveur de l'une ou l'autre dénonciation, ce dont le terrain scolaire a été en abondance le réceptacle et aussi, il faut bien le reconnaître, le cimetière. Institution autant que système, lieu et milieu, texte et contexte, selon divers abords (et il en existe encore d'autres), l'école possède, eu égard à ses multiples matérialisations,

ses racines historiques. C'est par rapport à cette histoire multiforme (qui, en tant qu'objet distinct, est constituée par son historicisation, selon les modes propres à la discipline de l'histoire) que le problème social de l'échec scolaire peut être problématisé en tant que tel. L'on verra ainsi que ce thème n'est pas sorti tout armé du cerveau d'acteurs privilégiés du champ scolaire. Selon les positions occupées par ces acteurs et par des acteurs d'autres catégories généralement tenues pour non privilégiées, les problématisations de l'échec scolaire revêtiront telle ou telle autre modalité qui toutes méritent d'être prises en considération. Mais l'essentiel de la démarche ne se résume pas à aligner ces problématisations les unes à côté des autres, mais bien à s'efforcer d'établir les relations qui s'établissent entre elles, de quelque nature qu'elles soient : de connivence, d'occultation, d'opposition, etc. C'est ce modèle de relations problématiques qui devient l'objet que le sociologue doit problématiser à son tour, selon les procédures qui lui sont propres et dont, autant que possible, il doit s'efforcer de rester le maître. On n'a pas assez retenu la leçon de Georg Simmel : "La vérité, loin d'être absolue, est une représentation particulière de 'quelque chose'. Elle est donc toujours relative non seulement à un objet, mais aussi au sujet qui se la représente comme à ses autres représentations" (Papilloud 2003, 45). C'est dans la mesure où elle est critique que la sociologie se situe dans la perspective de cette relativité, laquelle, puisqu'il s'agit d'un matériau humain, peut évidemment revendiquer une consistance spécifique. Le problème sociologique de l'école peut être abordé selon divers angles, à l'aide d'outils analytiques variés, ce que la tradition de l'analyse institutionnelle appelle des analyseurs, terme que Jean-Marie Brohm a remis à l'honneur dans ses travaux sur le corps (Brohm 2001) et le sport (Brohm 2002). Il convoque notamment René Lourau : "On donnera le nom d'analyseur à ce qui permet de révéler la structure de l'institution, de la provoquer, de la forcer à parler" (Lourau 1970, in Brohm 2001, 98). Si l'on accepte qu'"institution" désigne tout ce qui résulte d'un processus d'institutionnalisation (dans une perspective qui fait écho à la position simmelienne en faveur de la société-processus "Vergesellschaftung" : sociation —opposée à la société-État), l'école est en effet une institution constamment en train d'être réinstituée et l'analyseur choisi, en l'occurrence est l'échec scolaire, au départ de sa problématisation de sens commun.

Il ne m'appartient pas ici de décrire, fût-ce dans leurs grandes lignes, les résultats d'une recherche ayant pour objet la problématisation sociologique de l'école avec pour analyseur privilégié l'échec scolaire. Les processus d'institutionnalisation mis en évidence renverraient aux stratégies d'une pluralité d'acteurs, chacune d'entre elles incorporant une tâche aveugle, à charge pour les chercheurs de les soumettre à un rigoureux (et vigoureux) éclairage. Ces stratégies sont inspirées par les images-actions (dans un autre lexique, les idéologies) des acteurs en question. Celles-ci présentent nécessairement des

aspects apologétiques, consubstantiels à toute position idéologique, et au creux desquels se nichent les taches aveugles. Ces images-actions sont toutes le produit d'une histoire ; les dégager dans la perspective des taches aveugles autour desquelles elles s'organisent, c'est mettre le doigt sur des prises de position politique, des phénomènes d'aliénation, des mensonges organisés, etc., toutes choses qui ne peuvent que déplaire souverainement aux commanditaires d'études lisses et raisonnables ayant pour thème l'un ou l'autre problème social pouvant bénéficier, à un moment donné, et dans un lieu donné, des honneurs de la presse et des médias, ce qui n'est pas nécessairement sans raison.

La question que nous sommes amenés à nous poser à présent est : à supposer que des moyens humains et matériels soient accordés pour mener une recherche à partir d'une problématisation de ce genre, sur quoi peut-elle déboucher ? D'une manière un peu brutale, je dirai que là n'est pas le problème des chercheurs. Si les décideurs veulent bien les entendre, tant mieux. Il est du reste fort douteux que l'audition des décideurs soit complète. Tout au plus les chercheurs doivent-ils exiger que soient préservés leurs droits de propriété intellectuelle. La recherche scientifique est une activité sui generis, qui n'a pas besoin de déboucher sur un usage, normalisé ou non. Mais il n'est évidemment pas interdit aux chercheurs de chercher, par leurs publications et autres interventions publiques, à peser, sinon sur la décision institutionnelle elle-même, du moins sur l'économie des débats s'instaurant autour des problèmes qu'ils ont abordés, dans la perspective spécifique qui est la leur. L'écueil à éviter est que l'autonomie du champ scientifique se trouve ainsi plus menacée encore, alors qu'elle devrait constituer le souci majeur de ceux qui l'animent et l'illustrent. À ceux qui estimeraient qu'il s'agit là d'un luxe que seul un élitisme arrogant peut rêver de justifier, je répondrai que la recherche de la vérité (ou des vérités), depuis les Lumières, est l'un des principaux piliers sur lequel repose l'ensemble de notre civilisation. Le tout est de savoir si on tient à la voir se perpétuer, ou non. Je n'aborderai pas ce débat ici, mais à force de refuser de considérer les enjeux qui se constituent autour de la question des fins dernières, on ouvre la voie à pas mal de compromissions.

Qu'il me suffise de rappeler que le destin des sociologues et de leurs comparses n'est pas de se muer en thérapeutes du social : comme l'exprime judicieusement Henri-Pierre Jeudy : " Désormais les sciences humaines se sont engagées dans un vaste projet de transformation de la société, utilisant leurs critiques passées à des fins constructives pour l'avenir. Elles ont conservé l'habitude d'être du côté du pouvoir et de considérer la subversion comme le souvenir d'une époque révolue pour cause d'idéalisme naïf. Même les actions les plus revendicatrices s'accomplissent dans une ambiance d'assistance publique au pouvoir politique. À l'insurrection contre la récupération succède l'apologie de l'intégration comme principe d'unification sociale" (Jeudy 1997,

31-32). Restons sans vergogne dans l'idéalisme naïf: critiquer, au sens où j'ai essayé de le définir, n'est pas dénoncer et si la tâche comtienne ternaire doit rester de mise, il n'appartient pas aux seuls appareils de décision de puissances publiques ou privées de la rendre effective. La sociologie ne restera fidèle à ce qui peut légitimement passer pour son essence qu'en revendiquant le droit, contre menaces et séductions, de dire le vrai au sujet de cette réalité aux contours du reste si mouvants et aléatoires, la réalité sociale. Ce à quoi elle ne peut prétendre qu'en ne se départissant jamais de la posture critique qui l'a fait naître et qui reste sa raison d'être.

Bibliographie

- BAUMANN Z. 2002 *Society under Siege*, Cambridge, Polity Press
- BERGER P.-L. 1966 *Invitation to Sociology. A Humanistic Perspective*, Harmondsworth, Pelican Books
- BOUDON R. 2002 "À quoi sert la sociologie ?", *Cités 10*, Paris, PUF
- BOURDIEU P. 2001 *Science de la science et réflexivité*, Paris, Raisons d'agir.
- BROHM J.-M. 2001 *Le corps analyste. Essais de sociologie critique*, Paris, Anthropos
- BROHM J.-M. 2002 *La machine sportive*, Paris, Anthropos
- JAVEAU Cl. 2003 *Petit manuel d'épistémologie des sciences du social*, Bruxelles, La Lettre Volée
- JEUDY H.-P. 1997 *Sciences sociales et démocratie*, Belfort, Circé/Poche
- LEVI P. 1992 *Le métier des autres*, Paris, Gallimard/Folio Essais
- LOURAU R. 1970 *L'analyse institutionnelle*, Paris, Minuit, in Brohm J.-M. 2001 *Le corps analyste. Essais de sociologie critique*, Paris, Anthropos,98
- MEYER M. 1986 *De la problématique. Philosophie, science et langage*, Bruxelles, Pierre Mardaga
- PAPILLOUD Ch. 2003 *La réciprocité. Diagnostic et destin d'un possible dans l'œuvre de Georg Simmel*, Paris, L'Harmattan

Sociologie critique et critique de la sociologie

JEAN-MARIE BROHM

Université de Montpellier III-Paul Valéry

28 avenue Herbillon, 94160 Saint-Mandé, France

La crise mondiale de 1968 —avec ses effets d'après-coup à l'Ouest comme à l'Est— a secoué la sociologie bien plus que ne veulent le concéder les ténors de la discipline. Structures et fonctions, acteurs et systèmes, mouvements sociaux et représentations collectives, champs et habitus, organisations et appareils ont été bouleversés, contestés, subvertis par l'ébranlement des principales institutions sociales —de l'entreprise à l'école en passant par l'armée, la famille, les Églises, la médecine, la psychiatrie, la télévision, la culture, le sport, etc. Cette question complexe mériterait à elle seule une vaste enquête sociologique qui dépasserait largement le cadre d'un article. Aussi, pour être plus précis dans l'argumentation, m'en tiendrai-je essentiellement à la sociologie française qui est sans doute celle qui a connu ces dernières années l'une des crises d'orientation les plus profondes en tant que discipline. Raymond Boudon écrivait immédiatement après le séisme intellectuel provoqué par les événements de mai 1968 en France: "La crise universitaire et plus largement sociale qui, depuis quelques années, affecte les pays de l'Europe de l'Ouest et de l'Amérique du Nord a été corrélative d'une remise en question de la sociologie. En public et en privé, beaucoup de sociologues ont parlé et parlent toujours, à notre sens avec raison, de la crise de la sociologie" (Boudon 1971, 9). Ce constat reste parfaitement valable. Il semble même que la sociologie soit sur le "déclin" comme le constataient Boudon et Bourricaud dans l'avant-propos de la première édition (1982) de leur *Dictionnaire critique de la sociologie*: "Au cours des années 1970, au fur et à mesure que se dissipaient les illusions, la sociologie, qui pouvait passer pour les avoir entretenues, perdait naturellement de son crédit. On en est venu aujourd'hui au point où, sous l'effet d'une série de crises internes et du scepticisme croissant qu'elle suscite, le statut de la sociologie s'est profondément dégradé" (Boudon & Bourricaud 2002, VI). Boudon et Bourricaud estimaient aussi que pour éviter de devenir une sophistique qui entretient illusions dogmatiques et mystifications holistiques, la sociologie devait être critique, en particulier en tant que critique rationnelle des théories sociologiques. Mais, ajoutaient-ils, "il

n'y a aucune fatalité à ce que la critique sociologique se limite à la contestation et à la dénonciation" (Boudon & Bourricaud 2002, VII). Cette précision était aussi un singulier aveu de la neutralisation axiologique et de la dépolitisation de la critique sociologique: "La critique se donne pour objet la théorie ou plutôt les théories elles-mêmes: elle en scrute et analyse les imperfections, incertitudes et failles, mais aussi les réussites" (Boudon & Bourricaud 2002, VIII). La critique sociologique était donc priée de s'abstenir soigneusement de toute contestation et dénonciation de la société actuelle —le tout sans doute au nom de la "neutralité axiologique"—, de se contenter d'une critique épistémologique et de s'abstenir de recourir au "réalisme totalitaire" des structures, rapports, systèmes, champs et autres "synthèses holistes" qui fâchent les partisans de l'individualisme méthodologique libéral ou néo-libéral: capitalisme, exploitation, marché mondial, luttes de classes, etc.

Cette position est exemplaire en ceci qu'elle a le mérite de la franchise —qualité que l'on rencontre souvent dans la tradition conservatrice libérale— et surtout en ceci qu'elle contraint tous les autres courants sociologiques à se situer vis-à-vis de la posture critique, à la réfuter, à la défendre ou à l'adapter selon différentes perspectives. Or, il est aujourd'hui de bon ton de critiquer la sociologie critique au nom d'une sociologie de la critique qui se veut un "abandon de la posture critique" (Heinich 1998, 23), si bien que l'on constate aujourd'hui un double mouvement contraire. Les anciens théoriciens des mouvements et acteurs sociaux engagés dans des luttes contestataires (mouvements étudiants, féministes, régionalistes, antinucléaires, antimilitaristes, antiracistes, etc.) se sont progressivement dilués dans un vague consensus social-libéral ou social-démocrate en se transformant en experts autorisés du prince ou en conseils scientifiques des organisations réformistes (le Parti socialiste et la CFDT particulièrement), aussi bien sur des questions générales (réformes des retraites et de la sécurité sociale, privatisations et redéfinition du "périmètre de l'État") que sur des questions plus spécifiques (malaise des banlieues, crise de l'école, de l'intégration et de la citoyenneté, toxicomanie, etc.) que les travaux de François Dubet —devenu pompier de la galère sociale— ont illustrées à satiété. Le retour de l'acteur et du sujet (Touraine 1984) a donc plutôt été le retour de la sociologie prestataire de bons et loyaux services, la sociologie politiquement correcte, parfaitement ajustée aux intérêts, demandes et commandes des puissances économiques et politiques dominantes.

Dans un mouvement inverse, de nombreux puristes du métier de sociologue et rigoristes de l'objectivation/distanciement qui, au nom de "la" science sociologique, toisaient de très haut les sociologies militantes, indigènes, engagées, "spontanées", supposées ne distiller que doxa, illusions et méconnaissances (Bourdieu, Chamborédon & Passeron 1983), en sont venus sur le tard à réhabiliter une sociologie au service des dominés et même un nouvel inter-

nationalisme militant (Bourdieu 1998). D'autres, plus ludiques ou carrément postmodernes, se sont mis à étudier les seins nus, les célibataires et la trame conjugale, l'ère du vide, le culte de la performance, les jeux et les modes, les bancs publics, le culte de narcissisme, les passions sportives, les nouveaux comportements sexuels, etc., sans jamais se poser la moindre question critique sur la genèse de leurs thématiques, le cadre social global dans lequel elles ont un sens et encore moins sur leurs propres valeurs et implications. Cette sociologie a-critique, passablement impressionniste et très en vogue aujourd'hui, considère elle aussi que les "grands récits" n'ont plus aucun sens et que la sociologie n'a ni à prendre parti, ni à dénoncer, ni à moraliser, mais simplement à rendre compte de l'être-là. D'autres enfin, qui tentent de systématiser leur posture sociologique à partir d'une sociologie de l'action, cherchent à rendre compte de "l'expérience" des acteurs, c'est-à-dire de leur subjectivité (Dubet 1994), ou à analyser la pluralité des régimes d'action de l'individu (Boltanski 1990, Boltanski & Thévenot 1991). Et si la plupart des sociologues qui s'intéressent à l'acteur préfèrent encore se pencher sur les dominés et les exclus, bien peu reprennent aujourd'hui à leur compte les problématiques des inégalités de classe, de l'exploitation et de l'oppression de classe, de l'aliénation sociale, de la logique mutilante de la valorisation du capital qui traverse absolument toutes les institutions, y compris d'ailleurs l'institution sociologique. L'acteur ou l'agent n'est pas en effet un individu abstrait, sans appartenance de classe, asexué et sans âge, mais bel et bien un être en chair et en os inséré dans la hiérarchie sociale et la dynamique des rapports de classes et des conflits sociaux : un tel est ouvrier agricole, un tel chauffeur de bus, un autre chef d'entreprise, un autre encore employé de banque et le dernier sociologue fonctionnaire de l'enseignement supérieur. L'acteur "sans qualités" —l'homo sociologicus— est donc une abstraction déréalisante qui permet de gommer les divisions, fractures et affrontements de classe. La sociologie dite clinique dont se réclament certains a ici bon dos lorsqu'elle oublie de rappeler la nature inégalitaire, de classe, capitaliste, aussi bien de l'entreprise que de l'école, de la prison ou de l'assistance publique. De manière plus générale d'ailleurs, la sociologie qui se veut constructiviste et qui entend montrer comment les acteurs co-construisent leurs mondes dans de multiples interdépendances et interactions —ce qui est parfaitement exact— a cependant tendance à oublier que les constructeurs sont eux-mêmes construits et que les principes de construction leur échappent généralement parce que, comme Marx l'a souvent souligné, l'accumulation du capital est devenue une puissance étrangère (Marx 1980).

La crise de la "vocation actuelle de la sociologie", pour paraphraser Georges Gurvitch (1968), s'articule aujourd'hui autour de plusieurs difficultés ou obstacles qui ne sont pas tous épistémologiques, mais essentiellement politiques et institutionnels. Le premier —extérieur à la discipline, bien que

fondamental— concerne la crise profonde des perspectives politiques, sociales et économiques au sein des sociétés contemporaines. La chute du Mur de Berlin et l'effondrement du socialisme réellement (in)existant, puis le triomphe de la mondialisation capitaliste et de l'idéologie libérale —avec le développement du chômage de masse, de la précarité et de l'exclusion sociale, les dérégulations et privatisations, la marchandisation croissante de tous les secteurs de l'existence et l'hégémonie totalitaire du capital financier sur toutes les activités économiques— ont progressivement installé un sentiment de résignation, de passivité et même de désespérance dans les milieux populaires sur lesquels se penchent parfois avec sollicitude les sociologues (Bourdieu 1993, Paugam 1996, Castel 1999). Petit à petit —surtout depuis que s'est généralisée la politique de "gestion loyale" du capitalisme par les diverses coalitions social-libérales, social-démocrates, travaillistes ou plurielles européennes— l'idée que le capitalisme avait "définitivement gagné" selon l'expression de l'ex-premier ministre socialiste Michel Rocard et que le marché était désormais l'horizon indépassable de notre temps a été érigée en dogme. Le capitalisme a ainsi été hypostasié et éternisé en un véritable cosmos et les "lois du marché" sont devenues des entités métaphysiques aussi transcendantes et contraignantes que la loi de la gravitation universelle. Cette ontologisation de la "main invisible", à laquelle on ne peut donc que se soumettre comme à une puissance tyrannique et à ses séides, est aujourd'hui la matrice idéologique de la quasi totalité des discours: réification des personnes et personification des choses, comme l'a souligné Marx. À l'image de l'activité sismique et volcanique qui rappelle de temps à autre les humains à l'ordre, le marché de l'emploi dégraisse, le marché de l'immobilier grimpe, le marché des investissements décide, les marchés boursiers réagissent favorablement, le marché de la formation est en croissance soutenue, etc. Dès lors, la pensée unique du marché (Douérin 2002) est devenue l'alpha et l'oméga de toute politique possible et les rares variantes de l'offre politique ne se distinguent que par d'infimes nuances, aussi bien entre la droite et la gauche qu'entre les diverses sensibilités de la droite et de la gauche. Les uns, gestionnaires sans gestion, théorisent leur impuissance et expliquent qu'on ne peut aujourd'hui changer les choses qu'"à la marge", y compris bien sûr dans le système éducatif. Les autres, réformistes sans réformes, soutiennent audacieusement que s'il est encore possible de changer la société, il est illusoire de vouloir changer de société, et plus encore d'école ou d'université. Les derniers enfin, théoriciens sans théorie, expliquent subtilement —et de manière passablement schizophrénique— qu'il faut accepter l'économie de marché, tout en combattant la société de marché et la culture marchande, comme s'il était possible de séparer —en théorie et en pratique— l'économie politique de la société civile, illusion maintes fois dénoncée par Marx qui a montré bien plus radicalement que Simmel (1987) la puissance constituante de l'argent, du capital, de la

rente et du profit dans le fonctionnement social, aussi bien dans les rapports sociaux fondamentaux (production, reproduction, consommation, échange) que dans les relations de la sphère privée. Les plus audacieux, toutefois, osent encore parler de capitalisme (Boltanski 1999).

C'est donc bien cette situation de blocage idéologique, de consensus "réaliste", de pensée unique qui constitue le contexte social de tous les textes sociologiques. Tous les sociologues, quels que soient leurs paradigmes théoriques et leurs positions politiques, sont aujourd'hui confrontés à cette situation-là. Les uns s'en accomodent aisément, les autres la déplorent, mais tous sont obligés d'intégrer dans leurs analyses cette unidimensionnalité marchande (Marcuse, 1968), ces "croyances obligatoires" (Mauss 1950, 78), ce cadre unique et totalisant sinon totalitaire de l'expérience. C'est en effet ce "Lebenswelt", cette expérience d'un système mondialisé unique et supposé immuable qui impose en dernière instance ses normes, ses valeurs, ses cadres d'intelligibilité. En se souvenant avec Marx que l'idéologie allemande était l'arôme spirituel de la réalité allemande, on peut penser plus généralement que toute genèse théorique se fonde sur une genèse sociale et que les développements de la sociologie ne se comprennent qu'à partir des développements de la société globale. Cette proposition qui semble de sens commun implique pourtant des conséquences épistémologiques décisives.

La difficulté majeure à laquelle est aujourd'hui confrontée toute sociologie critique —qu'elle soit globale ou sectorielle— est bien cette absence de perspective, de projet, d'horizon, de projection. Or, comme Sartre (1960) et Bloch (1976, 1982, 1991) l'ont parfaitement montré, l'homme est d'abord un être qui se projette dans le futur. La première condition de possibilité d'une sociologie critique est ainsi l'existence de mouvements sociaux militants, d'alternatives politiques crédibles, d'interventions contestataires effectives sur le terrain, comme on l'a constaté pour l'écologie politique, les mouvements sociaux de 1995 en France ou la mobilisation altermondialiste. Si le marxisme officiel a longtemps été l'inspirateur ou le compagnon de route de la sociologie, sa fossilisation dogmatique et son discrédit lié à la faillite du stalinisme, du maoïsme et du castrisme ont rendu suspects tous les "grands récits" émancipateurs, toutes les utopies des lendemains qui chantent puis déchantent. Or, et c'est une thèse qui mériterait d'être amplement développée, la sociologie a toujours accompagné, directement ou indirectement, le socialisme ou le libéralisme, les mouvements politiques progressistes ou conservateurs, les philosophies sociales gestionnaires ou utopiques, les réformes ou les révolutions. Pour ne prendre que deux exemples, la Révolution russe de 1917 a produit le *Manuel populaire de sociologie marxiste* de Nicolas Boukharine (1969), éminent théoricien au sein du parti bolchévique, et les mouvements de lutte contre la mondialisation et le néo-libéralisme ont produit les derniers textes de Pierre Bourdieu (Bourdieu 2001a). Il serait ainsi

très intéressant, dans le cadre d'une sociologie de la sociologie, d'étudier les rapports explicites ou implicites des productions sociologiques avec leurs prétextes, leurs contextes, leurs commandes, leurs offres d'appel, leurs subventions, leurs incitations qui participent en dernière analyse d'une situation politique. La première condition de possibilité d'une sociologie critique est donc tout simplement la possibilité d'une politique critique car, qu'on le veuille ou non, "tous les sociologues prennent des options morales et politiques, ou s'y réfèrent implicitement" (Wright Mills 1977, 79), même dans leurs protestations d'apolitisme.

Si l'on voulait, dans le cadre d'une sociologie de la sociologie (Morin 1984, Bourdieu 2001), dresser une sorte de cartographie des positions politiques globales des différents sociologues, selon leurs spécialités, leurs générations (Mannheim 1990), leurs appartenances institutionnelles (Bourdieu 1984, 1989), leurs traditions (Nisbet 1993) ou leurs références épistémologiques (Berthelot 1990), on pourrait sans aucun doute établir quelques typologies intéressantes. On pourrait d'abord distinguer des sociologues universitaires (fonctionnaires titulaires ou vacataires non titulaires), et des sociologues non universitaires (d'entreprises, d'institutions privées ou publiques, freelance). Les uns et les autres n'ont pas la même sécurité d'emploi, les mêmes obligations de résultats, les mêmes procédures de rémunération et d'évaluation, les mêmes thématiques et méthodes de recherche, le même ethos, ni surtout le même intérêt de connaissance (Habermas 1976). On pourrait ensuite distinguer des sociologues de la sociologie et des sociologues de la société. Tandis que les sociologues de la société sont surtout attentifs aux singularités du moment : crises, violences, modes, évolutions des mœurs, phénomènes de masse, nouvelles technologies, etc., les sociologues de la sociologie —assez souvent des sociologues universitaires— étudient l'histoire de la sociologie, ses théoriciens, ses conditions de possibilité scientifique, ses thématiques canoniques, ses frontières disciplinaires, ses méthodologies, etc. Cela nous vaut des traités et dictionnaires de sociologie plus ou moins fermés ou plus ou moins œcuméniques, mais surtout une ribambelle d'abrégés, de manuels de vulgarisation et d'ouvrages d'initiation. Or, ces synthèses de premier cycle et vade-mecum minimalistes simplifient outrageusement la complexité des problématiques, thématiques et raisonnements sociologiques. Ils véhiculent surtout quelques doxa et préjugés qui ne sont jamais interrogés dans leur supposée évidence ou prétendue conformité canonique, laquelle disqualifie, souvent explicitement, la posture critique. On apprend d'abord que la sociologie se doit d'être "rigoureuse" et "scientifique", ce qui exclut bien évidemment "l'essayisme de type journalistique" comme l'écrit, à la suite de son maître Bourdieu, Philippe Corcuff (2002, 7), lui qui ne fait même pas du journalisme d'investigation, mais tient une sorte de bistrot philosophique dans l'hebdomadaire satirique français *Charlie-Hebdo* ! Le postulat de scientificité, fréquemment associé à

celui de spécificité disciplinaire —la sociologie comme science— est ainsi brandi comme préalable dogmatique alors qu'il s'agit précisément de le fonder dans le débat épistémologique. L'argument d'autorité scientifique n'a pourtant jamais été l'autorité de l'argument scientifique. Cela n'empêche pas les experts et évaluateurs des diverses commissions universitaires et administratives de disqualifier ouvertement ou insidieusement des paradigmes, des courants, des travaux, des auteurs, et surtout des démarches méthodologiques étiquetées "non sociologiques", "non scientifiques", "non rigoureuses", "essayistes", etc. On pourrait sans doute montrer que l'histoire récente de la sociologie française est surtout l'histoire des anathèmes, exclusions, stigmatisations, ostracisations, voire bannissements que subissent certains types de sociologie, en particulier la sociologie dite de l'imaginaire. Mais comme l'avait déjà souligné avec ironie Raymond Aron "tous les sociologues s'apparentent aux marxistes par leur penchant à régler les comptes de tous, sauf les leurs" (Aron 1971, 51). Combien de travaux novateurs ont été ainsi discrédités au nom de leur supposée non scientificité ? Le freudo-marxisme, l'École de Francfort, la sociologie phénoménologique, la sociologie herméneutique, l'ethnopsychanalyse, l'analyse institutionnelle et pour finir, bien sûr, le marxisme, ont été maintes fois déclarés hors champs par les gardiens de l'orthodoxie.

On apprend ensuite que la sociologie se doit d'affirmer sa "spécificité" disciplinaire et ne pas se laisser diluer dans le magma de la philosophie sociale, de la philosophie de l'histoire et de la philosophie politique. L'être et le devoir-être, les faits et les valeurs, la constatation et la prescription, la science et l'idéologie, seraient séparés par une sorte de muraille de Chine ontologique qui interdirait à tout jamais de les confondre. Alors que de très nombreux sociologues ont une formation philosophique —Bourdieu le premier— on apprend aussi que la sociologie doit se déprendre de la philosophie, s'en méfier, voire la combattre, aussi bien dans ses thématiques que dans ses modes de raisonnements (Bourdieu 1997). On assiste alors à l'incroyable déni de la tradition philosophique véhiculée —des origines à nos jours— par la sociologie. Pire même, toute forme de sociologie théorique, celle qui porte sur la conceptualisation métasociologique (Uhl 2000), ses conditions de possibilité, ses fondements métaphysiques (Simmel 1999, 61), ses régions ontologiques (Husserl 1993) est immédiatement disqualifiée lorsqu'elle est pratiquée par de jeunes chercheurs sous le prétexte qu'il ne s'agit que de "spéculations". À ce compte-là des pans entiers des œuvres fondatrices de Marx, Durkheim, Mauss, Weber, Simmel, Pareto, Elias, Schütz, Mead, Goffman, Giddens, Habermas, Douglas, Morin, Balandier, L. V. Thomas, pour ne prendre que ceux-là, sont de pures "spéculations". Et pourtant leur fécondité heuristique et leur pertinence épistémologique sont indéniables.

Pour légitimer l'orthodoxie de l'ainsi dite "sociologie scientifique" qui unit dans une véritable croisade normalisatrice les adeptes de la "quanto-

phrénie” (Sorokin 1959), les stakhanovistes du “recueil des données” et les acharnés de “l’enquête empirique”, les tenants d’une sociologie positiviste qui rêvent d’une sociologie pure et dure, encadrée par un Ordre des sociologues et aussi “objective” que les sciences exactes ou expérimentales, ont fini par idolâtrer le “terrain”, véritable lieu métaphysique de la vérité et fétichisation de la méthode dite précisément de terrain. Ils oublient cependant que le terrain est lui-même une double construction (Goldmann 1970, 1978). Construction disciplinaire: un sociologue n’abordera sûrement pas de la même manière la même ville qu’un historien ou un géographe; construction épistémologique: le même terrain est conçu différemment suivant les références théoriques utilisées. Ainsi un match de football peut être lu comme une joyeuse “fête populaire” qui met en jeu des “passions partisans” ou comme une guerre en crampons entre des intérêts économiques et politiques qui s’affrontent pour l’hégémonie sur le marché du ballon rond. La violence sur les stades n’est alors pas interprétée de la même manière (Brohm 1992, 1993). En récusant naïvement la constitution du terrain —quel qu’il soit— par le sujet constituant (épistémique), les néo-positivistes en viennent tout naturellement à privilégier une sorte de modèle standard éminemment réducteur: échantillons dits représentatifs, questionnaires et items, traitements statistiques des données, expertises des “résultats”. C’est ainsi que Bernard Lahire, au nom de ce qu’il appelle la “sociologie expérimentale” —probablement en écho à la médecine du même nom...—, se permet de réduire la sociologie “scientifique” à un certain nombre de critères —enquêtes empiriques, terrain, procédures argumentatives, contrôles professionnels des carrières— qui sont précisément en discussion et ne font sûrement pas l’unanimité, comme il semble le postuler en tentant de “marginaliser les productions à faible degré de sévérité empirique et d’exigence méthodologique qui lorgnent vers le journalisme le moins documenté ou l’essayisme le plus relâché”, visant ainsi explicitement notre collègue Michel Maffesoli (Lahire 2002, 46). Cette attitude intégriste a tendance à invalider dogmatiquement les autres démarches qui sont tout aussi adaptées à leurs objets et tout aussi heuristiques: herméneutique des récits, observation clinique et ethnographique, comparaison ethnopsychanalytique (Devereux 1985), observation participante, témoignages et récits de vie, phénoménologie. Des réalités anthropologiques aussi complexes que la mort, la sexualité, le rêve (Bastide 1995), le pouvoir, le travail, la religion, la mythologie, etc., et au-delà les réalités sociologiques ordinaires —la publicité, la mode, la presse, le racisme, la pornographie (Baudry 1997), la vie quotidienne (Javeau 2003a et 2003b)— ne se laissent enfermer dans aucun carcan disciplinaire, dans aucune démarche méthodologique, fût-elle canonisée. On pourrait même soutenir que toutes les avancées significatives dans la sociologie se sont faites dans le dépassement critique des méthodes, thématiques et problématiques canoniques. C’est l’imagination sociologi-

que qui a incité Marcel Mauss à intégrer les techniques du corps dans un champ de recherches inépuisables. Ce sont les imaginaires thanatiques qui ont permis à Louis-Vincent Thomas d'ouvrir le champ de la thanatologie et de comprendre, bien mieux que les enquêtes de l'INSEE, que toute culture est un mécanisme de défense contre l'angoisse de mort, angoisse qu'aucun questionnaire, fût-il sophistiqué, ne permettra jamais de saisir (Thomas 1975). Si l'on voulait même pointer les limites de toute sociologie de la mort (Brohm 1997), on pourrait dire que la métaphysique de la mort (Jankélévitch 1977) est incomparablement plus précise et documentée que toutes les enquêtes sur les représentations de la mort, rites de mort et pratiques funéraires (Brohm 1999). De même enfin, certaines confessions sexuelles sulfureuses renseignent bien mieux sur l'état des mœurs de la petite bourgeoisie urbaine que les insipides enquêtes sur la vie sexuelle des Françaises et Français qui ne révèlent rien que l'on ne sache déjà (Uhl & Brohm 2003).

S'il fallait résumer la posture critique en sociologie, je soutiendrais quelques thèses qu'il faudrait évidemment étayer de manière approfondie.

La sociologie critique considère que seule la "totalité concrète" (Kosik 1988) donne sens et réalité aux terrains, enquêtes, investigations, faits, données, résultats. C'est l'institution religieuse (le tout) qui permet d'abord de comprendre les pratiques religieuses (les parties), même si, bien entendu, il y a interaction dialectique. C'est la forme politique de l'État qui donne sens aux pratiques électorales ou aux sondages, et pas l'inverse. De même, c'est le mode de production global —capitaliste— qui permet de comprendre les modes de production subordonnés : productions scolaire, intellectuelle, scientifique, artistique, sportive, etc. Seul le tout est la vérité. Cette proposition de Hegel reste d'actualité dans une sociologie qui ne voit plus que la multiplicité éclatée des fragments, des isolats, des individus, des acteurs, des tribus, des pratiques, des valeurs, des croyances, etc., en scotomisant de plus en plus le tout qui les englobe, les produit, les détermine. Pour ne prendre que l'exemple de la sociologie critique du sport à laquelle j'ai attaché mon nom, la posture critique a consisté à rappeler que l'histoire des pratiques sportives était totalement déterminée par l'évolution du mode de production capitaliste et de ses appareils idéologiques d'État, par la logique du principe de rendement (détection précoce, dopage, entraînement intensif, etc.), et par l'affrontement inter-étatique sur le marché mondial de la performance. Ce sont ces totalités-là qui sont déterminantes, bien avant les supposés "plaisirs du sport" et autres niaiseries postmodernes qui ne s'intéressent qu'au fun, à la glisse, à la grimpe et à leurs griseries, en oubliant le rôle politique totalitaire du sport en Allemagne nazie, en URSS, en Argentine sous la botte des militaires, en Chine, à Cuba ou en Irak (Oudai, fils de Saddam et tortionnaire notoire, était président du comité olympique irakien, transformé en centre de torture !).

La sociologie critique, si elle constate évidemment le polythéisme des valeurs, n'hésite pas pourtant à dénoncer la fiction de l'indifférence éthique ou de la neutralité axiologique. Que le sociologue doive respecter avec le maximum de scrupules l'authenticité des sources, la véracité des témoignages, l'honnêteté dans la restitution des résultats —sans les habituels ajustements et arrondissements ou, pire, maquillages—, l'indépendance vis-à-vis des commanditaires, la transparence des démarches et des financements, la distance critique à l'égard de ses propres convictions, est une chose absolument indéniable. Autre chose est l'illusion que le sociologue pourrait rester apolitique, neutre, désengagé, impartial, désimpliqué. La moindre enquête sur les crimes de guerre, le chômage, les violences urbaines, la pauvreté, la prostitution, la violence conjugale, etc., le renvoie à ses propres positions politiques ou éthiques. Un sociologue qui travaille par ailleurs sur l'aménagement urbain, les idéologies de l'opéra, le roman érotique, le jazz ou la mode vestimentaire est bien obligé de confronter ses propres goûts esthétiques à la pluralité des autres goûts. En sociologie, le beau n'est pas forcément "ce qui plaît universellement sans concept", comme le supposait Kant. Et que dire d'enquêtes plus difficiles —et donc plus rares — sur les suicides, les morgues, la pédophilie, l'euthanasie, les hospices de vieillards, les génocides, etc., qui mobilisent immédiatement dégoûts, révoltes, condamnations et indignations? Y a-t-il une neutralité axiologique possible face à la xénophobie? Peut-on avoir le point de vue de Sirius face à la Shoah? Ces interrogations soulèvent évidemment la question de la sociologie militante, de la sociologie engagée, de la sociologie au service d'une cause, qui sont souvent les figures typiques de la sociologie critique. Or, la sociologie critique ne peut pas ne pas être auto-réflexive, auto-critique. C'est pourquoi l'un de ses principes épistémologiques essentiels est l'analyse de son contre-transfert (Devereux 1980), de sa vision du monde et de ses implications, avec ses scotomisations, ses illusions de lucidité et de toute-puissance, ses partis pris idéologiques, ses intérêts politiques, ses appartenances institutionnelles.

La sociologie critique est également critique en ceci qu'elle a recours à toutes les ressources critiques des autres sciences humaines: linguistique, philosophie, histoire, économie politique, psychanalyse, anthropologie, sciences juridiques, etc. Refusant les cloisonnements disciplinaires au nom même de la transversalité de tous les objets sociaux, elle refuse aussi l'hégémonisme de grande puissance en acceptant le dialogue inter- ou transdisciplinaire comme Gurvitch en avait donné l'exemple. C'est la notion même de frontière et de pureté disciplinaires qui est alors remise en cause par la généralisation de la démarche multiréférentielle (Ardoino 2002) et complémentariste qui articule par exemple l'histoire (diachronie) et la sociologie (synchronie), la psychanalyse (l'inconscient) et l'anthropologie (la culture), la linguistique et la sociologie, etc.

La sociologie critique, fidèle au pluralisme épistémologique, considère enfin qu'il existe trois grands types de sociologie dont les intérêts de connaissance et les intérêts institutionnels sont souvent opposés. La sociologie institutionnelle, consacrée par les pouvoirs publics et les instances académiques, prétend être la seule sociologie scientifique. Souvent commanditée par des appels d'offre institutionnels, généralement intégrée dans les grands organismes de recherche, dotée de revues officielles et de laboratoires gérés comme des entreprises, la sociologie institutionnelle est à la fois prestataire de services symboliques et prestataire de prescriptions scientifiques (Poupeau 2003). Sociologie d'expertises-conseils (audits), elle est souvent convoquée par les administrations ou les entreprises à des fins d'aide à la décision (politique de la ville, par exemple) ou de légitimation des discours légitimes (sur la citoyenneté, par exemple). Les plus modernistes de cette sociologie dominante n'hésitent même plus à collaborer directement avec le patronat ou à dissenter à longueur de colloques et de symposiums sur la culture de gouvernement, la dimension humaine de l'entreprise, l'éthique de responsabilité, le développement durable, etc.

La sociologie contre-institutionnelle, généralement en dehors des grandes institutions ou à leur marge, à l'exception peut-être de l'Université, est une sociologies nomade ou vagabonde en ceci qu'elle erre librement, poétiquement (Brown 1989), dans des contrées peu fréquentées et des champs non balisés. Ses objets de recherche, souvent insolites, et ses démarches peu orthodoxes sortent des cadres standards, mais elle possède un grand pouvoir de renouvellement sur la discipline et elle constitue sans doute le hors texte de nombreux textes sociologiques. Des légendes urbaines à la sociologie du chien en passant par les croyances en la vie après la vie, la voyance, les superstitions, l'astrologie, les ovnis, etc., nombreux sont les objets peu pris au sérieux par l'establishment sociologique qui ont pourtant beaucoup de sens pour les acteurs qui, ici aussi, ne doivent pas être considérés comme des idiots culturels. La sociologie anti-institutionnelle enfin est une sociologie qui analyse de manière critique, en les contestant, les institutions dominantes de la domination et les logiques visibles ou invisibles de l'aliénation sociale : reproductions scolaires, institutions totalitaires, inégalités devant la mort, exclusions, accaparements des ressources, productivisme, etc. Elle généralise ainsi la critique en intégrant les critiques partielles dans une critique d'ensemble du système social global (Luxemburg 1969).

L'une des dimensions les plus critiques de la sociologie critique est l'analyse non euphémisée des mœurs et pratiques professionnelles des sociologues. On juge quelqu'un, disait Marx, non pas sur ce qu'il dit ou écrit, mais sur ce qu'il fait. Or, les diverses "équipes", coteries, corporations, écuries, réseaux affinitaires, sociétés secrètes qui font et défont la sociologie sont pris dans d'impitoyables logiques de pouvoir et de concurrence où les jeux ne sont pas

tous de langage et les enjeux jamais ludiques. Les gestions de carrière (les promotions...), les nominations (les mutations...), les ambitions de carrière (les habilitations individuelles et collectives, les responsabilités administratives), les publications dans les revues, les colloques, les jurys de thèse, les voyages à l'étranger donnent lieu à de peu reluisantes violences symboliques (rumeurs calomnieuses, insinuations, excommunications, amalgames, etc.) ou, pire, administratives (blocages de carrière, marginalisation, harcèlement) dont sont d'abord victimes les jeunes sociologues. Ce n'est que rarement ou alors par discrète allusion que sont évoquées les pratiques de lynchage des "meutes" sociologiques pour paraphraser Elias Canetti (Canetti 1966). La sociologie de la sociologie et des sociologues refoule ainsi soigneusement les luttes de places, les stratégies de classement, déclassement et reclassement, les alliances douteuses, les connivences sans principes, les refus d'argumentation, les exclusives disqualifiantes, la mauvaise foi et l'opacité bureaucratique qui sont l'apanage de toute nomenclatura et que l'on peut régulièrement observer dans les commissions locales de recrutement, les comités de lecture des revues et des éditions, les comités d'expertise et d'évaluation et par dessus tout au CNU (Conseil national des universités) qui décide du sort des jeunes entrants et du prestige des vieux sortants (la fameuse classe exceptionnelle...).

On le voit, la sociologie critique dispose de peu d'espace pour exister...

Bibliographie

- ARDOINO J. 2002 "De l'intention critique", *Pratiques de formation-analyses* ("De la critique en éducation") 43, 3-12
- ARON R. 1971 *De la condition historique du sociologue*, Paris, Gallimard
- BASTIDE R. 1995 *Sociologie et psychanalyse*, Paris, PUF
- BAUDRY P. 1997 *La Pornographie et ses images*, Paris, Armand Colin
- BERTHELOT J.-M. 1990 *L'Intelligence du social. Le pluralisme explicatif en sociologie*, Paris, PUF
- BLOCH E. 1976, 1982, 1991 *Le Principe espérance*, Paris, Gallimard
- BOLTANSKI L. 1990 *L'Amour et la justice comme compétences. Trois essais de sociologie de l'action*, Paris, Métailié
- BOLTANSKI L. & THÉVENOT L. 1991 *De la justification. Les économies de la grandeur*, Paris, Gallimard
- BOLTANSKI L & CHIAPELLO E. 1999 *Le Nouvel esprit du capitalisme*, Paris Gallimard.
- BOUDON R. 1971 *La Crise de la sociologie. Questions d'épistémologie sociologique*, Genève, Librairie Droz
- BOUDON R. & BOURRICAUD F. 2002 *Dictionnaire critique de la sociologie*, Paris, PUF
- BOUKHARINE N. 1969 *La Théorie du matérialisme historique. Manuel populaire de sociologie marxiste*, Paris, Anthropos
- BOURDIEU P, CHAMBOREDON J.-C. & PASSERON J.-C. 1983 *Le Métier de sociologue. Préalables épistémologiques*, Paris, Mouton/EHESS

- BOURDIEU P. 1984 *Homo Academicus*, Paris, Minuit
- BOURDIEU P. 1989 *La Noblesse d'État. Grandes écoles et esprit de corps*, Paris, Minuit
- BOURDIEU P. (sous la dir.) 1993, *La Misère du monde*, Paris, Seuil
- BOURDIEU P. 1997 *Méditations pascalienues*, Paris, Seuil
- BOURDIEU P. 1998 *Contre-feux. Propos pour servir à la résistance contre l'invasion néo-libérale*, Paris, Liber-Raisons d'agir
- BOURDIEU P. 2001a *Contre-feux 2. Pour un mouvement social européen*, Paris, Raisons d'agir
- BOURDIEU P. 2001b *Science de la science et réflexivité*, Paris, Raisons d'agir
- BROHM J.-M. 1992 *Sociologie politique du sport*, Nancy, Presses universitaires de Nancy
- BROHM J.-M. 1993 *Les Meutes sportives. Critique de la domination*, Paris, L'Harmattan
- BROHM J.-M. 1997 "Ontologie de la mort. Esquisses épistémologiques pour une thanatologie qui se voudrait scientifique", *Prétentaine*, 7/8, 209-224
- BROHM J.-M. 1999 "Sociologie de la mort ? De quelques enjeux épistémologiques", *Revue de l'Institut de Sociologie*, 1-4, 63-75
- BROWN R. 1989 *Clefs pour une poétique de la sociologie*, Arles, Actes Sud
- CANETTI E. 1966 *Masse et puissance*, Paris, Gallimard
- CASTEL R. 1999 *Les Métamorphoses de la question sociale : une chronique du salariat*, Paris, Gallimard
- CORCUFF P. 2002 *Les nouvelles sociologies*, Paris, Nathan
- DEVEREUX G. 1980 *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*, Paris, Flammarion
- DEVEREUX G. 1985 *Ethnopsychanalyse complémentariste*, Paris, Flammarion
- DOUÉRIN M. 2002 *Libéralismes. La route de la servitude volontaire*, Paris, Les Éditions de la Passion
- DUBET F. 1994 *Sociologie de l'expérience*, Paris, Seuil
- GOLDMANN L. 1970, *Marxisme et sciences humaines*, Paris, Gallimard
- GOLDMANN L. 1978 *Sciences humaines et philosophie*, Paris, Denoël-Gonthier
- GURVITCH G. 1968 *La Vocation actuelle de la sociologie*, Paris, PUF
- HABERMAS J. 1976 *Connaissance et intérêt*, Paris, Gallimard
- HEINICH N. 1998 *Ce que l'art fait à la sociologie*, Paris, Minuit
- HUSSERL E. 1993 *Idées directrices pour une phénoménologie et une philosophie phénoménologique pures. Livre troisième : La phénoménologie et les fondements des sciences*, Paris, PUF
- JANKÉLÉVITCH V. 1977 *La Mort*, Paris, Flammarion
- JAVEAU C. 2003a *La Société au jour le jour. Écrits sur la vie quotidienne*, Bruxelles, La Lettre volée
- JAVEAU C. 2003b *Sociologie de la vie quotidienne*, Paris, PUF
- KOSIK K. 1988 *La Dialectique du concret*, Paris, Les Éditions de la Passion
- LAHIRE B. (dir.) 2002 *À quoi sert la sociologie ?*, Paris, La Découverte
- LUXEMBURG R. 1969 *Réforme sociale ou révolution ?*, Œuvres, tome I, Paris, Maspero
- MANNHEIM K. 1990 *Le Problème des générations*, Paris, Nathan
- MARCUSE H. 1968 *L'Homme unidimensionnel. Essai sur l'idéologie de la société industrielle avancée*, Paris, Minuit
- MARX K. 1980 *Manuscrits de 1857-1858 ("Grundrisse")*, Paris, Éditions sociales
- MAUSS M. 1950 *Sociologie et anthropologie*, Paris, PUF
- MORIN E. 1984 *Sociologie*, Paris, Fayard

- NISBET R. 1993 *La Tradition sociologique*, Paris, PUF
- PAUGAM S. 1996 *L'Exclusion : l'état des savoirs*, Paris, La Découverte
- POUPEAU F. 2003, *Une Sociologie d'État. L'École et ses experts en France*, Paris, Raisons d'agir
- SARTRE J. P. 1960 *Critique de la raison dialectique*, Tome I, *Théorie des ensembles pratiques*, Paris, Gallimard
- SIMMEL G. 1987 *Philosophie de l'argent*, Paris, PUF
- SIMMEL G. 1999 *Sociologie. Études sur les formes de la socialisation*, Paris, PUF
- SOROKIN P. 1959 *Tendances et déboires de la sociologie américaine*, Paris, Aubier
- THOMAS L.-V. 1975 *Anthropologie de la mort*, Paris, Payot
- TOURAINÉ A. 1984 *Le Retour de l'acteur. Essai de sociologie*, Paris, Fayard.
- UHL M. 2000 *À l'épreuve du sujet. Éléments de métasociologie de la recherche*, thèse, Université Paris I
- UHL M. & BROHM J.-M. 2003 *Le Sexe des sociologues. Perspectives épistémologiques*, Bruxelles, La Lettre volée
- WRIGHT MILLS C. 1977 *L'Imagination sociologique*, Paris, Maspero

Gouverner par les mots : des stratégies lexicales au service du consensus... contre le social?

CORINNE GOBIN

Fonds national de la recherche scientifique-Belgique,
GRAID, Groupe de recherche sur les acteurs internationaux et leurs discours
Institut de Sociologie, Université Libre de Bruxelles
Avenue Jeanne, 44, 1050 Bruxelles, Belgique

Et par le pouvoir d'un mot, je recommence ma vie... déclamait le poète...
Et par le pouvoir des mots du pouvoir, se tisse un réseau de significations
qui donne forme et corps à ce que collectivement nous percevons comme
étant la réalité, politique, sociale, économique.

Avec le développement de la pensée scientifique au cours de ces derniers siècles, un travail important de distanciation avait été entrepris pour que l'analyse savante se détache à la fois de l'emprise du sens commun et de l'emprise de la doxa imposée par le pouvoir (politique, religieux, économique). C'est cette méfiance à l'égard de tous les prêts-à-penser —intrinsèque à la posture scientifique— qui permet le développement d'une pluralité de courants scientifiques et intégra la reconnaissance de la diversité des paradigmes comme moteur du progrès des savoirs universitaires.

La science s'impose aussi, d'emblée, comme une pensée engagée: se détacher du/des pouvoirs, pour œuvrer, en communauté plurielle, à l'accroissement du degré de maîtrise collective des êtres humains sur leur environnement qu'il soit physique ou social, en vue d'un mieux-vivre et d'un mieux-être global.

Aujourd'hui, nous sommes à nouveau à la croisée des chemins car nous basculons collectivement dans un imaginaire politique (le néo-libéralisme) qui écrase les anciennes représentations du monde qui avaient porté l'ensemble des revendications de démocratie, d'autodétermination des peuples et d'égalité des droits pour tous. Le néo-libéralisme se développe contre le social, ce qui doit interpeller particulièrement les membres de la communauté scientifique des sciences du social.

Parce que ce mode de pensée veut s'imposer comme unique à l'échelon mondial, un énorme travail de remodelage des valeurs collectives s'opère à travers une bataille des mots qui n'épargne aucun milieu, scientifique y compris.

Je m'attacherai ici à souligner quelques exemples de stratégies lexicales comme indices d'un remodelage sociétal global élaborées par le niveau de pouvoir politique sur lequel mes travaux scientifiques portent depuis plus de dix ans en tant que politicologue, le système politique de l'Union européenne (UE). J'expliquerai préalablement l'entreprise de "changement de régime" portée par ce système politique.

L'UE : de nouvelles références sociales et politiques qui s'imposent aux espaces nationaux

Un ordre juridique qui prévaut sur les systèmes nationaux

Peu d'entre nous ont pu mesurer toute la portée de la marche forcée, de 1985 à 1999, qui mena les États membres, c'est-à-dire la société européenne, à l'Union économique et monétaire (UEM).

"L'Union économique et monétaire suppose toutefois un changement de régime majeur qui ne peut réussir que si tous les principaux acteurs en matière de politique économique assument des responsabilités nouvelles" (Conseil de l'UE 2001).

Cette déclaration n'est pas à prendre à la légère.

Si déjà, depuis le début des années 1960, le juge communautaire avait réussi à imposer la supériorité de la légitimité de l'ordre juridique communautaire sur les ordres légaux et constitutionnels nationaux (Cour de justice européenne 1964 et 1970), cette prééminence de la norme européenne recouvre une signification tout autre dès lors qu'une part de plus en plus importante des prérogatives et compétences des États nationaux est aujourd'hui partagée au sein d'un système politique hybride formé par les institutions de l'Union européenne ET les institutions politiques et administratives nationales, de façon de plus en plus imbriquées.

"60 % des décisions législatives nationales ne sont en fait que du droit communautaire dérivé" (Cassen 2003).

Premier élément de ce changement de régime : les États nationaux forment système avec l'UE dans des rapports d'inter-influence complexes sur le plan de la fabrication des décisions politiques mais au sein duquel dès qu'une norme européenne est adoptée elle prime sur les normes nationales. Le travail de Constitution européenne en cours est l'expression du parachèvement de ce changement de régime, les constitutions nationales ne pourront plus être

que supplétives, subsidiaires, n'existant que dans la mesure où elles n'entrent pas en conflit avec le futur texte suprême.

Dorénavant, il n'y a plus l'Europe d'une part et les États nationaux de l'autre. Les affaires européennes sont de fait devenues nos questions de politique interne.

Un ordre politique qui constitutionnalise le néo-libéralisme

On insistera jamais assez sur l'influence énorme qu'eut la chute des régimes autoritaires communistes à partir de 1989 dans le travail de reconfiguration permanente qui caractérise le capitalisme depuis ses origines : la forme de pensée qui s'imposait peu à peu en Occident comme forme dominante — le néo-libéralisme — (comme réaction conservatrice aux avancées démocratiques de l'après-1968) put alors être imposée comme pensée globale, totale, unique. Le phénomène d'imposition de la matérialisation de son contenu put être présenté comme découlant d'une mutation quasi naturelle des rapports sociaux planétaires, la mutation (la métaphore) de la mondialisation.

Proche des thèses de Bourdieu (1998) et de Dixon (1998), je considère que le néo-libéralisme est la remise à neuf de l'ultra-libéralisme économique, pensée conservatrice et contre-démocratique, qui se constitua comme doctrine au cours du XIX^e siècle autour du fantasme d'une société mue par des mécanismes naturalisés d'un grand marché autorégulateur, ce qui implique pour les plus radicaux la disparition de tout pouvoir politique centralisé (l'État) et pour les plus réalistes, l'utilisation de l'État comme garant politique de l'imposition de l'ordre du marché, c'est-à-dire de l'ordre des propriétaires de capitaux, sur l'ensemble des rapports sociaux pensés dès lors comme subordonnés. Le néo-libéralisme s'attaque à tout processus qui avait permis d'extraire des logiques du marché des parts considérables de la valeur produite : socialisation des ressources par la sécurité sociale, par les services publics...

Le contexte politique particulier de l'après-1989 a pesé ainsi lourdement lors de la rédaction du Traité de l'Union européenne avalisé par le Conseil européen de Maastricht en décembre 1991.

Ce texte fonde le nouveau système qui doit conduire à l'UEM et définit très strictement, dans son article 4, en le répétant par deux fois, la nature de ce nouveau régime qui doit prendre chair avec l'UEM : un système conforme "(...) au respect du principe d'une économie de marché ouverte où la concurrence est libre", le reste devient subsidiaire.

Ainsi la question centrale de tout système politique démocratique — le contrôle collectif sur la redistribution et le partage des ressources produites — est-elle revisitée à l'aune de l'efficacité découlant de ce "libre marché" : article 98 du Traité de l'Union européenne : "Les États membres et la Communauté agissent dans le respect du principe d'une économie de marché ouverte où la

concurrence est libre [à nouveau répétition du credo dans des termes identiques], favorisant une allocation efficace des ressources, conformément aux principes [les critères de convergence] fixés à l'article 4”.

Un ordre économique qui détruit l'autonomie du social

Les études historiques sur la modification des rapports sociaux de ces deux derniers siècles, particulièrement dans le domaine du travail, enseignent que la démocratie au quotidien (et non pas limitée à l'acte électoral) ne peut se développer que si l'État se transforme en se constituant une sphère d'autonomie —l'espace public— de plus en plus large et distincte de tous les intérêts privés (commerciaux, financiers, religieux, mafieux...) afin d'agir comme une autorité publique au service de l'intérêt collectif (voir notamment Chlépner 1972). Pour ce faire, l'État a été doté d'instruments publics d'intervention qui lui permettait —non pas de réguler le marché— mais de définir et de mettre en œuvre des politiques de développement au service du bien-être collectif (enseignement, santé, urbanisme, sécurité sociale...), c'est-à-dire d'intervenir pour soustraire au marché des pans de plus en plus larges des activités humaines. Ces instruments (fiscalité progressive, services et secteurs publics, fonction publique, budget social et culturel, mutualisation des risques du travail, contrôle sur la monnaie...) faisaient de l'État une puissance, garante de l'ordre démocratique, soucieuse de protéger un espace social —celui des droits sociaux collectifs— en dehors de logiques privées d'accumulation du profit. Ce qui lui permettait de contrôler publiquement une part significative de la richesse produite en vue d'améliorer la redistribution de ces richesses dans un sens égalitaire.

La remise à l'honneur à l'échelon de l'UE du dogme du libéralisme économique comme doctrine de gouvernement a comme effet direct de pervertir en profondeur la nature du social: celui-ci est politiquement travaillé pour qu'il ne soit plus un espace autonome et antinomique des valeurs marchandes —espace fondateur des droits sociaux collectifs— mais qu'il devienne un instrument au service de la préservation des “grands équilibres macro-économiques”, c'est-à-dire un FACTEUR DE PRODUCTION¹ qui améliore la compétitivité du secteur privé marchand.

Les critères de convergence définis au Conseil européen de Maastricht (1991) et renforcés au Conseil européen d'Amsterdam (1997) permettent de fait de verrouiller l'usage par les États de tous les instruments qui symbolisaient auparavant leur autonomie publique.

¹ J'utilise LES MAJUSCULES pour attirer l'attention du lecteur sur le mot (ou l'expression) en lui-même, afin de casser l'automatisme de la lecture et réintroduire de la distance. Il s'agit, le plus souvent, de souligner ainsi le lexique particulier de l'UE.

Dès lors, paradoxalement, les orientations dites sociales développées par le système de l'UE déstabilisent l'ensemble des anciens modes de faire et des structures publiques qui préservait le social des logiques du profit marchand.

Cette révolution conservatrice est en phase d'achèvement, c'est-à-dire de stabilisation d'un ordre : c'est dans ce cadre qu'il faut comprendre l'enjeu symbolique de l'élaboration de la Constitution européenne ainsi que celui de l'établissement d'une Charte des droits fondamentaux, qui fut un exercice de réajustement des droits à la primauté de l'ordre marchand ; par l'affaiblissement qui fut opéré sur les droits sociaux collectifs : disparition de la garantie du revenu issu du travail et des droits de prestations sociales en tant que revenus de remplacement, transformation du DROIT AU TRAVAIL en DROIT DE TRAVAILLER... (Gobin 2003).

Ce renversement de l'ordre des valeurs dans la doctrine gouvernementale —et peu et peu dans l'ensemble de l'ordre social— a pu se produire grâce à un long travail médiatique de création d'une croyance : celle d'un état de pénurie de ressources depuis près de trente ans alors que le niveau de richesses produites en Europe occidentale n'a jamais été aussi imposant puisque le PIB européen a doublé depuis 1970.

Un ordre technocratique (la gouvernance) qui dévalue la démocratie par la négation du conflit sociopolitique

J'ai expliqué ailleurs (Gobin 1997) que la création de la Communauté économique européenne en 1958 pouvait déjà être lue comme une volonté politique de rupture avec les conceptions d'une autorité publique qui œuvre à limiter l'emprise marchande dans les rapports sociaux. D'emblée, le pouvoir européen en 1958 renoue avec la vieille idée de faire primer l'administration des choses contre le gouvernement des hommes. La nature de ce pouvoir est d'essence technocratique : les "meilleurs techniciens" définissent des normes techniques qui par nature ne sont pas à débattre politiquement. Ce système s'institue dès lors en minimisant les lieux publics où peut s'exprimer le conflit sociopolitique (rôle mineur réservé à l'assemblée parlementaire et à l'expression du conflit syndical). L'on administre en commun un marché : il n'y a pas de place dans ce projet pour la confrontation des grands projets de société, les activités commerciales étant présentées comme le liant naturel et non problématique entre les peuples.

Les projets de marché unique de 1985 et d'UEM de 1991 dominés par l'approche néo-libérale vont encore renforcer ce caractère technocratique et, avec le choix politique qui fut pris de faire basculer le centre de gravité du pouvoir hors des systèmes démocratiques nationaux vers des lieux internationaux moins contrôlés, il fut possible, pour ce système, d'œuvrer à la

diffusion d'un nouveau modèle de pouvoir et de gouvernement, celui de la GOUVERNANCE.

“La complexification de nos sociétés modernes” entraînerait spontanément l'association, comme partenaires de la gestion du pouvoir, d'une multitude d'institutions différentes tant sur le plan de l'étendue du contrôle de leurs activités (niveau local, régional, national, transnational, supranational, multilatéral...) que sur le plan de leur nature (pouvoirs publics, firmes privées marchandes, syndicats, associations caritatives, acteurs religieux...).

Tout ce monde serait réuni par le souci d'agir pour la réalisation de valeurs communes au nom d'un PLURALISME COMMUNAUTAIRE (marché commun, libre circulation, amélioration de la compétitivité des entreprises...). Ce qui devient envisageable dès lors que le néo-libéralisme a été élevé au rang de seule doctrine de développement possible et imaginable. La gouvernance ainsi entendue déplacerait la question de la légitimité du pouvoir qui émergerait de ce réseau d'organismes divers (Gobin 2002).

On retrouve, depuis une dizaine d'années, cette notion “théorisée” dans les ouvrages à la mode concernant l'intégration européenne comme “multi-level governance” et présenté récemment comme modèle de gouvernement par le président de la Commission européenne (CE 2001).

Une étude détaillée de ce modèle met au jour un paradoxe étonnant : alors qu'il est décrit comme un renouvellement et un approfondissement de l'esprit démocratique en accouchant d'un nouveau régime, la DÉMOCRATIE PARTICIPATIVE, il s'établit par l'affaiblissement de l'ensemble des valeurs, des règles et des procédures qui avaient permis dans les faits l'émergence et le développement des démocraties nationales d'Europe occidentale.

En effet, la métaphore du réseau et la qualification de PARTENAIRES attribués aux institutions qui y sont réticulés permettent de rendre floue l'ancienne ligne de démarcation entre intérêt public et intérêt privé, acteurs publics et acteurs privés, de déstabiliser le principe de la séparation et de l'indépendance des pouvoirs, de brouiller la notion de représentation (tout acteur dans le modèle est un “représentant” potentiel), dévaluant du même coup les représentants par mandat électif (députés, délégués syndicaux...) et d'invalider le pluralisme réel qui est le seul moteur de la démocratie (la légitimation de projets de société en concurrence grâce à la reconnaissance de l'existence du conflit social, notamment à travers les lectures de la société structurée en classes sociales).

Ce modèle de la gouvernance est obsédé par la recherche du consensus à tout prix : parce qu'il est technocratique, parce qu'il est messianique (en effet, il est l'ultime avatar de ce vieux rêve inquiétant, à nouveau mobilisé, de la fin de l'histoire : le modèle serait certes amendable mais non pour changer sa nature, juste pour accroître son “efficacité”). C'est pourquoi le “dialogue” et la production d'un nouveau lexique du pouvoir sont aussi importants, à

commencer par la notion même de DIALOGUE. Dans un modèle de pensée unique messianique, les pensées dissidentes ne peuvent provenir que d'un malentendu, il faut expliquer, dialoguer pour aboutir à une correspondance des visions du monde.

Ceci aboutit à privilégier, dans ce système, les procédures qui organisent une convergence des modes de faire et de pensée sélectionnés non pas sur la base de débats politiques qui permettraient de clarifier, par la délibération collective démocratique, les valeurs fondatrices des politiques à mener mais sur celle de ce qui est déclaré comme le plus "efficace". Ainsi la généralisation de la méthode des BONNES PRATIQUES instituées avec le nouveau mode de gestion des politiques dites "sociales", LES MÉTHODES OUVERTES DE COORDINATION, permet de diffuser l'idée de la fin de l'histoire, en aidant à légitimer des pratiques décontextualisées et donc déhistoricisées, amnésiques des conflits et des luttes sociopolitiques qui les engendrèrent. Le néo-libéralisme tend à vouloir emprisonner définitivement la société dans une pratique gestionnaire, en apparence dépolitisée.

L'UE, en tant qu'agent de la diffusion du modèle de la gouvernance et de la globalisation économique (généralisation du libre-échange et de la libre concurrence), est un des acteurs clés du remodelage des conceptions de ce que doit être une société et le rôle du pouvoir politique au sein de celle-ci. Elle n'est bien sûr pas le seul agent de cette diffusion et il est important d'étudier les convergences (Laval & Weber 2002) mais aussi les variations qui existent sans aucun doute dans la diffusion de la "pensée unique" entre les autres grandes organisations internationales économiques (Banque mondiale, OCDE, FMI...), les grands médias de masse et ce niveau de pouvoir. Il serait ainsi intéressant de mener une analyse (sémantique, historique...) de la circulation lexicale de mots ou expressions clés entre ces niveaux de pouvoir et les niveaux nationaux (EMPLOYABILITÉ, CAPITAL HUMAIN...).

Le travail sur les mots : une novlangue obsédée par la recherche du consensus

Avec le lancement du projet de marché intérieur en 1985, l'appareil communautaire s'est renforcé en tant que structure militante dont l'objet essentiel est de produire de l'adhésion. Il n'était plus question de ne s'adresser préférentiellement qu'aux anciens thuriféraires de l'intégration européenne —milieux relativement clos—, il fallait mobiliser et convaincre, c'est-à-dire fabriquer "l'opinion" de façon massive. Ce changement de régime se traduit par un intense travail sur les mots, en tant que véhicules, formant système par la construction de réseaux sémantiques, des représentations du monde.

Une analyse factorielle (voir annexe I) du lexique des textes d'investiture des nouvelles commissions européennes devant l'Assemblée parlementaire européenne, de 1958 à nos jours, fournit l'image d'un renouvellement significatif du lexique communautaire à partir de 1985.

Les travaux d'analyse de contexte que j'ai entrepris plus largement sur divers corpus de textes politiques de l'UE permettent ainsi de repérer globalement trois mouvements distincts dans ce jeu de transformation lexicale :

- l'apparition et la création de nouvelles expressions tant dans les champs politique, social qu'économique pour susciter l'enthousiasme de la nouveauté. Dans le champ économique : marché intérieur (et le vocabulaire qui l'accompagne : mise en œuvre, achèvement...), grand marché, marché/Europe sans frontière, marché unique, les quatre libertés, flexibilité, compétitivité, espace économique européen, critères de convergence, monnaie unique, euro, libéralisation, lever les obstacles, lever les contraintes, adaptation, réseaux transeuropéens... ; dans le champ social : dialogue social, partenaires sociaux, cohésion sociale, dimension sociale du marché intérieur, Europe sociale, cohésion économique et sociale, modèle social européen ; dans le champ politique : Acte unique, Conférence intergouvernementale, Union européenne, subsidiarité, transparence...);
- un changement sémantique dans l'usage d'un même mot. Un exemple : l'analyse du contexte d'usage du mot TRAVAIL dans le corpus des discours d'investiture de la Commission européenne, indique une transformation nette de son sens : avant 1985, l'usage majoritaire de ce terme renvoyait à la répartition administrative des tâches au sein de la Commission ; après 1985, un segment répété se fige de façon majoritaire, le MARCHÉ DU TRAVAIL... (dont on ne trouve aucune attestation dans ce corpus avant 1985) ;
- un changement significatif dans la fréquence d'utilisation (voir le tableau ci-dessous à partir du corpus Discours d'investiture de la Commission européenne).

| Formes lexicales | Fréquences avant 1985 | Fréquences après 1985 |
|------------------|-----------------------|-----------------------|
| marché | 2 | 12 |
| marchés | 3 | 25 |
| entreprises | 2 | 33 |
| formation | 0 | 19 |
| obstacles | 1 | 9 |
| circulation | 0 | 9 |
| adaptation | 2 | 9 |
| compétitivité | 0 | 15 |
| croissance | 4 | 49 |
| crédibilité | 0 | 13 |
| défis | 1 | 12 |
| agriculture | 14 | 2 |

Une recomposition lexicale dans le champ du politique

À travers la diffusion du modèle de la gouvernance, un système de mots s'est peu à peu imposé. Les modes d'imposition sont multiples : diffusion par la presse, reprise dans les discours politiques nationaux ; pour le milieu scientifique, par l'obligation de reprendre ce vocabulaire pour participer aux programmes européens de recherche. L'imposition de ce type de vocabulaire induit de fait une délégitimation des anciens termes porteurs de la vision de la démocratie représentative. Les nouveaux mots —et au-delà— les nouveaux schémas de représentation déclassent les anciens. Ce mécanisme est particulièrement visible lorsque le pouvoir politique impose de fait une connotation positive dans la qualification des politiques qu'il déploie (LES POLITIQUES ACTIVES) dévaluant du même coup les anciennes orientations politiques classées implicitement dans la catégorie des "politiques passives".

| | |
|--|--|
| démocratie représentative | démocratie participative |
| gouvernement | gouvernance |
| peuple | société civile |
| représentants élus avec mandats (Parlement, syndicats) | lobbies-ONG-multitude d'associations (pluralisme communautaire) |
| séparation et indépendance entre pouvoir | partenariat/réseau |
| conflit/compromis | consensus/accord |
| négociation | dialogue |
| universalisme | particularisme, localisme, segmentation (des marchés) |
| pouvoir souverain | subsidiarité, pouvoir supplétif |
| lois/règles contraignantes | codes de bonne conduite/labels |
| réglementation | régulation |
| travailleurs-citoyens | consommateurs/citoyens |
| liberté/égalité/fraternité | libre choix/équité/responsabilité |

Une recomposition lexicale dans le champ du social

Le champ du social est particulièrement retravaillé en profondeur dans l'ensemble de son vocabulaire parce qu'il fut précisément l'espace fondateur de l'intervention publique pour soustraire au marché une part importante des rapports sociaux. Dès lors, ce fut là, historiquement, dans les conflits liés à l'organisation du travail, que les représentations néo-libérales se déploierent d'abord, fin des années 1970, dans une lutte de déclassement des revendications sociales. Le point nodal du conflit social à la moitié des années 1970 portait sur la question de l'accentuation ou de la régression d'une répartition plus égalitaire des richesses collectives. Ce que l'on pourrait synthétiser selon la formule : accroissement du salaire contre accroissement de la rente du capital et qui à l'époque se traduisait par la formule : réduction interprofessionnelle et collective du temps de travail contre aménagement du temps

de travail (c'est-à-dire développement de l'emploi flexible et à temps partiel). C'est parce que fut mise en scène (à travers les discours des pouvoirs politiques nationaux, européens et internationaux) l'idée d'une pénurie des ressources que la réduction du temps de travail put être aussi facilement combattue à l'aide de l'argument de l'emploi précaire et à temps partiel, comme solution (libérale), à l'accroissement du chômage. Les sociétés européennes sont toujours coincées, depuis lors, dans cette boucle de la régression sociale : l'argumentaire néo-libéral continue à dresser la CRÉATION D'EMPLOIS contre le salaire —et contre l'ensemble des autres droits sociaux collectifs. Le résultat correspond bien à l'ampleur des dispositifs néo-libéraux de déréglementation sociale mis en œuvre : la part de la masse salariale en pourcentage du PIB en Europe occidentale est redescendue aujourd'hui à celle qu'elle représentait à la fin des années 1950, alors que depuis 1970 le PIB européen, lui, a doublé.

La rhétorique de la CRÉATION D'EMPLOIS est ainsi de plus en plus utilisée comme arme de déstabilisation des droits sociaux collectifs du droit du travail et comme arme pour baisser le salaire.

Une "politique d'emploi" européenne a peu à peu été élaborée à la fin des années 1980/début des années 1990, lorsque s'est imposée au pouvoir politique européen la nécessité de construire un consensus large autour du projet de marché intérieur, en imaginant ce que pourrait être une DIMENSION SOCIALE DU MARCHÉ INTÉRIEUR. On le voit, d'emblée, le social est ancré comme élément subordonné à l'extension du marché.

Le livre blanc de 1993, *Croissance, Compétitivité, Emploi*, représenta la forme aboutie d'une "théorisation" par l'UE de la question de l'emploi, il fut l'occasion de légitimer toutes sortes de termes et d'expressions nouvellement construits ou repris à d'autres sources (OCDE), tels que LES POPULATIONS CIBLES, LE VIEILLISSEMENT DE LA POPULATION, LES GISEMENTS D'EMPLOI, LES MESURES ACTIVES, LES POLITIQUES ACTIVES DE TRAVAIL, LE TAUX D'EMPLOI, L'EXCLUSION SOCIALE, LE CHÔMAGE DE LONGUE DURÉE, LE STOCK DE CAPITAL HUMAIN, LES COÛTS NON SALARIAUX, L'ADAPTABILITÉ DU MARCHÉ DE L'EMPLOI...

Dans ce système de pensée devenu aujourd'hui dominant, l'emploi est avant tout UN FACTEUR DE PRODUCTION AU SERVICE DE LA COMPÉTITIVITÉ DES ENTREPRISES et la population de 15 à 64 ans un CAPITAL HUMAIN à mobiliser. La notion de TAUX D'EMPLOI a remplacé les anciennes références au taux de chômage et à la population active. Cette notion (ratio entre le nombre de personnes qui exerce un travail rémunéré, quel qu'il soit, et une population théorique qui devrait être au travail, les 15-64 ans) permet de glisser vers un tout autre paradigme où l'emploi n'est plus un droit mais tend à devenir une obligation (chaque être humain doit

faire la preuve qu'il a une utilité productive pour la société). Cette obligation commencerait idéalement à 15 ans, ce qui perturbe les représentations antérieures de conquête du droit à l'enseignement le plus élevé possible pour tous. La notion de population active induisait une légitimité à l'existence d'inactifs et surtout organisait un lien de solidarité puissant entre chômeurs et salariés. Le taux d'emploi fixe comme nouvel objectif politique la transformation en travailleurs de tous "les chômeurs cachés et invisibles" que seraient les "inactifs". Comme le déclarait en effet la commissaire des affaires sociales, Vasso Papandreou (1994, 3): "La Communauté doit aussi éliminer certaines idées résiduelles datant des années 1970 et du début des années 1980, où l'on mettait l'accent sur le maintien du chômage à un bas niveau et sur l'exclusion d'un certain nombre de personnes de la population active. Nous devons aujourd'hui considérer comme une priorité l'élimination des obstacles qui empêchent les gens de travailler". Dès lors, la réforme en profondeur des systèmes de transfert des ressources vise à pousser au travail tant les chômeurs que les inactifs ainsi qu'à prolonger le plus longtemps possible dans leur temps de vie l'activité productive.

La création d'emplois présentée comme le moteur de la compétitivité va susciter deux glissements de sens importants :

- la politique d'emploi devient une politique du marché du travail et donc in fine une politique d'adaptation du travail au marché; ce qui explique les liens forts qui vont s'établir, dans les textes politiques européens, entre la politique d'emploi, la poursuite de la modération salariale et de l'augmentation de la disparité salariale, et le renforcement de toutes les formes de flexibilité des conditions et de la durée de travail;
- l'emploi étant placé au centre des préoccupations sociales de l'UE, tous les autres éléments de politique sociale doivent se mettre à son service et ainsi, devenir des facteurs de production au service du marché du travail et donc au service du marché et de la compétitivité des entreprises.

La croisade actuelle pour augmenter le taux d'emploi, à travers la promotion du PLEIN EMPLOI (de n'importe quel emploi même précaire, mal rémunéré, assorti de droits affaiblis) et L'ALLONGEMENT DE LA VIE PRODUCTIVE, se présente comme LA solution pour assurer l'avenir des systèmes de protection sociale et de retraite.

Le paradoxe surgit à nouveau: parce que la politique d'emploi a été pervertie en un instrument au service du combat contre le salaire (c'est-à-dire contre une répartition plus égalitaire des ressources collectives), l'augmentation du taux d'emploi (via une remise au travail à n'importe quel prix et notamment par des mesures de baisse des cotisations sociales) favorise une concurrence avivée entre les travailleurs, engendre de nouvelles pressions à la baisse sur les salaires (directs et indirects) et contribue au tarissement

du financement des régimes de sécurité sociale par les salariés renforçant les orientations économiques de l'UE qui poussent à une réduction générale de la fiscalité et des cotisations sociales patronales.

Dans la construction de ce système de pensée, il n'y a "problème de financement" que parce que fut et est toujours posée comme tabou la question politique de ce qui, dans l'ensemble de la richesse produite, revient aux salaires (et aux mécanismes de socialisation des ressources) et ce qui revient à la rémunération de la rente.

Ainsi, alors que dans une situation où la richesse produite en Europe occidentale n'a jamais été aussi importante, la "découverte" du VIEILLISSEMENT DÉMOGRAPHIQUE devrait être perçue comme l'excellente nouvelle du siècle (les systèmes publics de santé ont montré le succès d'un accès démocratique aux soins; ce qui permet aux salariés de bénéficier d'une période large de temps de vie non contrainte et parfaitement autonome, n'était-ce pas cela un objectif d'émancipation sociale?). Or, dans le montage de la "pénurie des ressources", il est présenté comme une catastrophe naturelle qui ne serait évitée que si l'on allonge le temps de vie productive, que si les salariés "prennent leurs précautions" en développant l'épargne salariale (ce qui permet en fait le dopage des marchés des fonds de pension et de l'assurance privée)... Un cercle vicieux se met en place: la production d'une hémorragie du financement collectif va tendre, au mieux, à transformer la Sécurité sociale en un filet de survie pour les plus pauvres, à l'américaine...

Ainsi, dans cet ordre technocratique qui essaie d'évacuer l'expression des conflits de société, sont transformés en "problèmes" techniquement diagnostiqués les conflits sociaux, les droits sociaux, les anciennes conquêtes sociales et les nouvelles revendications sociales.

De multiples stratégies de mobilisation du lexique sont mises en œuvre pour chercher à construire le consensus le plus large possible autour de cette "perversion" du social. Citons-en quelques-unes.

- La mobilisation de termes abstraits et généraux, non directement explicités en tant qu'éléments de programme politique, porteurs d'une connotation positive, pour décrire les objectifs des politiques menées. Ce qui lisse toute possibilité d'exprimer un désaccord.

Qui pourrait être a priori contre LA CROISSANCE DE L'EMPLOI ou le DÉVELOPPEMENT DE LA SOCIÉTÉ DE LA CONNAISSANCE?

- Le recours à de pseudo expressions techniques qui semblent reposer sur un travail élaboré d'experts: LE TAUX D'EMPLOI, LE TAUX DE STABILITÉ, LE TAUX DE PARTICIPATION, LES CRITÈRES DE CONVERGENCE...

Ce détour "technique" permet par ailleurs d'euphémiser le contenu du discours politique et éviter ainsi le débat politique : dire "il faut augmenter le taux de participation des travailleurs âgés" est quand même plus doux à entendre que "plus question d'arrêter de travailler avant 65 ans et, après, on verra bien...".

- L'intégration dans le discours officiel d'un vocabulaire puisé dans le langage de la contestation ou d'expressions proches de celles qui mobilisèrent syndicats et organisations de gauche dans la culture sociopolitique des années 1970. Ce qui donne à penser que tout le monde s'y retrouve et qu'il y a une continuité et non une rupture dans la façon de concevoir le social.

Une légère transformation de l'expression permet de faire toute la différence tout en maintenant l'illusion que l'on est toujours bien dans la sphère des droits et non de l'arbitraire du marché.

Le DÉVELOPPEMENT DURABLE est ainsi aujourd'hui devenu un must du lexique politique et comme la notion de durabilité renvoyait à une critique centrale et acerbe d'un système obnubilé par le court terme, se multiplient, comme exorcisme, les références à la longue durée : DURABILITÉ, SOUTENABILITÉ, VIABILITÉ.

Pour rassurer les organisations syndicales, l'UE a remis à l'honneur depuis trois ans la notion de PLEIN EMPLOI mais complètement revisitée à l'aune du taux d'emploi et a particulièrement à cœur l'expression de LA FORMATION TOUT AU LONG DE LA VIE, rassurante car elle résonne sur le plan de la mémoire avec la revendication traditionnelle de formation continue.

Parce qu'elle sert de passerelle entre la sphère de l'emploi de plus en plus soumise à une logique de mise en marchés et la sphère de l'enseignement, nouvelle zone de conquête commerciale, prenons le temps de se pencher sur son usage : replacée dans le contexte de l'idéologie de la compétitivité, elle a été investie en effet d'un sens opposé à l'ancienne revendication.

Elle côtoie souvent dans les textes européens deux autres expressions : LE TEMPS DE TRAVAIL FLEXIBLE SUR TOUTE LA VIE ET L'APPRENTISSAGE TOUT AU LONG DE LA VIE. Il n'est pas précisé s'il s'agit de la vie active ou de la vie dans toute sa longueur potentielle ? Mais n'est-on pas en train à nouveau de vouloir confondre l'une et l'autre ?

Sous le couvert de favoriser la formation professionnelle, il s'agit de promouvoir une stratégie de dévalorisation permanente de la qualification professionnelle. En jouant sur la construction de l'image d'un marché qui deviendrait un objet de plus en plus mouvant, flexible et indéterminé, les travailleurs sont transformés de fait en inadaptés perpétuels devant sans cesse acquérir de nouvelles formations, tout aussitôt dévaluées. La notion de for-

mation tout au long de la vie permet ainsi d'exercer de façon constante une pression à la baisse sur les salaires: plus personne ne serait en adéquation parfaite avec les qualifications soi-disant requises pour chacun des postes de travail dont le contenu n'arrêterait pas de se modifier. Cette stratégie de dévalorisation et de suppression de métiers et de postes de travail existe depuis les origines du développement du capitalisme industriel, mais aujourd'hui elle est déployée de façon intensive et extensive. Intensive: pour tous les salariés dans tous les secteurs car il s'agit de balayer les anciennes conquêtes syndicales de négociation sur le salaire qui obligeaient le monde patronal à inscrire le salaire dans une grille complexe de qualification liée aux tâches, aux postes de travail et aux diplômes publics. Est ainsi mise en œuvre une recherche d'atomisation du rapport collectif de travail: la formation de chacun ne s'inscrit plus dans une grille de lecture collective et complexe mais par rapport à UN poste de travail.

Extensive: la notion de formation n'englobe plus seulement des références à la maîtrise de savoirs savants, pratiques, techniques mais de plus en plus à des aptitudes (L'APTITUDE À TENIR UN EMPLOI). Le terme est volontairement laissé dans le flou, aptitudes psychiques (ne pas être dépressif, être docile et malléable?); aptitudes ou états physiques (ne pas tomber souvent malade, ne pas avoir le sida, ne pas être enceinte?).

Enfin, elle prend place dans une tentative de transformer tout le champ de la connaissance et de la formation en un immense marché (cf. le sommet de Lisbonne en mars 2000 et la légitimation de la SOCIÉTÉ DE LA CONNAISSANCE) où l'initiative de la production et de la diffusion de la connaissance est de plus en plus transférée au secteur privé (notamment à travers la connexion des "consommateurs de formation" sur les nouveaux médias), délégitimant ainsi les lieux d'enseignement public et général qui sont dénoncés par les milieux économiques patronaux comme n'étant pas capables de fournir des formations utiles à l'amélioration de la compétitivité des entreprises. Tout comme avec le TAUX D'EMPLOI, à nouveau le collectif humain, et la société dans son ensemble, sont réduits à n'être qu'un réservoir de ressources au service de l'entreprise.

Le droit à la formation continue devient le droit à s'imposer soi-même une déqualification continue.

- L'utilisation de mots forts pour cacher la régression des droits.
L'expression de CHARTE DES DROITS FONDAMENTAUX est ainsi rassurante, mais dans cet exercice de rédaction d'une charte des droits, FONDAMENTAUX a peu à peu pris le sens de minimaux.
Il y a un précédent, c'est ce même jeu sur FONDAMENTAL qui avait déjà permis à l'Organisation internationale du travail de ne plus concentrer l'essentiel de son travail que sur un socle de cinq droits de base

(protégeant seulement les droits à la liberté syndicale et la négociation collective, l'abolition des pires formes de travail des enfants, l'élimination de l'esclavage, l'élimination de toute discrimination en matière d'emploi et de profession, soit huit conventions de l'OIT alors qu'il y en a plus de cent quatre-vingts à faire appliquer).

- L'illusion de définitions et de transparences des enjeux par l'usage très fréquents de tautologies.

“La promotion de la qualité de l'emploi, l'objectif d'arriver à de meilleurs emplois, ne consiste pas simplement à tenter de renforcer positivement tous les éléments ci-dessus. Il s'agit d'augmenter la qualité afin d'atteindre nos objectifs économiques et sociaux intermédiaires et finals” (Commission européenne, 2001b).

- L'imposition d'un code lexical comme mesure d'accès aux ressources publiques de financement de la recherche pour les universitaires, ce qui permet d'élever les notions utilisées par l'UE au rang de “concept” dans les travaux financés.

Ceci débouche sur un renforcement circulaire du système. L'UE incite à la production “d'intellectuels organiques” qui transforment en théorie et en concepts les éléments idéologiques clés de son système de représentation (et donc participent à la fois à la légitimation du système et à sa perception en tant que réalité indépendante, “quasi physique”, de tout travail politique).

En voici un exemple : “Le capital humain est un concept large, qui revêt de multiples facettes, et recouvre différents types d'investissement dans les ressources humaines. La santé et l'alimentation constituent certainement un aspect important de cet investissement, notamment dans les pays en développement, dans lesquels les insuffisances dans ces domaines sont susceptibles de limiter gravement la capacité de la population à s'engager dans des activités productives”. (De La Fuente 2003).

Comme l'avait perçu Bourdieu (1998, 109) parlant du néo-libéralisme : “Cette théorie originellement désocialisée et déhistoricisée a, aujourd'hui plus que jamais les moyens de se rendre vraie, empiriquement vérifiable”.

Contraint par un système de représentations idéologiques qui refuse d'être perçu pour tel, le discours politique au sein de l'UE (produit, élaboré et prononcé par l'ensemble du système que ce soit dans ses composantes nationales ou supranationales) tend ainsi à s'imprégner de plus en plus de cette “novlangue”, obsédé par le consensus et donc par les mots “techniques”, “moraux” à même de susciter le moins de réactions de contestation possible.

Dans ce jeu lexical, l'enjeu n'est plus d'informer valablement l'électeur —le citoyen— de l'orientation politique des mesures qui sont adoptées, et

de leurs conséquences sur l'organisation de la société, le temps de l'agora est dépassé dans une société de "techniciens" Ces discours fonctionnent de plus en plus comme un code signal de la "modernité" qui se résumerait en fait à dire "je suis dans le coup, donc je suis crédible, votez pour moi ou maintenez-moi au pouvoir". Et plus ces discours multiplient les références à ces mots-codes, plus ils se vident d'autre signification.

"Pour parfaire la société de la connaissance, la Communauté imprimera à son action une logique d'efficacité politique structurée autour de huit principes: 1° une rigueur dans la gestion; 2° des outils à la hauteur des objectifs; 3° des professionnels en mouvement; 4° des complémentarités renforcées; 5° une politique de l'excellence pour tous; 6° l'égalité des chances; 7° une culture de l'évaluation; 8° une légistique de qualité" (Communauté française de Belgique 2002).

La naissance du SOCIAL au cours du XIX^e siècle provenait de cette tension entre la déclaration de l'existence d'un espace politique porteur de droits fondamentaux pour chaque individu —Les hommes naissent et demeurent libres et égaux en droits— et la réalité d'un espace économique structuré par essence sur l'inégalité des conditions et les rapports de subordination (le capitalisme). Cette tension a été à l'origine du développement de la SOCIOlogie, les SOCIOlogues cherchant à donner vie et corps à cet "espace intermédiaire", le social, particulièrement adapté pour reconnaître et fonder l'existence de droits sociaux collectifs. Faire œuvre de création de la SOCIété... afin d'empêcher la barbarie qui ne peut que surgir d'un imaginaire où la société est en fait niée dès qu'elle est réduite à une simple addition d'actes individualisés.

Si le social fut ainsi "inventé" (Donzelot 1984) à travers les luttes tant sociales, politiques, qu'intellectuelles peut-il tout autant "disparaître" par l'entremise du travail politique sur l'imaginaire collectif actuellement entrepris? Est-ce ce début de disparition qui fait que le contenu du **socialisme** tel qu'il est porté par les partis qui s'en revendiquent n'en finit pas de s'étioler depuis une vingtaine d'années (comme le souligne Claude Javeau dans son dernier pétillant et salubre essai) et que les sociologues subissent un important revers dans la légitimité et le sens de leur action?

Faudra-t-il inventer un nouveau mot pour redonner sens à cette loi scientifique fondamentale qui avait fait découvrir aux savants du social, qu'une société est nécessairement composée de rapports collectifs d'interdépendance qui transcendent les rapports individuels et que cette réalité appelle l'institution permanente d'une puissance publique démocratique et des universitaires qualifiés, c'est-à-dire imprégnés de la connaissance du sens du social, pour l'étudier?

Bibliographie

- BOURDIEU P. 1998 *Contre-feux*, Paris, Liber Raisons d'agir
- CASSEN B. 2003 "Europe, une convention pour rien", juillet, Paris, *Le Monde diplomatique*
- CHLEPNER B.-S. 1972 *Cent ans d'histoire sociale en Belgique*, Bruxelles, Université de Bruxelles
- COMMISSION EUROPÉENNE 1994 *Croissance, compétitivité, emploi. Livre blanc*, Bruxelles, Luxembourg
- COMMISSION EUROPÉENNE 2001a *La gouvernance européenne. Livre blanc*, COM (2001) 428, 25.7.2001, Bruxelles
- COMMISSION EUROPÉENNE 2001b *Communication "Politiques sociales et de l'emploi : un cadre pour investir dans la qualité"*, COM (2001) 313 final, 20.06.2001, Bruxelles
- COMMISSION EUROPÉENNE 2003 "Éviter la crise des pensions", *Agenda social*, 5, avril 2003, Bruxelles
- COMMUNAUTÉ FRANÇAISE 2002 Texte de présentation publique de la *Charte d'avenir pour la Communauté Wallonie-Bruxelles*, Bruxelles
- CONSEIL DE L'UE 2001, *Grandes orientations de politique économique*, Bruxelles
- COUR DE JUSTICE EUROPÉENNE, 1964, *Arrêt du 15 juillet 1964*, Costa/ENEL, affaire 6/64
- COUR DE JUSTICE EUROPÉENNE 1970 *Arrêt du 17 décembre 1970*, Internationale Handelsgesellschaft, affaire 11/70
- DE LA FUENTE A. & CICCONE A. 2003 *Le capital humain dans une économie mondiale fondée sur la connaissance*, rapport final, Luxembourg, Commission européenne
- DIXON K. 1998 *Les Évangélistes du marché*, Liber Raisons d'agir, Paris
- DONZELOT J. 1984 *L'invention du social*, Paris, Fayard
- GOBIN C. 1997 *L'Europe syndicale, entre désir et réalité. Essai sur le syndicalisme et la construction européenne à l'aube du 21^e siècle*, Bruxelles, Labor
- GOBIN C. 2002 "De l'Union européenne à... l'europanisation des mouvements sociaux ?", *Revue internationale de politique comparée*, 9-1, Bruxelles, De Boeck
- GOBIN C. 2003 "La Charte européenne des droits fondamentaux : vers une régression des droits démocratiques au sein de l'Union européenne", *L'Année sociale*, Paris, Syllepse
- JAVEAU CL. 2003 *Vive la sociale ! Éloge de la social-démocratie*, Bruxelles, Le grand miroir
- LAVAL C. & WEBER L. (coord.) 2002 *Le nouvel ordre éducatif mondial*, Paris, Nouveaux Regards et Syllepse
- PAPANDREOU V. 1994 "Avant-propos", *L'emploi en Europe 1990*, Bruxelles, Commission des Communautés européennes

La formation tout au long de la vie et son double

Contribution à une critique de l'économie politique de l'efficacité dans l'éducation

ROMUALD NORMAND
UMR Éducation & Politiques (INRP-Lyon 2)
19 Mail de Fontenay
BP 17424, 69347 Lyon Cedex 07, France

Depuis quelques années, les pays anglo-saxons sont engagés dans un mouvement profond de restructuration de leurs systèmes éducatifs au nom d'une recherche toujours plus grande de l'efficacité et de la qualité (Normand 2003). L'élévation des standards est devenue un mot d'ordre lancé par les gouvernements conservateurs, avec pour effet un accroissement des exigences d'évaluation vis-à-vis des écoles et l'installation progressive d'un management de la performance (Gleeson & Husbands 2001). Ces conceptions sont reprises aujourd'hui dans les recommandations adressées par la Commission européenne aux différents États membres afin de promouvoir une formation tout au long de la vie (LifeLong Learning). Les instruments d'évaluation auxquels il est fait référence dans les rapports successifs de la Commission possèdent une forte normativité mais ils sont également le produit de connaissances objectivées et transportées dont il paraît intéressant de retracer ici la genèse.

D'abord s'est constituée une science de la mesure de l'efficacité de l'école, dont on trouve les premières traces au XIX^e siècle, au moment où naissent la psychologie expérimentale et la statistique progressivement appliquées à l'éducation. Par la suite, cette science a contribué à légitimer des classements sur les élèves à partir desquels ont été élaborés des standards au niveau national et international. En France, par exemple, une standardisation et des classifications uniformes ont constitué le dispositif métrologique de l'État centralisé visant à unifier le territoire national et à réduire l'inégalité des chances en éducation (Derouet 1992, 2000; Desrosières 1993). La statistique publique s'enracine également dans des préoccupations de santé

publique et de construction de la citoyenneté politique où les grands corps de l'État ont joué un rôle important. Il en va différemment des pays anglo-saxons où les développements de l'appareillage statistique ont plutôt reposé sur des associations volontaires (Hacking 1990, Porter 1995). Toutefois, cette métrologie est aujourd'hui remise en cause sous l'effet d'un libéralisme normalisateur qui tend à déconstruire les anciennes formes d'équivalence pour en créer de nouvelles à partir de standards donnant la priorité à la mesure de la performance individuelle (Thévenot 1997).

Au-delà de la recherche de la qualité ou de l'efficacité des systèmes éducatifs, les aspects politiques de cette normalisation obligent à considérer la nature même de l'information générée par la mise en œuvre de ces standards au niveau européen. En effet, cette normalisation par les qualités tend à une mise en valeur des activités humaines dans une "cité de l'information" prenant appui sur les nouvelles technologies, des modèles de connaissance distribuée, des figures du réseau et du management qui instituent de nouvelles mises à l'épreuve pour les individus (Boltanski & Chiapello 1999, Thévenot 2003). Les implications d'un tel gouvernement par les normes appellent à un travail de sociologie critique pour rendre compte de l'unité et de la cohérence d'un mouvement mais cette critique doit également se déjouer d'une reprise de ses arguments par un management soucieux de les re-problématiser en nouveaux standards (Derouet 2003, Derouet-Besson 2003, Van Haecht 2003). L'intérêt d'un détour par l'histoire est qu'il permet de situer des concepts, comme efficacité et qualité, dans un champ d'expériences sociales tout en précisant leur impact dans les changements structurels à long terme et dans la construction d'une politique, ses glissements et ses ruptures (Koselleck 2000). De ce point de vue, les États-Unis constituent un terrain particulièrement fertile en raison du leadership qu'ils ont exercé sur les politiques d'éducation à l'échelle mondiale, notamment par leur influence au sein des organisations internationales, mais aussi parce qu'ils offrent un des meilleurs exemples de combinaison entre science, management et politique consacrée à la mesure l'efficacité de l'école.

Science, management et politique : l'instrumentation de la mesure de l'efficacité de l'école

C'est au début du XX^e siècle que le test de Binet-Simon devint rapidement une référence dans le domaine de l'éducation même si son succès fut plus important dans le monde anglo-saxon qu'en France. Sa réception fut particulièrement décisive aux États-Unis où le mouvement du "mental testing" contribua à donner des instruments de mesure de l'efficacité de l'école aux responsables de l'éducation, très influencés par la diffusion des thèses du

management scientifique dans l'opinion publique (Callahan 1962). C'est là que s'est opérée une première forme d'alliance entre science, management et politique avec d'un côté le souci des hommes politiques et des administrateurs de collecter des données empiriques sur l'éducation afin de mieux planifier et gérer les écoles américaines et, de l'autre, des chercheurs et des experts intéressés par le développement d'études et l'administration de tests s'appuyant sur les développements de la psychologie scientifique (Travers 1983). Les présupposés sur les races et l'hérédité de cette métrologie par les tests d'intelligence ont fait suffisamment l'objet de discussions au sein de la communauté scientifique pour qu'il soit utile d'y revenir ici, même si cette forme de controverse a ressurgi récemment aux États-Unis (Hermstein & Murray 2002, Gould 1983, Kamin 1974, Sternberg 1985). Il n'empêche que ces tests ont servi de point d'appui à la décision politique et que leur technologie a été utilisée à plusieurs reprises pour résoudre les controverses publiques marquant l'histoire des réformes de l'éducation aux États-Unis (Cremin 1961, Ravitch 2000).

L'une des plus importantes concerne les innovations pédagogiques introduites à Gary, ville industrielle de l'Indiana, dont Dewey a vanté les mérites dans son livre *Les Écoles de demain* (1915). Aucun système d'éducation n'a suscité autant d'intérêt aux États-Unis, plus d'ailleurs pour les économies substantielles qu'il générerait dans l'administration des écoles, que pour la nature nouvelle des relations entre les élèves et les enseignants ou les caractéristiques novatrices des pédagogies mises en œuvre. Toutefois, l'enthousiasme pour ce type d'organisation scolaire retomba fortement quand des techniques de mesure furent mises en œuvre pour évaluer l'efficacité de ces écoles. Les responsables de cette étude ambitieuse, consignée en 1918 dans une série de huit volumes de plus de quatre cents pages chacun, conclurent que les élèves de Gary, d'après leurs résultats aux tests, possédaient des compétences académiques inférieures à la moyenne des élèves américains. Les conclusions du rapport, d'une grande partialité, furent singulièrement biaisées par la façon dont furent évalués les élèves et le type de comparaison conduite à l'époque. Depuis, il a été montré que cette évaluation comportait de fortes résonances politiques et que les évaluateurs, responsables de l'étude, partageaient une même hostilité conservatrice vis-à-vis des innovations pédagogiques. Malgré cela, ce type d'évaluation a servi ensuite de référence pour les écoles américaines.

L'autre controverse est liée aux relations difficiles qu'entretenaient à la fin des années 1920 certaines écoles secondaires, développant des programmes éducatifs relevant de l'Éducation Nouvelle, et les universités américaines soucieuses de maintenir un haut niveau de sélection des étudiants. En avril 1930, la *Progressive Education Association*, mouvement de l'Éducation Nouvelle très influent aux États-Unis, constitua une commission qui lança elle-même un

projet d'évaluation des écoles nouvelles. Une équipe d'experts, dirigée par Ralph Winfred Tyler, conduisit cette évaluation connue aujourd'hui sous le nom célèbre de *Eight-Year-Study*. Cette étude survenait dans la conjoncture de la grande dépression américaine, un temps où l'opinion publique critiquait fortement les banques, le gouvernement américain et les écoles accusées d'une baisse du niveau des élèves. Alors qu'il ruinait les espoirs d'une diversification du curriculum et des pratiques pédagogiques portés par les défenseurs de l'Éducation Nouvelle, la *Eight-Year-Study* eut deux effets majeurs. D'abord, elle laissa en héritage un certain nombre d'instruments qui furent réactualisés et réutilisés au lendemain de la seconde guerre mondiale par les tenants de la pédagogie de la maîtrise dont le chef de file est Bloom. Ensuite, des programmes de tests furent entrepris progressivement par les États américains sur la base du modèle de Tyler qui participa lui-même au développement du *National Assessment of Educational Progress* (NAEP), un système fédéral d'évaluation des compétences des élèves et de comparaison entre États.

Nouveaux standards et politique de l'efficacité : un modèle américain

Dans les années 1950-1960, en réponse aux suggestions de Tyler, Bloom et son équipe ont produit un système de classement des objectifs pédagogiques couvrant une gamme étendue d'apprentissages et une méthodologie visant à améliorer l'efficacité pédagogique des enseignants (Bloom & al. 1956). Cette théorie, baptisée par la suite "pédagogie de la maîtrise", a constitué le modèle d'évaluation des apprentissages utilisé par l'IEA (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*) pour établir des comparaisons internationales de résultats entre différents pays industrialisés dans les disciplines fondamentales, notamment les mathématiques. Le temps consacré aux apprentissages devenait une source d'investigation en même temps que, sous l'influence de la théorie économique, l'étude entendait se consacrer à une mesure des inputs et des outputs des systèmes éducatifs permettant d'expliquer les différences de performance entre les écoles et les élèves. Les deux économistes les plus influents en ce domaine, Theodore Schultz et Gary Becker, développèrent à la même époque leur théorie du capital humain. Schultz considérait que la théorie économique pouvait mesurer l'investissement et la rentabilité en éducation. À partir d'une étude sur les États-Unis couvrant la période 1900-1956, il montrait qu'il existait un facteur résiduel autre que le travail et le capital pour expliquer la croissance économique : l'amélioration de la qualité de l'éducation et de la recherche. Becker, en liant les revenus des individus à différents niveaux d'éducation

justifiait le fait que l'on pouvait estimer la rentabilité de l'éducation au cours d'une vie entière.

À cette époque, les prévisions d'une explosion des coûts de l'éducation dans les pays industrialisés et les pays en voie de développement s'étaient accompagnées, sous l'auspice des grandes organisations internationales, de l'adoption de stratégies de planification visant à établir des priorités en tenant compte, comme l'affirmaient les discours officiels, des ressources limitées à disposition. Les notions de mesure du rendement constituaient alors une notion commune qui pouvait satisfaire aussi bien les économistes, les psychologues de l'apprentissage, les sociologues, les spécialistes de l'évaluation, que les administrateurs et planificateurs de l'éducation. D'une certaine manière, on peut considérer que la ville de Chicago a constitué le lieu d'une "évaluation-monde", par comparaison avec l'expression d'"économie-monde" forgée par l'historien Fernand Braudel lorsqu'il montre que le bassin méditerranéen a constitué le berceau du capitalisme mondial. En effet, c'est à partir de cette ville américaine que se constitue progressivement un espace d'intéressement, une connaissance commune, des concepts et des instruments partagés dans le champ de l'évaluation de l'éducation, même si des universités comme Harvard, Princeton, ou Berkeley ont pu également jouer un rôle important dans la promotion de la politique des tests aux États-Unis (Leman 1999). Théorie béhavioriste des apprentissages, analyse de la mobilité sociale et de l'orientation professionnelle par les tests, conception réductionniste et néo-classique de l'économie de l'éducation, centration du curriculum sur les résultats scolaires des élèves, constituent les ingrédients à partir desquels se sont élaborées les politiques des trente dernières années dans le monde anglo-saxon.

Dans les années 1960-1970, de nouvelles préoccupations conduisent à faire émerger de nouvelles approches de l'évaluation par les tests aux États-Unis. Deux dates expliquent le développement des programmes d'évaluation de l'éducation : la première est le 4 octobre 1957 quand les Russes lancèrent leur Sputnik et que l'Amérique tout entière accusa le coup de son retard technologique ; la seconde est 1965 et correspond au lancement du Titre 1 de l'*Elementary and Secondary Education Act*, un programme de discrimination positive destiné aux enfants les plus défavorisés. Alors que le combat contre la pauvreté, l'injustice raciale et l'inégalité des chances recevait une résonance politique, l'administration Johnson et le Congrès américain chargèrent James Coleman d'une enquête nationale sur l'égalité des chances entre élèves. En utilisant des tests standardisés dans le domaine de la lecture, des mathématiques, et de l'évaluation des compétences verbales et non-verbales, le rapport montra des différences importantes entre les élèves blancs et ceux d'autres minorités ethniques ou raciales. Mais ce qui surprit le plus les commentateurs fut que la qualité des écoles, souvent évaluée en termes d'accès aux ressources et aux équipements, n'entretenait aucune relation

avec les résultats des élèves mesurés par des tests. Le rapport Coleman eut dans un premier temps un impact limité et il serait resté dans l'ombre sans une série d'événements qui a focalisé l'attention sur ces conclusions quelques années après. En janvier 1969, en effet, une administration beaucoup plus conservatrice arrive au pouvoir avec de nouvelles idées sur les réformes jugées nécessaires en éducation. Elle reprend à son compte les conclusions du rapport Coleman et le président Nixon lui-même les utilise en mars 1970 pour annoncer son programme pour l'éducation. C'est une période de crise financière où l'administration américaine doit arbitrer entre les engagements de la Grande Société et les pressions dues à une guerre au Vietnam de plus en plus coûteuse. Celle-ci voit dans l'éducation un domaine où elle peut réduire les dépenses publiques, d'autant plus que le rapport Coleman vient conforter des évaluations négatives des programmes de discrimination positive.

La critique ressurgit quelques années plus tard à l'occasion de la parution du rapport *A Nation At Risk* de la *National Commission on Excellence in Education* concluant que le système éducatif américain est devenu médiocre et qu'il est responsable des bas niveaux de compétences des élèves dans les disciplines fondamentales (*A Nation at Risk* 1983). Immédiatement après sa publication, un ensemble de décisions politiques a été pris à l'échelle des États américains, particulièrement ceux du Sud, en référence à un "mouvement pour l'excellence" destiné à élever les standards de performance pour les élèves et les enseignants. Ce mouvement, partisan d'une restructuration des écoles pour améliorer leur efficacité, impliquait fortement des associations et des éducateurs à l'échelle des districts, particulièrement pour proposer de nouvelles formes de planification et de management des écoles. L'idée était d'accorder une plus grande autonomie aux établissements, en contrepartie d'une exigence plus forte en termes de résultats (accountability). À cette époque, le management des entreprises s'orientait vers davantage de flexibilité, vers le travail en équipe autour de projets, vers l'adoption de procédures d'auto-évaluation. Ces conceptions furent transposées dans le management des écoles en même temps que se mettait en place une politique de l'excellence visant à définir des standards pour les contenus enseignés (content standards) et les résultats des élèves (performance standards). Ces standards reposent principalement sur l'administration de tests commerciaux où les questions à choix multiple prédominent. La plupart des États américains ont adopté ces standards de contenus et de performances, conçus par les associations disciplinaires dans différentes disciplines et, parfois, fortement liés à la certification et à la rémunération des enseignants.

Des recherches ont pu montrer que le fait d'attacher trop d'importance aux tests pouvait conduire à des effets pervers (Mc Neil 2000, Orfield & Kornhaber 2001, Sacks 1999). Pourtant cela n'a pas empêché le président Bush de mettre en place son projet "No Child Left Behind" en exigeant

un renforcement des procédures de tests et une élévation des standards en mathématiques et en lecture. Cette politique a reçu le soutien des républicains comme des démocrates selon une même conviction : les récompenses et les pénalités aux tests peuvent contribuer à une amélioration de l'éducation. Des travaux assez critiques ont cependant contesté l'idée que cette politique pouvait améliorer la qualité des écoles et montré que les États ayant mis en œuvre des programmes de tests faisaient parfois pire que ceux n'ayant pas développé de tels programmes (Haney 2000, Sacks 1999). Les effets de ce renforcement du testing semblent aussi particulièrement négatifs sur les élèves des minorités ethniques et ceux des milieux populaires (Goodson & Foote 2001, Haney 2000, Heubert & Hauser 1999, Klein Hamilton, McCaffrey & Stecher 2000, Kohn 2000, Sacks 1999). De même, le rétrécissement du curriculum tout comme la réduction des apprentissages et de l'éducation pour un entraînement des élèves aux tests peut avoir des effets négatifs, notamment pour les élèves les plus déshérités (Berliner & Amrein 2002).

De la planification de l'éducation aux indicateurs de comparaison des systèmes éducatifs : l'internationalisation du modèle de l'efficacité

On a vu précédemment comment les recherches sur l'efficacité de l'école, en mobilisant la psychologie expérimentale et les instruments de la statistique, étaient progressivement parvenues à imposer une définition légitime de la qualité de l'école susceptible d'orienter les politiques d'éducation aux États-Unis comme dans d'autres pays anglo-saxons. Ces modèles de l'efficacité présupposent que la qualité est mesurable à partir de différentes variables et d'une collecte de données exprimées ensuite sous la forme d'inputs et d'outputs que les techniques modernes de l'économétrie permettent de faire émerger (Angus 1993). Cette modélisation est au cœur de la construction sociale et politique d'indicateurs de comparaison des résultats scolaires aux échelles nationale et internationale ainsi que des classifications des compétences et des savoirs qui en résultent (Nuttall 1994). La connaissance produite n'est pas neutre au sens où elle oriente de manière décisive les politiques éducatives adoptées dans chaque pays et qu'elle génère un modèle standard auquel les États cherchent à se conformer, avec plus ou moins de succès. Même si ces comparaisons internationales sont critiquables, elles véhiculent l'idée que la qualité des systèmes éducatifs peut s'évaluer en fonction des ressemblances et des différences de réussite scolaire des élèves, indépendamment du contexte social et politique dans lequel l'enseignement est dispensé. Leur finalité politique est pourtant tout autre puisque ces indicateurs constituent

avant tout des repères de qualité servant à appuyer les décisions politiques dans une gestion rationnelle et maîtrisée de la dépense publique d'éducation. D'une certaine manière, la justification des indicateurs internationaux tend à reprendre les arguments planistes des années 1950-1960, époque où on affirmait que la planification de l'enseignement, conjuguée à la maîtrise d'indicateurs sociaux, permettrait d'accéder au bonheur et à la qualité de la vie pour le plus grand nombre (OCDE 1973).

Toujours à la fin des années 1950, des chercheurs provenant de dix pays se rencontraient à l'Institut de l'Éducation de l'UNESCO à Hambourg pour échanger des informations et leur expérience sur l'échec scolaire, les examens et les méthodes d'évaluation. L'absence d'instruments d'évaluation à l'échelle internationale déboucha sur une réflexion concernant la définition nécessaire de critères internationaux de mesure permettant d'évaluer de manière uniforme les pratiques d'éducation et les standards des différents pays. À partir d'une étude de faisabilité conduite de 1959 à 1961, fut mis en œuvre "l'International Project for the Evaluation of Educational Achievement" (IEA) qui lança les premières comparaisons internationales de réussite dans le domaine des mathématiques. Parallèlement, l'OCDE (à l'époque OECE) lançait ses premières tentatives de comparaison internationale fondée sur des méthodes de prévision des besoins en personnel scientifique et technique dans le cadre de la planification de l'éducation (Padadhopoulos 1994). L'obtention d'un tableau comparé du fonctionnement des systèmes éducatifs a jeté les bases de travaux plus systématiques menés ultérieurement par l'OCDE. Au début des années 1970, la planification de l'éducation était envisagée en lien avec la mise en œuvre des politiques éducatives, notamment par le développement d'indicateurs sociaux permettant de contrôler le fonctionnement des systèmes scolaires, de procéder à des analyses coût/efficacité, d'évaluer les résultats de l'enseignement et de l'apprentissage. Cet intérêt pour les indicateurs sociaux relevait de travaux conduits dans le cadre de la comptabilité nationale et du PPBS (Programming Planning Budgeting System), principaux instruments de la planification. Au sein du Comité de l'éducation de l'OCDE, un groupe de travail sur les statistiques et les indicateurs était parvenu à présenter un cadre statistique permettant de mesurer l'incidence de l'enseignement sur la société, à travers plusieurs indicateurs de performance concernant aussi bien la transmission du savoir que l'égalité des chances et la mobilité sociale, la satisfaction des besoins de l'économie, le développement individuel et la transmission des valeurs. Toutefois, il a fallu attendre une dizaine d'années pour concrétiser ce projet parce que les pays ne s'accordaient pas sur les objectifs à atteindre et ne disposaient pas d'un système statistique permettant de produire ce type de mesure.

Au commencement des années 1980, les principes fondamentaux des politiques d'éducation n'étaient plus les mêmes en raison de la crise éco-

nomique mettant à mal le système de planification lentement élaboré par l'OCDE. Le gouvernement des États-Unis exerçait alors une forte pression pour obtenir que la qualité devienne un thème prioritaire dans l'activité de l'organisme après la publication du rapport *A Nation at Risk*. Les responsables américains souhaitaient aussi que l'on mette en œuvre une statistique s'inspirant de l'expérience du "National Assessment of Educational Progress" (NAEP). Parallèlement, cette pression était liée au développement des comparaisons internationales dans un climat marqué par la concurrence où l'IEA jouait un grand rôle. La définition de la qualité donna lieu à des débats virulents entre les ministres de l'éducation des pays membres de l'OCDE. Le clan des conservateurs, dans lequel on trouvait la Grande-Bretagne et les États-Unis, souhaitait renforcer les procédures d'évaluation des élèves et des enseignants, en se rapprochant d'un modèle concurrentiel jugé plus proche des consommateurs. Les opposants défendaient l'idée que tous les objectifs de l'enseignement n'étaient pas quantifiables et que les examens ne devaient pas jouer un rôle excessif au détriment d'autres aspects de l'apprentissage scolaire. Malgré ces divergences, les ministres finirent par se mettre d'accord sur l'idée que le thème de la qualité de l'enseignement devait être l'une des priorités dans l'activité ultérieure de l'OCDE, conformément à la thèse américaine. À partir de là, l'organisme a procédé à un travail de clarification du concept de qualité notamment à travers la mise en place d'indicateurs. En 1992, l'OCDE publiait son premier ensemble d'indicateurs de l'enseignement destiné à orienter les politiques éducatives des pays membres et à fournir une base de comparaisons internationales dans le sens d'une plus grande qualité et efficacité des systèmes éducatifs.

Harmonisation des statistiques et construction d'indicateurs internationaux : vers une convergence des politiques d'éducation en Europe ?

À la suite de la publication de *Regards sur l'Éducation*, l'OCDE a proposé de lancer un projet plus ambitieux d'indicateurs internationaux de l'enseignement afin non seulement de continuer le travail de comparaison mais aussi pour orienter les politiques éducatives des États membres. Le NCES américain (National Center for Education Statistics) a joué un rôle actif aux côtés de l'OCDE pour mettre en œuvre ce projet visant à améliorer l'efficacité des systèmes éducatifs (Bottani & Tuijnman 1994). Le projet INES vise à développer un système d'indicateurs de comparaisons internationales permettant la coopération et l'échange d'informations entre les responsables des politiques d'éducation et la promotion des méthodologies de l'évaluation

fondées sur des critères objectifs et valides (Hutmacher, Cochrane & Bottani 2001). La philosophie sociale du projet INES est claire : elle vise selon ses promoteurs à mesurer les inégalités et à aider les citoyens à juger par eux-mêmes de la qualité de leur système éducatif notamment en éclairant l'opinion publique sur la base de critères objectifs fournis par les comparaisons internationales. Toutefois, l'utilisation des comparaisons internationales de résultats en éducation soulève bon nombre de débats parmi les spécialistes (Broadfoot & al. 2000, Mc Lean 1992). En effet, l'approche des comparaisons internationales de résultats présuppose qu'il existe une explication unilatérale des problèmes alors que les attentes en termes de réussite scolaire et de participation à l'enseignement doivent nécessairement être mises en relation avec les conceptions de l'égalité des chances et de la mobilité sociale propre à chaque pays, la nature de la sélection des élites, la conception égalitariste ou individualiste de l'éducation, la nature des contenus enseignés, les méthodes pédagogiques, etc. Ces comparaisons internationales de résultats soulèvent donc des problèmes de justesse et de justice.

De justesse parce qu'il est souvent difficile de distinguer les différences réelles de performance entre pays et celles qui sont dues aux faiblesses de la méthodologie utilisée. On rencontre inévitablement des problèmes de comparabilité des échantillons, de conception des tests, d'analyse des données et de situations d'apprentissage. La façon dont on peut défendre les comparaisons internationales au regard de ces critères détermine la validité et l'utilité de ces données. Dans beaucoup d'études, en dépit des efforts pour faire correspondre les échantillons d'élèves en termes d'âge, de sexe et de caractéristiques socio-économiques, des différences significatives demeurent comme, par exemple, le nombre d'élèves ayant redoublé dans les différents pays ou ceux relevant de l'éducation spécialisée qui sont inclus ou non dans l'échantillon. Stedman (1997) a montré que la réussite scolaire des élèves aux États-Unis était représentée de manière injuste dans les comparaisons internationales parce que les résultats pour l'ensemble d'une cohorte étaient comparés à ceux d'une petite élite dans d'autres pays. La motivation des élèves et leur attitude envers les tests ont été identifiées comme un facteur important des différences de performance entre pays. Des problèmes de biais culturels se retrouvent dans des items de toutes sortes. Ils sont maintenant bien connus dans la littérature sur le testing mais n'ont pas été pris en compte dans les comparaisons internationales de résultats. Ainsi à l'apparente solidité de la mesure des résultats ne correspond pas toujours une même solidité dans la signification des tests utilisés.

Plus encore, il est démontré que de mauvaises interprétations des comparaisons internationales pouvaient avoir des effets politiques redoutables comme l'ont illustré les débats en Grande-Bretagne suite à la publication de l'étude TIMSS quand il a été démontré que les élèves britanniques réus-

issaient moins bien en mathématiques que leurs pairs asiatiques ou de l'Est de l'Europe. Pourtant, l'étude de O'Leary, Madaus & Kellaghan (citée par Broadfoot & al. 2000), consistant à comparer les résultats de deux études internationales en mathématiques et en sciences, montre des différences significatives dans les rangs obtenus par certains pays aux deux évaluations. Non seulement ces différences rendent difficiles la mise en œuvre d'actions spécifiques pour les politiques d'éducation, mais elles interrogent sur la fiabilité des données elles-mêmes et l'utilité d'un tel exercice. L'étude soulève des questions sérieuses sur l'équité et l'utilité des comparaisons internationales des standards éducatifs, notamment quand elles sont fondées sur la comparaison de réussite à des tests (Brown 1998, Goldstein 1995). Enfin, la persistance d'une inégalité des chances pose un problème important aux promoteurs des procédures d'évaluation par les tests de performance, particulièrement quand ils cherchent à promouvoir une égalité de résultats. De nombreuses recherches ont montré que ces évaluations défavorisaient les élèves des groupes minoritaires mais aussi les filles par rapport aux garçons. Par conséquent, ces procédures tendent davantage à rationaliser les inégalités qu'à les soulager. De fait, certains groupes sociaux sont désavantagés par les évaluations nationales ou internationales parce qu'ils ont des capacités différentes devant les épreuves imposées. C'est pourquoi celles-ci sont productrices d'inégalités aussi bien avant qu'après la passation du test.

Les données statistiques lentement construites par les comparaisons internationales sur le modèle de la "school effectiveness" constituent aujourd'hui l'architecture selon laquelle s'élaborent de nouvelles formes de classification standardisées des activités d'éducation et de formation en Europe. L'établissement de nouvelles catégories, de classements, de nouveaux standards n'est pas neutre puisqu'il contribue à construire des informations de portée générale possédant des effets politiques non négligeables (Bowker & Star 1994). Cette information statistique utilise les acquis des recherches sur l'efficacité de l'école et circule le long de réseaux d'expertise participant à l'instauration d'une forme puissante d'objectivité donnant ainsi une assise certaine à une logique d'inspiration néo-libérale. Ces agrégats statistiques, autrefois instruments de mesure des inégalités, s'orientent aujourd'hui vers la prise en compte de situations individuelles non plus selon une logique administrative mais selon un souci de rentabilité, de flexibilité et de maîtrise des coûts de la formation. Cette normalisation statistique participe également d'une certaine forme de convergence des systèmes et des politiques d'éducation et de formation au niveau européen, elles-mêmes nécessaires à l'alimentation d'un vaste marché du travail où l'accroissement de la mobilité de la main d'œuvre constitue un des objectifs prioritaires de la Commission européenne. Cette dernière juge indispensable le développement d'informations statistiques comparables pour la mise en œuvre des politiques d'éducation et

de formation tout au long de la vie. Pour cela, elle a contribué à promouvoir des indicateurs et des objectifs quantifiés en s'appuyant sur l'expertise conjointe de l'UNESCO, de l'OCDE et d'EUROSTAT (Commission européenne 2000a). Une "task force" a été chargée de concevoir des indicateurs communs aux pays européens concernant la qualité de l'éducation et de la formation tout au long de la vie.

Ces statistiques et ces indicateurs s'intègrent à la méthode ouverte de coordination prévue lors de la conférence de Lisbonne à la suite de laquelle la Commission européenne a présenté son Mémorandum sur l'éducation et la formation tout au long de la vie (Commission européenne 2000b). Ce Mémorandum s'est accompagné d'un rapport sur des "objectifs concrets" invitant tous les États membres à améliorer la qualité de leur système d'éducation et de formation dans le domaine des apprentissages et de la pédagogie (Commission européenne 2001a). L'élévation des standards est présentée comme déterminante pour l'Europe si elle veut devenir une société plus compétitive et plus dynamique. D'après la Commission européenne, cette recherche de l'efficacité doit permettre aux citoyens de mieux développer leurs capacités et leurs compétences. Ces indicateurs d'efficacité et de qualité doivent faciliter une meilleure compréhension des systèmes nationaux et locaux ainsi que leur comparaison, l'identification des politiques "performantes", ainsi que l'échange, la connaissance et la diffusion des "bonnes pratiques" (Commission européenne, 2001b). Ils doivent permettre d'assurer un meilleur contrôle de l'investissement en éducation et de l'utilisation des ressources en termes de coût-efficacité des politiques éducatives, leur construction étant directement inspirée des grandes comparaisons internationales de résultats conduites par l'IEA. Les experts travaillant à leur élaboration appartiennent aux services statistiques de l'OCDE ou sont impliqués dans le projet INES.

Conclusion

Le nouveau système de collecte de l'information statistique à l'échelle européenne est accompagné par un mouvement conjoint de normalisation de la qualité qui s'étend au domaine de la formation professionnelle et de l'enseignement supérieur. L'assurance-qualité constitue aujourd'hui le référent de la Commission européenne qui tend à promouvoir les expériences et les projets pilote intégrant des modes d'évaluation de la qualité dans l'éducation et la formation. Ces nouveaux standards se substituent aux procédures d'agrément et aux contrôles réglementaires jusqu'à présent assurés par les États. Les procédures de contrôle-qualité confèrent une légitimité et un pouvoir de plus en plus important à des agences chargées de définir en leur sein des critères techniques, largement inspirés des conceptions modernes du

management. Au nom d'une meilleure "gouvernance" des systèmes d'éducation et de formation, cette logique de la qualité tend à déstabiliser les cadres nationaux tout en confiant des responsabilités accrues aux collectivités régionales et à des réseaux transnationaux d'experts et d'évaluateurs sans grande légitimité démocratique (Charlier 2003, Javeau 2003).

Ces défenseurs des évaluations par les tests et les standards avancent souvent l'idée que ceux-ci servent à promouvoir l'égalité des chances en améliorant la distribution des biens comme les salaires, les promotions, l'accès aux cours les plus prestigieux, les diplômes des grandes écoles. En termes de justice, on trouve là un mélange confus de libéralisme et de méritocratie, d'un côté la promotion du choix du consommateur ou de l'opinion éclairée, de l'autre un contrôle technocratique au nom de principes méritocratiques (Howe 1997). Toutefois, les tests sont incapables de prendre en compte les inégalités entre élèves à l'intérieur comme à l'extérieur de l'école. Ceux-ci ne bénéficient donc pas de la même égalité des chances sauf dans un sens très formel et très abstrait, parfois défendu par des conceptions utilitaristes de la justice, mais qui ne tiennent pas compte des épreuves de réalité affrontées par les élèves et les enseignants. En fait, cette idéologie tend à récuser l'idée d'un meilleur partage des bénéfices permettant la réduction de l'écart entre les plus et les moins favorisés, la technologie des tests servant davantage à éloigner les ressources éducatives des plus marginalisés et des plus pauvres en favorisant ceux qui ont la chance de devenir de bons ingénieurs et de bons scientifiques.

Bibliographie

- AMREIN A.L., BERLINER D.C. 2002 "High-Stakes Testing, Uncertainty, and Student Learning", *Education Policy Analysis Archives*, 10(18)
- A NATION AT RISK: THE IMPERATIVE FOR EDUCATIONAL REFORM 1983, États-Unis, Washington DC, Government Printing Office
- ANGUS L. 1993 "The sociology of school effectiveness", *British Journal of Sociology of Education*, 14(3), 333-345
- BALL S.J. 2001 Performativities and Fabrications in the Education Economy, in *The Performing School. Managing, Teaching and Learning in a Performance Culture*, Routledge Falmer, London
- BLOOM J.S., ENGELDHART M.D. & FURST E.J. 1956 *Taxonomy of educational objectives: the Classification of Educational Goals*, Handbook I., New York, David Mc Kay Company
- BOTTANI N. & TUIJNMAN A. 1994 Les indicateurs internationaux de l'enseignement: cadre, élaboration, interprétation, in *Évaluer l'enseignement. De l'utilité des indicateurs internationaux*, Paris, CERI-OCDE
- BOWKER G. & STAR S.L. 1994 Knowledge and Infrastructure in International Information Management. Problems of Classification and Coding, in Bud-Friedman L. (ed.),

- Information Acumen. The Understanding of Knowledge in Modern Business*, London, Routledge, 187-213
- BOLTANSKI L. & CHIAPELLO E. 1999 *Le nouvel esprit du capitalisme*, Paris, Gallimard
- 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. 1998 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
- CALLAHAN R.E. 1962 *Education and The Cult of Efficiency*, Chicago, The University of Chicago Press
- CHARLIER J.-E. 2003 Du Sud au Nord : que peut apporter l'analyse des systèmes éducatifs africains à la sociologie de l'éducation ?, in Van Haecht A. (dir.) *Sociologie, politique et critique en éducation, Revue de l'Institut de Sociologie*, Bruxelles, ULB
- COMMISSION EUROPÉENNE 2000a Direction Générale de l'Éducation et de la Culture, *Rapport européen sur la qualité de l'éducation. Seize indicateurs de qualité*
- COMMISSION EUROPÉENNE 2000b Document de travail des services de la commission, *Memorandum sur l'Éducation et la Formation tout au long de la vie*
- COMMISSION EUROPÉENNE 2001a Rapport de la commission. *Les objectifs futurs concrets systèmes éducatifs*
- COMMISSION EUROPÉENNE 2001b Direction Générale de l'Éducation et de la Culture. *Réaliser un espace européen de l'éducation et de la formation tout au long de la vie*. Document de travail des services de la commission. Les pratiques d'éducation et de formation tout au long de la vie et les indicateurs, novembre
- CREMIN L.-A. 1961 *The transformation of the School : Progressivism in American Education, 1876-1957*, New York, Knopf
- DEROUET J.-L. 1992 *École et justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux?*, Paris, Métailié
- DEROUET J.-L. 2000 "Administration, sciences de l'administration et sociologie en éducation. Quelques exercices de traduction", *Revue de l'Institut de Sociologie*, 1997 1-4
- DEROUET J.-L. 2003 La sociologie des inégalités d'éducation dans les sociétés postmodernes. Petit guide à l'usage des sociologues pour explorer le pays de la pensée gnan-gnan, in Van Haecht A. (dir.) *Sociologie, politique et critique en éducation, Revue de l'Institut de Sociologie*, Bruxelles, ULB
- DEROUET-BESSON M.-C. 2003 Questions à la sociologie politique de l'éducation : peut-on maintenir l'unité du projet sociologique entre les sciences cognitives et le management ?, in Van Haecht A. (dir.) *Sociologie, politique et critique en éducation, Revue de l'Institut de Sociologie*, Bruxelles, ULB
- DESROSIÈRES A. 1993 *La politique des grands nombres*, Paris, La Découverte
- GLEESON D. & HUSBANDS C.T. 2001 *The performing school : managing, teaching and learning in a performance culture*, London, Routledge
- GOLDSTEIN H. 1995 *Interpreting International Comparisons of Student Achievement*, Paris, UNESCO
- GOODSON I. & FOOTE M. 2001 "Testing times : A School case study", *Education Policy Analysis Archives*, 9(2)
- GOULD S.J. 1983 *La Mal-mesure de l'homme : l'intelligence sous la toise des savants*, Paris, Ramsay

- HACKING I. 1990 *The Taming of Chance*, Cambridge U.K., Cambridge University Press
- HANEY W. 2000 "The myth of the Texas miracle in Éducation", *Education Analysis Policy Archives*, 8(41)
- HERMSTEIN R. & MURRAY C. 2002 *The bell curve : intelligence and class structure in American life*, New York, Simon & Schuster
- HEUBERT J.P. & HAUSER R.M. (eds.) 1999 *High stakes : Testing for tracking, promotion and graduation*, Washington DC, National Academy Press
- HUTMACHER W., COCHRANE D. & BOTTANI N. 2001 *In pursuit of equity in education. Using international indicators to compare equity policies*, London, Kluwer Academic Publishers
- JAVEAU C. 2000 Le savant et le politique revisités : les rapports d'aujourd'hui entre les champs politique et scientifique, in Van Haecht A. (dir.) *Sociologie, politique et critique en éducation*, *Revue de l'Institut de Sociologie*, Bruxelles, ULB
- KAMIN L. 1974 *The science and politics of I. Q. : complex human behaviour*, New York, Lawrence Erlbaum
- KLEIN S.P., HAMILTON L.S. MCCAFFREY D.F. & STECHER B.M. 2000 "What do test scores in Texas tell us?", *Educational Policy Analysis Archives*, 8(49)
- KOHN A. 2000 *The case against standardized testing : Raising the scores, ruining the schools*, Portsmouth, N.H., Heinemann
- KOSELLECK R. 2000 *Le futur passé. Contribution à la sémantique des temps historiques*, Paris, EHESS
- LEMAN N. 1999 *The Big Test. The Secret History of the American Meritocracy*, New York, Farrar, Strauss & Giroux
- MC LEAN M. 1992 *The Promise and Perils of Educational Comparison*, London, The Tufnell Press
- MC NEIL L.M. 2000 *Contradictions of school reform*, New York, Routledge
- 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
- NUTTAL D. 1994 Choosing Indicators, in Riley A.K. & Nuttall D.L. (ed.) *Measuring Quality : Education Indicators-United Kingdom and International Perspectives*, London, The Falmer Press
- 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, 1994
- PORTER T.M. 1995 *Trust in Numbers. The Pursuit of Objectivity in Science and Public Life*, Princeton N.J., Princeton University Press
- RAVITCH D. 2000 *Left Back. A Century of Battles Over School Reform*, New York, Touchstone
- 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
- STEDMAN L.-C. 1997 "International achievement differences : an assessment of a new perspective", *Educational Researcher*, 26(3), 4-15
- STERNBERG R.-J. 1985 *Beyond IQ : a triarchic theory of human intelligence*, New York, Cambridge University Press

- 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*, Paris, série "Raisons Pratiques" 8, Paris, EHESS
- THÉVENOT L. 2003 La mise en place d'un gouvernement par les normes à l'échelle européenne, in Derouet J.-L., Begyn F. & Normand R. (coord.), *L'Europe de l'éducation : entre management et politique*, Actes de l'université des personnels de l'encadrement de l'Éducation nationale, Clermont-Ferrand, (à paraître)
- TRAVERS R.M.W. 1983 *How research has changed American schools? : a history from 1840 to the present*, Kalamazoo, Michigan, Mythos Press
- VAN HAECHT A. 2003 Les politiques publiques d'éducation : un renouvellement nécessaire des outils théoriques, in Van Haecht A. (dir.) *Sociologie, politique et critique en éducation*, *Revue de l'Institut de Sociologie*, Bruxelles, ULB

Histoire et critique en sociologie de l'éducation : le cas de la Communauté française de Belgique

ANNE VAN HAECHT

Centre de Sociologie de l'éducation

Institut de Sociologie, Université Libre de Bruxelles

Avenue Jeanne, 44, 1050 Bruxelles, Belgique

Préalables

La cause est entendue aujourd'hui : une sociologie courant derrière "l'explication" causale a perdu toute crédibilité dans notre univers scientifique et nous sommes nombreux à avoir admis les errements d'une posture macrosociologique exacerbée, doublée, le cas échéant, d'un aveuglement idéologique navrant. Cela dit, l'engouement pour le micro, s'il constitue la seule réponse à ce constat, peut conduire à son tour à quelques égarements : l'enfermement dans un terrain idéalisé, la fixation sur des paroles singulières, l'incapacité face à l'exigence de généralisation, etc. Mais au-delà du "sociologiquement correct" actuel, comment s'y prendre pour construire un objet dans une perspective critique, ce qui signifie tout simplement qu'il s'agit là d'une opération qui ne se conçoit pas d'abord au service du prince — c'est-à-dire le plus fréquemment de l'autorité subventionnante ?

Les outils ne manquent certes pas. Si la sociologie est toujours d'une certaine manière une histoire du temps présent, c'est vers cette dernière discipline qu'il convient de se tourner. L'objet à construire s'inscrit dans une temporalité qui s'avère aussi pluridimensionnelle que les thématiques qu'il s'agit de déconstruire. Je me souviens du plaisir que m'avaient procuré quand je rédigeais les résultats de ma recherche sur les réformes scolaires progressistes en Belgique, ces propos de Furet (1982, 12), toujours si justes : "Ayant renoncé à l'idée que les faits parlent tout seuls — idée naïve, parce qu'elle suppose sans jamais le dire qu'on ait préalablement donné un sens au temps —, il (l'historien) renonce du même coup à la superstition du découpage chronologique et de la périodisation : si l'enveloppe temporelle cesse d'être le principe premier d'intelligibilité à l'intérieur duquel tous les ordres de phénomènes prennent leur sens, il faut d'abord définir des objets de recherche et examiner ensuite, en tâtonnant, quelle est l'épaisseur de durée pertinente pour leur description

et leur analyse". Dans le cas de la genèse des luttes pour la démocratisation de l'école en Belgique, la théorie sociologique descriptive qui m'a servi de toile de fond a été la théorie des champs dont l'origine se trouve chez Weber et qui a été formulée expressément par Bourdieu (1971), mais aussi illustrée en Belgique par Remy, Voyé et Servais (1978, 1980). En considérant comme connu l'essentiel de cette théorie, je rappellerai que mon objectif de l'époque était de trouver les racines de la principale réforme de l'enseignement secondaire de l'après-guerre afin d'en dépister les écueils les moins visibles (Van Haecht 1985). Le travail de mes collègues belges m'avait servi de balise dans la mesure où ils retraçaient à travers la dynamique des champs, l'instauration et la transformation d'un modèle particulier, celui qui installe l'individu au centre de la signification culturelle, dans un mouvement qui prend d'abord corps dans le champ économique, puis se transpose dans le champ scolaire et ensuite dans de la vie familiale, à la faveur d'une suprématie du champ économique sur les autres champs.

Restant à de nombreux égards fidèle à une telle conception épistémologique, je dirais qu'aujourd'hui une analyse critique en sciences du social conjugue trois dimensions :

1. replacer le problème étudié dans une perspective globale ;
2. intégrer la dimension historico-génétique ;
3. adopter une perspective dialectique d'interactions entre acteurs (telles que médiatisées dans et par des dispositifs institutionnels).

La spécificité belge

Un système "pilarisé"

Ce n'est pas ici le lieu de refaire l'histoire de la Belgique née en 1830 de la révolte de bourgeois catholiques et libéraux contre un pouvoir hollandais voulant imposer la langue néerlandaise, un anticatholicisme affirmé et une centralisation étatique destinée à contrôler la vie économique. Mais un minimum doit être rappelé. La Belgique est, depuis ses origines, une société "pilarisée", fondée sur un pluralisme segmenté. La métaphore du temple grec a été mobilisée pour la décrire : les colonnes sont les grandes familles politiques (catholique et libérale et, depuis 1885, socialiste), le fronton réunit leurs élites respectives. Chaque pilier, à chaque fois un véritable monde sociologique, a développé un réseau d'organisations (socioéconomiques, culturelles, politiques, etc.) qui ont longtemps pris en charge les individus "de la naissance à la mort". L'école et les organisations éducatives participent de ce système pilarisé. Entre catholiques et libéraux, le clivage Église/État a fait l'objet

d'un compromis entre tendances, sans concordat et sans séparation explicite entre ces deux instances. La liberté de l'enseignement, affirmée dans l'article 17 de la Constitution (1831), a été le ciment de ce compromis. La Belgique a connu deux guerres scolaires: la première (1878-1884) entre libéraux et catholiques (ces derniers vainqueurs pour longtemps) a opposé deux systèmes idéologiques exclusifs au moment où les libéraux progressistes tentaient de faire émerger l'autonomie du champ scolaire par rapport à l'emprise de l'appareil clérical; la deuxième (1954-1958) entre socialistes et libéraux d'une part, et catholiques d'autre part, a été une lutte portant sur l'obtention de ressources complémentaires. Le Pacte scolaire de 1958 qui y a mis fin a satisfait à deux demandes: celle de l'État de pouvoir ouvrir des écoles "partout où le besoin s'en fait sentir" et celle du réseau scolaire libre catholique d'avoir droit à des subventions élargies. Ce Pacte entérine la concurrence entre réseaux scolaires différenciés: le réseau de l'État, le réseau officiel subventionné (provinces, villes et communes) et le réseau libre subventionné (confessionnel catholique en dominante). Selon l'historien Mabilie (1997), l'accord politique de 1958 aurait renforcé le cloisonnement de la société belge, qui se maintient malgré une sécularisation rendant les anciens repères idéologiques plus flous. Divers sociologues ont souligné l'extension depuis les années 1970 d'un phénomène consumériste pressant les citoyens à opter entre les services offerts par les différents piliers en fonction de critères de qualité, ce qui s'est traduit par une accentuation de la logique de quasi-marché comme mode de régulation du système scolaire. Il faut savoir que les mécanismes de pacification, ainsi que la logique de compétition entre réseaux ont fait de celui-ci un appareil très coûteux alors que l'assainissement du budget de l'État est devenu un souci majeur pour les gouvernements qui se sont succédé depuis les années 1980.

Le clivage linguistique

Au clivage Église/État s'est historiquement surimposé un clivage linguistique Flamands/Wallons dans un pays qui n'était nullement à ses débuts un État-nation et ne l'est toujours pas devenu. À nouveau sans entrer dans des péripéties impossibles à traiter ici et en renvoyant à l'excellente recherche de von Busekist (1998), je rappellerai quelques éléments historiques cruciaux. Le nationalisme culturel flamand s'est mué en force politique vers 1850 avec l'émergence de partis flamingants, recrutant dans la petite bourgeoisie et chez les fonctionnaires. Ce n'est qu'à la fin du siècle que se profila un mouvement wallon, recrutant parmi les membres des corps élus ou constitués (députés, professeurs, juristes, historiens et écrivains). Si longtemps le bilinguisme a été une ressource pour les nationalistes flamands, ce groupe abandonna, pour des raisons stratégiques, l'avantage du bilinguisme et transforma le français

en ennemi désigné en exigeant l'unilinguisme régional, garantie de la protection et de l'inscription dans la durée des succès nationalistes. Or, après le vote en 1932 de la loi sur l'unilinguisme régional, la question principale devint progressivement de définir l'extension territoriale d'espaces linguistiques homogènes : à côté de la Flandre et de la Wallonie, qu'allait devenir le statut linguistique de la capitale, Bruxelles, comptant 80 % de francophones à la fin du XX^e siècle, que les flamingants revendiquent au nom du droit du sol et que les Wallons devraient défendre au nom de l'argument linguistique ?

Reposons brièvement les jalons de la démocratie linguistique. En 1930, une loi autorisa la flamandisation de l'Université de Gand ; en 1932 une autre loi imposa l'unilinguisme régional qui faisait comme langue de l'enseignement la langue maternelle à Bruxelles et la langue de la région en Flandres et en Wallonie. En 1963, une loi a imposé l'hégémonie complète de la langue régionale, scindant l'enseignement en deux régimes linguistiques administrés séparément. En 1969, deux ministères de l'éducation séparés ont été constitués et, en 1971, deux Conseils culturels semi-autonomes, responsables de l'enseignement en Flandre et en Wallonie ont été créés. Par ailleurs, la séparation en deux blocs linguistiques s'est faite à son tour dans le monde universitaire : les universités d'État de Liège et Gand ont été admises comme complémentaires, comme plus tard celles de Mons et d'Anvers. Mais en 1968, la question de l'expansion de la section française de l'UCL (à Leuven) suscita une polémique virulente au nom du "Walen buiten !" (les Wallons dehors !) entonné par les Flamands. L'université Catholique de Louvain a été scindée dans les années suivantes par la création d'une nouvelle université francophone, bâtie de toutes pièces dans le Brabant wallon, à Louvain-la-Neuve, alors même que se distancaient les deux ailes, flamande et francophone, du parti social-chrétien et que se constituait un nouveau parti francophone, le Rassemblement Wallon, venant après la création en 1964 du Front Démocratique des Francophones (bruxellois). Ces deux mouvements s'affirmaient à vocation idéologiquement pluraliste, tandis que le parti libéral s'était ouvert aux chrétiens dès 1961 et que le parti socialiste avait lancé en 1969 un appel aux "rassemblement des progressistes". À une tension linguistique grandissante montant au cœur des partis encore unifiés s'ajoutait donc la volonté d'accroître le pluralisme en un temps de laïcisation de la vie sociopolitique.

Fédéralisation de l'État et communautarisation de l'enseignement

Retenons quelques dates encore sur la fédéralisation de l'État. Avec la révision constitutionnelle de 1970, les trois communautés culturelles (française, néerlandaise et allemande) sont dotées chacune d'un conseil culturel. Quatre régions géographiques constituent les zones linguistiques : la Flandre, la Wallonie, Bruxelles-capitale et la région germanophone. Certaines com-

pétences d'enseignement sont transférées cette année-là aux Communautés mais elles sont limitées à des interventions ne portant pas sur plus de 2 % des budgets des ministères concernés. En 1980, la deuxième réforme de l'État n'affecta pas l'enseignement, ce fut la troisième réforme constitutionnelle qui rendit effective la communautarisation de l'enseignement en 1989. La révision de l'article 17 de la Constitution (devenu article 24) y a introduit, outre les garanties figurant dans le Pacte scolaire de 1958 (liberté de l'enseignement, libre choix des parents, neutralité du réseau de la Communauté — anciennement de l'État —, libre choix entre l'une des religions reconnues et morale non confessionnelle dans les établissements organisés par les pouvoirs publics, gratuité de l'instruction jusqu'à la fin de la l'obligation scolaire), un nouveau principe, celui de l'égalité des élèves ou étudiants, parents, membres du personnel et établissements scolaires devant la loi ou le décret.

Le principe d'égalité, relevant d'une volonté de compromis se manifestant par la possibilité d'une double lecture (insister sur l'égalité pour demander un traitement identique entre les réseaux ou insister sur les différences objectives pour postuler un traitement plus avantageux pour l'enseignement officiel) allait alimenter de nombreuses polémiques (Uyttendaele M. 1994). Les tendances minoritaires à l'intérieur de chaque Communauté avaient choisi d'emblée des stratégies différentes: les socialistes flamands avaient obtenu un mécanisme de délégation, dégageant l'enseignement de leur réseau communautaire de la tutelle directe de l'exécutif flamand; les sociaux-chrétiens francophones avaient opté pour les garanties juridictionnelles et dépendaient dès lors de la position qu'adopterait la Cour d'arbitrage, créée en 1983, pour veiller à ce que la détermination des compétences respectives de l'État, des Communautés et des Régions se fasse selon les règles établies par la Constitution, donc garantir la liberté de l'enseignement et le droit à l'enseignement (art. 24), ainsi que l'égalité entre tous les Belges et l'interdiction de toute discrimination (art. 6 et 6 bis). Depuis de nombreuses années, les systèmes scolaires des deux Communautés se sont de plus en plus différenciés l'un de l'autre, tant pour l'enseignement obligatoire que pour le supérieur.

Justifiant la reconnaissance de différences objectives, la Cour d'arbitrage a opéré, dans un arrêt du 5 décembre 1991, un choix entre le principe d'équilibre et le principe d'égalité et l'a précisé dans un avis du 2 avril 1992 disant que "contrairement à l'enseignement communautaire, qui est chargé d'un service public au sens organique du terme, l'enseignement libre subventionné constitue un service public fonctionnel, en d'autres termes un service public qui est organisé par l'initiative privée pour les besoins de tout ou partie de la population, en vue d'assurer une mission d'intérêt général." (Uyttendaele 1994, 120). Dans cet esprit, les différences objectives retenues entre le réseau communautaire et le réseau libre subventionné reposaient sur trois éléments: obligation pour l'enseignement de la Communauté d'as-

surer sur son territoire une offre d'enseignement suffisamment large; non-obligation pour les établissements du libre subventionné d'admettre tous les candidats-élèves; obligation pour les établissements relevant d'un pouvoir public d'offrir le choix entre un cours de religion et un cours de morale non confessionnelle. À côté de points de tensions concernant les subventions accordées au réseau libre subventionné, ce sont les définitions de la neutralité de l'enseignement et surtout de la nature d'un service public qui ont fait le plus problème (Van Haecht 1999). Le décret du 31 mars 1994 a donné à la neutralité dans l'enseignement officiel une acception moins réservée qu'avant (éducation des jeunes au respect des droits de l'homme et des Conventions des droits de l'homme et de l'enfant, à la reconnaissance de la pluralité des valeurs dans l'humanisme contemporain, à la compréhension des options différentes ou divergentes constituant l'opinion). Pour ce qui est du libre confessionnel, ce réseau réclame de manière pragmatique l'application la plus étendue possible du principe d'égalité (art. 24) tout en continuant, de manière ambiguë, à affirmer son identité chrétienne et son but d'évangélisation sous la forme d'un projet éducatif qui se prête autant à une lecture religieuse (une identité idéologique spécifique) que sécularisée (une ouverture à tous). Accepter l'interprétation proposée par les représentants de ce réseau revient à consacrer (dans la tranquillité) nos vieux clivages en suspendant la dispute, ce qui est facilité par l'attentisme de la laïcité. Ce vieux pluralisme risque toutefois d'être bousculé par la montée du communautarisme islamique: comment s'opposer à l'émergence d'un nouveau pilier quand rien constitutionnellement ne s'y oppose? Pourtant, comme cela a été souligné, la structuration d'une partie de la population d'origine étrangère autour de l'islam ne retient qu'un trait commun "alors que la présence des immigrés en Belgique trouve principalement son origine dans le cadre des rapports employeurs-travailleurs et que la permanence de la référence à la religion et de son caractère structurant se pose en de nouveaux termes pour les jeunes générations." (Lentzen & Mabilie 1995, 45). Mais voilà qui a été dit avant le 11 septembre 2001.

L'imposition d'une logique comptable

Le "modèle social" belge, qui a été scellé dans une triple transaction entre syndicats et salariés, entre patronat et syndicats et entre syndicats et partis, a permis une concertation sociale efficace, mais, dès la moitié des années 1970, avec la crise économique et l'augmentation du chômage, les syndicats ont dû adopter des stratégies de préservation des acquis. Les sociaux-chrétiens et les libéraux au pouvoir de 1981 à 1986 ont opté pour une politique très interventionniste visant à limiter le déficit public et à améliorer la compétitivité des entreprises. Avec la communautarisation de l'enseignement, la question bud-

gétaire n'était plus régie par la loi mais par des décrets pris par l'une ou l'autre des Communautés et l'État voyait ses compétences limitées à trois matières : la fixation de l'âge de l'obligation scolaire, les conditions minimales d'octroi des diplômes et le régime des pensions.

L'enseignement relevant de la Communauté française allait financièrement dépendre d'une entité incapable de lever d'impôts alors que, du côté flamand, on avait fusionné les exécutifs de la Communauté et de la Région, ce qui du point de vue budgétaire changeait les données. Dès lors, une crise de l'enseignement francophone, amorcée par l'incapacité de l'exécutif de la Communauté française à revaloriser les rémunérations des enseignants à la suite d'une négociation intersectorielle pour tous les agents de la fonction publique, éclata en 1990 sous un gouvernement social-chrétien-socialiste. Leurs organisations syndicales entreprirent des actions en front commun, qui aboutirent à un accord entre ministres et syndicats socialistes et chrétiens. Sur base de cet accord, une "Radioscopie de l'enseignement en Communauté française", réalisée par une équipe interuniversitaire, fut déposée en avril 1992 : seul son volet économique fut utilisé à des fins de restrictions budgétaires. Puis sous un autre gouvernement social-chrétien-socialiste, durant l'été 1995, l'annonce d'un plan d'économies de dix milliards de francs belges (250 millions d'euros) pour la période 1996-1999, avec suppression de trois mille postes et fusion d'établissements secondaires pour réduire leur nombre de 600 à 500, allait déclencher d'importants mouvements de grève qui durèrent jusqu'à la fin de l'année scolaire 1996. Ces mesures furent votées au Parlement de la Communauté française contre la vive opposition syndicale, mais un plan d'accompagnement social devait gérer la suppression d'emplois à l'aide d'un système de préretraites. Par ailleurs, la rationalisation de l'enseignement supérieur hors universités, organisé par le décret du 5 août 1995 en "hautes écoles", avait suscité d'intenses protestations chez les étudiants. Pour leur répondre, comme aux enseignants, des "Assises de l'enseignement" furent mises sur pied en mai 1995 par le Conseil de l'Éducation et de la formation de la Communauté française (créé par décret en 1990) : ce fut une rencontre spectaculaire, réalisée avec l'implication des partis politiques, des représentants des pouvoirs organisateurs, des coordinations étudiantes, mais sans l'aval du syndicat socialiste : il ne s'ensuivit pas une remise en cause des réseaux et il n'en sortit aucun état des lieux prospectif pour le refinancement de l'enseignement. Dans la foulée de la rentrée scolaire 1995, diverses manifestations de protestations eurent encore lieu, réunissant syndicats et étudiants, puis l'ordre revint, non sans qu'une grande amertume n'ait envahi pour longtemps le monde enseignant. Les Assises ont été une illustration du principe cosmétique : il en reste l'émergence d'un mouvement étudiant polymorphe qui, à cette occasion, a tenté de combiner démocratie participative et démocratie représentative en faisant appel pour encadrer ce processus de

consultation à des personnalités de la société civile, sélectionnées pour “leurs hautes qualités intellectuelles et morales” (Maron 1996).

Quelques mots encore pour faire le point sur l'évolution du paysage sociopolitique belge. Les élections législatives du 13 mai 1999 l'ont bouleversé et ont exprimé des infléchissements structurels sociaux : pour la première fois depuis 1958, les sociaux-chrétiens ont été renvoyés dans l'opposition, avec la formation d'un gouvernement fédéral composé de libéraux, de socialistes et d'écologistes, la même combinaison se retrouvant à la Région wallonne, à la Communauté française et à la Communauté germanophone, avec une coalition assez similaire à Communauté flamande. Depuis lors la redistribution des compétences n'a pas cessé d'être au cœur de réformes institutionnelles : l'enjeu fédéral est celui du maintien d'un État structurellement affaibli, à la mesure de l'extension des compétences et des moyens des entités fédérées, de la multiplication de centres de décisions à d'autres échelles que centrale, investis de conceptions politiques non congruentes entre elles. Par ailleurs, qu'en est-il de la survie des vieux clivages ? En formulant l'hypothèse que les clivages persistent davantage sous forme de structure que de véhicule de sens, Mabilie (2000) a estimé que les organisations procédant des clivages peuvent en même temps bénéficier de la reconnaissance de leurs qualités d'efficacité et se distinguer fortement des organisations auxquelles elles étaient liées au sein du même “pilier”. Cette différenciation “s'opère aussi bien, en termes de recrutement que de références idéologiques ; elle prend aussi l'aspect d'une professionnalisation des fonctions remplies par les organisations et s'accompagne d'une réduction progressive de leur capacité de mobilisation militante” (Mabilie 2000, 28). La situation belge actuelle serait toujours celle d'un pluralisme segmenté mais entamé par des mouvements de décroissement.

Problématisation et stratégies d'acteurs

Une recontextualisation toujours nécessaire

Ainsi retracée rapidement, la spécificité belge exige, pour nourrir la théorisation de l'actuel, le détour par l'histoire, “seule capable d'étudier le processus de superposition et de substitution sélective dont est issue chaque architecture temporelle ; seule capable aussi de montrer comment les strates antérieures rendent possibles les postérieures et comment elles subissent des modifications en retour ; seule capable enfin de dégager les racines des problèmes qu'il faut résoudre pour mettre en accord les éléments d'une même architecture temporelle, qui diffèrent par leur origine et leur nature” (Pomian, cité par Jeudy 1997, 134). Et voilà qui rend possible ce rapport au global, garant de la capacité critique du regard posé sur le temps présent. Jeudy (1997, 135)

formule ainsi l'idée: "Le jeu des temporalités permettant d'unir toute représentation de la discontinuité à celle de la continuité, une pareille architectonique temporelle devient la seule condition de la production du sens dans sa globalité, même si elle est partielle et circonscrite localement."

Il est vrai que cette spécificité a pu se déployer dans un espace territorial délimité qui, jusqu'à la fin des années 1960, a pu procurer un ersatz d'État national (sans être un État-nation). La fédéralisation a consacré les divisions linguistiques et celles-ci n'ont pas manqué de se répercuter sur la vie intellectuelle de deux morceaux de pays que plus grand-chose ne rapproche et dont les référents sont devenus étrangers les uns aux autres. Les réformes institutionnelles ont donc officialisé une séparation culturelle dont l'école n'est qu'une des scènes parmi d'autres. Ce contexte, marqué par l'effritement de l'État, a fait de la Communauté française un espace pseudo-national propice à l'injonction de décentralisation émanant des organisations internationales vers des institutions productrices de services —publics et privés. Au demeurant, comme tous les espaces publics aujourd'hui, celui-ci est travaillé par un processus de fragmentation lié à la reconnaissance de "communautés" (au sens doxologique exact du terme cette fois) ethniques, religieuses, comportementales, etc. Dès lors, pour les responsables politiques, la priorité n'est plus de gouverner un espace public parmi d'autres, à partir de l'un ou l'autre niveau de décision, mais de gérer les ajustements entre les attentes et les demandes des différentes parties issues des fragmentations, alors même que le champ politique est la proie d'un arraisonnement institutionnel et idéologique par les tenants du modèle du marché, ce qui s'exprime entre autres par la promotion du schéma de la "gouvernance" (Van Haecht 1998, 2000, 2001, 2003). Cette fragmentation est favorisée par l'affaiblissement du pouvoir national restant au profit des échelles locales et supranationales: l'ancien cadre privilégié de l'action politique et de la pensée sociale s'est vu défier par des cadres à la fois géographiquement plus exigus et plus étendus, ce qui rend lieu de décision à la fois plus proche et plus lointain. Plus proche, puisqu'il renforce le poids des intervenants locaux (dirigeants d'entreprises, acteurs du culturel au sens large, etc.) et, plus lointain, lorsque s'impose échelle supranationale (l'Union européenne détournant technocratiquement à son profit le principe de subsidiarité).

Sur l'arrière-fond de la décomposition de l'État belge, avec la séparation des élites dirigeantes du Nord et du Sud du pays et la constitution de gouvernements de coalition voués au compromis, la politique éducative en Communauté française a été dominée par des préoccupations budgétaires, tout en devant faire face aux injonctions supranationales qui s'inscrivent dans l'horizon de la "nouvelle gouvernance". Je me focaliserai sur deux mesures essentielles pour l'enseignement obligatoire.

Le décret “missions” de l'école (24 juillet 1997)

Ces missions sont définies selon quatre axes: l'épanouissement et l'intégration de la personne; la formation du futur travailleur actif dans la vie économique, sociale et culturelle; la formation du futur citoyen capable de contribuer au développement d'une société démocratique; l'accès égalitaire à l'émancipation sociale pour tous les élèves. Pour les atteindre une structure institutionnelle organisée en cycles s'appuie sur la structure pédagogique suivante: continuum des huit premières années, orientation des élèves à la fin du premier cycle secondaire (trois ans au maximum) vers les filières générale, technique ou professionnelle (sur décision du conseil de classe). Le décret prolongeait une réforme du premier degré de l'enseignement secondaire datant de 1993 afin d'établir le passage automatique des élèves de la 1^e à la 2^e année, sous certaines conditions comme une “différenciation pédagogique”, une démarche “constructiviste” (“l'enfant au cœur des apprentissages”), une évaluation “formative”, un accent mis sur les “compétences” plutôt que sur les contenus, etc. Les missions retenues étaient juxtaposées, comme si elles pouvaient se constituer en combinatoire politique consensuelle, alors qu'il s'agit de logiques faites pour se dénoncer les unes les autres dans une dispute récurrente (Derouet 1992), pour laquelle notre quasi-marché scolaire se révèle un terreau de prédilection —mais interdit de tout appel à l'universel civique ou républicain au profit d'un pluralisme partisan.

Des “socles de compétences”, des “compétences terminales” et des “profils de formation” sont imposés pour servir de fondement aux programmes de tous les réseaux, ce qui aurait pu menacer la liberté de l'enseignement. La Cour d'arbitrage a tranché en disant que toute limitation à cette liberté doit avoir pour objectif de préserver l'intérêt général, donc viser à poursuivre les exigences d'un enseignement de qualité (Vandernoot & Sohler 1999). Cette innovation a été interprétée comme voulant (formellement) promouvoir l'égalité des acquis minimaux, sur un territoire où la variance des performances d'établissement à établissement, voire de classe à classe est l'une des plus importantes en Europe. La voie s'ouvrait vers un contrôle “ex post” du niveau des épreuves scolaires avec celui fixé par une commission des outils d'évaluation. Un conseil de recours aurait à juger des plaintes éventuelles déposées par les élèves et leurs parents en matière d'évaluation et d'orientation.

Les Fédérations des pouvoirs organisateurs (PO) sont reconnues en tant qu'organes de représentation dans les instances de concertation et de gestion et organes de coordination traitant de manière autonome de leurs projets éducatif et pédagogique destinés à soutenir les projets d'établissement. Dans l'esprit d'une déconcentration (très modérée), un conseil de participation constitué dans chaque école est chargé d'établir un projet d'établissement et d'y assurer une concertation régulière entre les groupes représentés (per-

sonnel enseignant et non enseignant, élèves, agents de l'orientation scolaire, parents, représentants de l'environnement politique et culturel local), sous la présidence du chef d'établissement. Les règles d'inscription —plus contraignantes qu'avant pour le réseau dit libre— et les modalités de concertation entre établissements relevant d'une même "zone" géographique et répartis selon le critère confessionnel/non confessionnel sont d'autres éléments repris dans ce décret qui soumet à un nombre plus élevé d'obligations communes le libre et l'officiel.

A-t-on favorisé dès lors l'action d'un État-évaluateur ? Un pouvoir d'injonction plus grand a été accordé à la Communauté comme garante des objectifs et de la qualité de l'enseignement : elle doit en assurer désormais le contrôle dans tous les réseaux. Reste que jusqu'alors, elle ne disposait d'aucun service statistique suffisamment organisé pour lui permettre de maîtriser le fonctionnement du système (identification des élèves et suivi centralisé de leurs trajectoires) et de connaître les performances exactes des établissements. L'évaluation externe en ces matières était (et est encore) un tabou complet. Par ailleurs, le réseau libre catholique, ayant accédé au statut de service public fonctionnel, perd de sa liberté au profit d'un espoir de financement meilleur alors que son secrétariat général voit son action centralisatrice sur son réseau —composé d'une multiplicité de petits PO— consolidée par l'accentuation de son rôle représentatif en tant que fédération de PO. Charlier (2000) a estimé que l'adoption de ce décret a été possible grâce à une concertation entre l'exécutif et les acteurs majeurs du monde scolaire, se protégeant d'une opposition trop forte au détriment de groupes minoritaires, écartés des négociations ou objectivement incapables d'y faire respecter leurs intérêts. Mais l'exécution des décisions a été renvoyée aux acteurs de base, amenés à devoir contribuer à la mise en œuvre de mesures perçues comme imposées et non justifiées.

Le décret relatif au pilotage du système éducatif de la Communauté française (27 mars 2002)

Ce décret suit logiquement le précédent mais son urgence a été renforcée sous l'impact de la publication des résultats de l'enquête Pisa (2000), estimés profondément disqualifiants pour la Communauté française. Une commission de pilotage des enseignements organisés ou subventionnés par celle-ci a été créée pour : accompagner les réformes pédagogiques ; doter le système scolaire d'un système cohérent d'indicateurs ; favoriser la cohérence entre le contenu des programmes, les socles de compétences (et autres), ainsi qu'assurer la compatibilité entre les programmes des réseaux et des niveaux d'enseignement ; définir les formations ad hoc destinées aux enseignants ; coordonner et diffuser les outils pédagogiques et d'évaluation ; faire bénéficier

les établissements de la recherche en éducation ; organiser des formes d'évaluation externe (sans en faire état à des fins de publicité ou de concurrence entre écoles) ; assurer le suivi statistique des élèves ; éclairer Gouvernement et Parlement sur l'état et l'évolution du système éducatif ; enfin adresser un rapport annuel au Gouvernement. La commission est composée de hauts fonctionnaires, d'inspecteurs, d'"experts en pédagogie", de représentants de PO, de représentants des syndicats d'enseignants, de représentants des organisations de parents.

Il semblerait qu'à court terme la commission ne puisse s'appuyer que sur des études confiées à des équipes interuniversitaires (pluralistes forcément), pour lesquelles les ressources sont comptées au plus près. Le ministère détient des données administratives sur la population scolaire, mais celles-ci ne font l'objet que de publications générales, très descriptives, ne servant guère l'analyse sociologique. La question de l'évaluation du système scolaire représente aujourd'hui un véritable défi à la mesure même de la méconnaissance délibérée dans laquelle on l'a tenue.

Avec tout ce qui précède, la deuxième dimension, historico-génétique, de notre analyse critique a trouvé une ébauche de contenu. Venons-en à la troisième, celle de la perspective dialectique d'interactions entre acteurs.

Les acteurs

Il s'agit d'acteurs institutionnels : partis, instances représentatives officiellement reconnues, de différents types d'intervenants (regroupement de PO, syndicats d'enseignants, associations de parents d'élèves) ainsi que des groupes d'intérêts et de pression (associations professionnelles d'enseignants, associations régionales, etc.) regroupés dans des ensembles cloisonnés et concurrents en raison de la vieille pilarisation, mais encore d'autres intervenants constitués transversalement par rapport au cadre institutionnel (mouvements pédagogiques, organisations pluralistes, etc.). Dans l'histoire scolaire récente, on a pu constater que les méthodes traditionnelles de la décision politique se maintenaient, la décision revenant au pôle politique, la concertation demeurant consultative. Alors que, selon la Constitution, le législatif prime sur l'exécutif, ce dernier occupe une position forte, même si "on remarquera que l'exécutif n'est pas toujours parfaitement unanime ou homogène, qu'il est lui-même un lieu de confrontation, de négociation et de compromis, même si la règle de consensus est impérative dans les délibérations des gouvernements communautaires et régionaux. Au sein desquels se retrouvent aussi face à face les tenants des principaux courants qui animent et opposent les réseaux à propos du rôle des pouvoirs publics et de l'initiative privée dans un domaine aussi important que l'éducation" (Blaise 1998).

Les partis politiques

Depuis la communautarisation de l'enseignement, les partis politiques ont été pris à la gorge par l'impasse budgétaire où s'est trouvée la Communauté française. Au cours des longs mouvements de grève des enseignants, diverses parades ont été découvertes pour faire front aux revendications syndicales.

Premièrement, la mise en évidence de dysfonctionnements du système scolaire. Le recours à l'expertise interuniversitaire (réputée indépendante et scientifique) a été mobilisé dans le cadre de la *Radioscopie de l'Enseignement* (1992) dont le volet économique a permis de chiffrer le coût des dérapages : importance du coût du redoublement ; écart entre le nombre de charges (salaires) calculé sur la base de la norme organique et le nombre de charges budgétaires réellement payées, dû pour une part importante aux congés de maladie des enseignants (ce qui a suscité leur stigmatisation) ; poids du nombre d'options sous-peuplées dans le secondaire. Les dispositifs de rationalisation y ont puisé leur légitimation.

Deuxièmement, la proclamation, par les politiques, d'un effort de lutte contre l'échec. Le premier degré de l'enseignement secondaire a fait l'objet d'une réforme en 1994 : le redoublement entre la 1^e et la 2^e année est supprimé — une 3^e année complémentaire est seule possible ; l'orientation précoce est limitée par l'accentuation du tronc commun, destiné à être défini sous forme de socles de compétences ; la pédagogie différenciée est présentée comme devant répondre au problème de l'hétérogénéité des classes et aux besoins d'apprentissage de chaque élève. Le décret relatif à la "promotion de la réussite" (14 mars 1995) dans l'enseignement fondamental a prévu une organisation en cycles à ce niveau, à l'intérieur desquels le redoublement est exclu et où des socles de compétences sont fixés comme référence commune. Le décret "missions" est venu chapeauter cet ensemble de mesures. Par ailleurs, les ZEP, expérimentales depuis 1988, assurent l'existence de discriminations positives, dont les intentions seront reprises dans un décret (23 juin 1998) visant à assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale. Déclarer de bonnes intentions pédagogiques et sociales conforte ici le souci d'économie budgétaire.

Depuis 1988, les compétences liées à l'éducation ont été partagées entre ministres de couleurs politiques différentes. Dans un premier temps (1988-1992), il y a eu un ministre pour l'enseignement fondamental (chrétien) et un autre (socialiste) pour tout le reste. Dans un deuxième temps (1992-1999), un ministre pour l'enseignement obligatoire (socialiste) et un autre (chrétien) pour le supérieur. Avec le gouvernement "arc-en-ciel" (1999-2004), la dispersion s'est faite entre trois ministres : écologiste pour le fondamental, libéral pour le secondaire et socialiste pour le supérieur, sans en compter d'autres

ayant quelques mots à dire sur l'éducation et la formation. Ce morcellement des compétences rend le débat politique difficile —à qui s'adresser?—, les tensions entre cabinets ministériels et les compromis inéluctables. Les élections législatives du 18 mai 2003 ont été suivies de la constitution d'un gouvernement fédéral libéral-socialiste. Les élections du 13 juin 2004 ont été marquées par la victoire du parti socialiste en Communauté française et dans les Régions wallonne et Bruxelles-Capitale. Une coalition socialiste-social-chrétienne s'est constituée à ces niveaux de pouvoir. Dans le programme socialiste, deux axes prioritaires étaient retenus : la nécessité de renforcer l'acquisition des savoirs de base pour tous les élèves en Communauté française et la nécessité de revaloriser fondamentalement l'enseignement technique et professionnel. En ce qui concerne les injonctions supranationales, le décret du 23 mars 2004 a défini l'enseignement supérieur en Communauté française pour favoriser son intégration à l'espace européen. Un chantier prioritaire pour les nouveaux gouvernements sera de se positionner par rapport aux critères de référence concrets assignés aux États membres pour améliorer les systèmes d'éducation et de formation en Europe d'ici 2010, selon les voies et moyens de la Méthode de coordination ouverte (MOC).

Un relatif apaisement semblait s'être produit à propos du financement/refinancement de l'enseignement. Les ressources financières de la Communauté proviennent essentiellement de la loi de financement des Régions et Communautés (1983), modifiée en 1993. Des moyens supplémentaires lui ont été donnés depuis par les Régions wallonne et bruxelloise. En 2001, le gouvernement de la Communauté a adopté une Charte d'avenir et en a approuvé en 2002 les priorités et les mesures inscrites dans un plan d'action, dont une part importante concerne l'enseignement, obligatoire et non obligatoire. Néanmoins, cet apport financier paraît menacé en raison de l'évolution de la conjoncture économique récente.

Les syndicats

Les deux principales organisations syndicales qui assurent la défense des intérêts et la représentation des enseignants sont respectivement socialiste et chrétienne, le syndicat libéral jouant un rôle plus faible. Même s'il est difficile de mesurer un taux de syndicalisation, il est traditionnellement élevé dans cette profession et certains l'ont estimé à 70 % dans l'enseignement officiel, sachant qu'il est moins important dans l'enseignement libre (Blaise 1998). La carrière d'un enseignant, si elle est dite "plane", implique toutefois, surtout dans l'enseignement officiel, une progression statutaire sur laquelle le contrôle syndical est puissant.

Affaiblis symboliquement lors des grèves des années 1990, les syndicats constituent toujours une force incontournable dans les négociations sur l'en-

seignement et agissent souvent en front commun. Le syndicat socialiste n'a pourtant guère admis la reconnaissance du réseau libre comme service public fonctionnel et continue à demander la formation d'un réseau public unique. Par ailleurs, le paysage politique face à l'école a évolué récemment : un rapprochement s'est opéré entre le parti socialiste et les autorités du réseau libre catholique, lesquelles ont été invitées à participer aux Ateliers du Progrès organisés par ce parti, de manière ouvertement pluraliste, avant les élections de mai dernier. Il s'y est exprimé comme une volonté de favoriser un regroupement de forces progressistes contre les risques du néolibéralisme.

Le cahier de revendications du front commun syndical, déposé le 19 février 2003, se structurait autour de cinq thématiques : les conditions de travail, les salaires, le développement des organes de démocratie sociale, le moratoire pédagogique et le refus de la marchandisation. Le moratoire me paraît ici être le point crucial d'une rupture qui s'est accomplie entre la base des enseignants et les concepteurs des dernières réformes scolaires, situés à la jonction du champ politique et du champ de l'expertise pédagogique. Une part importante du malaise vécu dans les établissements scolaires tiendrait "à une addition de réformes qui n'ont pas rencontré l'adhésion des membres du personnel parce qu'elles n'ont jamais été concertées, ni expérimentées dans les conditions opérationnelles, ni évaluées, ni accompagnées de manuels scolaires ou outils pédagogiques appropriés". Dès lors, il est demandé "un moratoire pédagogique immédiat mais proactif, c'est-à-dire débouchant sur une consultation générale des enseignants quant au mode d'exercice de leur métier". Ce qui s'est traduit dans la presse syndicale par le souhait de voir "la fin de l'omnipotence des gourous de la pédagogie" (*Options* 2003). Au demeurant, la pénurie d'enseignants, déjà enregistrée aujourd'hui, constitue une ressource dans la réserve des armes syndicales. Le front commun syndical a obtenu la réalisation de deux consultations des enseignants, l'une pour le fondamental (la maternelle et l'élémentaire ailleurs), l'autre pour le secondaire. Les résultats de ces consultations, présentés en février et en mai 2004 par les Facultés Universitaires Saint-Louis de Bruxelles, ont largement confirmé le mécontentement des enseignants à l'égard des réformes pédagogiques imposées depuis quelque dix ans.

Et quelques autres bien connus

Dans l'univers scolaire, les élèves ont une place de plus en plus reconnue, notamment dans les conseils de participation dont l'activité réelle mériterait un bilan. Leurs parents aussi, représentés par des associations, fédérées selon le caractère confessionnel/non confessionnel des établissements fréquentés. Au plan collectif, celles-ci tiennent leur place de groupes de pression, favorables aux enseignants quand il s'agit de défendre la qualité de la vie

à l'intérieur de l'école et son ouverture sur le monde extérieur, défavorables aux mêmes quand ils font des grèves trop longues, risquant de compromettre la scolarité des chères têtes blondes, avec la menace explicite du recours à des services privés quand on en a les moyens. Au plan individuel, les possibilités de recours des élèves et parents contre la sanction scolaire ont ouvert la voie à une procéduralisation pleine de potentialités financières pour les juristes qui en feront leur spécialité et à un cauchemar administratif pour les chefs d'établissement auquel leur pouvoir organisateur devra assurer une assistance juridique ad hoc.

Les trompettes de la gouvernance n'ont pas dû résonner pour que se développe depuis longtemps un tissu associatif autour de l'école. Surtout, comme partout, dans les quartiers difficiles. Écoles de devoirs, espaces de (ré)insertion sociale et professionnelle ou de promotion de loisirs culturels prolifèrent dans les grandes villes. L'univers associatif construit autour de l'école est vaste et ne manque pas de groupements institutionnalisés. Quant au patronat, il est représenté entre autres par la Fédération des entreprises de Belgique (FEB) et ne se prive pas de faire entendre sa voix alors que son rôle est appelé à se fortifier dans le cadre des réformes probables de l'enseignement technique et professionnel. Sans oublier les organismes de formation professionnelle: le FOREm (l'ANPE wallonne), l'Institut de Formation des classes moyennes, etc.

Tensions et critique

L'enseignement va mal en Communauté française, surtout dans le secondaire. Les preuves sont là. Il suffit de s'alimenter à deux sources: les résultats de l'enquête Pisa 2000 (OCDE 2001) et un bilan récent dressé par le Conseil de l'Éducation et de la Formation (CEF).

Les résultats de l'enquête internationale OCDE ont marqué au fer rouge les différences communautaires: à l'âge de quinze ans, quelles que soient l'année d'étude et la filière, les Flamands se classaient troisièmes au palmarès (littératie), les Francophones vingt-cinquièmes. Selon la doxa sur le sujet, les Flamands bénéficieraient dès le primaire d'une lecture obligatoire plus importante, de plus d'exercices et de devoirs, d'une approche pédagogique plus traditionnelle (encore fondée sur la mémorisation), d'une utilisation maximale de chaque jour de classe pour acquérir de la matière supplémentaire, d'une plus grande homogénéité dans les écoles (moins d'élèves d'origine immigrée) et d'une promotion de l'élitisme qui n'est pas incompatible avec une valorisation des filières techniques et professionnelles. Le plus frappant dans les résultats des Francophones tiendrait moins dans la moyenne que dans l'ampleur de la dispersion des résultats: avec l'Allemagne, la Communauté française aurait le système éducatif où l'hétérogénéité des performances serait la plus

accentuée. La présence d'un nombre massif d'élèves en retard scolaire d'un an contribue à tirer la moyenne vers le bas lors d'une enquête ciblant un âge précis. En outre, la Communauté française serait l'endroit où l'incidence du statut professionnel des parents sur les performances en lecture des élèves se manifesterait le plus, la Suisse, l'Allemagne et le Luxembourg étant les seuls pays à la battre à cet égard. Les catégories d'élèves "vulnérables", en raison de leurs caractéristiques sociodémographiques ou d'environnement familial, courraient un risque plus élevé que dans la majorité des autres systèmes éducatifs d'être comptés parmi les élèves les plus faibles (Lafontaine 2002). Un outil comme Pisa et, surtout, le palmarès global auquel il conduit est critiquable (Normand 2001) : cette enquête ne mesure pas l'efficacité du système scolaire concerné par rapport aux objectifs qu'on lui a attribués mais plutôt la capacité d'adaptation des élèves à des épreuves conçues par les experts OCDE, en occultant le fait que les élèves sont les meilleurs dans les exercices pour lesquels ils ont été formés, qui diffèrent évidemment de pays à pays. Et encore qu'elle laisse place à nombre de malentendus à propos du rapport entre les acquis et "le profil des élèves appelés à 'participer pleinement à la vie en société'" : ce rapport est postulé et non établi et pourrait se voir conférer une valeur et une fonction de modèle (Dumortier 2002).

Quant aux données statistiques rassemblées par le CEF (2002), elles témoignent d'un vrai gâchis dans le secondaire : le premier degré commun (deux premières années) n'oriente pas plus de 69 % de ses élèves vers les deuxième et troisième cycles du général (quatre dernières années du secondaire) ; près de 30 % de la population scolaire disparaît entre la troisième et la sixième années ; on constate une nette hiérarchisation des filières quand on croise orientation et niveau socioéconomique et culturel de la famille, etc. Le qualificatif "commun" est abusif pour ce premier cycle qui fonctionne comme une gare de triage impitoyable. Au cours des cycles suivants, le danger est d'expulser de l'enseignement régulier les jeunes à problèmes (en termes d'échec scolaire ou d'âge atteint). Le scénario consistant à parquer dans l'associatif les plus "paumés" parmi les jeunes et de confier les plus récupérables à un enseignement professionnel régionalisé, tout en déléguant une capacité de certifier à des opérateurs ne relevant pas du champ scolaire, n'est pas inimaginable. La préoccupation pour l'"employabilité" est fondée lorsque 31 % des jeunes de 25-34 ans ne disposent pas de l'attestation de fin des études secondaires en Wallonie, mais cette notion ne manque pas d'ambiguïté : elle figure au cœur de la rhétorique de l'éducation tout au long de la vie qui participe de l'idéologie de l'État pro-actif.

Comment en Communauté française —un espace disposant de compétences de décision politique avérées—, une telle mise en défaut de la scolarité obligatoire a-t-elle été rendue possible ? Les explications convenues sont d'application ici comme ailleurs dans la vulgate médiatique : au choix,

les syndicats se préoccupent d'exigences corporatistes (salaires, conditions de travail); le(s) ministre(s) sont confrontés à une crise sans précédent des finances publiques et doivent établir des priorités; les enseignants sont fatigués (malades ou en fuite vers la préretraite) alors que la profession est en mal de vocations; les élèves s'ennuient à l'école qui ne se soucie pas de leur(s) culture(s) et décrochent; les parents, soit ne comprennent rien ou guère au bon usage de l'école, soit essayent de l'instrumentaliser; les entreprises ne s'ouvrent pas à des stagiaires dont le profil (ethnique, social ou psychologique) ne correspond pas à leurs normes standards, etc. À chacun sa vérité idéologique mais, si aucune n'est totalement fausse, aucune ne rend compte globalement de la situation.

Alors que font les experts en éducation? Sur ce terrain, les pédagogues ont occupé le haut du pavé et ont été appelés à répondre aux deux grandes demandes politiques de l'époque: d'une part, réaliser sur notre sol les enquêtes internationales de type quantitatif, assurer la publication et le commentaire des résultats, réfléchir à la mise au point d'indicateurs d'efficacité et d'équité; d'autre part, cautionner les réformes scolaires successives, réaliser l'une ou l'autre blitz-enquête, selon une méthode improvisée dans l'urgence, dont la rigueur scientifique se passe de démonstration au prix d'une naturalisation des outils utilisés. Cela auprès d'enseignants dont on constate le manque de formation préalable à la mise en œuvre des nouveaux dispositifs. Il s'agit là des pédagogues les plus visibles, ceux qui se consacrent à assister la gestion publique de l'univers scolaire.

Dans le registre de la recherche finalisée, les sociologues se sont repliés surtout sur deux domaines de recherche. D'abord le fonctionnement des établissements scolaires avec ses diverses déclinaisons: comment imaginer la construction de bassins scolaires afin d'y limiter le poids des inégalités sociales sur un quasi-marché, comment affaiblir les mécanismes de relégations successives dans les filières dévalorisées, comment assurer la (ré)insertion dans une formation professionnelle pour les jeunes sans qualification, comment préciser les multiples identités professionnelles des enseignants actuels (avec la référence de l'incontournable mais introuvable praticien réflexif), etc.? Ensuite, autour de la question de l'exclusion: le décrochage scolaire, les violences à l'école, les conflits multiculturels, etc., pour lesquels psychologues et criminologues sont aussi appréciés.

Dans un registre descriptif mais plus proche de la recherche fondamentale, des sociologues peuvent être associés avec des statisticiens, des démographes et des économistes. Quand l'objet de la recherche a pu être problématisé de manière indépendante, et le choix de la méthode librement fixé, des travaux intéressants peuvent être conduits pour en savoir plus sur la population étudiante et sur les trajectoires scolaires: de telles initiatives sont à développer, hors de tout monopole institutionnel, pour combler le vide

statistique existant et pour alimenter de manière scientifique les réflexions de la commission de pilotage qui vient d'être créée, mais une telle entreprise demandera du volontarisme politique (sera-t-il à la hauteur de la tâche ?) et du temps, étant donné l'ampleur des lacunes existantes.

Pour sortir des tensions qu'ils avaient à gérer, les responsables politiques ont eu recours à diverses rhétoriques pédagogiques, mais ils y ont mis en péril leur crédibilité, comme d'ailleurs ceux qui les aident plus ou moins servilement à construire avec des mots une réalité illusoire. Dans le sillage de la "nouvelle gouvernance", des formules comme "société de la connaissance" ou "économie du savoir" ont été mises partout à tous les goûts sans aucune définition précise apportée à des enjeux proclamés évidents. Chez nous, des slogans comme "l'école de la réussite" ou, plus nouveau, "l'école orientante" camouflent mal une réalité que l'on n'ose objectiver dans des tableaux chiffrés rigoureusement élaborés. L'interprétation de Jeudy (1997, 50-51) est dure à propos de semblables dérives sémantiques: "Sans doute est-ce là le triomphe du néo-libéralisme qui, grâce aux vertus d'un nominalisme intégral, impose un recyclage permanent de la réalité. Aucune violence critique n'est possible puisqu'elle est destinée à s'inscrire dans un processus d'alternative de conceptualisation qui consacre l'uniformisation idéologique. Les divergences et les contradictions sont appelées à être résolues par des 'négociations sémantiques'. Il faut simplement se mettre d'accord sur des concepts pour déterminer des actions communes.", ce qui reviendrait à l'absorption et à la négation de la puissance de la critique par l'assomption de finalités humanistes qui obligerait les recherches en sciences sociales à la reproduction d'un cecuménisme.

Conclusions

Au fil du temps, les trois mondes —libéral, catholique et socialiste— qui constituent notre société pilariée ont privilégié une sorte de coexistence pacifique permettant de surmonter les disputes à l'aide de pactes et de compromis, souvent à l'origine de dépenses supplémentaires. Comme le dit Lagasse (2003, 19), la pratique politique a été marquée par "une grande puissance d'intégration des éléments contestataires". Ce sont donc des conflits linguistiques qui ont fissuré l'État lorsque les nationalistes flamands ont étouffé leurs revendications culturelles et politiques de revendications économiques. L'unitarisme avait vécu et le fédéralisme fut assuré par diverses révisions de la Constitution, l'enseignement ayant été communautarisé en 1989. Entre le système scolaire néerlandophone et le système scolaire francophone, les différences ne cessèrent de s'accroître et la communication entre l'un et l'autre de s'avérer inexistante.

Du côté francophone, la crise de l'enseignement fut accélérée dans les années 1990 par le manque de ressources financières de la Communauté, cause de nombreuses mesures d'économies structurelles et partant, de conflits violents entre syndicats d'enseignants et partis politiques au pouvoir. Sous le gouvernement fédéral "arc-en-ciel" (1999-2003), les francophones troquèrent un refinancement de leur Communauté contre des avancées institutionnelles exigées par les Flamands. Mais l'espoir entretenu par la perspective de ce refinancement risque d'être compromis par les ratés de la croissance du jour. Or, sans même parler des études supérieures, l'enseignement obligatoire y est en grande difficulté. Si d'un degré du cursus à l'autre, on a régulièrement tendance à se renvoyer les responsabilités, le premier cycle de l'enseignement secondaire est devenu, à la suite d'une régulation par la compétition entre établissements et par la sélection des élèves, suivie de leur relégation dans des filières dévalorisées, un lieu extrêmement problématique. La promotion non réflexive d'une "école de la réussite" (limitation du droit au redoublement), comme illustration d'une technique de transfert chez nous de ce qui paraît donner de meilleurs résultats ailleurs, a montré toutes ses limites, une fois le particularisme du contexte opérant ses effets. Croire qu'il serait possible d'aller plus loin avec l'éventuelle imposition d'une espèce de sectorisation afin d'obtenir une plus grande hétérogénéité sociale dans les écoles et les classes reviendrait à s'aveugler dans un contexte sociohistoriquement marqué. Reste peut-être l'hypothèse de l'élaboration d'évaluations externes, à l'un ou l'autre moment du cursus, obligeant les établissements scolaires à se soucier d'une homogénéisation plus grande de leur travail éducatif, laquelle devrait se traduire par des résultats moins inégaux pour leurs élèves, l'origine sociale de ceux-ci étant prise en compte. Les responsables du réseau libre catholique viennent de se dire favorables à cette innovation : faut-il y voir un engagement plus grand de celui-ci dans le statut de service public fonctionnel ?

Aujourd'hui, le clivage Humanités générales et technologiques (transition)/Humanités professionnelles et techniques (qualification) ne fait que masquer la poursuite de mesures de relégation à l'adresse de jeunes dont beaucoup n'obtiendront aucune certification. Le manque de ressources financières de la Communauté française pour reprendre en mains les établissements pauvres et/ou stigmatisés où ces jeunes sont renvoyés pourrait conduire à l'adoption d'un consensus politique mou, en faveur d'une régionalisation de l'enseignement professionnel. L'amorce en ce sens paraît être faite déjà en Wallonie où, depuis quelques années, des dispositifs de formation pour les jeunes non qualifiés se sont multipliés sous l'égide de partenariats encouragés par le FOREm. Même si ce point ne fait pas l'unanimité, l'hypothèse de l'abaissement de l'âge de fin de la scolarité obligatoire de 18 à 16 ans n'est pas irréaliste : cela permettrait une gestion de la formation professionnelle des

jeunes concernés dans un champ extra-scolaire où pourraient coexister des opérateurs publics, semi-publics et privés, s'appuyant chacun sur des centres de validations des compétences relevant d'autorités diversifiées. Quoi qu'il advienne à cet égard, la coexistence d'un marché de formations hors circuit scolaire existe d'ores et déjà et ne fera que prendre de l'ampleur. L'enjeu politique se pose clairement : dans quelle mesure un contrôle public pourra-t-il s'imposer comme garant d'un fonctionnement démocratique de l'ensemble de cette offre de formation qui prétend œuvrer à "l'employabilité" des jeunes ?

Dans la mesure où l'appel à l'expertise représente un passage obligé pour les responsables politiques qui doivent conduire l'évolution de l'enseignement professionnel —et plus largement de tout notre système scolaire— le processus de naturalisation de cette expertise devrait faire l'objet d'une remise en question. Si la sociologie est une discipline à vocation émancipatrice, il ne faudrait pas que ceux qui se revendiquent d'une telle conception restent muets. Il importe d'exiger qu'une véritable démarche scientifique préside à l'élaboration des données servant à la décision et que celle-ci soit prise après débat avec l'ensemble des acteurs impliqués ou leurs représentants et non justifiée après coup au nom d'arguments de commande. Je rejoins ici pleinement le point de vue de Javeau (2003) lorsqu'il plaide pour une réhabilitation de la posture critique : "Science empirique, certes, mais aussi lieu de constructions théoriques tributaires de raisonnements audacieux autant que rigoureux, elle ne peut se contenter, pour reprendre une expression de Jean-Marie Brohm, d'accompagner le monde tel qu'il va". Sans doute, dans la trinité verbale de Comte, le terme "pouvoir" ne devrait-il pas être compris au-delà de son acception intellectuelle, et ne pas être confondu avec le Pouvoir ou ses allées : la sociologie court toujours grand risque à se faire conseillère, c'est-à-dire le plus souvent domestique, du Prince. La science est une activité qui en démocratie devrait rester autonome, son influence —souhaitable mais indirectement— sur le cours des choses se manifestant au travers des débats intellectuels, que le Pouvoir, évidemment, devrait suivre avec le plus vif intérêt."

Bibliographie

- BLAISE P. 1998 Radioscopie des acteurs de la décision politique en matière d'enseignement, in Grootaers (s.l.d.), *Histoire de l'enseignement en Belgique*, Bruxelles, CRISP
- BOURDIEU P. 1971 "Genèse et structures du champ religieux", *Revue Française de Sociologie*, XII, 293-334
- CHARLIER J.-E. 2000 "La régulation de l'enseignement de la Communauté française : de la concurrence à la compétition", *Recherches sociologiques*, 1-XXI, 29-40
- DEROUET J.-L. 1992 *École et justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux?*, Paris, Métailié

- DUMORTIER J.-L. 2002 "Une enquête en suspicion légitime", *La Lettre de la DFLM, Association internationale pour le développement de la recherche en diactique du français langue maternelle*, 30, 17-23
- FURET F. 1982 *L'atelier de l'histoire*, Paris, Flammarion
- JEUDY H.-P. 1997 *Sciences sociales et démocratie*, Belfort, Circé
- LAFONTAINE D. 2002 "Des pratiques aux performances: la littératie chez les jeunes de 15 ans en Communauté française de Belgique", *La Lettre de la DFLM, Association internationale pour le développement de la recherche en didactique du français langue maternelle*, 30, 3-16
- LENTZEN E. & MABILLE X. 1995 "Rythmes et changements dans la politique belge", *Courrier Hebdomadaire*, 1500, Bruxelles, CRISP
- LAGASSE Ch.-E. 2003 (3^e éd.) *Les nouvelles institutions politiques de la Belgique et de l'Europe*, Namur, Érasme
- MABILLE X. 1997 (3^e éd.) *Histoire politique de la Belgique —Facteurs et acteurs du changement*, Bruxelles, CRISP
- MABILLE X. 2000 Postface à *Histoire politique de la Belgique —Facteurs et acteurs du changement*, Bruxelles, CRISP
- MARON F. 1996 "Le mouvement étudiant", *Courrier Hebdomadaire*, 1510-1511, Bruxelles, CRISP
- OPTION, numéro spécial, mai 2003, Centrale chrétienne du personnel de l'enseignement moyen et normal libre (CEMNL), Bruxelles
- Remy J., VOYÉ L. & SERVAIS E. 1978 (tome I), 1980 (tome II), *Produire ou reproduire —Une sociologie de la vie quotidienne*, Bruxelles, Vie ouvrière
- UYTTENDAELE M. 1994 "La liberté de l'enseignement après 1988", *Libertés, égalité et équilibres dans l'enseignement communautarisé*, Bruxelles, ULB, 110-122
- VAN HAECHE A. 1985 *L'enseignement rénové: de l'origine à l'éclipse*, Bruxelles, Éditions de l'Université de Bruxelles
- VAN HAECHE A. 1998 "Les politiques éducatives, figure exemplaire des politiques publiques?", Paris, *Éducation et Sociétés*, 1, 21-46
- VAN HAECHE A. 1999 Le Pacte scolaire en Communauté française: les désaccords entre le monde laïque et le monde chrétien, in Witte E., De Groof Y. & Thyssens J. 1999 *Le Pacte scolaire de 1958 —Origines, principes et application d'un compromis belge*, Bruxelles, V.U.B. Press, 857-878
- VAN HAECHE A. 2000 "Pour une sociologie de l'action publique", Bruxelles, *Revue de l'Institut de Sociologie*, 1997/1-4, ULB, 13-24
- VAN HAECHE A. 2001 *L'école des inégalités*, Mons, Le Talus d'approche
- VAN HAECHE A. 2003 "Les politiques publiques d'éducation: un renouvellement nécessaire des outils théoriques?", *Revue de l'Institut de Sociologie*, 2001/1-4, Bruxelles, ULB, 15-40
- VANDERNOOT P. & SOHIER J. "Le décret "missions" de la Communauté française du 24 juillet 1997: de la liberté de l'enseignement à la liberté dans l'enseignement?", in Dumont H. & Collin M. (dir) 1999 *Le décret du 24 juillet 1997 définissant les missions prioritaires de l'enseignement —Approche interdisciplinaire*, Bruxelles, Publications des Facultés universitaires Saint-Louis de Bruxelles
- Von BUSEKIST A. 1998 *La Belgique, Politique des langues et construction de l'État de 1780 à nos jours*, Paris-Bruelles, Duculot

Les cent fruits d'un marronnier Éléments pour l'histoire d'un lieu commun : l'ouverture de l'école

MARIE-CLAUDE DEROUET-BESSON

UMR Éducation et Politiques

(Institut National de Recherche Pédagogique-Université Lumière-Lyon 2)

19 Mail de Fontenay, 69007 Lyon

Les journalistes parlent de marronniers pour désigner certains lieux communs qui reviennent régulièrement au premier plan de l'actualité, comme la floraison des arbres au printemps. L'ouverture de l'école est un de ces marronniers sur le terrain de l'éducation en France. Esquisser ici l'étude de son pouvoir de mobilisation, sur un siècle environ, présente au moins deux intérêts. D'abord, prolonger une réflexion sur la crise du constructivisme (Derouet-Besson 2003). Vingt-cinq ans après son introduction dans la sociologie de l'éducation française, le projet initial de suivre la construction du social depuis l'échelle des situations jusqu'à celle de ce que d'autres appellent des structures apparaît excessif: la carte serait plus grande que le pays. Une des solutions envisagées est de trouver des raccourcis qui permettent d'analyser la manière dont les rapports s'établissent entre l'action quotidienne et les principes généraux sans déplier toutes les procédures intermédiaires (Boltanski 1996). L'analyse de la manière dont le même lieu commun réapparaît périodiquement offre un exemple de tels raccourcis. Des thématiques existent qui ont été travaillées par plusieurs siècles de tradition politique et les intellectuels proposent des termes nouveaux pour mettre en forme les questions en émergence dans la société... Dans certains cas, les acteurs s'y reconnaissent et établissent un lien entre leurs difficultés et ces idées générales. Cette rencontre engendre un répertoire d'action collective (Tilly 1993) qui connecte des éléments provenant d'horizons divers. La revendication d'ouverture de l'École rassemble ainsi des critiques partant de points de vue différents: la critique d'une bureaucratie desséchée et du corporatisme des fonctionnaires, la critique de savoirs coupés de la vie, la critique de l'ignorance de ce qu'est un enfant, des besoins de son corps, de son affectivité, des ressources de sa créativité, la revendication du droit des familles, etc. Cet ensemble soutient

l'action et permet de développer des mobilisations. Comme pour les innovations technologiques analysées par Latour et son équipe (Akrich, Callon & Latour 1988), la réussite dépend moins de la qualité intellectuelle que de la capacité à enrôler des acteurs c'est-à-dire à rencontrer leurs enjeux. Le programme d'ouverture de l'École a ainsi pu apparaître comme un point de passage obligé tant pour les militants pédagogiques qui souhaitaient aller chercher les élèves d'origine populaire là où ils sont, que pour des gestionnaires qui veulent intégrer la formation à un plan d'essor économique. Peut-être d'ailleurs le pouvoir de mobilisation d'un thème réside-t-il dans les ambiguïtés qui permettent à des insatisfactions diverses de converger. Parler de concepts politiques comme Meyer (1993, 2004), Perelman & Olbrechts-Tyteca (2000) et Wagner serait ici inapproprié même si cette démarche s'apparente à la leur. Les lieux communs ne sont pas des concepts et il ne faut ni s'étonner ni se scandaliser des retournements de sens au fil du temps. Il serait plus pertinent de rattacher ce travail à l'étude de ce qu'Hirschman (1991) appelle une rhétorique politique, ce stock de ressources argumentaires qui se transporte et s'enrichit dans le temps.

Sur la question de l'ouverture de l'école, le stock a commencé à se constituer en même temps que la philosophie politique de l'éducation. Le débat était vif à Athènes au V^e siècle avant JC pour savoir si les enfants appartiennent d'abord à leur famille ou à la Cité et ce débat avait des conséquences aussi bien sur le programme de la formation qu'il convient de leur donner que sur le fonctionnement des institutions. S'agit-il de les intégrer aux valeurs —sinon aux préjugés— de leur milieu ou de les faire accéder à un espace civique plus large où l'intérêt général et la raison universelle l'emportent sur les particularismes ? Dans un cas, le gouvernement de l'éducation doit être confié à la société qui est. Dans l'autre, elle doit au contraire constituer un espace séparé et protégé. Il y a là une tension constitutive. La société veut à la fois des jeunes qui lui ressemblent et qui soient meilleurs qu'elle. Ce stock a été travaillé et s'est enrichi tout au long de notre histoire intellectuelle, sociale et politique et chacun y puise à son gré. Chaque époque mais aussi chaque partie de la société nourrissent un projet de socialisation pour la jeune génération, qui correspond à son souhait de se reproduire et d'évoluer (Durkheim 1938). Le présent travail se consacre à l'étude de ces projets en prenant comme entrée l'ouverture de l'école. Il suit le débat à partir de la période des Lumières qui avait fortement tranché dans le sens de la séparation et tente de repérer les avatars du thème sur le dernier siècle. La revendication d'ouverture passe d'une droite qui regrette les procédures de socialisation de l'Ancien Régime (Ariès 1973) à une gauche qui cherche les moyens d'intéresser les enfants des classes populaires, pour revenir à une autre droite dont le but est d'intégrer l'école à un grand marché des formations. Le parcours est riche, son analyse devrait être éclairante.

Le second but est de contribuer à la relance de la critique en sociologie de l'éducation à laquelle nous convie Anne Van Haecht. La réflexion part d'un paradoxe : les partisans de la clôture de l'école et ceux de son ouverture se réclament tous de sa fonction critique. Les Lumières ont voulu une école séparée afin d'affranchir les enfants des préjugés du monde qui est. C'est aussi au nom de la formation à l'esprit critique que Demolins d'abord (1898) puis l'École Nouvelle (Ferrière 1920) ont rejeté cette séparation, accusant l'école française de fabriquer des fonctionnaires tout juste bons à obéir alors qu'elle devait forger des hommes et des femmes capables d'un jugement autonome. C'est encore au nom de la critique que Bourdieu & Passeron (1970) ont dénoncé la mystification de la promesse d'égalité des chances qui justifiait l'autonomie de l'École de la République. Et c'est aujourd'hui en s'appuyant sur de telles critiques qu'un système de gouvernance décentralisé se met en place qui introduit dans la gestion de l'école les principes du marché. Plusieurs points de vue critiques coexistent donc dans la société contemporaine. La tâche des sociologues est d'explicitier la définition du bien qui les sous-tend et d'étudier les procédures de reproblématisation qui font que le même matériel peut être utilisé par des points de vue variés. Ce faisant, ils pourraient renouveler la dynamique de leur discipline, actuellement en posture difficile. Les principes de la critique en place remontent aux années 1960 et 1970. Celle-ci est désarçonnée par une décision qui récupère ses savoirs et même certaines de ses méthodes. Comment sortir de ce piège ? Comme souvent, la prospective passe par un retour sur la profondeur historique. C'est en étudiant la manière dont l'ancien référentiel a été construit que les sociologues peuvent comprendre ses ambiguïtés, ses contradictions, ses impensés et réfléchir à de nouveaux agencements.

Premier temps L'école à l'abri du monde qui est : la critique des Lumières contre les survivances de l'Ancien Régime

Les plans d'éducation qui ont précédé et accompagné la Révolution française (Backzo 1982) voulaient jeter les bases d'une citoyenneté correspondant aux principes des Lumières : dégager les enfants des préjugés de l'Ancien Régime, développer la parcelle de la raison universelle qui est en eux, les délivrer des contraintes d'une société d'ordres où le devenir d'un individu était conditionné par sa naissance et leur ouvrir une mobilité sociale correspondant à leur mérite. Cela impliquait un temps des études séparé du temps de la production (Verret 1975), des savoirs en rupture —épistémologique ? Forcément épistémologique— avec les pratiques et les croyances sociales

ordinaires, une sélection au mérite libérée des hiérarchies sociales et donc une organisation indépendante des notables, des Églises et des communautés. Seul l'État bénéficiait de l'extériorité et de l'impersonnalité nécessaires pour gouverner l'École selon des règles valables pour tous les lieux et toutes les personnes.

Les harmoniques sont évidentes entre cette conception et les autres grands renfermements dont Foucault a montré les rapports avec la mise en place de l'ordre classique (1961). Ceux-ci ont été étudiés pour les malades, les fous, les pauvres, les délinquants, assez peu pour l'école en dehors des travaux de Vincent et de son équipe (1980, 1991). Il n'en reste pas moins que la même logique est à l'œuvre. Comment d'ailleurs ne pas remarquer, au XIX^e siècle, la parenté spatiale des bâtiments publics qui les abritent pour des fonctions si différentes ? Le pivot du processus est l'idée de Raison universelle, le but de l'école est de cultiver dans les individus cette parcelle d'intérêt général dont ils sont dépositaires et, pour cela, de les affranchir de toute contrainte communautaire.

La République a réussi à renvoyer les arguments de ses adversaires du côté de l'Ancien Régime. En même temps, ses principes ont été mis en œuvre sans l'intégrisme qui caractérise aujourd'hui quelques professionnels de la nostalgie. L'école de la République a lutté contre le pouvoir des Églises et des notables, les patois et les superstitions villageoises. Les instituteurs ont cependant tiré une grande partie de leur influence de leur ancrage local : secrétaires de mairie, parfois maires, engagés dans des actions qu'on n'appelait pas encore de proximité (loisirs et colonies de vacances, fêtes locales, cinéma rural, etc.) ou responsables locaux de grandes causes comme la Résistance. Au plan pédagogique, une partie de la formation délivrée par les Écoles normales s'inspirait de l'épistémologie de Condillac —partir du connu pour aller vers l'inconnu. La République a d'ailleurs développé une théorie établissant une continuité entre l'attachement au local et l'État-nation : c'est en aimant la petite patrie que les enfants apprennent à aimer la grande (Chanet 1996). Enfin les travaux des historiens montrent que les premiers pas de la démocratisation des études ont reposé sur des dispositifs ancrés dans les réalités locales. Les premiers collèges du peuple ont été ouverts par les chambres des métiers et dispensaient un enseignement "proche de la vie" (la culture de la vigne en Touraine, l'élevage et la fabrication du fromage dans les Causses, etc.) avec des enseignants formés sur le tas (Briand & Chapoulié 1992).

Ce modèle apparaît donc, avec le recul, à la fois fort et faible. Fort par la cohérence de ces principes. Faible par ses impensés, apparus dès que l'idéal d'égalité des chances a été mis en cause par les premiers travaux socio-démographiques (Girard 1970) et par un certain idéalisme qui lui fait ignorer les compromis qui lui ont permis de s'installer.

Deuxième temps : L'ouverture de l'école, de l'élite à la masse

En renvoyant du côté de l'Ancien Régime les arguments de ses adversaires, l'école de Jules Ferry a, non sans difficultés, triomphé des forces qui prêchaient les droits des familles et l'enracinement de l'école dans les communautés. Dès la fin du XIX^e siècle, Edmond Demolins reformule les positions de la droite traditionnelle et les transforme en doctrine pédagogique (1898). Le playsien, sa réflexion part des principes de l'Ancien Régime mais avec la volonté de les adapter au monde moderne. Il convertit en positif les arguments des opposants à l'école de la République et développe une critique de l'institution, promise à un brillant avenir. L'école est une organisation fermée sur elle-même qui ignore aussi bien les besoins des enfants que ceux de la société. Du côté des enfants: le besoin d'activité, d'affection, la prise en compte de leurs potentialités esthétiques, etc. Du côté de la société, le besoin de capitaines d'industrie capables de prendre des risques. Cette critique peut se référer à de grands ancêtres, notamment Rousseau. Elle jette les bases d'un projet d'éducation globale qui travaille le sport, l'affectif, les arts en même temps que les disciplines intellectuelles et met en évidence le rôle de l'activité dans l'apprentissage. Demolins s'adresse à l'élite sociale. Son objectif est de lutter contre la suprématie des Anglo-saxons (1898) meilleurs entrepreneurs et meilleurs colonisateurs que les Français. Il explique ce défaut par la différence de formation des élites. L'école française produit des fonctionnaires disciplinés alors que les écoles anglo-saxonnes forment des hommes capables d'initiative et de prise de risque. Pour remédier à cette situation, il fonde l'École des Roches prônant une éducation globale, des rapports familiaux entre les maîtres et les élèves, des savoirs proches de la vie quotidienne, des méthodes d'apprentissage ancrées dans l'action.

Une ambiguïté existe cependant. Si Demolins s'adresse à l'élite sociale, il justifie son approche par une anthropologie générale concernant tous les enfants et tous les jeunes. Cela explique que les principes d'éducation de cette école des chefs ont été repris dans les années 1920 par les mouvements de l'École Nouvelle avec l'objectif de fonder une humanité capable d'éviter une catastrophe de l'ampleur de la première guerre mondiale (Ferrière 1920) puis présentés par les pédagogues de gauche comme la condition de la démocratisation de l'enseignement. Les sources manquent pour analyser la manière dont ces conceptions sont passées de l'élite à la masse et de la droite à la gauche. Le scoutisme a certainement été important. Le successeur de Demolins à la direction de l'École des Roches, Georges Bertier, était aussi général des scouts. Il partageait le souci d'orientation de la jeunesse bourgeoise de Demolins mais le modèle qu'il mettait en œuvre (1932) a été repris

par les mouvements de jeunesse de gauche dans l'entre-deux guerres. La concurrence des idéologies entraînait l'imitation dans les méthodes (Dessertine & Maradan 1998).

L'expérience sociale est en revanche oubliée dans l'élaboration de ce projet. Le programme des Compagnons de l'Université Nouvelle, qui a relancé et stabilisé le projet d'école unique, prône une ouverture à tous du mode de scolarisation secondaire qui avait jusque-là concerné les enfants de la bourgeoisie et oublie l'expérience des collèves du peuple. Cette orientation s'est trouvée confortée dans les années 1930 par une alliance avec les classes moyennes (Derouet 2001). Celles-ci souhaitent pour leurs enfants l'accès à l'école de la bourgeoisie telle qu'elle est. Toute proposition visant à modifier l'organisation et surtout à renouveler les contenus pour accompagner la démocratisation de l'enseignement secondaire est vue comme une menace : si tout le monde a accès à la culture, ce n'est plus la culture. La seule concession porta sur les méthodes. Les méthodes actives avaient été prônées dès la réforme de 1902 pour l'enseignement des sciences expérimentales (Ribot 1900). Freinet leur avait conféré un sens politique : le travail, le contact avec la matière, la solidarité de l'équipe devaient être favorables aux enfants d'origine populaire.

Ce modèle est au cœur du projet de réforme de Jean Zay sous le gouvernement du Front populaire et des classes nouvelles qu'il met en place. Sanctifié par le Plan Langevin-Wallon à la Libération, il a constitué le fondement du réseau des lycées expérimentaux soutenus par le Centre International d'Études Pédagogiques (CIEP) de Sèvres. Dans les années 1950, son influence fut renforcée par la réflexion catholique de gauche sur le traitement des pauvres. Des harmoniques sont en effet repérables entre des projets qui mènent dans les années 1960 à l'idée de communauté scolaire et à l'expérience des prêtres ouvriers. L'Église leur a reproché de s'occuper de syndicalisme, de planning familial, de droit au logement, etc., autant de questions ne relevant pas habituellement de leur ministère. Ils ont rejeté un système de classification qu'ils considèrent comme caractéristique des classes privilégiées où le banquier est l'interlocuteur pour l'argent, le syndicat pour le travail, le médecin pour la santé, le prêtre pour les besoins spirituels. Les pauvres déballent tous leurs problèmes sans les trier et les paroisses populaires doivent leur offrir une équipe capable d'une prise en charge globale. La conception anglo-saxonne s'acclimate sans doute en France par cette voie qui amène une sorte d'inversion du grand enfermement décrit par Foucault (1961). Il ne s'agit plus de donner la même chose à tout le monde mais de donner à chacun ce dont il a besoin. Pour cela, il faut le connaître. Cette tâche ne peut donc être confiée qu'à des acteurs locaux. La proximité permet en outre une prise en charge globale de la personne alors que les institutions nationales la découpaient en plusieurs dimensions (Derouet 1992). Les sources écrites manquent pour

suivre la progression de ces idées. Il est probable qu'elle repose sur des contacts personnels et plus encore sur ce qu'il est convenu d'appeler une atmosphère intellectuelle. Les CEMEA ont pu jouer là un rôle particulier dans la mesure où ils comportent à la fois un secteur psychiatrique et un secteur pédagogique. Le principe de prise en charge globale des personnes est en effet passé d'abord par le secteur de la santé et spécialement de la santé mentale. Il a inspiré les projets de réforme des hôpitaux avec des réussites diverses. C'est peut-être par cette voie qu'il a pénétré l'Éducation nationale. Il faudrait aussi citer la FOEVET (Fédération des Œuvres de Vacances de l'Enseignement Technique devenue la FOEVEN) qui inspira la création des foyers socio-éducatifs dans les établissements techniques accueillant la jeunesse populaire. Deux traditions convergent dans les années qui précèdent le mouvement de mai 1968 pour promouvoir l'idée de communauté scolaire: celle du réseau des lycées expérimentaux coordonné par le CIEP de Sèvres scolarisant les enfants de la bourgeoisie éclairée, celle des collèges du peuple qui se retrouve dans les collèges d'enseignement technique. Elle est en outre relayée par un engouement international pour des écoles ouvertes qui mêle l'ouverture spatiale, sociale et pédagogique (Derouet-Besson 1998). Rien d'étonnant à ce que le ministère de l'Éducation nationale, déstabilisé par la crise de mai 1968, s'inspire de cette idée pour tenter de réajuster sa position.

Troisième temps : Convergence des critiques et valorisation équivoque du local

Le renouvellement de la critique dans les années 1960 et 1970 repose sur la notion de point de vue. Le dévoilement des impensés et des implicites de chaque position met en difficulté la notion de Raison universelle qui sous-tend le modèle positiviste. Bourdieu & Passeron montrent qu'elle correspondait à un ethnocentrisme de classe tenant à distance les enfants des classes populaires (1964). Les anthropologues la rattachent à un ethnocentrisme qui a justifié le colonialisme (Lévi-Strauss 1962). Ces interrogations ont conféré une nouvelle jeunesse à des thèmes anciens: la critique d'une école coupée de la vie, de l'abstraction des savoirs scolaires, de la distance entre les personnes. Elles ont été renforcées par d'autres: la critique du centralisme, de la bureaucratie et des corporatismes (Crozier 1964). Si les points de vue diffèrent, les critiques convergent. Bourdieu & Passeron (1970) dénoncent "l'indifférence aux différences" de l'école de la République où la standardisation de l'offre nourrit l'inégalité. La sociologie des organisations prend pour cible les pesanteurs bureaucratiques et le corporatisme des fonctionnaires (Crozier

1964). La psychologie conforte l'idée que l'école ignore les enfants et leurs processus d'apprentissage. La dénonciation d'une école jugée fermée sur elle-même, centralisée, bureaucratique et de savoirs coupés de la vie réunit tout le monde. La décentralisation apparaît donc comme une panacée. Vue comme un gage d'efficacité, comme un nouveau moyen d'atteindre les objectifs d'égalité, elle devient un horizon commun pour libérer l'initiative des enseignants en les affranchissant du contrôle de l'inspection générale et pour moderniser l'administration en développant une démocratie de proximité.

L'hétérogénéité de ces critiques apparaît dès qu'on explicite les définitions du bien sur lesquelles elles s'appuient. Bourdieu & Passeron prêchent pour une action volontariste en direction des enfants d'origine populaire. Cela suppose un État fort qui taxe les classes aisées pour trouver les moyens de sa politique. Crozier plaide au contraire pour un État modeste. Son but est d'améliorer le fonctionnement de l'école en confrontant les enseignants à la demande des consommateurs. Quant à la psychologie, alors principalement piagétienne, elle analyse les besoins d'un enfant qui n'est pas socialement situé... Les divergences sont donc profondes mais une étrange convergence l'emporte où beaucoup des ambiguïtés postérieures sont en germe. Aucun programme cohérent n'est défini mais des mesures s'enchaînent, se réclamant toutes d'une logique territoriale pour ouvrir l'école sur la société. Cet intérêt pour le local peut faire croire à une continuité alors qu'il y a rupture dans le sens politique des décisions prises. Si le souci managérial a été présent dès l'origine, l'influence de Crozier étant forte au cabinet d'Alain Savary, puis dans le gouvernement de Michel Rocard, il est resté longtemps au service d'objectifs politiques : lutte contre l'inégalité des chances, mise en place d'une démocratie de proximité, développement des droits des usagers, etc. Au milieu des années 1990, il passe au premier plan et change d'objectif puisqu'il sert désormais à éluder les aspérités du social. On passe d'une conception du local se réclamant d'une nouvelle forme de traitement de la pauvreté à l'intégration de l'école à une gouvernance régulée par la recherche de l'efficacité dans la compétition économique. Des phases sont repérables où différentes conceptions l'emportent tour à tour sous la férule de ministres cherchant, chacun à sa façon, à sortir l'école d'une crise sans fin.

Entre ouverture et normalisation : d'Edgar Faure à Christian Beullac (1968-1981), les hésitations d'une droite sous le choc de 1968

La droite reste au pouvoir plus de dix ans après le choc de 1968. Ces années sont pleines de contradictions et alternent des phases d'ouverture et de normalisation. L'objet n'est pas ici d'étudier en détail ces allers et retours mais quelques repères sont éclairants.

La loi d'orientation de 1968 a doté les établissements secondaires d'une personnalité juridique et d'un conseil d'administration tout en les qualifiant de communautés scolaires. La commission présidée par Louis Joxe en 1972, dite Commission des sages, a avancé une série de propositions qui tentaient de donner un contenu à cette formule. Dans ces années instables, aucune ne s'imposa. Une des initiatives les plus intéressantes renégociait la grille curriculaire en dégagant 10% du temps scolaire pour ouvrir, en marge des programmes nationaux, un temps à des activités conçues localement. Trop peu cadrée, elle n'aboutit qu'au désordre. Par contraste, le ministre Haby (1973-1978), un des plus centralisateurs qu'ait connu la République, mit ses espoirs dans le collège unique, structure standardisée voulant répondre aux besoins de tous les enfants réunis dans les mêmes établissements jusqu'au terme de la scolarité obligatoire. Son successeur, Christian Beullac (1978-1981), appliqua à l'Éducation nationale les principes du management en œuvre dans le monde de l'entreprise dont il venait. Les Projets d'ACTivités Éducatives (PACTE), héritiers encadrés des 10%, introduisirent une forme de diversification locale et leur réussite ouvrit la voie à la notion de projet d'établissement.

Tentatives pour mettre l'ouverture au service de l'égalité : les entreprises contrastées des années 1980

Les principales orientations du ministère d'Alain Savary (1981-1984), après la victoire de la gauche, avaient été préparées avant les élections (Vergnaud 1980). L'ouverture était présentée comme une façon de renouveler les moyens de l'objectif d'égalité et la notion de projet d'établissement jouait un rôle fédérateur. Il s'agissait de sortir de décisions au coup par coup et de penser systématiquement l'ouverture sur le local en liant les questions d'organisation et les questions de contenus. Deux propositions divergentes retiennent l'attention.

Depuis la fin des années 1970, des pédagogues de gauche et des élus municipaux, réunis dans une tendance du parti socialiste, réfléchissaient à la refondation, sur une base territoriale, de l'école de Jules Ferry dont ils croyaient qu'elle visait l'égalité. Cet idéal, reformulé en prévention de l'échec scolaire (Isambert-Jamati 1986), reste leur référence mais passe par une politique municipale qui organise de façon globale le temps de l'enfant et implique les familles (Best & al. 1984). Cette "autre école", service social de proximité, à l'origine des Zones d'éducation prioritaire, n'a été que faiblement reprise par les décisions gouvernementales qui ont privilégié la déconcentration, vers les rectorats ou les établissements à l'intérieur de l'Éducation nationale, sur la décentralisation. Le seul pouvoir tardivement octroyé aux collectivités territoriales concerna les constructions scolaires (appliqué au 1^{er} janvier 1986) et

le secteur de la formation professionnelle dont l'intégration au système était récente et restait problématique.

Insatisfait, François Mitterrand, sachant que Bourdieu serait l'un des rédacteurs, demanda au Collège de France un rapport sur la manière de sortir l'École de la crise ouverte en 1968. Ce rapport (*Propositions pour l'enseignement de l'avenir* 1985) aborde à la fois, lui aussi, les questions d'organisation et les questions de contenus mais il aboutit à deux impasses. Sur les contenus, cohérent avec le projet d'une pédagogie de l'explicite qui figure à la fin des *Héritiers*, il suggère d'introduire dans l'enseignement le relativisme propre aux sciences sociales. Les maîtres doivent enseigner à la fois un savoir positif, la manière dont il a été construit, la façon dont il peut être déconstruit et, éventuellement, reconstruit à partir d'un autre point de vue. Cette démarche rend compte d'un renouvellement déjà accompli : l'enseignement de l'histoire des Croisades, par exemple, confronte les visions des chroniques sarrasines et des chroniques franques. Il reste toutefois utopique d'en faire une théorie générale. Le travail de préparation est exorbitant pour les maîtres et les élèves faibles sont mis en difficulté. L'organisation et le sens de l'ouverture vers le local constituent un point plus faible du rapport (Derouet 2000) où se retrouve la difficile convergence entre socialisme et libéralisme. Une concurrence, régulée, entre les établissements est préconisée comme facteur d'efficacité et de progrès social. Cette recherche d'un compromis entre service public et marché, présentée comme une modernisation nécessaire et une manière de sauver l'essentiel des acquis de l'État-Providence, est passée dans le Plan de modernisation du premier ministre Michel Rocard voulant renouveler les rapports entre le service public et les usagers (Ricoeur & Rocard 1985) puis a été ensuite le fond du gouvernement de gauche plurielle de Lionel Jospin.

Face aux débats et aux incertitudes que suscitent ces différentes propositions, le ministère de l'éducation nationale s'en tient au projet d'établissement qui devient le pivot du système dans la loi d'orientation de 1989. Dans les dix premières années, cette politique a eu prise sur le réel, en particulier à travers ce que l'on appelle en France la vie scolaire : l'organisation d'activités éducatives et socialisatrices, l'aménagement des interclasses, de la pause méridienne, etc. Sur les contenus en revanche, le bilan est quasi inexistant. La France étant attachée, à juste titre, à des programmes nationaux, le projet d'établissement ne peut agir que sur les méthodes. Il doit trouver les moyens permettant d'atteindre les objectifs nationaux en tenant compte d'une situation locale. Tâche difficile car une réflexion sur les moyens amène à reformuler les objectifs d'autant que le respect des programmes nationaux est plus formel que réel. Un constat de l'inspection générale — les programmes sont exécutés aux deux tiers — interroge. S'agit-il partout des deux mêmes tiers ? Sont-ils traités partout avec les mêmes exigences ? Sans doute pas mais ces questions ne sont pas débattues et le projet d'établissement s'en trouve

affaibli. Souvent confondu avec une obligation administrative, il recouvre un montage de thèmes en vogue drainant quelques subventions, sans guère de rapport avec une analyse des besoins locaux.

Quatrième temps Gouvernance locale et structuration en réseau d'un marché européen des formations

Au milieu des années 1990, l'inventaire est donc mitigé. L'ouverture sur le local a-t-elle renouvelé les moyens d'atteindre les objectifs d'égalité ? Le bilan se heurte d'abord à la difficulté de l'évaluation des ZEP dont les résultats, peu visibles, sont souvent mis en cause : l'effet de stigmatisation l'emporterait sur l'effet de remédiation (Merle 1998). Question inséparable de celle des instruments : ne mesure-t-on pas les effets de politiques de différenciation locales avec des instruments créés pour évaluer une politique nationale sur un territoire considéré comme homogène ? Surtout, les intérêts se déplacent. L'objectif d'égalité n'est plus la priorité de la société ou du moins de ses dirigeants (Derouet 2001). Sans être formellement abandonné, il est reformulé en équité et en qualité. La démocratie de proximité a-t-elle progressé ? Si des droits formels ont été octroyés aux parents et aux élèves, ils ne les habitent pas. Alors même que l'idée de droits des usagers s'implante en France, les revendications des parents d'élèves échouent à se constituer en cause politique. Cette aporie illustre un principe weberien : si la catégorie parents d'élèves prise dans son ensemble a intérêt à construire une protestation collective, chaque parent a intérêt à négocier individuellement avec l'institution. Déjà faible, la participation des parents aux élections décroît et de nouveaux mouvements contestent la représentativité des associations nationales. Les élèves utilisent peu leurs droits (Rayou 1998, Merle 2001). Ils attendent sans doute autre chose que les maisons des lycéens ou les Conseils de la vie lycéenne. L'émergence des droits des usagers n'aboutit donc ni à une démocratie de proximité ni à un engagement de leur part dans l'action éducative. Elle n'aboutit pas non plus au marché mais elle donne des outils à la nouvelle stratégie des classes moyennes qui cherchent les bons établissements et les bonnes options pour leurs enfants. Il n'y a pas non plus de recomposition curriculaire à partir de l'ouverture sur les savoirs sociaux. L'école est constamment sollicitée pour introduire les nouveaux enseignements qu'ils inspirent, des plus instrumentaux (code de la route) aux plus culturels (sensibilisation à l'architecture) ou éthiques (citoyenneté) mais ils sont vus comme des ajouts au projet curriculaire classique. La grille ancienne craque, s'effrite mais l'école ne maîtrise pas l'introduction des savoirs nouveaux dans ses

programmes. Quant aux collectivités territoriales, elles voient s'accroître leur rôle mais s'interrogent sur l'efficacité politique de leurs investissements. Il n'est pas sûr que consacrer beaucoup d'argent à l'école soit électoralement rentable quand tant d'autres demandes les assaillent.

Vingt-cinq ans après la crise, le débat tourne donc en rond. Certains sont tentés de renouer avec la tradition comme si les trente années de critique n'avaient pas existé. L'impasse est évidente même si la nostalgie se vend bien. La véritable alternative est une gouvernance locale des établissements fondée sur la recherche d'un équilibre entre les intérêts de tous les partenaires, publics ou privés. Cette gouvernance locale a bien sûr besoin de références générales qui lui sont fournies par la Communauté européenne. Par là, s'opère le passage de la notion de système éducatif national à une structuration en réseaux d'établissements régulée par des normes de qualité qui mêlent équité, efficacité et service du consommateur.

À la volonté de renouveler les moyens de l'école de la République succède donc l'intégration de l'école au *Nouvel esprit du capitalisme* (Boltanski & Chiapello 1999). Ce modèle prend le contre-pied de celui des Lumières. Le projet de formation tout au long de la vie constitue un triomphe de l'idée d'ouverture dans la mesure où il met fin à l'idée d'un temps des études séparé de celui de la production et renonce parfois à un lieu d'enseignement spécifique (Finkelstein & Strick 1972) pour s'appuyer sur des entreprises apprenantes et des réseaux d'échanges de savoir. Il récupère donc de nombreux éléments de la critique des années 1960 et 1970 et celle-ci se trouve désarmée. Elle apparaît vite rétrograde, ignorante des évolutions du monde, méprisante à l'égard des parents et au service du corporatisme enseignant.

Conclusion

Du bon usage des lieux communs

L'ouverture de l'école constitue donc bien un lieu commun et cela dans deux sens au moins. Un marronnier qui fructifie à chaque automne —la saison où paraissent les livres sur l'école— avec son antithèse, le cri d'alarme pour défendre l'école de la République contre les différentes barbaries qui l'envahissent. Mais aussi lieu où se rencontrent différentes forces sociales en dépit de leurs divergences d'intérêt et par là lieu de circulation des savoirs, d'élaboration de compromis et de mobilisations. L'ancienne rhétorique avait perçu cette importance des topoï qui en faisait un moment essentiel de la dialectique qui va de la captation de la bienveillance à la persuasion. Ce bref parcours montre la manière dont l'ouverture de l'école a pu intéresser des publics différents et par là établir des connexions entre eux. Il montre en même temps l'ambiguïté sur laquelle reposent les convergences. Si elle expli-

que la force de certaines mobilisations, ce n'est probablement pas en se focalisant sur le contenu apparent de la revendication que l'on traitera le malaise des protestataires. Cette analyse mériterait d'être approfondie sur plusieurs points. En voici deux. Le premier concerne le rôle que l'histoire des rhétoriques politiques peut jouer dans l'évolution de la démarche constructiviste, le second les possibilités qu'offre cette étude pour une relance de la critique.

L'histoire des rhétoriques politiques : une piste à creuser pour développer la démarche constructiviste

L'histoire des rhétoriques politiques est travaillée depuis une trentaine d'années. L'initiateur a sans doute été Tilly avec l'idée de répertoire d'action collective (1978, 1993). Elle est née de la rencontre d'une tradition d'histoire de mentalités qui remonte à l'école des *Annales* et de la théorie de la mobilisation des ressources. Le bricolage joue évidemment un rôle fondamental dans les sociétés postmodernes, que Javeau a étudié (2001) mais ni le processus ni son étude ne sont nés dans les années 1970. Les historiens des mentalités l'avaient déjà identifié dans les années 1930, avant même que Lévi-Straus en formule la définition canonique. Ce qu'on appelle généralement la culture constitue un stock de ressources qui peut être approprié et retravaillé par différents acteurs. L'étude de ce processus constitue le fond du livre de Lucien Fèbvre sur la religion de Rabelais (1942). Un auteur précédent avait relevé dans ses ouvrages des thèmes qui sont devenus à partir du XVIII^e siècle des arguments fondamentaux en faveur de l'athéisme et concluait à un Rabelais libre-penseur. Tout l'effort de Fèbvre consista à montrer que ces éléments ne pouvaient pas avoir ce sens au XVI^e siècle. Ils étaient intégrés à un autre système qui leur conférait un autre sens. D'autres historiens ont étudié les déplacements qui se produisent lorsque les classes populaires s'approprient des thèmes en provenance des classes cultivées. Ainsi de l'exaltation des pauvres et des opprimés qui constitue un des fondements de l'engagement chrétien. Il ne fait pas de doute que cette doctrine a souvent été prêchée par le clergé dans le but d'obtenir la résignation des opprimés. Le même principe a cependant pu nourrir des projets de révolution sociale lorsque les humbles s'en emparent. Le devoir d'un chrétien n'est-il pas de dévoiler la vanité de grandeurs qui sont nulles aux yeux de Dieu ? Et dans ce cas pourquoi ne pas les remettre en cause sur cette terre ? Mandrou (1998 [1964]) ou de Certeau (1990-1994) ont chacun à leur manière étudié ces braconnages par lesquels les classes populaires récupèrent des éléments qui leur viennent d'en haut. Les périodes de transition sont par nature des moments de transport et de reproblématisation. Ainsi, de ce qu'il est convenu d'appeler le haut Moyen-âge : la technique du remploi n'a pas concerné que les constructions. De même qu'un pampre célébrant Bacchus sur un sarcophage païen peut devenir

un symbole de résurrection sur un monument chrétien, les clercs ont converti la philosophie du paganisme pour constituer un horizon commun qui maintienne l'unité du *regnum christianorum* par-delà l'éclatement des royaumes barbares (Fontaine 1988). Avec le recul, les Modernes ont pu s'étonner d'une démarche qui aboutit quasiment à classer Aristote parmi les Pères de l'Église, mais ce rapprochement n'a pas fait de doute pendant plusieurs siècles. Il fonde même la pensée de Thomas d'Aquin et sa postérité contemporaine. Quelle meilleure illustration des possibilités du bricolage ?

La théorie de la mobilisation des ressources a mis en évidence la fonction de cette activité dans la construction des causes politiques. Une de ses thèses est que les grands bouleversements sociaux — la Révolution française par exemple — ne procèdent pas d'une cause unique et structurelle comme le voulait le marxisme mais d'un effet boule de neige qui agglomère des revendications très diverses (Tilly 1978, 1987). Pour que ce mouvement aboutisse, il faut que ses différentes composantes trouvent des mots d'ordre qui les réunissent. Un de leurs modes de construction repose naturellement sur l'exploitation du stock de ressources que constituent les lieux communs. Justement parce qu'ils sont communs à tous, ils permettent de constituer des répertoires d'action qui mobilisent par leur ambiguïté même. Une des pistes à creuser est donc l'étude des procédures de traduction et de reproblématisation qui permettent de recomposer le sens de cette ressource en fonction des intérêts de différents groupes. Cette entreprise doit unir des sociologues, des historiens et des spécialistes de sciences du langage. Évidemment, des sociologues de l'éducation pour ce qui nous concerne mais aussi des sociologues de la science. Ceux-ci sont habitués à démêler l'écheveau de science et de politique qui fait que les entreprises s'approprient une découverte scientifique pour la transformer en innovation technologique. La constitution d'un tel espace d'intéressement (Akrich, Callon, Latour 1988) en ce qui concerne les idées pédagogiques a déjà été étudiée par Gautherin qui a suivi l'institutionnalisation de la science de l'éducation comme discipline universitaire entre 1880 et 1914 (2002). Il apparaît clairement que la qualité intellectuelle des contenus compte peu. En revanche, la discipline est nécessaire pour équilibrer le tableau des sciences qui soutiennent l'installation de la République et son projet scolaire. Cette démarche peut être reprise sur d'autres thèmes. Des historiens car l'histoire des idées reste formelle si elle ne s'accompagne pas d'une histoire sociale des forces qui les soutiennent. Des linguistes parce qu'ils savent étudier le fonctionnement de la constellation sémantique qui se constitue autour de ces mots d'ordre (Gobin 2004).

Quelle(s) nouvelle(s) critique(s) et portée(s) par quelles forces sociales ?

Ce parcours montre l'hétérogénéité des points de vue critiques qui convergent sur l'école depuis les années 1960. L'explicitation des définitions du bien commun qui les sous-tendent constitue un progrès en soi parce qu'elle montre à la fois la puissance d'un thème mobilisateur et les contradictions internes du mouvement. La solution ne peut en aucun cas procéder du traitement du symptôme. Sa construction procède d'abord d'une mise en perspective historique qui déplie les implicites de ces définitions du bien et permet d'en envisager toutes les conséquences. Celle-ci permet aussi de dépasser les faux débats et de dégager les vrais enjeux. L'école est un service comme un autre ou remplit-elle une fonction particulière qui la place au centre de l'espace de justification politique ? Elle permet aussi d'analyser comme une circulation sociale des savoirs des procédures de reproblématisation que d'autres qualifient de trahisons. Comprendre comment le thème de l'ouverture de l'école a pu passer en un siècle des partisans de l'Ancien Régime à ceux du Front Populaire puis à la technocratie européenne peut contribuer à éclairer la protestation. Le thème de l'ouverture de l'école est à double face. C'est l'ensemble des rhétoriques politiques qui le développent qu'il faut analyser et leurs contradictions internes, les ambiguïtés qui fondent leur dynamique, etc., en identifiant les forces qui les soutiennent. C'est à ce prix que la critique pourra sortir de la crise actuelle.

Une démarche qui porte sur l'élucidation du passé est indispensable pour l'action présente mais serait insuffisante si elle ne débouche pas sur une perspective, c'est-à-dire l'identification de nouveaux points de vue critiques et de nouvelles forces sociales pour les porter. Les Lumières ont fortement tranché en faveur de la constitution de l'école comme espace séparé du reste de la société. Position prestigieuse mais risquée ! L'école est aussi une organisation comme une autre qui comporte ses rigidités et ses corporatismes. D'où la convergence des critiques des années 1960. Les tentatives des années 1970 et 1980 ne sont pas parvenues à sortir de l'écheveau d'exigences contradictoires qu'elles ont tissé. D'où la proposition du modèle de formation tout au long de la vie qui émerge depuis le milieu des années 1990 et qui vise à résoudre le problème en sortant l'école de l'espace de justification politique. Son but est d'adapter les enfants au monde qui est. Dans ce cas, sa légitimité ne se mesure pas à sa conformité à des principes mais à sa capacité à satisfaire différentes forces sociales. Cela implique que sa gestion soit confiée à une gouvernance qui rassemble la totalité des partenaires concernés. Ce modèle est porté par les organisations internationales, notamment européennes et il fait l'accord de la droite libérale et d'une grande partie de la social-démocratie atteinte de social libéralisme. Il peut à bon droit se revendiquer d'aspects positifs :

rendre leurs droits aux familles, apporter de nouvelles ressources à l'école en impliquant les collectivités territoriales, surtout proposer une meilleure articulation entre formation et emploi en associant les entreprises, etc. En même temps une proposition qui sort l'école de l'espace de justification politique pour l'installer au sein d'un marché des services de formation constitue un recul du projet démocratique. Mais qui peut porter une telle revendication ? Les classes moyennes s'installent très bien dans la nouvelle situation, qui correspond à leurs intérêts. Les classes populaires sont trop loin de l'École pour construire un modèle autonome. Elles restent prisonnières du modèle d'égalité des chances ou dérivent vers le communautarisme.

Deux ferments apparaissent cependant. Le premier concerne un renouvellement des formes de mobilisation politique. La théorie classique repose sur l'anthropologie du Contrat social. Tout être humain est engagé dans un nombre considérable d'intérêts particuliers et en même temps dépositaire d'une parcelle de l'intérêt général. L'entrée en politique suppose un travail de désingularisation qui le détache de ses intérêts particuliers. Nombre d'acteurs ne se retrouvent plus aujourd'hui dans cette théorie. Ils désertent les grandes machines (partis, syndicats, associations nationales, Églises) et préfèrent des dispositifs qui leur permettent de se mobiliser pour le bien commun tout en restant proches : associations de quartier, coordinations, etc. Ces dispositifs présentent aussi l'avantage de traiter globalement toutes les dimensions d'une situation : éducation, habitat, transports, sécurité, etc., (Dutercq & Lafaye 2003). La sociologie politique a du mal à rendre compte de ces mouvements, les décrire, expliquer leur fonctionnement, identifier aussi les apories auxquelles ils se heurtent. La théorie est donc en retard sur l'action. Une des urgences serait de formuler les règles de ce que Thévenot appelle les politiques du proche (1997).

S'il est essentiel de maintenir l'école au sein de l'espace de justification politique, il est tout aussi important de tenir compte de l'élargissement actuel de ce champ. Conséquence sans doute du slogan de mai 1968 "Tout est politique", des relations qui relevaient du domaine privé (les relations entre les hommes et les femmes, les parents et les enfants, etc.) sont maintenant vues comme politiques et la société doit en tirer les conséquences. Pour l'école, cela implique de faire rentrer l'amour et les droits des enfants dans son univers. Son but est de faire des enfants les membres d'une cité gouvernée par l'intérêt général et la raison, qui refuse la violence et renvoie l'affectif dans le domaine privé. Toutefois, les enfants viennent d'un monde d'amour où il n'est pas nécessaire de mériter pour obtenir et ils ne maîtrisent pas des pulsions qui les font passer en quelques instants d'une tendresse fusionnelle à une violence exterminatrice (Boltanski 1990). Comment l'école doit-elle et peut-elle gérer le passage ? Peut-elle imposer une rupture ou doit-elle ménager une transition où coexistent des références contradictoires ? Surtout, quelle

légitimité a-t-elle pour décréter cette rupture ? Le débat classique, "les enfants appartiennent-ils à leurs familles et à leur communauté ou à l'État ?" débouche sur une réponse inattendue : les enfants appartiennent à eux-mêmes et les institutions (famille, communauté, État, École) doivent négocier les rapports qu'elles souhaitent établir avec eux. Là encore des travaux existent qui font émerger une socio-anthropologie de l'enfance (Van Haecht 1990, Javeau 2001, Sirota 1999, 2000) et qui traitent des rapports des enfants avec l'institution scolaire (Rayou 1998, Dubet & Martuccelli 1996). Toutefois on sait mal formuler la question des droits des élèves. Au-delà des droits formels, quelles sont les règles qui permettent de négocier les rapports entre la nécessité de la transmission culturelle et la volonté des jeunes de se constituer des lieux de socialisation autonome ?

Un renouvellement des thèmes et des méthodes de la sociologie de l'éducation est en cours qui fait émerger de nouvelles questions : une critique concrète de la mondialisation qui dégage très précisément ses conséquences sur la vie des gens : l'émergence de nouvelles formes d'inégalités qui affectent les enfants, l'émergence de nouvelles formes de souffrance au travail qui affectent les enseignants, le dégagement d'un point de vue autonome venu du sud, etc. L'accomplissement de ces tâches n'aura qu'à gagner en s'accompagnant de deux autres : donner forme à de nouveaux modes de construction des mobilisations politiques ; étudier comment l'institution scolaire peut intégrer l'amour des enfants et la nécessité d'espaces de socialisation autonome au sein de l'institution scolaire.

Bibliographie

- AKRICH M., CALLON M. & LATOUR B. 1988 "A quoi tient le succès des innovations ?", *Annales des Mines*, 2001 in Vinck D. (éd.) *Gestion de la recherche : nouveaux problèmes, nouveaux outils*, Bruxelles, De Boeck, 27-76
- ARIÈS P. 1973 *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, Paris, Le Seuil
- BACZKO B. 1982 *Une éducation pour la démocratie : textes et projets de l'époque révolutionnaire*, Paris, Garnier
- BERTIER, G. 1936 *L'école des Roches*, Juvisy : Éd. du Cerf
- BERTIER, G. 1940 *L'orientation professionnelle de la jeunesse bourgeoise*, Paris, Téqui
- BEST F. et alii 1984 *Naissance d'une autre école*, Paris, La Découverte
- BOLTANSKI L. 1990 *L'amour et la justice comme compétences*, Paris, Métailié
- BOLTANSKI L. 1996 "Une sociologie sans société", *La lettre de l'Association pour la Recherche à l'EHESS*, 14
- BOLTANSKI L. & CHIAPELLO E. 1999 *Le nouvel esprit du capitalisme*, Paris, Gallimard
- BOURDIEU P. & PASSERON J.C., 1964 *Les héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris, Minuit
- BOURDIEU P. & PASSERON J.C., 1970, *La reproduction*, Paris, Minuit

- BRIAND J.-P. & CHAPOULIE J.-M. 1992 *Les collèges du peuple : l'enseignement primaire supérieur et le développement de la scolarisation prolongée sous la Troisième République*, Paris, INRP, CNRS, ENS de Fontenay-aux-Roses, ENS de Fontenay-Saint-Cloud
- CHANET J.-F. 1996 *L'école républicaine et les petites patries*, Paris, Aubier
- CROZIER M. 1964 *Le phénomène bureaucratique*, Paris, Seuil
- CROZIER M. 1987 *État modeste, État moderne. Stratégies pour un autre changement*, Paris, Fayard
- DE CERTEAU M. 1990-1994 *L'invention du quotidien : 1. Les arts de faire, 2. Habiter, cuisiner*, Paris, Gallimard
- DEMOLINS E. 1901 [1898] *L'éducation nouvelle : l'école des Roches*, Paris, Didot
- DEMOLINS E. 1998 [1897] *A quoi tient la supériorité des Anglo-Saxons?* Paris, Anthropos
- DEROUE J.-L. 1992 *École et justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux?* Paris, Métailié
- DEROUE J.-L. 2000 "La sociologie des inégalités d'éducation à l'épreuve de la seconde explosion scolaire: déplacements des questionnements et relance de la critique", *Éducation et Sociétés*, 5, 25-41
- DEROUE J.-L. 1999 Enseigner l'histoire de la Révolution dans une société critique. Éléments pour une sociologie du curriculum, in Derouet J.-L. (dir.) *L'école dans plusieurs mondes*, Bruxelles, Paris, De Boeck-INRP
- DEROUE-BESSON M.-C. 1998 *Les murs de l'école. Éléments de réflexions sur l'espace scolaire*, Paris, Métailié
- DEROUE-BESSON M.-C. 2003 "Questions à la sociologie politique de l'éducation: peut-on maintenir l'unité du projet sociologique entre les sciences cognitives et le management?", *Revue de l'institut de sociologie*, 1-4, 93-107
- DESSERTINE D. & MARADAN B. 1998 "La socialisation de l'enfant hors de l'école: la belle époque des patronages (1900-1939)", *Éducation et Sociétés*, 2, 119-134
- DUBET F. & MARTUCELLI D. 1996 *A l'école*, Paris, Seuil
- DURKHEIM E. 1938 *L'évolution pédagogique en France*, Paris, Alcan
- DUTERCQ & LAFAYE 2003 "Engagement et mobilisation de parents autour de l'école", *Revue française de sociologie*, 44-3, 469-495
- FÈBVRE L. 2003 [1942] *Le problème de l'incroyance au XVI^e siècle, la religion de Rabelais*, Paris, A. Michel
- FERRIERE A. 1920 *L'école active*, Neuchâtel, Delachaux & Niestlé
- FERRY J. 1893-1898 *Discours et opinions*, Paris, Colin
- FINKELSTEIN L. B. & STRICK L. W. 1972 "Enseigner par et pour la ville", *Perspectives éducatives 2-1*, 83-88, UNESCO
- FONTAINE J. 1988 *Tradition et actualité chez Isidore de Séville*, London, Variorum Reprints
- FOUCAULT M. 1961 *Histoire de la folie à l'âge classique*, Paris, Plon
- FOUCAULT M., 1975, *Surveiller et punir*, Paris, Gallimard
- GAUTHERIN J. 2002 *Une discipline pour la République: la science de l'éducation en France (1892-1914)*, Bern, P. Lang
- GIRARD A. (éd.) 1970 "Population" et l'enseignement. *Institut national d'études démographiques*, Paris, PUF
- GOBIN C. 2004 "Gouverner par les mots: des stratégies lexicales au service du consensus... contre le social?", *Éducation et Sociétés*, 13, 85-101
- HIRSCHMAN A. O. 1991 *Deux siècles de rhétorique réactionnaire*, Paris, Fayard

- ISAMBERT-JAMATI V. 1989 [1985] Quelques rappels de l'émergence de l'échec scolaire comme 'problème social' dans les milieux pédagogiques français, in Plaisance E. (éd.) *L'échec scolaire : nouveaux débats, nouvelles approches sociologiques*, Paris, CNRS
- JAVEAU C. 2001 *Le bricolage du social : un traité de sociologie*, Paris, PUF
- LATOURET B. 1984 *Les microbes. Guerre et paix*, Paris, Métailié
- LE PLAN LANGEVIN-WALLON DE RÉFORME DE L'ENSEIGNEMENT, compte rendu du colloque organisé par le Groupe français de l'Éducation Nouvelle et la Société Française de Pédagogie, 1964, Paris, PUF
- LÉVI-STRAUSS C. 1962 *La pensée sauvage*, Paris, Plon
- LÉVY B.-H. 1977 *La barbarie à visage humain*, Paris, Grasset
- MANDROU R. 1998 [1964] *De la culture populaire aux 17^e et 18^e siècles : la Bibliothèque bleue de Troyes*, Paris, Imago
- MERLE P. 1998. "L'efficacité de l'enseignement", *Revue française de sociologie*, 39/3, 565-589
- MERLE P. 2001. "Les droits des élèves. Droits formels et quotidien scolaire des élèves dans l'institution éducative" *Revue française de sociologie*, 42-1, 81-115
- MEYER M. 1993 *Questions de rhétorique*, Paris, Hachette
- MEYER M. 2004 *Perelman et le renouveau de la rhétorique*, Paris, PUF
- PERELMAN C. & OLBRECHTS-TYTECA L. 2000 *Traité de l'argumentation : la nouvelle rhétorique*, Bruxelles, Éd. de l'ULB
- NORMAND R. 2004 "Les comparaisons internationales de résultat : problèmes épistémologiques et questions de justice". Standards européens, *Éducation et Sociétés. Revue internationale de sociologie de l'éducation*, 12, 73-89
- PROPOSITIONS POUR L'ENSEIGNEMENT DE L'AVENIR 1985 élaborées à la demande de Monsieur le Président de la République par les professeurs du Collège de France, Paris, Collège de France
- RAYOU P. 1998 *La cité des lycéens*, Paris, L'Harmattan
- RIBOT A., 1900, *La réforme de l'enseignement secondaire*, Paris, A. Colin
- RICCEUR P & ROCARD M. 1991 "Justice et marché (Entretien entre M. Rocard et P. Ricœur)", *Esprit*, 168, 5-22
- SIROTA R. 1998, 1999 (coord.) *Sociologie de l'enfance, Éducation et Sociétés*, 2 et 3
- THÉVENOT L. 1997 Le gouvernement par les normes : pratiques et politiques des formats d'information, in Conein B. & Thévenot L. (éds) *Cognition et information en société*, Paris, EHESS, 205-241
- TILLY C. 1978 *From Mobilization to Revolution*, Reading (Mass.), Addison-Wesley
- TILLY C. 1987 *La France contestée de 1600 à nos jours*, Paris, Fayard
- TILLY C. 1993 "Social movements and historically specific clusters of political performances", *Berkeley Journal of Sociology*, 38, 1-30
- VAN HAECHE A. 1990 "L'enfance, terre inconnue du sociologue", *Bulletin de l'AISLF*, 6
- VERGNAUD M 1980 *Cheminement vers l'autonomie*, Toulouse, CRDP
- VERRET M. 1975 *Le temps des études*, Paris, Champion
- VINCENT, G. 1980 *L'école primaire française : étude sociologique*, Lyon, PUL
- VINCENT G. (éd.) 1994 *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles...*, Lyon, PUL

Écouter la critique du Sud¹

JEAN-ÉMILE CHARLIER

Groupe de Recherche Sociologie Action Sens (GReSAS)

Facultés universitaires catholiques de Mons (FUCaM)

151 chaussée de Binche - B-7000 Mons - Belgique

charlier@fucam.ac.be

De quelques césures qui affaiblissent la critique et de quelques occasions manquées

Aux origines de la sociologie ou de l'anthropologie, l'observation à très grande distance et sans contact direct avec une altérité, radicalisée pour l'occasion, était censée permettre d'identifier des "formes élémentaires", de la vie religieuse ou d'autres facettes du fonctionnement collectif. La démarche, même si telle n'était pas nécessairement son intention première, valorisait systématiquement les cultures et les modes d'organisation occidentaux, postulés plus aboutis, plus complexes et plus efficaces que ceux que les peuples du Sud avaient pu produire. Investi bien plus tard par des chercheurs qui en ont plus ou moins longuement arpenté les terrains, le Sud a ensuite connu un prolongement de son instrumentalisation quand il a été institué comme l'ultime banc d'essai de théories à prétentions universelles conçues dans et pour le Nord.

Le postulat d'une distance infranchissable entre les gens et les cultures du Nord et du Sud a longtemps soutenu l'exigence de différencier les clés de lecture selon que la recherche s'effectuait dans l'un ou l'autre monde. Parce que les conditions techniques ne permettaient indubitablement pas d'utiliser les mêmes méthodes de récolte de données dans les deux hémisphères, il était tacitement admis que les schémas théoriques ne pouvaient être semblables et que même la construction de l'objet d'étude devait partir d'autres prémisses. Quand bien même les chercheurs étaient guidés par des questions

¹ Je remercie les professeurs Hamidou Nacuzon Sall, coordonnateur de la Chaire UNESCO en Sciences de l'Éducation de l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar et Étienne Gérard, de l'Institut de Recherche pour le Développement, pour les commentaires qu'ils ont apportés à une première version. L'amical service qu'ils m'ont rendu en m'aidant à préciser et à nuancer certains éléments de cet article ne signifie évidemment pas qu'ils en partagent tous les arguments.

identiques, celles-ci devenaient sociologiques au Nord, anthropologiques au Sud.

À partir des indépendances, la cartographie des disciplines intéressées à la description et à l'analyse des sociétés du Sud —la suite du propos vise essentiellement les pays d'Afrique francophone subsaharienne— s'est embrouillée, parce que toutes les sciences humaines s'y sont conviées. Parmi elles, la sociologie, discipline qui a durablement fait son meilleur miel de l'interprétation des conséquences de la modernité, des effets du règne sans partage de l'État-nation ou encore de l'industrialisation, tous éléments constitutifs de l'expérience et de l'identité collectives occidentales, ne s'y est que difficilement frayé un passage, ne s'y est introduite que subrepticement dans sa déclinaison de sociologie du développement (Copans 1998).

La sociologie de l'éducation, calibrée dans les années 1960 et 1970 de façon quasi exclusive sur des idéaux de justice et d'émancipation, a eu plus de mal encore à s'y trouver un espace de déploiement. À l'intérieur de l'aire francophone, elle est apparue dans la foulée des nombreuses publications qui ont armé une dénonciation du caractère "exogène" des systèmes scolaires africains. Celles-ci, malgré qu'elles aient souvent été rédigées sur un ton de réquisitoire qui les apparentait davantage au pamphlet qu'à l'analyse, ont constitué une première base sur laquelle un projet scientifique a pu s'appuyer. Pour ce faire, il était nécessaire que l'essence des critiques soit rapportée à des perspectives théoriques globales, comme le fit en 1972 J.-Y. Martin, nourri tant de la connaissance de la littérature scientifique internationale que d'un travail de terrain en Afrique. D'autres travaux, à la même période, ont tenté d'interpréter des données africaines par le schéma théorique de la sociologie des inégalités face à l'éducation (Clignet & Foster 1966, Campion-Vincent 1970), ont dressé un bilan analytique des publications sur l'enseignement colonial (Kay & Nystrom 1971), ont esquissé de premières analyses comparatives (Clignet & Foster 1964).

Sur ces bases larges, les transferts théoriques et les confrontations d'observations semblaient devenus possibles entre le Sud et le Nord. Concrètement, s'il y a eu d'assez nombreuses tentatives d'appliquer aux contextes du Sud les schémas théoriques mis au point dans le Nord et validés par des données qui y avaient été récoltées, le contraire ne s'est pas produit. La ligne de fracture s'est maintenue, même si elle ne se légitime plus —ou plus uniquement— par la distinction entre sociologie et anthropologie. Les incontestables accumulations scientifiques se sont opérées de façon séparée, avec des références et des concepts distincts, sans réels enrichissements réciproques et, plus clairement encore, sans que l'intérêt des sociologues travaillant sur les systèmes éducatifs du Nord ne se porte d'une quelconque manière vers les résultats de recherches conduites dans le Sud.

La critique y a perdu de son efficacité en se condamnant à une manière de localisme : exclusivement focalisée sur des dispositifs concrets éparpillés, elle met hors de sa portée les logiques qui les inspirent et qui mériteraient d'être les cibles principales de ses charges. La genèse et la forme de ces dispositifs sont toujours explicables par des facteurs locaux, qui peuvent dès lors être désignés pour seuls responsables des effets négatifs qu'ils génèrent. Dans ce cas, les logiques ne sont pas mises en cause, seules leurs applications sont jugées insatisfaisantes et elles ne sont accusées de l'être que parce qu'elles sont imparfaites. Il convient donc d'aller plus loin dans la mise en œuvre des logiques, d'en respecter plus scrupuleusement les prescriptions pour éviter que des effets négatifs ne se manifestent. Enfermée dans des terrains locaux, même si ceux-ci ont la dimension d'un ou plusieurs pays européens, la critique n'a qu'une pertinence limitée, elle se fait presque nécessairement déborder par l'expertise managériale et pédagogique toujours prête à améliorer les dispositifs, c'est-à-dire à prescrire les traitements cosmétiques qui effacent ou dissimulent les traces des maux dénoncés par la critique, Salais (2004) parle de "dégénérescence instrumentale de la méthode". Si au terme des interventions qu'elle inspire, rien n'est résolu, il devient plus difficile de l'attester, puisque leur efficacité première est d'effacer les traces ou, en langage technocratique, de faire varier les indices et les taux pour les rapprocher de la norme statistique. C'est ainsi par exemple qu'il est possible de faire grimper le taux brut de scolarisation d'un pays en considérant les élèves des écoles coraniques comme des scolarisés (Charlier 2002), ceci sans se préoccuper des raisons qui conduisent des familles à préférer un enseignement religieux ou privé à l'école publique, sans que la question ne soit mise en perspective par exemple avec l'hallucinante progression du "home schooling" aux États-Unis ou avec la revendication du droit à afficher des signes d'identité religieuse en France.

L'analyse simultanée d'observations opérées sur des terrains du Nord et du Sud reste exceptionnelle. Quand elle se réalise malgré tout, il est plus rare encore que les deux univers de données soient placés sur le même pied. Une illustration récente en a été fournie par les débats autour de la "déscolarisation" en France. Le terme fait florès depuis qu'un appel à projets émanant des autorités publiques, daté de novembre 1999, l'a installé parmi les vocables légitimes dans le champ scientifique français. Le processus qu'il désigne peut sans conteste être expliqué par des facteurs indigènes (Proteau 2003, Géhin 2003, Geay 2003, Meunier 2003, Thiaudière 2003, Brucy 2003). Ses causes peuvent tout aussi bien être recherchées dans des tendances structurelles profondes qui sont également capables d'en rendre raison. Enfin, l'explication ne pourrait que s'enrichir à combiner une approche des facteurs endogènes et des influences externes. Celle-ci n'aurait pu être mise en œuvre qu'en prenant appui sur les recherches menées précédemment sur le phénomène de déscolarisation et celles-ci ne manquent pas.

Dès 1988, dans une publication africaine, en 1991 dans une revue à vocation internationale, M.-F. Lange (1988, 1991) utilisait le terme de déscolarisation pour désigner l'évolution qu'elle constatait en Afrique subsaharienne. Le concept fut ensuite systématiquement utilisé par les sociologues travaillant dans cette partie du monde. Pourtant, aucun des douze rapports (consultables à l'adresse <http://cisad.adc.education.fr/de_scolarisation>) produits en réponse à cet appel d'offres ne fait une quelconque mention aux travaux menés sur ce thème en Afrique de l'Ouest, comme s'il allait de soi que la compréhension qui y avait été acquise des mécanismes de la déscolarisation ne pouvait en aucune manière nourrir celle qu'il convenait d'avoir de la déscolarisation française. Le postulat implicite est bien que les situations —voire les hommes ?— sont incomparables et que l'observation des phénomènes en œuvre en Afrique participe d'une autre démarche que celle que mène le chercheur métropolitain. C'est aussi la conclusion à laquelle aboutit Bianchini (2004, 18) qui relève qu'aucune des quarante-deux contributions que van Zanten (2000) a réunies dans un ouvrage dont l'ambition explicite est de présenter "l'état des savoirs" sur l'école ne fait la moindre référence à des travaux réalisés dans les pays du Sud. Les élèves des deux continents sont supposés différents, comme les mondes l'étaient un siècle plus tôt ; l'exception de l'un est l'ordinaire de l'autre, l'assertion n'exige pas la mise à l'épreuve de l'empirie pour être admise.

La publication, dans les *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, d'une série de contributions sur la déscolarisation en France confirme le diagnostic. Si l'introduction à ce numéro (Geay & Meunier 2003) fait une juste révérence aux auteurs qui ont assis le concept de déscolarisation, Lange (1991), Gérard (1997), Proteau (2002) et montre leur proximité avec des chercheurs plus proches des champs de la sociologie de l'enfance ou du travail (Schlemmer 1996), elle se clôture bien vite en signalant que la livraison sera tout entière consacrée à l'examen de la situation française. Plus aucune référence aux travaux menés en Afrique n'est dès lors consentie dans les diverses contributions à ce numéro, la confrontation des terrains et des concepts de chercheurs travaillant respectivement sur le Sud et le Nord n'a pu se réaliser parce que les uns et les autres l'ont évitée.

Cette négation de l'Afrique et des recherches qui y sont menées a son pendant, qui affirme que le continent est porteur de multiples valeurs que le monde gagnerait à reconnaître et à adopter. *L'Afrique au secours de l'Occident* de A. C. Robert exprime cette thèse, que la pensée humaniste rechigne à rejeter même si la raison a du mal à l'accompagner : l'Afrique serait le réservoir inépuisable de modes de vie et de convivialité dont l'humanité a un urgent besoin et ceci malgré ou parce que "le patrimoine des quinze individus les plus fortunés [de la planète] dépasse le produit intérieur brut (PIB) total de l'Afrique subsaharienne" (Robert 2004, 25). La manière dont il serait

possible de réorienter les fonctionnements collectifs n'est en rien évoquée, le propos est dénonciateur et normatif, il évite soigneusement le piège d'un réformisme qui l'enfermerait dans la description de dispositifs quand il veut rester dans le commentaire des logiques. Dans le même temps et de façon corrélée, le discours se disqualifie parce qu'il se soustrait à la mise à l'épreuve du terrain.

Qui plus est, cette manière de considérer l'Afrique la restaure malheureusement dans une altérité radicale, le continent aurait une exceptionnelle capacité de résistance culturelle à l'économisme qui triomphe partout ailleurs. Son statut l'isole, la critique qu'elle peut faire entendre lui est donc singulière, n'a pas d'équivalent dans les autres régions du monde. Dès cet instant, elle peut n'être considérée que comme anecdotique, parce que sa pertinence est attachée à des terrains locaux. Sans faire de l'approche comparative une panacée et sans revenir aux illusions d'une position exclusivement macrosociale, il semble bien que l'enjeu de la critique —telle que la tradition des pays occidentaux l'envisage— soit d'estimer et de qualifier les effets que produisent les logiques aujourd'hui portées par des instances internationales couvrant le monde, quels que soient les dispositifs dans lesquels elles s'incarnent, quels que soient les lieux où ils sont observés. Il est aussi de vérifier la similitude de ces effets et de prendre la mesure de leur variété. Il est, en résumé, de dénoncer les souffrances et les injustices que les décisions politiques les mieux intentionnées peuvent engendrer et d'identifier les logiques qui les guident pour les faire bannir. Ce programme ne pourrait toutefois se réaliser qu'à partir du moment où le monde serait tenu pour entier et où de mêmes hypothèses de base seraient formulées quant au fonctionnement des hommes et des sociétés.

Les axes de la critique classique

Le retour sur les premiers temps où la sociologie de l'éducation s'est intéressée aux systèmes éducatifs installés en Afrique renvoie à un monde figé. Le fonctionnement de l'école que les chercheurs ont voulu exposer à la critique était lourd de multiples inégalités, à la fois de celles que tout système aveugle provoque quand il choisit d'ignorer les différences entre les individus qui y entrent et de celles qu'induit la nature des connaissances scolaires quand elles appartiennent à un univers culturel autre que celui de la majorité des apprenants. La dénonciation, malgré ou parce qu'elle était inscrite dans l'air du temps, n'était pas pour autant aisée à énoncer ou à entendre : comme le système d'enseignement sur lequel elle voulait s'exercer, elle constituait un produit importé qui trouvait ses références et sa justification dans le même creuset que sa cible. La dénonciation opérée par des chercheurs européens

pouvait donc être lue, et l'a parfois été, comme une expression supplémentaire de violence symbolique : même les arguments par lesquels pouvait se justifier le rejet de l'école du Nord étaient fournis par le Nord. En tout état de cause, les systèmes d'enseignement installés dans les pays africains par le colonisateur ont suscité des critiques, dont les plus nombreuses et classiques portent sur le mode de fonctionnement et l'origine de l'école "moderne".

La critique de l'école importée

Les origines des systèmes éducatifs africains "modernes" leur font prêter un flanc large à une critique très sévère. Tous les analystes ont relevé qu'ils ont été créés ex nihilo, sous-produits abâtardis des modèles qui avaient cours dans la métropole, dans une superbe ignorance des structures locales de socialisation et de transmission du savoir (Guth 1990), avec le dessein unique de soutenir les ambitions du colonisateur. Dans un réquisitoire précis et incontestable, appuyé sur l'analyse des modes africains traditionnels de formation, dont il reconnaît qu'ils sont plus aptes à reproduire un ordre social et culturel intangible qu'à préparer l'inscription stratégique dans un monde magnifiant le changement, Moumouni (1964) souligne que cette école visait à maintenir l'indigène dans une position dominée et à faire accepter sa situation au colonisé. Celui-ci, exposé à des enseignements qui dévalorisaient les figures emblématiques de la résistance à la colonisation se trouvait jeté "hors de l'histoire et hors de la cité" (Memmi 1995, 112). Le passage par l'école moderne était une "aventure ambiguë" dont Samba Diallo est devenu l'archétype, par la grâce de la plume de Kane (1961).

Par la gamme large des violences qu'ils imposaient, ces systèmes éducatifs, au seuil des indépendances, ne pouvaient apparaître que comme des prolongements et des extensions à l'infini de cette "école des otages" que le colon avait mise en place en Afrique de l'Ouest pour se garantir des collaborations dans les régions qu'il tentait de contrôler. La critique s'est, sans aucun doute à juste titre, embrasée. Les stratégies du colonisateur ont fait l'objet de nombreuses descriptions, fondées sur d'abondantes traces écrites, elles ont été étudiées et analysées par des chercheurs des pays du Sud qui en ont mis en lumière tant le cynisme fondamental que les hésitations et les ambiguïtés (cf. e.a. Sow 2004, Fall 2003). Le paradigme qui permet de décrire le mieux l'enseignement colonial est celui de l'imposition d'un ordre du monde qui fixe les groupes humains et leur culture dans une hiérarchie figée dont il tente d'asseoir le bien-fondé. Toutefois, ce paradigme, tout empesé d'une indignation que l'histoire justifie pleinement, n'accorde peut-être pas suffisamment d'attention aux stratégies des populations locales, qui semblent avoir été singulièrement plus complexes que ce qui en a été initialement compris et dont les capacités de résistance ont été souvent mésestimées (Jezequel 2003). L'école

coloniale a aussi permis à des diplômés issus des groupes sociaux dominés dans la structure traditionnelle d'améliorer sensiblement leur statut en s'insérant dans les instances suscitées par la colonisation (Sall 1996). Devenue l'école formelle lors des indépendances, elle a continué à susciter d'immenses espérances auprès des familles dont chacune tentait d'y former au moins un de ses enfants (Sall 1996); elle n'a commencé à être massivement contestée qu'à partir du moment où le ralentissement des recrutements dans la fonction publique a étranglé ses débouchés naturels.

Près d'un demi-siècle après les indépendances, le poids de l'histoire initiale des systèmes éducatifs continue d'apparaître déterminant, "les pays les moins scolarisés d'aujourd'hui sont tous d'anciennes colonies qui, pour certaines d'entre elles, enregistraient des taux de scolarisation primaire inférieurs à 10 % en 1960" (Lange 2001, 2). La faiblesse des taux de scolarisation est particulièrement marquée dans les pays sahéliens francophones, ce qui peut s'expliquer à la fois par le fait qu'ils étaient extrêmement bas aux indépendances (Lange & al. 2002) et que l'efficacité des dépenses publiques dans le projet de généraliser la scolarité de base y semble moins grande que dans d'autres régions du monde (Mingat & Suchaut 2000). La persistance entêtée de ce lien entre les degrés de développement du système éducatif mesurés aujourd'hui et au moment où les pays sont devenus indépendants contribue à alimenter des commentaires sur l'efficacité des aides étrangères et sur les intentions poursuivies par les bailleurs. En toute hypothèse, quatre décennies pendant lesquelles les pays du Sud ont accepté nolens, volens de se faire "conseiller" sur les politiques éducatives à suivre n'ont pas suffi à y installer une alphabétisation universelle, souvent annoncée, toujours reportée à des horizons temporels plus lointains. Le bilan de la coopération menée en ce domaine avec les pays sub-sahéliens est aussi décevant que celui qui peut être établi dans bien d'autres tels le développement économique ou les politiques de santé publique, ce qui contribue à jeter le discrédit sur les expertises occidentales (Sylla 2004).

Des analyses nombreuses ont visé à montrer l'impossible adaptation des systèmes éducatifs occidentaux aux univers culturels et sociaux auxquels ils ont été imposés. Jusqu'à la fin des années 1980, la critique a pu se concentrer sur les pays colonisateurs, dont les systèmes éducatifs étaient inadaptés aux contextes africains dans lesquels ils avaient été implantés, ce qui amenait à les décrire comme "un kyste exogène, une tumeur maligne dans le corps social" (Ki Zerbo 1990, 17). À partir des années 1990, ces pays se sont partiellement effacés derrière les organisations financières internationales qui ont acquis une influence déterminante sur l'orientation et l'organisation des systèmes éducatifs africains. Dès cet instant, la critique a perdu la possibilité de se concentrer sur l'action ou les politiques de pays particuliers, elle ne pouvait plus s'exercer qu'en attaquant l'ordre du monde tel qu'imaginé par

les institutions de Bretton Woods, comme l'ont fait de multiples penseurs africains (e.a. Ben Hammouda, Kassé 2002, Traoré 1999, 2002).

Dépassant la question de l'école, les élaborations théoriques qui l'enveloppent et contribuent à l'expliquer en mettant en évidence les déséquilibres structurels dans le rapport de force entre le Nord et le Sud continuent d'inspirer des dénonciations féroces. C'est indubitablement dans les travaux de cette veine que la tradition critique de la sociologie est le plus clairement revendiquée et que les schémas théoriques de la reproduction ou de la résistance trouvent des matériaux empiriques qui les confortent.

La critique des savoirs importés

Bien avant les indépendances, des intellectuels africains de premier plan ont dénoncé les effets culturels négatifs amenés dans leurs pays par l'école dite moderne. Dès 1957, Ki-Zerbo invitait les Africains à s'approprier fièrement leur histoire pour y fonder leur identité, il appelait de ses vœux un enseignement authentiquement africain, qui en diffuserait les valeurs et les éléments culturels essentiels. Il anticipait ainsi le slogan "l'Afrique aux Africains" de la conférence d'Accra de 1958. Son argument n'a été que renforcé par ses travaux magistraux d'historien (1972) dans lesquels il est revenu avec une nouvelle insistance sur la question de l'enseignement. Il accuse l'école héritée de la colonisation d'être un facteur de sous-développement, d'être socialement élitiste, culturellement aliénante, économiquement inefficace et ruineuse pour les pays africains. À ses yeux, l'enjeu reste d'*Éduquer ou périr* (1990), il s'en prend désormais (2003) aux instances financières qui imposent leurs politiques aux pays africains sans que les résultats attendus soient au rendez-vous. Le point de vue qu'il a défendu depuis ses tout premiers écrits est resté constant : le continent africain ne pourra se développer que s'il acquiert la conscience de son héritage culturel et s'il pilote les institutions d'enseignement pour qu'elles le préservent, le valorisent et le diffusent auprès de ceux qui ne pourront s'en revendiquer les dépositaires que s'ils acquièrent la conscience de ce qui leur est légué. La perspective critique de la sociologie de l'éducation peut trouver dans cette position initiale des munitions renouvelées à l'infini pour faire feu sur les systèmes éducatifs imposés de l'extérieur aux pays africains et sur les instances qui croient efficace de les y implanter.

Le travail mené par Cheikh Anta Diop (1954), consigné dans ce "livre le plus audacieux qu'un nègre ait jamais écrit" selon le jugement mille fois rapporté de Césaire (1955), comporte lui aussi une dimension historique. Il s'agit pour lui de rendre à l'Afrique la place première qu'il lui impute dans l'histoire de l'homme. Les thèses qu'il défend sont polémiques. Démontrer l'origine négro-africaine de la civilisation égyptienne suppose de mettre à mal les thèses affirmant que les pharaons ne pouvaient être que leucodermes. De

la même manière, montrer par l'exemple que les langues africaines peuvent servir de vecteurs pour l'enseignement des connaissances scientifiques les plus pointues revient à nier la supériorité des cultures et des langues du Nord. Dans les deux cas, l'argument scientifique vient s'opposer aux préjugés, sans parvenir pour autant à les éliminer définitivement.

Le débat sur les langues d'enseignement n'a pas cessé depuis qu'il a été lancé par Cheikh Anta Diop. Sous l'apparente évidence des arguments se cachent des dilemmes. Même en admettant sans réserve avec Sylla (2004) qu'il est techniquement possible de donner un enseignement allant jusqu'aux limites actuelles de la connaissance dans des langues africaines locales, serait-il pour autant indiqué de le faire ? D'aucuns suggèrent que non en renvoyant aux fonctions de l'enseignement, qui n'a pas pour seule mission de doter les apprenants des outils de base qui leur permettront de se débrouiller dans leur univers initial, mais dont il est aussi attendu qu'il donne des clés permettant à chacun de progresser de façon autonome et de se forger sa propre opinion, ce qui exige qu'il donne accès à une des langues dans lesquelles l'essentiel du savoir humain est disponible. Le débat entre intellectuels africains reste vif, parce que les langues vernaculaires sont susceptibles d'une double lecture, celle de l'enfermement dans les particularismes comme celle de l'expression d'une résistance concrète à la mondialisation (Ngangala 2003, Hountondji 2000). La doctrine internationale (PNUD 2003) suggère aujourd'hui l'apprentissage de la lecture dans la langue maternelle, suivi rapidement d'une initiation à une langue internationale, les pays d'Afrique subsaharienne ont, pour l'essentiel, entamé des réformes de leur système éducatif pour aller dans ce sens.

La critique des savoirs importés se double depuis une quinzaine d'années de la question des cultures autochtones et de la manière dont il conviendrait de les préserver, sachant que les autorités nationales ont généralement privilégié les politiques d'assimilation et de diffusion de standards communs occidentaux (Rovillos 2000). Pourtant, le cartésianisme n'est pas la seule attitude épistémologique qui permet des avancées dans la connaissance, les peuples premiers ont développé des rapports au monde qui ignorent l'approche interprétative rationnelle et qui sont tendus vers l'objectif de donner accès à l'expérience d'une relation intégrale et holistique à la réalité (Martinez 2003). Cette façon de rechercher l'harmonie avec leur environnement leur a permis d'accumuler des savoirs dans de nombreux domaines, dont celui de la médecine est le plus connu. La chaîne de transmission de cet héritage collectif est désormais menacée, l'Éducation Pour Tous entre en compétition avec les savoirs locaux. Plus précisément, "le système d'éducation formelle et informelle désintègre les structures sociales et stérilise les cultures" (Nyamba 2004), il ne laisse aucune place à la transmission orale de la tradition (Martin 2004). La prise en compte de cette problématique par les institutions inter-

nationales laisse apparaître de larges différences d'interprétation. La Banque mondiale promeut la diffusion des savoirs locaux pour des raisons économiques, l'UNESCO par souci de préserver la diversité culturelle.

L'avenir de la critique

Les grands axes de la critique classique convergent désormais sur la mise en cause de la mondialisation. En Afrique, cette notion abstraite s'incarne dans les prescriptions très concrètes des organisations internationales, dont les effets ont été et sont sensibles pour les populations. Plus aucun pays de la zone n'a la possibilité de financer ses politiques éducatives sur ses propres ressources (Lange 1998), les conditions auxquelles les organismes financiers internationaux subordonnent l'octroi d'aides apparaissent dès lors comme des contraintes indépassables et difficilement négociables. La violence des analyses de Ki Zerbo ou de Traoré est un produit de celle qui a été faite aux pays africains, contraints de mener les politiques que leur dictent ces organismes sans que leur situation s'améliore, que du contraire. L'échec des plans d'ajustement structurel a été reconnu par la Banque mondiale qui n'en continue pas moins à prôner des politiques dont les fondements sont contestés de longue date (Vinokur 1987). Reste aussi que cette erreur a des effets longs sur le terrain, à savoir l'affaiblissement de l'appareil d'État et son incapacité à garantir un droit universel à l'éducation et, moins encore, à une qualité d'éducation. Au quotidien sensible, l'objectif de privatisation imposé par les bailleurs de fonds a signifié que les secteurs rentables de l'économie nationale sont passés sous le contrôle d'entreprises internationales tandis que les services fondamentaux que demandaient les citoyens étaient abandonnés. L'État a été contraint à laisser faire et à mettre en œuvre son propre affaiblissement (Lumembu 2000).

Le secteur éducatif ne parvient, tant bien que mal, à répondre à la demande que parce que les offres se sont multipliées, ce qui est un signe supplémentaire de l'effacement de l'État. L'enseignement privé, sous toutes les significations que le terme peut prendre, s'est mis à proliférer (Charlier & Pierrard 2000). Des écoles spontanées, totalement à la charge des parents, sont apparues là où l'offre était faible (Martin 2003). L'essoufflement de l'institution a jeté une nouvelle lumière sur le fait que l'école formelle n'était qu'un des lieux, parmi bien d'autres, où pouvait se donner une formation (Gérard 2000). Les universités, qui sont passées de 6 à 200 de 1960 à aujourd'hui (Angula 2003) se sentent menacées par la déferlante de la privatisation (Amougou 2003); plus exactement, même si, dans la majorité des pays africains, elles sont restées des instances publiques bénéficiant d'un financement important en regard des ressources nationales (Saint 2004), elles

ne parviennent à faire face à l'afflux d'étudiants que parce que des initiatives privées absorbent une part importante de candidats (Sawyer 2004).

Le phénomène le plus spectaculaire de ces dernières années est la montée en puissance de l'enseignement coranique en Afrique subsaharienne. Il a été de pair avec le retrait de l'État, avec la privatisation de l'enseignement et avec le regain d'intérêt pour les savoirs locaux ou autochtones. Cet enseignement, qui n'avait jamais disparu, mais qui avait choisi d'adopter une position basse, dans les creux de l'école formelle ou en décalage radical par rapport à elle, s'est vu doté d'une nouvelle légitimité, résolument moderne par ces trois tendances portées par les organisations internationales. Il est considéré comme intéressant par les adeptes du libre choix des usagers parce qu'il s'est maintenu depuis le début de la colonisation contre vents et marées, sans subventions publiques, par la seule volonté de ses animateurs et des populations. Il constitue en cela —et ce n'est pas le moindre paradoxe— l'exemple abouti d'un enseignement totalement pris en charge par les communautés locales, parfaitement décentralisé et dont les contenus, au moins dans leur partie centrale, à savoir l'apprentissage du Coran, sont standardisés et homogènes. Cet enseignement peut aller jusqu'à la transmission de savoirs magico-religieux qui donnent la compétence de guérir, de deviner l'avenir, de réduire les difficultés quotidiennes que rencontre l'individu ordinaire (Gérard 1999). En cela, il s'apparente aux savoirs locaux, notamment parce qu'il ne supporte pas d'être vulgarisé ou codifié et qu'il ne se reçoit qu'au terme de parcours initiatiques dont le terme, toujours incertain, est fonction de la relation entre le détenteur du savoir et celui qui souhaite l'acquérir. Sans évoquer cette dimension ésotérique, pourtant très présente dans l'enseignement maraboutique d'Afrique de l'Ouest, les "Notes sur les connaissances autochtones" publiées par la Banque mondiale se sont intéressées dès 1999 à l'enseignement coranique et à son potentiel d'alphabétisation (Notes CA 1999). Cette école coranique est donc à la fois supportée par les populations locales les plus attachées à la tradition, y compris à ses dimensions pré-islamiques, et encensée par les organisations financières internationales. Longtemps, les États ont pu se montrer hostiles à elle ou l'ignorer, mais sa puissance est telle que des réformes rapides sont en cours pour l'intégrer à l'enseignement officiel (Gérard 1997, Charlier 2002).

Tous les pays d'Afrique subsaharienne, y compris ceux où les musulmans sont minoritaires, sont concernés par cette évolution (CEAN 2003). L'Islam s'affiche de plus en plus nettement et fièrement (Gueye 2002), il constitue un référent identitaire positif puissant qui permet à ceux qui le partagent de résister à un ordre économique et politique qui s'impose matériellement au monde en tenant le continent africain pour partie négligeable et en effaçant les États-nations. Il tend à se présenter à la fois comme une pensée critique structurée, inscrite dans un substrat culturel et social authentique et comme

un guide de pratiques diverses, faisant place à cette évolution contemporaine qui pousse les Africains à l'individualisation au moment où les parcours longs de formation qui débouchaient sur la fonction publique ne mènent plus nulle part et où les fortunes des parvenus sans aucun diplôme s'exhibent sans pudeur. La recherche de Audrain (2004) sur les "Baay-fall" est de ce point de vue éclairante. La communauté des Baay-fall est une branche de la confrérie mouride dont les membres s'affirment dispensés des rites de l'Islam en échange d'une obéissance parfaite au marabout et d'un investissement sans limites dans le travail. Les propos qui ont été tenus au chercheur sont conformes au discours habituel des Baay-fall ; il mérite toutefois d'être envisagé avec les précautions d'usage comme un discours de justification. S'il est vrai que leur guide spirituel, Cheikh Ibra Faal a connu pareille dispense, les exégètes du mouridisme considèrent qu'elle ne peut en aucune manière être revendiquée par ses adeptes. Nombre de sages sénégalais jugent inconvenants les comportements des Baay-fall, qui passent leur temps à fumer, boire, se droguer et ne travaillent jamais. On peut en déduire que la référence que les Baay-fall font à l'Islam mouride vise à donner une valeur sociale et religieuse à leurs transgressions et à leur volonté d'individuation. Loin d'être un asservissement, l'entrée de jeunes dans cette communauté leur permet de se réapproprier subjectivement leur identité musulmane.

Loin d'être un asservissement, l'entrée de jeunes dans cette communauté les émancipe de prédestinations lignagères et de prescriptions religieuses, leur permet de se réapproprier subjectivement leur identité musulmane. Même les prescriptions du marabout sont à réinterpréter, ce qui signifie que le talibe détermine lui-même sa conduite, trouve sa liberté dans l'Islam et non en s'en affranchissant, ce qui lui garantit le maintien des liens communautaires.

La pensée islamique multiplie aujourd'hui les variantes et les interprétations parce que ses propagateurs sont de plus en plus nombreux et ne dépendent d'aucune autorité qui fixerait les limites du dogme. Les villes d'Afrique de l'Ouest sont le théâtre d'une compétition entre des porteurs de la bonne parole se réclamant qui de l'Islam, qui des pentecôtistes (Laurent 2003), qui encore d'autres religions. Dans cette concurrence, les doctrines qui font le plus d'adeptes semblent avoir en commun de promouvoir une éthique du travail et une ascèse personnelle censées mener au succès dans les entreprises terrestres. Loin d'être un opium du peuple, la pensée islamique, dans certaines de ses variantes contemporaines, se donne comme une morale de l'action et de la responsabilité individuelle. Elle reprend à son compte, en les exacerbant, toutes les critiques adressées à la colonisation, au déséquilibre entre les pays du Sud et du Nord, à la mondialisation, en les réorganisant selon une grille unique. Dans la mesure où elle se confond désormais avec la société dans les pays où il est majoritaire, l'Islam y bénéficie d'affrontements dogmatiques qui n'en remettent pas les fondements en cause mais augmentent sa capacité

à produire des réponses aux questions contemporaines. Qu'on le veuille ou non, il apparaît de plus en plus comme le seul système de pensée qui parvient à résister, théoriquement et pragmatiquement, à la mondialisation.

Bibliographie

- AMOUGOU J. 2003 "L'université africaine face à la globalisation", *Alternatives Sud L'offensive des marchés sur l'université*, X-3, 101-127
- ANGULA N.A. 2003 "Les défis internes et externes de l'enseignement supérieur en Afrique subsaharienne", *Alternatives Sud L'offensive des marchés sur l'université*, X-3, 129-137
- AUDRAIN X. 2004 "Devenir 'Baay-fall' pour être soi. Le religieux comme vecteur d'émancipation individuelle au Sénégal", *Politique africaine*, 94, juin, 149-165
- BEN HAMMOUDA H. & KASSÉ M. 2002 *Repenser Bretton Woods, Réponses africaines*, Paris, CODESRIA/Karthala
- BIANCHINI P. 2004 *École et politique en Afrique noire. Sociologie des crises et des réformes du système d'enseignement au Sénégal et au Burkina Faso (1960-2000)*, Paris, Karthala
- BRUCY G. 2003 "'Désertion scolaire' et absentéisme dans l'école de Jules Ferry", *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 2, "La 'déscolarisation' en France: l'invention d'un 'problème' social?", 145-168
- CAMPION-VINCENT V. 1970 Système d'enseignement et mobilité sociale au Sénégal, in Balandier G. (dir.) *Sociologie des mutations*, Paris, Anthropos, 437-450
- CEAN 2003 *L'Afrique politique 2002. Islams d'Afrique: entre le local et le global*, Paris/Bordeaux, Karthala/CEAN
- CÉSAIRE A. 1955 *Discours sur le colonialisme*, Paris, Présence africaine
- 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. Des écoles pour le Sud*, 17, 29-48
- CHARLIER J.-É. 2002 "Le retour de Dieu: l'introduction de l'enseignement religieux dans l'École de la République laïque du Sénégal", *Éducation et Sociétés*, 10, 95-111
- CLIGNET R.-P. & FOSTER Ph.-J. 1964 "French and British education in Africa", *Comparative Education Review*, 8, octobre, 191-198
- CLIGNET R. P. & FOSTER Ph. J. 1966 *The fortunate few: a study of secondary schools and students in the Ivory Coast*, Evanston, Northwestern University Press
- COPANS J. 1998 *La longue marche de la modernité africaine: savoirs, intellectuels, démocratie*, Seconde édition revue, corrigée et augmentée d'une préface, Paris, Karthala
- DIOP C.-A. 1954 *Nations nègres et culture, de l'antiquité nègre égyptienne aux problèmes actuels de l'Afrique noire d'aujourd'hui*, Paris, Présence africaine
- FALL A. 2003 *L'école au Sénégal: la question de l'adaptation. Histoire d'une problématique récurrente de 1817 à nos jours*, Mémoire de DEA, Université Cheikh Anta Diop, Dakar
- GEAY B. 2003 "Catégorisation des trajectoires et méconnaissance institutionnelle. La construction du regard sur le 'déscolarisé'", *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 2, "La 'déscolarisation' en France: l'invention d'un 'problème' social?", 21-42

- GEAY B. & MEUNIER A. 2003 "Enjeux et usages de la 'déscolarisation'", *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 2, "La 'déscolarisation' en France: l'invention d'un 'problème' social?", 7-19
- GEHIN J.-P. 2003 "La construction sociale de la 'déscolarisation'. Examen d'un dispositif départemental de signalement de l'absentéisme", *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 2, "La 'déscolarisation' en France: l'invention d'un 'problème' social?", 71-97
- GERARD E. 1997 *La tentation du savoir en Afrique. Politiques, mythes et stratégies d'éducation au Mali*, Paris, Karthala-ORSTOM
- GERARD 1999 "Savoirs cachés, savoirs révélés, savoirs convoités: perspectives 'maraboutiques' en milieu dioula au Burkina Faso", *Les cahiers ARES. Les enjeux de l'éducation et des savoirs au Sud*, 1, 127-140
- GERARD E. 2001 La "demande d'éducation" en Afrique. Approches sociologiques, in Pilon M. & Yaro Y. (éds) *La demande d'éducation en Afrique: état des connaissances et perspectives de recherche*, UEPA-1, 67-85
- GUEYE C. 2002 *Touba, la capitale des mourides*, Paris, Karthala
- GUTH S. 1990 "L'école en Afrique noire francophone: une appropriation institutionnelle", *Revue française de pédagogie*, 90, 71-97
- HOUTONDJI P.J. 2000 "Cultures africaines et mondialisation: un appel à la résistance", *Alternatives Sud, Cultures et mondialisation: résistances et alternatives*, VII-3, 47-55
- JEZEQUEL J.-H. 2003 "Histoire de bancs, parcours d'élèves. Pour une lecture 'configurationnelle' de la scolarisation à l'époque coloniale", *Cahiers d'études africaines XLIII(1-2)*-169-170
- KANE C. H. 1961 *L'aventure ambiguë*, Paris, Julliard
- KAY S. & NYSTROM B. 1971 "Education and colonialism in Africa: an annotated bibliography", *Comparative Education Review*, 15, octobre, 240-259
- KI-ZERBO J. 1972 *Histoire de l'Afrique noire*, Paris, Hatier
- KI-ZERBO J. (dir.) 1990 *Éduquer ou périr. Impasses et perspectives africaines*, Dakar-Abidjan, UNESCO-UNICEF
- KI-ZERBO J. 2003 *À quand l'Afrique? Entretiens avec René Holenstein*, La Tour d'Aigues, Éd. de l'Aube
- LANGE M.F. 1988 "Le phénomène de déscolarisation au Togo et ses conséquences", *Études togolaises de population*, 14, 152-165
- LANGE M.F. 1991 "Systèmes scolaires et développement: discours et pratiques", *Politique africaine*, 43, octobre, 105-121
- LANGE M.F. 1998 *L'école au Togo. Processus de scolarisation et institution de l'école en Afrique*, Paris, Karthala
- LANGE M.F. 2001 "L'évolution des inégalités d'accès à l'instruction en Afrique depuis 1960", Genre, population et développement en Afrique, Colloque international, UEPA/UAPS, INED, ENSEA, IFORD, Abidjan, 16-21 juillet
- LANGE M.F., ZOUNGRANA C.M. & YARO Y. 2002 "Éducation, enfants et sociétés de demain. Exemples africains", *Enfants d'aujourd'hui. Diversité des contextes, pluralité des parcours*, Colloque de l'AIDELF, Dakar, 10-13 décembre
- LAURENT P.J. 2003 *Les pentecôtistes du Burkina-Faso*, Paris, IRD-Karthala
- LUMEMBU A.K. 2000 "La mondialisation et la résistance culturelle en Afrique, du vertige d'une utopie à la tentation du réalisme", *Alternatives Sud. Cultures et mondialisation: résistances et alternatives*, VII-3, 31-45

- MARTIN J.Y. 1972 "Sociologie de l'enseignement en Afrique noire", *Cahiers internationaux de sociologie*, LIII, juil.-déc., 317-334
- MARTIN J.Y. 2003 "Les écoles spontanées en Afrique subsaharienne. Champ éducatif et contre-champ scolaire", *Cahiers d'études africaines*, 169-170, 143-166
- MARTIN J.-Y. 2004 "La transmission des savoirs locaux: quel droit à quelle éducation?", Le droit à l'éducation: quelle effectivité au Sud et au Nord?, Colloque organisé à Ouagadougou, les 9-12 mars, par l'AFEC, l'IRD, l'Université de Ouagadougou
- MARTINEZ W.H. 2003 "L'apport des cultures indigènes à l'éducation et à l'enseignement supérieur dans un monde globalisé", *Alternatives Sud. L'offensive des marchés sur l'université*, X-3, 67-80
- MEMMI A. 1995 (1957) *Portrait du colonisé précédé de portrait du colonisateur*, Paris, Gallimard
- MEUNIER A. 2003 "À propos de la 'déscolarisation': de l'injonction 'partenariale' aux résistances professionnelles", *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 2, "La 'déscolarisation' en France: l'invention d'un 'problème' social?", 43-69
- MINGAT A. & SUCHAUT B. 2000 *Les systèmes éducatifs africains. Une analyse économique comparative*, Bruxelles, De Boeck Université
- MOUMOUNI A. 1964 *L'éducation en Afrique*, Paris, Maspéro
- NGANGALA J. 2003, "Les penseurs africains face à la problématique des langues vernaculaires et occidentales", *Alternatives Sud, Pour une pensée africaine émancipatrice. Points de vue du Sud*, X-4, 107-116
- Notes CA. Notes sur les connaissances autochtones 1999 "Éducation et alphabétisation en Afrique de l'Ouest grâce à l'enseignement coranique", n° 11, juillet
- NYAMBA A. 2004 "Quelle place pour les systèmes éducatifs et de formation africains dans la mondialisation?", La sociologie à l'épreuve des changements sociaux, Colloque organisé par *Éducation et Sociétés* à Lyon les 13 et 14 avril (à paraître)
- PNUD 2003 *Rapport sur le développement humain 2003. Les objectifs du Millénaire: un pacte entre les pays pour vaincre la pauvreté humaine*, Paris, Economica
- PROTEAU L. 2002 *Passions scolaires en Côte d'Ivoire: École, État et société*, Paris, Karthala
- PROTEAU L. 2003 "L'invention d'une nouvelle catégorie de classement et d'action: la "déscolarisation", ses spécialités et ses dispositifs", *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 2, "La 'déscolarisation' en France: l'invention d'un 'problème' social?", 99-122
- ROBERT A.-C. 2004 *L'Afrique au secours de l'Occident*, Paris, Éditions de l'Atelier
- ROVILLOS R.D. 2000 "L'éducation et la décennie internationale des peuples indigènes", *Alternatives Sud. Cultures et mondialisation: résistances et alternatives*, VII-3, 155-162
- SAINT W. 2004 "Comments on 'Challenges facing African Universities'", *African Studies Review*, 47-1, April, 61-65
- SALAI R. 2004 La politique des indicateurs. Du taux de chômage au taux d'emploi dans la stratégie européenne pour l'emploi (SEE), in Zimmermann R. (dir.) *Action publique et sciences sociales*, Paris, Éditions de la Maison des Sciences de l'Homme
- SALL H. N. 1996 *Efficacité et équité de l'enseignement supérieur*, Thèse de doctorat d'État ès Lettres et Sciences Humaines, Dakar, Université Cheikh Anta Diop
- SAWYERR A. 2004 "Challenges facing African Universities: Select Issues", *African Studies Review*, 47-1, April, 1-59

- SCHLEMMER B. (dir.) 1996 *L'enfant exploité. Oppression, mise au travail, prolétarisation*, Paris, Karthala
- SOW A. 2004 *L'enseignement de l'histoire au Sénégal des premières écoles (1817) à la réforme de 1998*, Thèse de doctorat d'État ès Lettres et Sciences Humaines, Université Cheikh Anta Diop, Dakar
- SYLLA K. 2004 *L'éducation en Afrique. Le défi de l'excellence*, Paris, L'Harmattan
- THIAUDIÈRE C. 2003 "Le traitement de la 'déscolarisation': une redistribution des populations à problèmes", *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 2, "La 'déscolarisation' en France: l'invention d'un 'problème' social?", 123-143
- TRAORÉ A. 1999 *L'état. L'Afrique dans un monde sans frontières*, Paris, Lemeac/Actes Sud
- TRAORÉ A. 2002 *Le viol de l'imaginaire*, Paris Actes Sud/Fayard
- van ZANTEN A. (dir.) 2000 *L'École. L'état des savoirs*, Paris, La Découverte
- VINOKUR A. 1987 "La Banque mondiale et les politiques d'ajustement scolaire dans les pays en voie de développement", *Revue Tiers Monde*, XXVIII-112, 919-934

Au-delà du stigmaté : la stigmatisation comme outil conceptuel critique des interactions et des jugements scolaires

PHILIPPE VIENNE
Centre de sociologie de l'éducation
Université libre de Bruxelles
Avenue Jeanne, 44
1050 Bruxelles, Belgique
pvienne@pop.ulb.ac.be

“Les termes de notre sentence n'ont rien de sévère. On inscrit avec la herse, sur le corps du condamné, le commandement qu'il a enfreint.”
Kafka, 1991 Dans la colonie pénitentiaire, 92

Dans la nouvelle de Franz Kafka, un officier d'une colonie pénitentiaire tente de faire survivre en dépit du dénigrement des habitants, une étrange coutume héritée de son maître à penser, l'ancien commandant de la colonie. Ce dernier avait conçu une machinerie complexe destinée à marquer les condamnés dans leur chair, au moyen d'une herse traceuse, du texte de la sentence produite par la justice. L'appareillage est intéressant à double titre pour introduire la problématique de la stigmatisation.

Tout d'abord parce que la chair du condamné est en quelque sorte marquée par ce dispositif d'un stigmaté au sens le plus sanglant du terme. La tache sociale du crime commis est imprimée publiquement sur le corps du condamné, afin que nul ne puisse plus ignorer l'évidence matérielle de l'acte commis, ce qui rappelle les châtiments où un membre du corps est coupé ou encore une partie du visage flétrie. Marqué dans sa chair, le condamné devient l'emblème vivant (s'il le reste) de ses fautes jugées. Ensuite, le deuxième aspect significatif est que la complexité de l'appareillage, son apparence d'autonomie, puisqu'il grave seul la sentence sur le condamné, éloigne les juges qui ont imposé la sentence du rôle du bourreau qui l'exécute.

Nous savons avec Caillois que ce dernier rôle est fortement déconsidéré, qu'il s'agit même de “stigmatiser” le bourreau pour l'indignité du rôle social

qui lui a été attribué (Caillois 1964, 10-34). Le fait qu'une machinerie froide et autonome relaie le bourreau éloigne sans doute la part de culpabilité de la sentence exécutée du juge qui l'a prononcée. Il y a là comme une ébauche de ce que le système totalitaire, décrit par Arendt (Arendt 1972), réalisa en particulier dans sa version nazie : marquer l'individu estimé "fautif", afin que nul ne puisse nier l'existence de sa culpabilité, que son existence soit "repérée" en permanence et en fin de compte constamment "traitée" par l'ordre totalitaire, mais au moyen d'un système froid et bureaucratique qui éloigne les individus qui infligent le stigmate de tout sentiment possible de culpabilité.

Passons à présent à la théorisation de Goffman sur les stigmates et la stigmatisation. Je me propose d'utiliser cet outil conceptuel de la stigmatisation comme principe d'intelligibilité d'une partie des interactions du quotidien scolaire dans des établissements qualifiés de dernière chance pour les élèves qui les peuplent. Une enquête sur les violences à l'école commanditée par la Communauté française de Belgique a été réalisée sous la forme d'observation participante durant deux ans pendant lesquels l'observateur a tenu divers rôles au sein du personnel de deux établissements d'enseignement professionnel et technique (appelés ici E1 et E2). Dans le paysage bruxellois de ces filières d'enseignement, ces établissements sont qualifiés "de dernière chance". Cette appellation officielle entend signaler que si certains établissements parviennent à dissuader (par toutes sortes de tactiques) des élèves jugés indésirables (socialement et culturellement) de s'inscrire, afin de préserver leur réputation, contournant ainsi l'interdiction légale de refuser un élève, d'autres continuent à accepter sans discriminations l'ensemble de la population scolaire y compris des élèves majeurs, en fin de trajectoire d'échec et d'exclusions multiples, leur accordant ainsi une dernière chance apparente.

Il s'agit ici d'étudier la nature des stigmatisations imposées aux élèves par les membres du personnel (et vice versa), mais aussi de souligner leurs conséquences sur les identités des personnes en interaction.

Goffman a défini le "stigmate" comme "la situation de l'individu que quelque chose disqualifie et empêche d'être pleinement accepté par la société" (Goffman 1975, 7). Le stigmate pouvant apparaître comme une sorte d'"exclusion sociale" intemporelle et décontextualisée, comme un attribut figé d'une catégorie d'individus, il importe plutôt de considérer la "stigmatisation", c'est-à-dire le processus social relationnel examiné par Goffman qui se trouve au carrefour des trois types d'identités définies par l'auteur : l'identité sociale, l'identité personnelle et l'identité pour soi. C'est en définitive un élément de l'"identité personnelle" (ce que l'on est de manière visible, ce qui se dégage de nous comme signes) qui vient bouleverser l'"identité sociale virtuelle" (le rôle que l'on était censé incarner aux yeux du public), disqualifiant une personne en révélant une "identité sociale réelle" (ce que l'on devient alors réellement aux yeux du public) dépréciée, ce processus engendrant des

conséquences dommageables pour l'“identité pour soi” (ce que l'on ressent de ce que l'on est) de la personne stigmatisée (Goffman 1975, 73-74 et 127-128).

Quatre formes de stigmatisations dans le quotidien scolaire

L'observation des interactions quotidiennes entre personnel éducatif et élèves, ou des élèves entre eux, amène à reconnaître quatre formes de stigmatisations pouvant intervenir dans le cadre scolaire. La première forme, une stigmatisation tribale au sens de Goffman (ethnique au sens de Bourdieu), peut prendre les aspects outrés du racisme. En effet, bien que la problématique du racisme ne soit pas inhérente à la seule école, elle s'y manifeste à des degrés divers. Un autre groupe de stigmatisations lui est propre qui a trait à la disqualification des élèves par le personnel sur des critères de niveau insuffisant et de comportements inadéquats. Une quatrième forme de stigmatisation concerne enfin la disqualification que les élèves font subir aux membres du personnel sur des critères ayant trait à la virilité.

La forme tribale de la stigmatisation concerne le domaine qualifié par Claudine Dannequin de “remarques et comportements racistes et ségrégatifs” (Dannequin 1999, 83). En sachant évidemment que ces disqualifications culturelles ne sont pas le seul fait de membres du personnel à l'égard des élèves mais peuvent également se produire, en miroir, des élèves à l'encontre du personnel, ou encore au sein même des élèves, lorsque ces derniers se repèrent et se désignent comme “d'origine” différente. Debarbieux & Tichit en parlent comme d'une stigmatisation “rejetante” et raciste, qui renvoie plus profondément à une opposition entre “eux” et “nous” entre groupes sociaux se partageant l'espace scolaire (Debarbieux & Tichit 1997, 156-162).

Sans aller jusqu'à reprendre l'argumentation de ces deux auteurs sur une “ethnisation” des relations sociales au sein de l'école, il faut relever que la référence à l'altérité, à une “construction de l'altérité” entre groupes sociaux se partageant un même espace, est judicieuse. Je renvoie ici aux travaux d'Héritier & Augé sur la construction de l'altérité, qui peuvent apparaître comme un autre principe d'intelligibilité utilisé afin de comprendre le sens de nombre d'interactions se déroulant à l'école. La stigmatisation tribale quotidienne n'est que l'aspect interactionnel d'une césure entre groupes sociaux au sein de l'école qui prend la forme de cette construction de l'altérité. Ainsi, “l'autre” groupe est dénigré par toute une série d'épithètes choisies et repoussé dans une altérité “culturelle” dépréciée. Le répertoire dénigrant des réflexions sur la culture musulmane ou l'origine maghrébine est notamment soulevé par Dannequin et prenait pour exemple la forme récurrente dans les établisse-

ments étudiés de l'idée que les élèves sont des sauvages ou qu'ils sont issus des couches les moins policées, civilisées au sens d'Elias (1973), de la population marocaine.

De telles stigmatisations sur des bases culturelles ne se retrouvent pas dans le seul chef des membres du corps éducatif. Un prolongement plus pernicieux de cette problématique se retrouve dans l'organisation des stages en milieu professionnel pour les élèves. Béaud l'avait déjà relevé dans son étude des lycées professionnels, quand les élèves font l'objet de refus par les entrepreneurs pour des raisons de "visibilité" auprès des clients. Les aspects trop "typés" d'une origine déterminée de ces élèves suscitent cette discrimination : une "bonne présentation demandée" doit être décodée dans ces termes : "non Arabe", selon un chef d'entreprise qui s'en explique (Béaud 1996, 25).

Dans mes propres observations, les élèves des établissements E1 et E2, en grande majorité d'origine marocaine, se voyaient refuser l'accès à certains stages pour les mêmes raisons, qui ne sont reconnues que de manière officieuse par leurs dispensateurs. En fait, toute cette problématique n'est que le prolongement dans le milieu scolaire des discriminations à l'embauche dont traite Goffman, qui touchent les groupes "repérés" et dénigrés sur une base culturelle (Goffman 1975, 47). Les élèves subissent en la matière une stigmatisation qui vient conforter la tension palpable qui règne au sein de ces établissements et qui s'exprime en partie sous les formes d'anathèmes racistes ou ségrégatifs entre les personnes mises en présence.

Béaud parlait à juste titre d'une question de visibilité. C'est en effet celle des élèves repérés comme provenant d'une origine présumée qui est en question, au point, dit l'auteur, que l'entreprise de promotion du lycée professionnel est menacée par cette trop grande visibilité. Nous retrouvons là une problématique significative dans les établissements étudiés. Dans l'un d'eux, qui combine dans le même espace des formations d'enseignement professionnel regroupant des élèves peu sélectionnés, pour reprendre les termes de Broccolichi, et des formations d'enseignement technique plus valorisées dont les élèves sont plus nettement sélectionnés, la visibilité prend une incidence concrète.

Les filières d'enseignement technique, considérées comme les dernières filières nobles de l'établissement, menacées de disparition par la raréfaction du nombre d'élèves en comparaison avec un enseignement professionnel pléthorique, font l'objet d'une attention particulière en matière de qualité de la part des autorités scolaires. Ce qui signifie que les élèves repérés comme problématiques, du point de vue de leur niveau ou leur comportement, sont plus rapidement "épurés" de ces filières qui restent de manière ostentatoire une vitrine de l'établissement. La composition sociale de ces filières est également représentative de cette volonté, puisque l'on y trouve, en comparaison d'un enseignement professionnel massivement composé d'élèves d'origine

marocaine, une plus grande mixité sociale dans les origines. Comme dans les cas décrits par Béaud, la qualité des filières et leur plus ou moins grande noblesse dans les hiérarchies internes à l'établissement suscitent des exigences différentes en matière de visibilité, puisque les élèves d'origine marocaine se raréfient dans ces filières préservées (Béaud 1996, 22), maintenant ainsi relativement intacte la carte de visite de l'école auprès des dispensateurs de stages ou d'embauche.

Ces stigmatisations tribales suscitent un débat important qui doit être repris. Lepoutre s'élevait contre l'argumentation de Bourdieu, affirmée notamment dans *L'ordre des choses*, qu'une origine "ethnique" des élèves s'efface considérablement devant la communauté de situation des expériences vécues par les jeunes gens du sous-prolétariat, quelle que soit leur "origine" présumée, "enfants d'immigrés" ou non. Pour Lepoutre, cette différenciation ethnique se reconnaît toujours, notamment dans le domaine des antagonismes entre groupes de jeunes, où la composition ethnique et les références culturelles partagées dans ce cadre peuvent jouer un rôle (Lepoutre 2001, 93-94). Les adolescents d'une origine ethnique déterminée vivraient donc des choses spécifiques, alors que Bourdieu met l'accent sur un ordre des choses plus général qui crée une réelle communauté de situation. En réalité, ces deux visions des situations sociales vécues par les jeunes gens du sous-prolétariat ne sont pas incompatibles.

Bourdieu précise en effet qu'il existe selon lui un stigmaté "ethnique" qui vient redoubler les handicaps sociaux des adolescents du sous-prolétariat (Bourdieu 1991, 8). Mais en ce qui concerne ces handicaps, il est important pour lui d'attirer l'attention sur la communauté de situation vécue par ces jeunes gens et due à la possession d'attributs communs dévalorisés et dominés : des attributs langagiers, vestimentaires, un ethos ou une hexis corporelle dépréciés qui créent une stigmatisation commune associée à l'appartenance à un "quartier pourri" et à des familles "repérées". En quelque sorte, nous basculons d'un racisme "ethnique" à un racisme ou ethnocentrisme de classe plus général. Mauger & Fossé-Poliak l'avaient désigné comme tel dans leur étude sur les loubards des années 1970, montrant ainsi que la dépréciation pouvait fort bien se faire à l'égard des fractions les plus visibles et les plus outrancières dans les attributs précités (ethos, hexis, langage, etc.) du monde ouvrier (Mauger & Fossé-Poliak 1983, 51).

L'application au cadre scolaire étudié de ces éléments amène à reconnaître en effet une certaine communauté de situation qui se crée au sein des élèves indépendamment des questions d'immigration. Le repérage discriminant des élèves sur les aspects langagiers, d'habillement, d'hexis ou d'ethos a cours indépendamment des questions d'immigration.

Ainsi, lorsqu'un élève qualifié de "Belge" par ses condisciples porte le "training" (la tenue de sport), possède une diction et un vocabulaire à la fois

volubile (et difficilement intelligible pour les adultes), hachuré et que l'autorité scolaire qualifierait de grossier, calque sa démarche sur une apparence très virile en roulant les mécaniques, ou laisse paraître des aspects outrés d'un ethos qui scandalise ses interlocuteurs au sein du personnel éducatif, il présente une image qui n'est pas résolument distincte de celle que peut présenter sur les mêmes aspects dépréciés un élève dont l'origine marocaine est reconnue par le personnel. Mais les élèves d'origine marocaine, majoritaires dans les deux écoles étudiées, ont semble-t-il quelque chose de plus dans le domaine des stigmatisations que leurs condisciples associés à d'autres origines. Il y a ce stigmate ethnique dont parlait Bourdieu et qui les amène à avoir en quelque sorte une "longueur d'avance" dans le repérage négatif et le dénigrement sur leurs condisciples. Déjà repérés et dépréciés sur les aspects "ethniques", ces élèves se trouvent "surexposés" aux stigmatisations en milieu scolaire, ce qui amène sans doute Debarbieux & Tichit, par exemple, à se focaliser sur la problématique de l'humiliation, de la stigmatisation et d'une image de soi dévalorisée des "élèves d'origine immigrée" dans un établissement (Debarbieux, Tichit 1997, 169).

La surexposition des aspects ethniques dans les stigmatisations sur une stigmatisation plus générale d'attributs associés au monde populaire amène aussi à rappeler l'existence de stigmatisations des élèves entre eux sur cette base. Que des cliques se donnent à voir où des élèves d'origine ostensiblement différente s'entendent, par exemple entre adolescents d'origine africaine subsaharienne et adolescents d'origine marocaine, n'empêche pas que des remarques ou insultes ségrégatives et racistes puissent s'exprimer sur une désignation "d'origine" des élèves entre eux. Les bagarres ou règlements de compte générés par un "sale noir" (ou même "sale nègre"), par exemple, peuvent survenir. Ceci illustre qu'une certaine construction de l'altérité a lieu entre élèves, que ce soit sur la base d'une origine présumée ou des performances scolaires, ou encore de l'appartenance à des filières d'enseignement différentes. Le racisme, dans un cadre interactionnel, peut faire partie du répertoire dont use un élève pour clouer le bec à son interlocuteur et ce indépendamment de l'existence de cliques où les appartenances culturelles et les origines sont variées.

L'étude de Mauger & Fossé-Poliak sur les loubards a éveillé mon attention sur la possibilité de stigmatisations spécifiquement scolaires cette fois, visant des groupes repérés sur la base d'attributs dépréciés. Les loubards se voyaient disqualifiés à l'école, "voués aux classements systématiquement négatifs et à l'élimination du champ scolaire" en raison de l'ethnocentrisme de classe orientant le jugement des professionnels de l'éducation. Qu'ils soient traités de "crétins", d'"arriérés", de "débiles" ou de "caractériels", les loubards sont, comme nous pouvons le voir, stigmatisés sur les aspects de travail et de comportement en milieu scolaire.

Deux stigmatisations propres à l'école

Une remarque préalable doit être faite sur l'existence de stigmatisations nourries dans et par les représentants de l'institution scolaire. Goffman n'avait pas considéré un tel cas de figure, évoquant comme seules formes de stigmatisations les "taquineries" et "l'ostracisme" d'un élève par ses condisciples. Cette vision des choses innocente grandement l'école, ce qui est étonnant de la part d'un auteur qui a démonté l'institution psychiatrique pour en révéler les soubassements. Cette absence d'intérêt pour des stigmatisations consubstantielles au jugement des représentants de l'autorité scolaire est sans doute à replacer dans le cadre moral des valeurs bourgeoises de l'époque des travaux de Goffman, où certaines institutions gagnent à ne pas descendre de leur piédestal, un cadre moral auquel Goffman n'échappe pas toujours.

Dannequin relève ces deux formes de stigmatisations à travers les commentaires émis par les enseignants sur les résultats et le comportement des élèves, dans un cadre plus actuel, en ce qui concerne les jeunes gens des quartiers défavorisés et Béaud a utilisé dans un même ordre d'idées le terme de "stigmaté scolaire" dans son étude des lycées professionnels (Béaud 1996, 25). Ces considérations isolées peuvent être systématisées en décrivant sous ce terme de "stigmatisations scolaires" les deux formes précitées.

La première forme concerne le travail et les performances scolaires de l'élève. L'"identité sociale réelle" est celle du mauvais élève que ses capacités ou sa conduite devraient conduire soit vers un échec au sein de l'établissement, soit vers une orientation vers un autre type d'école. L'"identité sociale virtuelle", celle qui était attendue, est par opposition celle qui permettrait à l'élève de poursuivre ou de terminer ses études dans son établissement. Les attributs qui introduisent le décalage entre les identités sociales virtuelle et réelle sont multiples. Du point de vue des résultats scolaires, ce peut être par exemple la constatation des difficultés de lecture et d'écriture. La tentation est fréquente de la part des enseignants confrontés aux difficultés de la vie quotidienne dans les établissements étudiés d'invoquer que nombre d'élèves présents sont sans doute mal orientés et devraient être renvoyés vers l'enseignement spécial par exemple.

Un des aspects concrets que revêt cette stigmatisation des performances scolaires concerne les difficultés de lecture et d'écriture des élèves. Bourdieu évoque dans un article sur les jeunes du nord de la France un "stigmaté de l'illettrisme", qui crée de la honte et de l'humiliation lors de son dévoilement dans la classe, devant les pairs (Bourdieu 1991, 8). Dannequin en traite également en ce qui concerne les relations des jeunes gens d'origine populaire avec les représentants des autorités scolaires ou policières, lorsque la moquerie frappe les difficultés de l'individu qui peine à lire ou écrire (Dannequin 1999, 84). Un de mes élèves avait ainsi commenté en classe ma demande de

lire à voix haute un texte par cette déclaration très théâtrale, après avoir jeté un œil au document : "c'est un fou, lui ! Il faut que je lise tout ça ?"

Quant à la stigmatisation d'aspects dépréciés du comportement des élèves, elle se rattache en partie à une stigmatisation plus générale d'attributs associés à la jeunesse du sous-prolétariat. Ces attributs déconsidérés regroupent par exemple sur la base d'une version locale propre à l'établissement ou plus globale commune à une série d'écoles, une apparence jugée indésirable par rapport à la correction vestimentaire exigée en milieu scolaire, un langage dénoncé comme vulgaire, une gestuelle estimée agressive ou menaçante, mais aussi toute une série de comportements regroupés de manière hâtive dans la catégorie discutable des "incivilités", fort à la mode dans le cadre scolaire. Écouter un walkman en classe, utiliser son téléphone cellulaire dans l'école, baguenauder avec les copains dans les couloirs, sortir du cours sans en demander l'autorisation, forment ainsi un ensemble de comportements sur la base desquels le personnel éducatif est amené à disqualifier un élève en le rappelant à l'ordre. Ce peuvent être aussi l'influence de certains éléments biographiques ayant trait à son passé, à savoir quels établissements il a fréquentés, quelle réputation plus ou moins "difficile" ont ceux-ci, si l'élève en a été renvoyé et pour quelles raisons.

Si le personnel éducatif, dans le cadre des exigences fonctionnelles de l'ordre scolaire, peut juger légitime ces rappels à l'ordre valant stigmatisation, les élèves peuvent ne pas ressentir les choses de la même manière. Leur trajectoire désenchantée peut les amener à considérer avec suspicion ces exigences en matière d'ordre scolaire, qui ont perdu leur légitimité à leurs yeux, et qui sont à présent de peu de poids en comparaison de leurs exigences propres, associées à leur vie à l'extérieur des murs de l'école et qu'ils trouvent parfaitement légitime. L'usage du téléphone cellulaire, du walkman ou une certaine nonchalance en matière d'allées et venues dans l'école ou en matière d'habillement deviennent légitimes à leurs yeux en comparaison des attentes de l'école en ce qui les concerne.

L'existence de stigmatisations scolaires sur les performances ou les comportements à l'école est sans doute inhérente à l'émergence des formes modernes de scolarité, comme l'atteste notamment le modèle jésuitique des collèges, où la valorisation du bon élève par un système de privilèges et la punition par des châtiments du trublion vont de pair (Compère 1985, 217-225). La stimulation du travail par une exacerbation des sentiments de fierté ou d'humiliation sur ces bases ont-elles jamais disparu du modèle scolaire moderne ? Le jeune Doinel, dans les *Quatre-cents coups* de Truffaut, envoyé au "coin" et auquel l'enseignant fait honte devant ses pairs, est une bonne illustration de ce que la stigmatisation scolaire représente en matière de mauvais élève, repéré sur base de performances insuffisantes ou de comportements inadéquats. Mais, au-delà de cette évidence première de la nécessité de récom-

penser le travail et la civilité de l'élève et de sanctionner les aspects inverses, il convient de se pencher avec Pierre Bourdieu sur les aspects d'ethnocentrisme de classe qui peuvent se dissimuler sous les jugements scolaires.

Bourdieu s'est toujours attaché à montrer ce qui séparait les "élus" des "exclus" de l'école et en quoi le système confortait et reproduisait la césure en question. Un de ces aspects rejoint la réflexion sur les stigmatisations scolaires dans un enseignement qui accueille un public défavorisé. Bourdieu relevait la correspondance des jeunes étudiants des classes favorisées avec les "attentes", souvent inconscientes, des enseignants et les exigences de l'institution, sur des aspects comme la tenue, corporelle et vestimentaire, le style de l'expression ou l'accent, en somme de "petites perceptions de classe qui orientent, souvent de manière inconsciente, le jugement des maîtres". Les jugements peuvent également prendre en compte "la coloration éthique des conduites et l'attitude à l'égard du maître et de la discipline scolaire" (Bourdieu 1966, 338-339).

Ce que nous voyons à l'œuvre, c'est donc une stigmatisation, à travers le jugement scolaire, d'aspects dénigrés au sein d'une classe sociale, mais qui peuvent sembler des plus normaux et naturels, en matière de comportement comme de performances scolaires, à leurs auteurs d'une autre classe sociale. La question de la légitimité ressentie de ces comportements est à nouveau centrale, lorsque deux systèmes de règles, normes et valeurs se rencontrent et se heurtent, ils engendrent de la part des enseignants, un jugement, parfois sur une base inconsciente, qui relève de cet ethnocentrisme de classe.

Une stigmatisation en matière de virilité

Il faut cependant relever que les élèves peuvent mettre en place à leur tour des stigmatisations destinées à disqualifier les membres du personnel sur certains aspects. Dans l'établissement E1, dispensant des formations professionnelles "lourdes" qui attirent un public exclusivement masculin, la plupart des brimades adressées aux membres du personnel, masculins ou féminins, et formant stigmatisation, se rapportent à la notion de virilité.

Les insultes à caractère sexuel adressées à la gent féminine, tout d'abord, qu'il s'agisse des membres du personnel ou de personnes extérieures à l'école, sont assez fréquentes dans les deux établissements étudiés, prenant les formes variées de "Mal baisée", "Tu mouilles", "Suce moi", "Va te faire enculer" ou d'exhortations plus longues destinées à mettre en boîte une enseignante. Quant au dénigrement des membres masculins du personnel par les élèves, s'il peut également prendre la forme d'insultes sexuelles, il se rapporte généralement à l'affirmation que l'enseignant ou l'éducateur n'est pas à la hauteur des élèves en matière de virilité. Le désigner comme un homosexuel, voire, comme j'ai pu l'observer, comme un dangereux pédophile, le rabaisse à une identité

sexuelle dépréciée et disqualifiée qui permet aux élèves de manifester leur supériorité.

Ces mises en cause et mises en scène de la virilité des adultes sont constantes à l'école et génèrent quelquefois chez les élèves une véritable logorrhée associée à la virilité. Ainsi, par exemple, lorsque j'accomplissais un stage de surveillant-éducateur dans l'établissement E1, quelques élèves qui attendaient devant la salle d'études, pour avoir été exclus du cours, se lancent dans la conversation avec moi et dressent à mon intention, comme nouveau venu dans l'établissement, une sorte de portrait expressionniste de l'école. Dans un délire verbal burlesque, ils me font le récit de la vie dans l'établissement. Ils me disent en plaisantant que l'on passe des films pornos dans le local vidéo juste à côté et que, le soir, le Directeur va "se faire" les filles d'une autre école des environs. Il est clair pour eux que des "strip-teases" sont organisés dans le local et que c'est pour ça que la salle est éteinte. Plus tard, ils me parlent de mes "collègues" comme de "dangereux pédophiles" ou d'homosexuels notoires. De nombreux éléments touchent encore dans leur évocation à l'argent et au "pouvoir" de l'argent. Ils parlent avec envie de faire un hold-up à la Banque nationale, ajoutant qu'un jour "ils vont racheter l'école".

Cette forme particulière de stigmatisation repose donc sur un socle commun : la notion de virilité. Plusieurs auteurs, dans des cadres culturels et sociaux différents, ont retrouvé la même place importante de cette notion au sein des comportements des jeunes gens (par exemple Duprez, Kokoreff 2000 et Mauger 1996). Ainsi, Willis, dans son étude des "gars" (lads) de l'enseignement professionnel britannique des années 1970 (Willis 1978, 52) ou Mauger & Fossé-Poliak en examinant la sous-culture des "loubards", ou encore Lepoutre, lorsqu'il dégage le cadre culturel particulier des adolescents d'une cité de banlieue française. Si la notion de virilité occupe une bonne place dans chacun des ensembles culturels décrits, il faut aussi souligner les divergences profondes de ces systèmes : la culture des "gars" décrits par Willis revêt des aspects chauvins ou racistes, notamment à l'égard de l'immigration en Angleterre (les "Pakis" méprisés par les "gars"), tandis que la virilité étudiée par Lepoutre concerne des adolescents issus de l'immigration où l'on retrouve des valeurs "méditerranéennes" d'honneur et de virilité également étudiées par Bourdieu dans l'ensemble culturel kabyle (Bourdieu 1998).

Les élèves des deux établissements étudiés sont, il faut le rappeler, en grande majorité issus de l'immigration marocaine. Dans leur exaltation de la virilité, il est possible alors de chercher autant le prolongement d'une culture méditerranéenne où l'honneur et la virilité sont primordiaux, que celui d'un monde populaire où, à l'exemple des "gars" de Willis ou des "loubards" de Mauger & Fossé-Poliak, une virilité magnifiée permet sur certains aspects de damer le pion à des représentants d'une autorité qui ne mettent pas ces notions à l'honneur, ou de trouver la considération parmi ses pairs. La démonstration

de mouvements d'arts martiaux lors des pseudo-bagarres, une hexis corporelle qui pousse souvent à rouler les mécaniques devant les membres du personnel, les joutes oratoires, même dans un lexique grossier (étudiées par Lepoutre), ou la détention prohibée (et risquée) d'armes blanches sont des domaines où cette exaltation peut jouer au quotidien. De manière plus générale, c'est la part de risque et de mise en danger que représente une partie de ces comportements qui les rend spécifiquement valorisants dans le domaine du courage et de la virilité dont il faut faire montre devant les pairs.

Cette virilité est d'autant plus exacerbée qu'elle s'exprime dans un cadre où la mixité n'existe pas, comme l'établissement E1. La virilité y devient alors souvent le "virilisme" dont traite Welzer-Lang, qui se rapproche du "piège de la virilité" approché par Bourdieu dans *La domination masculine*, une véritable fuite en avant dans les manières de plus en plus ostentatoires de montrer sa force et sa virilité. Ce virilisme peut revêtir des aspects homophobes, car si la part "féminine" est ce qu'il convient de chasser de la mise en scène que l'on donne de son propre corps, ceux parmi les hommes qui sont inégalement investis d'aspects outrés de la virilité peuvent être rabattus dans un domaine "féminin" dévalorisé, par exemple homosexuel. Welzer-Lang relève en la matière que le virilisme emporte une stigmatisation de tout écart à ce modèle dominant de virilité parmi les adolescents (Welzer-Lang 2002, 17-18). Et s'il y a piège de la virilité, c'est bien que cette surenchère peut conduire à une impasse, où la prise de risque et le défi confrontent à un jugement scolaire qui exclut et disqualifie, stigmatisant bien plus durablement la personne ainsi exclue des voies d'ascension sociale par l'école.

Une identité façonnée par les stigmatisations

Lorsque Goffman s'intéresse aux conséquences d'une stigmatisation sur le troisième type d'identité qu'il a définie, l'identité pour soi (ou identité "sentie"), c'est afin de montrer ce que l'individu ressent à l'égard de son stigmaté et ce qu'il en fait (Goffman 1975, 127-128). Nous allons distinguer ces deux aspects et examiner pour l'heure ce que la personne stigmatisée ressent. Nous avons vu plus haut que la stigmatisation était une forme de disqualification sociale d'un individu. Cela nous amènera à examiner les relations entre deux binômes : un couple dignité/considération et son antinomie, la honte/l'humiliation.

Goffman précise que ce que la stigmatisation comme processus social remet en question, ce sont les droits dont bénéficierait normalement un individu, appréhendé à partir du port d'attributs non stigmatisés, "non contaminés" par le stigmaté. Tout individu mérite du respect et de la considération dans le cadre des droits en question, mais la stigmatisation l'en disqualifie et le soumet au contraire à l'humiliation du port du stigmaté comme "chose avi-

lissante” dans les termes de Goffman (Goffman 1975, 15). Cette humiliation entraîne la honte, la haine et le mépris de soi-même, des sentiments qui sont au centre de l’“itinéraire moral” que traverse l’identité d’un individu stigmatisé (Goffman 1975, 18 et 45-46).

Dannequin soulève toute l’importance des relations nouées entre les deux couples précités, à travers les entretiens et les observations qu’elle a menés auprès de jeunes de quartiers défavorisés. Il y a d’un côté leurs attentes et exigences en matière de respect et de dignité, de considération et, de l’autre, ce qu’ils ressentent comme mépris et humiliation dans le contact avec diverses autorités (l’école, la police). Cette stigmatisation concerne notamment “le travail scolaire et les commentaires sur les résultats et les comportements des élèves”, mais aussi “les remarques et les comportements qu’ils estiment racistes ou ségrégatifs et les remarques désobligeantes sur la famille, le pays d’origine ou sur les pratiques culturelles ou religieuses de la communauté” (Dannequin 1999, 83).

Ces stigmatisations dans le cadre scolaire sont également relevées par Angelina Peralva, qui constate qu’une catégorie centrale de l’expérience des élèves est la honte, et notamment la honte face à une humiliation subie, qui peut générer une réponse violente de la part de l’élève. Peralva ajoute également que les pairs peuvent appuyer ce sentiment de honte ressenti par l’élève humilié (Peralva 1997, 108 et s.). Les conséquences de ces stigmatisations sur l’identité pour soi des élèves sont fondamentales et il faut reprendre les termes choisis par Bourdieu et Champagne pour les évoquer: ce que l’école produit dans les filières de relégation, ce sont des élèves dont l’image de soi a été “écorchée, blessée, humiliée”, des personnes rongées par la “honte de soi, la haine de soi ou le désespoir de soi” (Bourdieu, Champagne 1992, 73 et Bourdieu 1991, 9), lorsque les stigmatisations se fixent de manière durable sur l’identité pour soi et façonnent les individus.

Il faut cependant voir que si Bourdieu considère le moment où les exclus de l’intérieur quittent l’institution scolaire avec un diplôme déclassé et une identité mortifiée, la stigmatisation qui façonne cette identité est au contraire quotidienne, progressive, inhérente à la trajectoire d’échec et de relégation.

Un des aspects particuliers que revêt la stigmatisation propre à l’école concerne comme nous l’avons vu l’illettrisme. Ce handicap, ou de manière plus générale des difficultés relatives de lecture et d’écriture, qu’elles soient dévoilées en classe, devant les pairs, ou face à un public extérieur à l’école, mais qui est amené à pouvoir se moquer de la piètre performance de l’élève, entraîne chez la personne qui dévoile ses difficultés un sentiment de honte devant l’humiliation subie et, éventuellement, des réactions violentes, de rage, ces réactions étant une tentative de récupérer d’une autre manière de l’honneur et de la dignité.

Ce que Bourdieu avait relevé pour l'illettrisme, ce "désir d'échapper à l'épreuve humiliante de la lecture à haute voix, devant les autres élèves", j'ai pu l'observer également dans des classes d'enseignement professionnel où même en sixième année, les élèves conservent des lacunes énormes en lecture et en écriture du français. La lecture à haute voix de textes donnait l'équivalent de la "lecture robot" dont parle un jeune à Bourdieu dans *L'ordre des choses*. Aussi, comme un collègue qui ressentait les mêmes difficultés, j'ai décidé de ne plus recourir à des lectures à haute voix afin d'éviter l'humiliation de l'élève devant les pairs.

L'inverse de la stigmatisation

Si la stigmatisation se définit comme un processus social conduisant à la dépréciation d'un individu, donc à une perte relative de dignité de ce dernier suite à la révélation d'un signe qui détruit une identité sociale respectable, alors il existe nécessairement un processus social en sens exactement inverse. Goffman n'a pas nommé ce processus mais l'a défini comme étant celui qui conduit à "déplacer vers le haut le jugement que nous avons porté chez quelqu'un" (Goffman 1975, 13). Javeau a choisi de qualifier de "chevron" l'inverse du stigmaté (Javeau 1997, 170), en se fondant sur la manière dont un militaire est récompensé pour sa bravoure par un tel emblème (Javeau 2003, 86). L'inverse de la stigmatisation est donc ce qu'il faudrait appeler une "chevronisation".

Javeau laissant à d'autres le soin d'apporter un développement à ce qu'il qualifie de sa part d'"embryon de concept", je vais tâcher de satisfaire ce vœu. Comme dans le cas de la stigmatisation, le dévoilement d'un signe issu de l'identité personnelle d'un individu crée un décalage entre ses identités sociales virtuelle et réelle, mais cette fois dans le sens où la personne "normale" dans la relation accorde à son interlocuteur un supplément de dignité. L'exemple du chauffeur de taxi dont on se rend compte après coup qu'il est un ancien prince russe, donné par Javeau, reflète bien ce processus où l'identité sociale réelle est surélevée dans le registre du respect et de la dignité par rapport à l'identité sociale virtuelle.

L'étude de ce processus social devient intéressante lorsque se mélangent et se succèdent des aspects de stigmatisation et de chevronisation sur les mêmes signes, interprétés dans des sens opposés, valorisants ou disqualifiants selon les relations nouées entre des personnes différentes. L'élève stigmatisé sur son travail scolaire et ses comportements à l'école peut sur les mêmes signes déconsidérés par un interlocuteur appartenant au personnel ou, parfois, à ses pairs, se voir, dans une autre interaction, valorisé sur ces mêmes éléments et recevoir ainsi un supplément de dignité sur des aspects qui créent

ailleurs l'humiliation puis la honte. Un certain nombre d'auteurs ont saisi cette alternance mouvante de valorisation et de disqualification.

Commençons par les travaux qui ne concernent pas exclusivement le cadre scolaire. En étudiant les "loubards" et, déjà, par cette seule désignation dépréciative, Mauger & Fossé-Poliak se sont aperçus que ce qui vaut stigmatisation à l'égard des loubards sur les aspects qui ont été décrits et brossent un portrait global disqualifiant, peut être également valorisant du point de vue de ceux qui s'autodésignent comme tels. Entre eux, ou à titre de provocation délibérée envers ceux qui leur imposent la stigmatisation, les loubards vont ériger en symboles de prestige des attributs qui ailleurs forment des symboles de stigmaté. Puisque l'institution scolaire méprise leur "parler vrai" aux accents crus ou grossiers, les loubards élèvent ces pratiques langagières décriées en vertus. Il en va de même pour d'autres formes emphatiques, de gestuelle par exemple, qui dépréciées ailleurs, deviennent ainsi des modèles de conduite valorisants pour les loubards (Mauger & Fossé-Poliak 1983, 51-65).

Lepoutre saisit un aspect similaire à propos des adolescents des banlieues : leur rhétorique de l'obscénité, cette grossièreté bannie et honnie dans l'école, est une forme de réponse de leur part aux normes langagières dominantes. Lepoutre notait également que la désignation de "ghetto" associée par les médias aux banlieues où habitent ces adolescents et valant stigmatisation, devenait le symbole pour ces adolescents d'une identité marginale valorisée (Lepoutre 2001, 85 et 163). Ce qui est déprécié dans un contexte est à nouveau retourné et chevronisé dans un autre.

A l'école, Bourdieu relevait dans *L'ordre des choses* que dans certaines conduites, un des jeunes gens du nord de la France interviewé "s'enfonce dans l'échec et dans le cercle du refus, qui redouble l'échec, manière paradoxale de faire de nécessité vertu, c'est-à-dire vice scolaire, et bientôt délinquance scolaire" (Bourdieu 1991, 8). L'élève décrit, gagné par des conduites valant stigmatisation (des "vices"), à la fois jugé sur ses performances et sur son comportement ("délinquance"), répond à ces stigmatisations en transformant les symboles de stigmaté visés en symboles de prestige ("faire de nécessité vertu"), chevronisant ainsi auprès des pairs ce qui le disqualifie parallèlement auprès des représentants de l'autorité.

Le "cercle du refus" décrit par Bourdieu est en cela, il faut le saisir, loin des réflexions sur une délinquance en germe dans le chef de ces élèves, une manière pour l'élève atteint par les stigmatisations de récupérer de la dignité perdue, même si cela passe par une réponse qualifiée de déviante ou de délinquante (Payet 1997, 149). Payet exprime la même idée en des termes différents, en disant de certaines conduites "déviantes" de l'élève qu'il s'agit de récupérer un peu d'identité positive par une valorisation au sein du groupe de pairs.

Je conclurai donc en rappelant les précautions émises par Goffman. Dans son étude du stigmaté, ce dernier avait en traitant des relations entre stigmaté et déviance émis cette idée fondamentale : à l'étude d'une problématique sociale, il est toujours plus enrichissant d'appliquer plusieurs "points de vue" (Goffman 1975, 170). Cette démarche était fort bien représentée par un autre ouvrage de Goffman, *Asiles*, où l'auteur, en restituant le point de vue du malade mental (en tant que reclus dans une institution totale) contrebalançait le point de vue du personnel psychiatrique, jusqu'alors dominant, univoque et rassurant pour un ordre social qui relègue ses malades et leur impose le silence.

Le problème est similaire en ce qui concerne l'institution scolaire. L'institution étant confrontée aux violences, il paraît évident à première vue de ne recourir à l'étude de ces violences à l'école qu'en termes de déviance et de délinquance. Une telle étiologie rassure également les professionnels de l'éducation, déstabilisés dans leur travail quotidien. Mais cette focalisation sur des aspects "pathologiques" disculpe le système scolaire de toute responsabilité dans la construction de ces violences, notamment à travers certains de ses jugements. Il faudrait conserver au sein de la sociologie de l'éducation cette démarche critique révélant à la fois les inégalités que ce système perpétue (Van Haecht 2001), les stigmatisations qui se tissent dans son quotidien et leur incidence conjuguée sur la problématique sociale des violences. La confrontation des études sur la déviance ou délinquance scolaire avec des théorisations moins évidentes, qui tâchent notamment de restituer le point de vue de l'élève dans l'école de la relégation, fera fort heureusement ressortir les dangers du monisme en matière de violences à l'école.

Bibliographie

- ARENDE A. 1972 *Le système totalitaire, Les origines du totalitarisme*, Paris, Seuil
- AUGÉ M. 1987 "Qui est l'autre ? Un itinéraire anthropologique", *L'Homme*, 103, XXVII (3), 7-26
- BEAUD S. 1996 "Les "bacs pros", La "désouvriérisation" du lycée professionnel", *Actes de la recherche en sciences sociales*, 114, 21-29
- BOURDIEU P. 1966 "L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture", *Revue française de Sociologie*, VII, 325-347
- BOURDIEU P. 1982 "Les rites comme actes d'institution", *Actes de la recherche en sciences sociales*, 43, 58-63
- BOURDIEU P. 1991 "L'ordre des choses. Entretien avec deux jeunes gens du nord de la France", *Actes de la recherche en sciences sociales*, 90, 7-19
- BOURDIEU P. & CHAMPAGNE P. 1992 "Les exclus de l'intérieur", *Actes de la recherche en sciences sociales*, 91-92, 71-75
- BOURDIEU P. 1998 *La domination masculine*, Paris, Seuil, "Liber"
- CAILLOIS R. 1964 *Instincts et société*, Paris, Gonthier, coll. "Médiations"

- COMPÈRE A.-M. 1985 *Du collège au lycée, 1500-1850 : généalogie de l'enseignement secondaire français*, Paris, Gallimard
- DANNEQUIN Cl. septembre 1999 "Interactions verbales et construction de l'humiliation chez les jeunes des quartiers défavorisés", *Mots*, 60, 76-91
- DEBARBIEUX É. & TICHIT L. 1997 "Le construit "ethnique" de la violence", in Charlot B. & Émin J. C. (dir) *Violences à l'école. État des savoirs*, Paris, Armand Colin, 155-177
- ELIAS N. 1973 *La civilisation des mœurs*, Paris, Calmann-Lévy
- GOFFMAN E. 1975 *Stigmate, Les usages sociaux des handicaps*, Paris, Minuit
- HÉRITIER Fr. 1999 "Les matrices de l'intolérance et de la violence", in Héritier Fr. (dir), *De la violence II. Séminaire de Françoise Héritier*, Paris, Odile Jacob, 321-343
- JAVEAU Cl. 1997 *Leçons de sociologie*, Paris, Armand Colin
- JAVEAU Cl. 2003 *Sociologie de la vie quotidienne*, Paris, PUF, coll. "Que Sais-je?"
- KAFKA F. 1991 *Dans la colonie pénitentiaire et autres nouvelles*, Paris, Flammarion
- LEPOUTRE D. 2001 *Cœur de banlieue, Codes, rites et langages*, Paris, Odile Jacob
- MAUGER G. & FOSSÉ-POLIAK Cl. 1983 "Les loubards", *Actes de la recherche en sciences sociales*, 50, 49-67
- MAUGER G. 1996 "Les mondes des jeunes", *Sociétés contemporaines*, 21, 5-14
- PAYET J.-P. 1997 "Violence à l'école : les coulisses du procès", in Charlot B. & Émin J.-C. (dir), *Violences à l'école. État des savoirs*, Paris, Armand Colin, 101-115
- PERALVA A. 1997 "Des collégiens et de la violence", in Charlot B. & Émin J.-C. (dir), *Violences à l'école. État des savoirs*, Paris, Armand Colin
- VAN HAECHT A. 2001 *L'école des inégalités, essai sur les politiques publiques d'éducation*, Mons, Talus d'approche, coll. "Libre choix"
- VIENNE Ph. 2003 *Comprendre les violences à l'école*, Bruxelles, de Boeck
- WELZER-LANG D. mars 2002 "Virilité et virilisme dans les quartiers populaires en France", *VEI Enjeux*, 128, 10-31
- WILLIS P. 1978 "L'école des ouvriers", *Actes de la recherche en sciences sociales*, 24, 50-61

Mobilisation et découragement scolaires : l'expérience subjective des élèves

PIERRE MERLE

laboratoire CREAD, Université Rennes 2-IUFM de Bretagne
IUFM de Bretagne
153 rue Saint-Malo
35043 Rennes CEDEX

Une grande part de la littérature sociologique consacrée à l'école concerne, d'une façon plus ou moins directe, la diversité des carrières scolaires des élèves. Il en est ainsi de l'étude pionnière de Girard & Bastide (1970), des travaux canoniques de Bourdieu & Passeron (1964, 1970), de ceux de Baudelot & Establet (1971) et des analyses de Boudon (1973). Une partie des approches plus récentes, tant qualitatives que quantitatives (Duru-Bellat 2002, Merle 2002a), n'échappent pas à cette règle.

Ces approches ont en commun, à des degrés divers, d'être constituées de données statistiques ou de théories de la diversité des carrières scolaires généralement élaborées sans étudier les explications que les élèves peuvent avancer pour leur propre compte. Ces théories reposent en effet, plus ou moins explicitement, sur l'aphorisme bachelardien bien connu : "l'opinion pense mal ; elle ne pense pas : elle traduit des besoins en connaissances (...). On ne peut rien fonder sur l'opinion : il faut d'abord la détruire" (Bachelard 1989, 14). La notion d'obstacle épistémologique, reposant sur l'existence d'une rupture entre sens commun et sens savant, est un préalable classique de l'analyse sociologique (par exemple Durkheim 1986, Bourdieu, Chamboredon & Passeron 1968). Toutefois, il ne peut s'agir d'un tabou, d'un prêt-à-penser scientifique indiscutable, d'une sorte d'opinion du sens savant qui présenterait les mêmes caractéristiques que l'opinion commune dont il faut justement se prévenir... La théorie de la rupture épistémologique ne serait-elle pas aussi un obstacle au renouvellement des perspectives de recherche en éducation ? L'idée n'est pas nouvelle. Elle est présente à la fois dans la

postérité et la mouvance de l'école de Chicago et dans une partie minoritaire des analyses sociologiques françaises de la diversité des parcours scolaires (e.g. Terrail 1990, Laurens 1992, Lahire 1995, Dubet & Martuccelli 1996, Barrère 1997). Elle mérite approfondissement.

Il existe en effet quelques bonnes raisons de s'intéresser aux explications ordinaires de la mobilisation et du découragement scolaires. La première est d'abord de savoir dans quelle mesure sens commun et sens savant divergent ou convergent. Il s'agit en soi d'une question scientifique à part entière. Sans forcément considérer que les acteurs sont des savants de l'intérieur, il ne faut pas a priori les considérer comme des idiots culturels. La seconde raison tient au fait que la possibilité de penser mal n'est pas l'apanage des non-chercheurs. Une connaissance même limitée des progrès scientifiques montre que ceux-ci ont largement été élaborés en montrant les approximations et enfermements des paradigmes dominants. Bachelard (1989, 15) développe cette analyse avec humour : "Les grands hommes sont utiles à la science dans la première moitié de leur vie, nuisible dans la seconde". L'interrogation naïve, le positionnement hors champs, la connaissance commune sont, en ce sens, susceptibles de renouveler les questionnements. La troisième raison provient d'une sorte de paradoxe de l'épistémologique de la rupture : l'objectif poursuivi est de connaître l'activité sociale, d'expliquer et de comprendre les comportements des acteurs sans jamais leur reconnaître de compétences et de conscience sur le sens qu'ils donnent à leur propre histoire. A contrario, dans la tradition webérienne, la compréhension de l'activité sociale est possible notamment grâce à l'empathie, la reviviscence et une connaissance "de l'intérieur" de l'activité. Dans cette perspective, l'objectivité de la connaissance et une théorie de l'action ne se construisent pas dans l'ignorance de l'expérience subjective des acteurs. De la même façon que l'ethnologue a ses informateurs, l'analyse sociologique s'enrichit de la connaissance indigène que les acteurs ont de leurs activités au quotidien. Enfin, si les acteurs se reconnaissent dans l'interprétation du sociologue, les possibilités d'appropriation de ces connaissances sont sensiblement élargies et les conditions du changement social davantage réunies. Cette dernière raison, liant connaissance sociologique et action sociale, ne doit pas être négligée au nom d'une conception neutre et discutable de la finalité de la connaissance scientifique.

Ces raisons fondent pleinement la connaissance des explications que les acteurs donnent de leurs actions et, plus précisément, celles que les élèves donnent de leurs mobilisations et découragements scolaires. Un tel axe de recherche, totalement légitime, ne dispense pas toutefois de poser au préalable des questions de méthode relatives à l'élaboration et à l'analyse des données recueillies.

Pour expliquer la spécificité de leur carrière scolaire, les élèves présentent d'une part des explications extrascolaires telles que le rôle de leur famille

(abordées dans une autre publication), et d'autre part accordent une importance centrale aux professeurs. Ceux-ci sont caractérisés par deux dimensions essentielles: la compétence relationnelle, la compétence didactique.

Questions de méthodes

Interactions perturbatrices et paradigmes interprétatifs

Le corpus réuni pour cette recherche est constitué de 474 fiches rédigées par des étudiants inscrits en septembre 2002 en première année de l'Institut universitaire de formation des maîtres de Bretagne. Il a été demandé à ces étudiants de répondre à deux questions: 1) Racontez un événement marquant de votre scolarité qui vous a incité à travailler une matière; 2) Racontez un événement marquant de votre scolarité qui vous a incité à ne pas travailler une matière. La formulation de ces questions a été guidée par deux objectifs. D'une part, éviter des explications générales sans rapport avec les expériences scolaires vécues concrètement par les enquêtés; d'autre part, connaître les interactions particulières qui constituent des ruptures dans l'autobiographie scolaire des enquêtés. Dans l'institution éducative, ces "interactions perturbatrices" (Merle 2002b) modifient les objectifs poursuivis par les acteurs de l'école, font voir autrement, transforment voire bouleversent les attentes relatives à l'univers scolaire. Ce sont des interactions qui amènent l'acteur à penser que "ce ne sera plus comme avant", "qu'on ne l'y reprendra plus", ou "qu'une page est tournée". Le but poursuivi par la recherche est de connaître la façon dont l'histoire des élèves est orientée par ceux qui constituent dans leurs écrits des "autres significatifs", tout particulièrement en le professeur, figure souvent centrale et incontournable du quotidien de la classe. Sans négliger l'effet d'imposition exercé par tout questionnement, la quasi absence de non réponses montre que les questions posées et la problématique de la rupture sont apparues pertinentes aux enquêtés

Si le chercheur tente de réaliser une synthèse analytique des écrits recueillis, il est confronté inévitablement à des paradigmes interprétatifs concurrents qui obligent à une nécessaire articulation entre conceptions interactionniste et holiste de l'activité sociale. En ce sens, le matériau recueilli introduit aussi bien à la connaissance des interactions ayant favorisé la mobilisation et le découragement scolaires qu'aux déterminants structurels de la réussite et de l'échec. D'une part, telle origine sociale est avancée par les enquêtés pour expliquer l'échec ou la réussite; d'autre part, un ensemble continu d'interactions quotidiennes, source de mobilisation, est associé à la réussite tout comme une suite de découragements est reliée à des difficultés scolaires. Si les théories sociologiques explicatives de la diversité des trajectoires

scolaires se déclinent toujours, plus ou moins directement, par rapport à ces deux pôles simplifiés au fondement de l'opposition classique entre agents et acteurs, le mode de construction des données retenues dans cette recherche favorise davantage l'approfondissement des effets des interactions maîtres-élèves. La même orientation théorique est présente, par exemple, dans la revue *Les sciences de l'éducation* consacrée, en 2003, au décrochage scolaire, notamment, la recherche de Asdih (2003) qui tend à montrer, à partir de l'analyse de biographies scolaires d'élèves en difficulté, que le décrochage scolaire est favorisé par un processus quasi continu d'interactions maîtres-élèves démobilisatrices.

Le problème d'un objet qui "parle" et qui "écrit"

Le matériau sollicité pose le problème de la représentativité de l'échantillon. Il a été étudié et présenté lors d'une démarche de même type (Merle 2002b, 50-51). Le second problème concerne les difficultés méthodologiques posées par un objet qui "écrit".

Une question essentielle est en effet de s'interroger sur les spécificités propres à l'analyse des réponses écrites des enquêtés. Il existe dans ce domaine deux écueils opposés à éviter. Le premier est de considérer que les enquêtés sont soumis, pour reprendre l'expression de Bourdieu (1986), à "l'illusion biographique". Leurs raisons n'en seraient pas véritablement si bien que l'analyse ne se donne pas réellement pour objet de partir des données du terrain mais d'hypothèses initiales relativement fermées qu'il s'agirait de valider en sélectionnant les extraits d'entretien idoines qui seuls apporteraient les vraies raisons, celles qui conviennent au chercheur. Présenté de façon rapide, ce risque semble facilement évitable. Il n'en est rien. La neutralité axiologique du chercheur, pour autant qu'elle soit assurée, ne lui permet pas toujours d'échapper à l'influence des cadres théoriques initiaux qui orientent les premières interprétations. Celles-ci ont en effet tendance à provoquer la non prise en compte de certaines fiches, de certains indices et une réduction de la diversité des histoires présentées par les enquêtés. Il faut une vigilance constante pour conserver une sorte d'éveil théorique. Certaines enquêtes fondées sur des entretiens biographiques longs et nombreux aboutissent parfois à construire des mondes relativement uniformes qui témoignent bien du risque de fermeture théorique qui guette en permanence l'interprétation.

Le second écueil, totalement opposé au premier, est de considérer que toutes les histoires écrites par les étudiants sont en quelque sorte vraies. Elles seraient des explications à part entière de la mobilisation ou du découragement scolaire. Depuis longtemps, les chercheurs se sont prémunis de cette lecture au premier degré. Cette réserve est d'ailleurs déjà présente chez

Weber (1995, 36): “des motifs invoqués et des ‘refoulements’ (ce qui veut dire d’abord des motifs non avoués) dissimulent trop souvent à l’agent même l’ensemble réel dans lequel s’accomplit son activité, à tel point que les témoignages, même les plus sincères subjectivement, n’ont qu’une valeur relative.” La difficulté du sociologue est en effet d’être confronté à un “objet qui parle” (Bourdieu & al. 1968) et cette spécificité pose inévitablement la question du “statut de la parole des gens” (Demazière & Dubar 1997).

La particularité des 475 fiches recueillies est qu’il s’agit non d’une parole mais d’une écriture anonyme. Dans ce type particulier de situation d’un objet qui écrit, le face-à-face n’a pas lieu, si bien que le chercheur n’est pas aussi présent pour l’enquêté. Guidé par une consigne générale, celui-ci écrit son histoire sans interférence directe avec le chercheur qui se retrouve ainsi mis, en quelque sorte, à distance. Il s’agit pour l’enquêté de rédiger une sorte d’extrait de journal intime. Dans cette situation d’enquête, les étudiants sont donc sollicités pour retrouver et présenter des moments spécifiques de leur histoire scolaire sans être amenés à en construire un sens élaboré avec la collaboration plus ou moins active du chercheur, situation ordinaire dans les entretiens biographiques. L’écriture est pour autrui alors que l’entretien se réalise avec autrui. La mise à distance de l’enquêteur a pour effet de limiter le “travail de façade” (Goffman 1974) propre à l’interaction. Cette limitation ne supprime pas le risque inhérent de “work face” propre à l’entretien car, dans l’écriture, l’enquêté se met également en scène pour lui-même, sans être toujours dupe du fait qu’il enjolive les situations, qu’il se “raconte des histoires”. Quelques fiches manifestent d’ailleurs cette distanciation: elles présentent à la fois une cause externe aux difficultés rencontrées dans une matière et ajoutent une cause interne. Par exemple, un enquêté explique que ses difficultés dans une discipline sont dues à un “professeur peu motivant” mais ajoute que de toute façon, cette discipline ne l’a “jamais vraiment intéressé”. Il existe donc une dualité possible des explications, une tentation d’omission et de mensonge à soi-même, une “obscur semi-conscience” ou une “non-conscience” du sens visé (Weber 1995, 51), inévitablement liées aux récits des enquêtés. Cependant, les enquêtés ne sont pas forcément ignorants des difficultés de l’interprétation de leur propre histoire scolaire et savent parfois, pour reprendre la formulation de Weber, qu’une interprétation valable d’un point de vue causal “n’est jamais en elle-même qu’une hypothèse causale particulièrement évidente”. En témoignent les différentes explications, concurrentes et alternatives, que les enquêtés sont parfois susceptibles de présenter de leurs réussites ou échecs. Sur ce point, l’intérêt de la procédure écrite par rapport à l’entretien tient au fait que l’enquêté n’étant pas soumis aux relances et aux interrogations de l’enquêteur n’est plus véritablement dans l’obligation de produire un discours pseudo-cohérent mêlant semi-vérités et demi-mensonges.

Il ne faut évidemment pas prendre prétexte de la difficulté et de l'ambiguïté de l'interprétation des fiches recueillies pour délégitimer l'analyse que les enquêtés ont menée de leur propre histoire : les matériaux des enquêtes comportent tous, par construction, des aléas tant au moment de leur élaboration que lors de leur exploitation. Dans la démarche d'enquête, une des difficultés principales de l'interprétation est de définir des catégories d'expériences des enquêtés susceptibles de rendre intelligibles la diversité des écrits recueillis. Cette mise en catégories ne peut totalement éviter le risque du coup de force interprétatif et de la surinterprétation propre à tout travail d'analyse puisqu'elle revient à rendre comparables ou non comparables des expériences qui dans leurs modalités autobiographiques d'énonciation ne sont pas a priori catégorisables. Toutefois, les approches statistiques n'échappent nullement à des incertitudes du même ordre.

Expérience scolaire des élèves et compétence relationnelle du professeur

L'expérience scolaire des élèves, marquée par la mobilisation et le découragement scolaire, est sensiblement sous l'emprise de la compétence relationnelle du professeur. Son absence débouche sur la disqualification du professeur, dont les effets sur les élèves sont en tout point opposés à ceux produits par le "professeur pygmalion".

La disqualification relationnelle du professeur

La disqualification du professeur est présente lorsque l'élève considère que l'incompétence relationnelle de l'enseignant est responsable de ses difficultés scolaires. Cette disqualification relationnelle a, pour les élèves, deux origines principales : des pratiques de découragement de la part de l'enseignant, des sentiments d'injustice scolaire.

Les pratiques de découragement "explicite" et "implicite" du professeur

La disqualification du professeur est présentée dans des fiches qui mettent en exergue les manquements relationnels de l'enseignant : "Des relations traumatisantes avec des profs de maths ont contribué à un dégoût pour la discipline, à une peur qui m'a poursuivi tout au long de la scolarité". Ces "relations traumatisantes" aboutissent très fréquemment à des sentiments de lassitude et à des comportements de passivité, explicitement décrits, qui justifient l'expression "pratiques de découragement" employée pour définir l'action du professeur. La mise en évidence de cette expérience scolaire n'est pas nouvelle. Ainsi,

pour caractériser leur collègue, les élèves citent particulièrement souvent le mot "décourageant" (Jeantheau & Murat 1998, Jeantheau & Mulliez 2001). D'autres études ont montré que les années passées au collège sont marquées par une démobilisation progressive et un désenchantement des élèves (Grisay 1993, 1997; Merle 2003a). La présente recherche montre que le professeur assure un rôle central dans ce découragement scolaire. Ce constat ne signifie pas que les élèves ne reçoivent pas d'encouragements de la part de leur professeur (Merle 2003a) mais que ceux-ci ne compensent pas le découragement également présent, si bien que ce dernier l'emporte généralement. Ce découragement produit par les professeurs prend deux formes distinctes: d'une part, un découragement explicite qui désigne une action du professeur, souvent publique, jugée intentionnellement décourageante par l'élève concerné; d'autre part, un découragement implicite, anonyme, produit par des conditions d'apprentissage qui démobilisent sans que l'intention décourageante du professeur ne soit clairement présente pour l'enquêté.

Les exemples de découragement explicite présentés par les enquêtés sont extrêmement nombreux. Ce découragement provient de critiques directes adressées à l'élève, et même à l'enfant, et celles-ci sont reliées explicitement dans les écrits recueillis à son apathie scolaire. Sur cette question, les écrits étudiés recourent en partie ceux recueillis dans une précédente recherche relative à l'humiliation des élèves (Merle 2002b). Les propos décourageants des professeurs sont en effet souvent vexatoires et dévalorisants. On se limitera à un exemple parmi beaucoup d'autres: "Faisant part d'un tact hors du commun, une prof de biologie m'a dit un jour que j'étais inapte au raisonnement scientifique pour avoir échoué dans une expérience." L'analyse des pratiques mise en place dans les IUFM révèle aussi l'existence de propos et comportements décourageants des professeurs stagiaires, par exemple lorsque l'un d'entre eux considère qu'il a finalement traité un élève "comme un chien" (Blanchard-Laville 2003).

Le découragement prend aussi une forme implicite. Elle est produite par des attitudes professorales qui aboutissent à ne plus accorder à l'élève son véritable statut d'apprenant, à ne plus considérer que l'incompétence de l'élève est inhérente à sa situation dans l'institution. L'incompétence de l'élève devient une sorte de délit scolaire et un élément à charge lors des appréciations portées sur son travail. Beaucoup de fiches recueillies présentent des situations où l'élève a le sentiment que sa faiblesse scolaire le désigne d'emblée comme coupable et l'exclut d'un apprentissage normal. Il s'ensuit un découragement implicite dans lequel le sens du travail scolaire se délite d'autant plus fortement que le professeur n'assure pas un suivi du travail des élèves (e.g. "Cette prof mettait de côté les élèves qui avaient des difficultés. Elle nous donnait des exercices à faire à la maison, mais on n'avait pas souvent le droit à une correction").

Les sentiments d'exclusion de la classe et de disqualification scolaire font renoncer au projet d'apprendre : les enquêtés décrivent un processus de marginalisation qui part du découragement implicite, de l'exclusion par indifférence, au fait de ne "même plus oser demander des explications", action appréhendée ordinairement comme un "droit" par les élèves (Merle 2001). Ce renoncement progressif de l'élève au droit à poser des questions, sorte d'autocensure scolaire, l'amène à considérer son incompetence comme un handicap insurmontable, une maladie honteuse, une infamie qu'il faut cacher à la classe et au maître. Les modalités concrètes de ce découragement implicite sont variées. Elles renvoient plus à une attitude générale du professeur à l'égard des élèves qu'à la désignation publique de la faiblesse scolaire. Les écrits recueillis définissent une sorte de portrait-type du professeur qui produit le découragement scolaire : "Le prof qui ne s'intéresse qu'aux bons élèves capables de suivre", "sévère", "froid", "dédaigneux des personnes", "fier", "condescendant", "intolérant"...

Ces deux formes de découragement, explicite et implicite, ne sont pas exclusives l'une de l'autre. Un exemple emblématique de la combinaison de celles-ci est constitué par le propos de ce professeur d'anglais lorsqu'il dit à un des enquêtés : "Je ne t'écouterai que lorsque tu amélioreras ton accent". Comme l'enquêté considérait que pour améliorer son accent, prendre la parole était préférable au silence, il se trouvait dans une situation où il devait apprendre sans que les moyens de l'apprentissage ne lui soient accordés. Dans cette situation, le propos de l'enseignant combine les deux modalités de découragement : explicite puisque l'accent de l'élève est considéré comme déplorable ; implicite puisque l'élève n'entrevoit pas d'issue lui permettant d'échapper à sa médiocrité scolaire. Le découragement est donc inéluctable. Des livres grand public rendent également compte de ces pratiques décourageantes (Guéno 2001).

Les pratiques de découragement, explicite ou implicite, exercent des effets négatifs sur le sentiment de compétence des élèves. Or ce sentiment varie selon les pays. Dans le système éducatif français, les élèves sous évaluent leurs compétences par rapport à leurs camarades des autres pays de l'OCDE (Colmant & Mulliez 2003). Bien que l'approche comparative soit particulièrement lacunaire, il est possible que ces différences internationales d'estime de soi aient notamment pour origine des pratiques de découragement des élèves plus fréquentes en France que dans les autres pays. De façon générale, ce découragement est perçu par les élèves comme une des causes de leurs "paresse scolaires".

Des sentiments d'injustice scolaire

Une partie des pratiques enseignantes ne relève pas directement de l'incompétence relationnelle de l'enseignant mais est pourtant une source importante de découragement des élèves car ces dernières produisent de

forts sentiments d'injustice. Parmi celles-ci figurent tout particulièrement les accusations non fondées de tricherie. La mise en cause publique produit généralement un effet délétère sur la relation maître-élève et débouche sur un fort désinvestissement de l'élève à l'égard du professeur devenu injustement procureur: "j'ai arrêté de travailler quand un professeur m'a accusé d'avoir triché devant toute la classe pendant un devoir". Au-delà de cette situation particulière mais non exceptionnelle, les élèves désignent toutes les situations vécues comme une injustice. Les sanctions scolaires sont à ce titre une question sensible et sont présentées très fréquemment par les élèves comme un moment de rupture dans leur scolarité: "J'ai été mise au fond de la classe toute l'année suite à un bavardage avec ma voisine. J'étais une pestiférée. Cela m'a dégoûtée des maths". Dans les disciplines linguistiques, beaucoup plus que dans les autres matières, l'acquisition de la compétence nécessite d'être interrogée en classe. Les spécificités de ces disciplines rendent les élèves particulièrement sensibles aux éventuelles inégalités d'accès à la parole publique: "En 4e, le prof d'allemand interrogeait toujours les mêmes élèves. J'ai fini par me désintéresser de ses cours". La mauvaise note, déjà analysée comme une pratique didactique inadaptée, l'est d'autant plus fortement qu'elle est associée au sentiment d'injustice présenté antérieurement: "Alors que je participais beaucoup en classe, le prof m'a mis, comme note d'oral, 10/20. Cette injustice m'a découragé et, au 3e trimestre, je n'ai plus fait d'effort".

Les diminutions de notes pour oubli de ses affaires ou indiscipline sont également mentionnées et vécues comme une injustice. Ces situations sont suffisamment fréquentes pour que la réglementation scolaire ait tenu à encadrer le plus explicitement possible le droit de punitions des professeurs. Cependant, si la réglementation est devenue très explicite, les règlements intérieurs ont été généralement peu modifiés (Merle 2003b). Il faut donc s'attendre, dans ce domaine, à une faible transformation des pratiques professorales, voire à une quasi immobilité.

Le professeur pygmalion

Le professeur pygmalion est celui qui, conformément au mythe, transforme l'élève (Rosenthal & Jacobson 1972). L'expérience subjective de l'élève est alors marquée par une relation spécifique avec le professeur. En elle-même, celle-ci modifie les conditions ordinaires de l'apprentissage. La mobilisation scolaire est alors expliquée d'une façon quasi magique par "La RENCONTRE" (typographie d'origine). Les élèves évoquent l'admiration qu'ils avaient pour leur professeur et son savoir qui donnaient "envie d'apprendre et de connaître à son tour beaucoup de choses". Le professeur pygmalion est celui qui incite l'élève à travailler. Il est question de la "passion" du professeur, de "son dynamisme", de son "charisme", de "l'énergie qu'il déploie pour capter l'attention

de ses élèves”, de sa “patience”, de sa “gentillesse”, du sentiment d’être considéré “comme un adulte”. L’effet pygmalion du professeur peut aussi provenir de son charme. Tel collégien raconte que tous les garçons se battaient pour occuper les premières places en cours de français: “augmenter sa moyenne” était une façon “d’accaparer l’attention” du professeur... La mobilisation des élèves est alors directement liée à des actions pédagogiques du professeur dont l’efficacité semble accrue par son aptitude à la compréhension (Felouzis 1997) et à la relation chaleureuse et séductrice (Barrère 2002, Périer 2003). Ces enseignants pygmalions deviennent parfois des modèles, des référents. La relation particulière que ces professeurs entretiennent parfois avec leurs élèves est susceptible d’expliquer les réussites paradoxales tant elle mobilise les affects dans le cadre d’un processus d’acculturation culturelle et sociale.

Le professeur pygmalion ne l’est pas forcément de prime abord. Il a cependant, en quelque sorte, la qualité d’accorder de la reconnaissance à l’élève et celle-ci est susceptible de produire en retour, plus ou moins rapidement, une reconnaissance de l’élève et sa mobilisation scolaire. Autrement dit, le professeur pygmalion est susceptible de réduire les résistances de l’élève, ses a priori anti-professoraux, le sentiment d’être mal traité, voire mal aimé par l’institution et l’enseignant: “J’avais le sentiment que le professeur ne m’aimait pas et donc que les mauvaises notes étaient dues à ça et non à mon travail. Un jour, un compliment et une bonne note me démontrèrent l’inverse. À partir de ce moment-là, tout a changé et je me suis mis vraiment à travailler”. Ce retournement de situation peut se réaliser en cours d’année, voire d’une année sur l’autre alors même que l’élève se considère comme faible dans une discipline: “En 3^e, en maths, j’ai presque doublé ma moyenne grâce à une prof qui a su me faire comprendre que mes mauvaises notes n’étaient pas une fatalité (...). J’ai fait des efforts pour progresser au lieu de rester dans mon rôle de mauvais élève”. Une bonne note permet de “gagner de l’assurance” et d’être “réconcilié” avec les exercices à faire qu’il s’agisse d’un sujet de rédaction ou d’un problème de mathématiques. La gratification scolaire apportée par la note, souvent centrale pour l’élève (Merle 1996), est finalement du même ordre que les autres gratifications scolaires: “ce qui m’a incité à travailler: les notes, les professeurs, et mes parents”.

Expérience scolaire des élèves et compétence didactique du professeur

Si l’expérience scolaire des élèves est très sensible aux compétences relationnelles des professeurs, elle est aussi marquée par leur compétence didactique. L’analyse des fiches recueillies permet de distinguer l’image du professeur “incompétent” et celle du professeur pédagogue.

Des pratiques didactiques inadéquates : “l'incompétence à enseigner”

La disqualification du professeur n'a pas seulement sa source dans des propos décourageants. Elle provient également de pratiques didactiques jugées inadéquates par les élèves. Dans une recherche quantitative récente, 40 % des collégiens expliquent leurs difficultés par ce type de pratique (Rivano & Bru 2001). Celles-ci ne sont pas décrites d'une façon précise par les enquêtés. Il leur faudrait pour ce faire une compétence didactique qui généralement leur fait défaut pour comprendre leurs difficultés à mener une critique des pratiques d'enseignement. Le constat est celui du manque, de l'impossibilité de comprendre, “d'accrocher” et “d'entrer” dans le cours, quelle que soit par ailleurs sa modalité. Ce constat ne signifie pas que toutes les transpositions des savoirs savants se valent, mais plutôt que les enquêtés ne les analysent généralement pas du point de vue de leur pertinence didactique. Ils s'en tiennent plutôt à une appréciation générale relative à “l'incompétence à enseigner”, aux “professeurs qui se contentent de dicter leur cours en attendant de se le faire recraché au prochain devoir”, “aux profs qui enseignent sans aucune passion, de façon mécanique et ennuyeuse”.

Si les écrits des enquêtés ne mettent pas spécifiquement en cause le cours magistral, ils manifestent cependant un enthousiasme limité envers les professeurs qui “lisent le livre du cours pendant toute l'heure”, “la diction endormante”, le “cours ronflement” et les situations d'enseignement jugées “monotones” et peu variées. Ces critiques des élèves sont en partie corroborées par les résultats de la recherche: lorsque le professeur monopolise la parole, l'implication des élèves forts est maintenue mais ces pratiques didactiques sont contraires à la mobilisation des élèves faibles (Bressoux & Pansu 2003). Cette recherche confirme des travaux antérieurs sur l'efficacité différenciée des pratiques pédagogiques en fonction du niveau scolaire et de l'origine sociale (Bourdieu & Passeron 1964, Perrenoud 1988, Mingat 1991).

La mise en cause de pratiques didactiques inadéquates est parfois très concrète. On se limitera à deux exemples parmi beaucoup d'autres: “Quand je suis arrivé en cours d'anglais, le prof m'a tout de suite posé des questions en anglais comme si elle croyait que j'avais déjà pratiqué cette langue. Depuis ce jour, je n'ai jamais rien compris à cette langue et je ne l'ai jamais travaillée”. Second exemple, “En terminale scientifique, au bout d'une semaine, nous avions un devoir à faire à la maison, un texte de Nietzsche à commenter. J'ai travaillé sérieusement, en élève studieuse, mais j'ai eu 06/20. Je n'ai pas été surprise par la note mais j'ai été très déçue par les annotations du professeur: 'vous n'êtes pas encore philosophe'. Comme il ne réussissait pas à m'en dire plus alors que je le questionnais, j'ai décidé de ne plus travailler cette matière et d'en profiter pour faire des maths”. À chaque fois, l'inadaptation de la pratique du professeur tient à un fossé a priori infranchissable entre son univers didactique et celui de l'élève.

Dans un sens plus large, les pratiques didactiques recouvrent aussi les pratiques de notation. Sur ce point, les élèves sont relativement prolixes tant l'image de l'élève est dépendante de son évaluation scolaire : "Une seule mauvaise note en physique-chimie m'a bloqué pour le restant du lycée". Autre exemple, "En 4e, dès le premier contrôle d'espagnol, j'ai eu un 05/20 et je me suis dit que ce n'était pas une matière pour moi". Ce thème du blocage, si présent les sentiments d'injustice, est aussi rencontré lors de pratiques d'évaluation inadaptées. Il tend à montrer la pertinence de l'hypothèse de la rupture provoquée autant par la notation décevante que l'appréciation écrite dévalorisante. L'une comme l'autre développent le sentiment de l'incompétence, affaiblissent l'estime de soi scolaire et altèrent in fine le niveau de réussite (Martinot & Monteil 1996, Bressoux 2003).

La compétence didactique du professeur se manifeste aussi pour les enquêtés par sa capacité à maintenir l'ordre dans sa classe. L'image du "prof dépassé" et de "l'ambiance désastreuse" constitue souvent la première modalité de disqualification du professeur alors même, pour autant que les élèves puissent en juger compte tenu de l'agitation permanente de la classe, que le professeur est susceptible d'être "intéressant" ou "sympathique". L'impossibilité pratique de suivre le cours mine à la fois le statut du professeur jugé dès lors "sans autorité" et le sens même du travail scolaire puisque le professeur continue son activité d'enseignement alors même qu'elle n'est plus totalement accessible aux élèves. Les élèves font une analyse très explicite de ce type de situation : "En cours de musique, c'était le bordel à chaque fois parce que le prof n'avait pas d'autorité. Ceci nous a incités à ne pas travailler puisqu'il n'y avait pas de conséquence".

Par construction, les catégories d'analyse ont pour objet une simplification des situations afin de les rendre intelligibles. Il en est ainsi de la distinction entre l'incompétence relationnelle du professeur et son incompétence didactique : celles-ci sont en effet souvent imbriquées dans les écrits des enquêtés. On se limitera à un seul exemple : "En seconde, le prof de maths allait trop vite pour moi, considérant que c'était aux élèves de s'adapter et non l'inverse. Lorsque je demandais des explications sur un point que je n'avais pas compris, la réponse était claire : ce n'est pas ma faute si vous êtes un escargot, débrouillez-vous pour suivre".

Cette double incompétence professorale, tout comme la double compétence, est relativement logique : la compétence relationnelle nécessite une attention aux difficultés de la personne qui inclut la situation d'élève vécue par l'enfant. De façon complémentaire, la compétence didactique implique des qualités d'analyse des difficultés de l'élève qui grande attentive à l'histoire de l'enfant.

Le professeur pédagogue

Dans une démarche quantitative récente menée auprès de plus de 800 collégiens (Merle 2003), la compétence didactique du professeur était pour les élèves la première explication de leur réussite scolaire. Les élèves sont donc particulièrement sensibles aux qualités professionnelles de leurs enseignants. Au-delà des cours "vivants et clairs", la compétence didactique, au même titre que l'incompétence, est souvent présentée d'une façon générale, sous la forme d'une révélation quasi magique et miraculeuse: "En classe de 1e, un professeur m'a fait découvrir une autre approche de l'algèbre et de la géométrie. Et la matière hermétique que je pensais être, est devenue la matière où j'ai excellé le plus et où la pédagogie de ce prof différent a fait miracle". La compétence didactique, évoquée à partir de l'image emblématique du professeur "intéressant", faiseur de miracle, demeure sans aucun doute mystérieuse faute de connaître le quotidien de l'enseignement. Certains enquêtés explicitent toutefois plus concrètement ce qui fit pour eux la différence: "C'est l'implication dans un travail de groupe qui a suscité chez moi une plus grande motivation, dans le cadre d'un projet de classe"; "Un voyage à Madrid, la découverte de l'Espagne, sa culture, sa population a été un déclencheur"; "En anglais, nous abordions le cours sous un angle cinématographique car notre enseignante était passionnée du cinéma américain, c'était super"; "Ce sont les professeurs qui demandaient le plus de travail qui me poussaient à en fournir encore davantage"...

Cet inventaire à la Prévert, un peu déroutant, pose la question de la définition de l'efficacité de l'enseignant ainsi que celle des modalités de formation des maîtres. L'expérience subjective des élèves présentée dans les citations ci-dessus est en effet, par construction, non généralisable. Est-elle pour autant sans intérêt scientifique ?

Conclusion

Un des intérêts d'une sociologie de l'expérience subjective des élèves tient à sa faible fermeture théorique. Il s'agit d'investigations à hypothèses faibles. En partant de questions ouvertes et en recueillant plusieurs centaines de fiches, il est en effet possible de prendre connaissance d'une grande variété de situations scolaires. En sélectionnant celles, estimées comparables, dont les fréquences sont les plus élevées, le chercheur parvient à définir des types d'expériences subjectives de l'école qu'une approche par questionnaires fermés aurait difficilement permis de découvrir. L'analyse de l'expérience subjective des élèves montre l'importance qu'ils accordent aux pratiques didactiques et relationnelles de découragement, explicites ou implicites. On retiendra aussi la place centrale des modalités de notation, la nécessité de relations dans la classe suffisamment codifiées et ordonnées pour que le professeur puisse

enseigner et les élèves apprendre, l'importance de la qualité relationnelle des interactions maîtres-élèves. Ces facteurs contribuent à définir les spécificités du climat favorable à l'apprentissage conformément aux résultats des recherches sur l'école efficace (Grisay 1993, 1997). Une sociologie de l'expérience scolaire éclaire finalement les modalités concrètes d'action d'une partie des facteurs d'efficacité établis par les savoirs savants, indique les domaines dans lesquelles ceux-ci semblent incomplets, ouvrent des perspectives d'investigations nouvelles.

L'intérêt d'une telle sociologie de l'expérience subjective des élèves peut être montré par un exemple spécifique. Dans les années soixante, l'hypothèse d'un "effet maître" est totalement absente de la sociologie de la reproduction qui peine pourtant à expliquer la diversité des trajectoires scolaires dans chaque groupe social. Depuis, la recherche a montré la pertinence de cette variable pour expliquer notamment la dispersion des progrès des élèves à origine sociale donnée. Cet effet maître n'est rien d'autre que l'appellation savante du "bon maître" dont l'effet mobilisateur est connu depuis fort longtemps par les élèves et les parents... Sens commun et sens savant ne sont donc pas séparés par un fossé infranchissable. La théorie de la rupture peut même faire l'objet d'une critique plus radicale. Ainsi, le modèle de la reproduction, en réduisant le professeur, acteur central du quotidien de la classe, à un statut d'agent du système d'enseignement, constituait un obstacle épistémologique à la découverte de l'efficacité différentielle des maîtres. Sur cette question, l'expérience scolaire des élèves constituait un savoir ordinaire plus pertinent scientifiquement que le savoir savant dominant des années soixante. La sociologie de l'expérience scolaire contribue finalement à montrer tout l'intérêt d'une conception continuiste de la connaissance dans les domaines des sciences de l'éducation et plus largement des sciences sociales.

Bibliographie

- ASDIH C. 2003 "Le décrochage scolaire des collégiens de milieux populaires", *Les sciences de l'éducation*, 1, 7-13
- BACHELARD G. 1989 *La formation de l'esprit scientifique*, Paris, Vrin
- BARRÈRE A. 1997 *Les lycéens au travail*, Paris, l'Harmattan
- BARRÈRE A. 2002 *Les enseignants au travail*, Paris, PUF
- BAUDELLOT C. & ESTABLET R. 1971 *L'école capitaliste en France*, La découverte
- BLANCHARD-LAVILLE C. 2003 "Leçons (extra) ordinaires", *Le Télémaque*, 24, 7-12
- BOURDIEU P. 1986 "L'illusion biographique", *Actes de la recherche en sciences sociales*, 62-63, 69-72
- BOURDIEU P. & PASSERON J.-C. 1964 *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*, Minuit, Paris
- BOURDIEU P. & PASSERON J.-C. 1970 *La Reproduction*, Paris, Minuit

- BOURDIEU P. ET CHAMBOREDON J.-C & PASSERON J.-C. 1968 *Le métier de sociologue*, Paris, Minuit
- BOUDON R. 1973 *L'Inégalité des chances*, Paris, Colin
- BRESSOUX P. ET PANSU P. 2003 *Quand les enseignants jugent leurs élèves*, Paris, PUF
- COLMANT M, MULLIEZ A. 2003 "Les élèves de CM2. Premiers résultats d'une évaluation internationale en lecture", *Note d'information*, 22
- DEMAZIÈRE D., DUBAR C. 1997 *Analyser les entretiens biographiques*, Paris, Nathan
- DUBET F., MARTUCCELLI D. 1996 *A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, Seuil
- DURKHEIM E. 1986 *Les règles de la méthode sociologique*, Paris, PUF, (1^o éd. 1895)
- DURU-BELLAT M. 2002 *Les inégalités sociales à l'école. Genèses et mythes*, Paris, PUF
- FÉLOUZIS G. 1997 *L'efficacité des enseignants. Sociologie de la relation pédagogique*, Paris, PUF
- GIRARD A., BASTIDE H. 1970 La stratification sociale et la démocratisation de l'enseignement, in INED, "Population" et l'enseignement, Paris, PUF, 91-128
- GOFFMAN E. 1974 *Les rites d'interaction*, Paris, Minuit
- GRISAY A. 1993 "Le fonctionnement des collèges et ses effets sur les élèves de sixième et de cinquième", *Les dossiers Éducation et Formations*, 32
- GRISAY A. 1997 "L'évolution des acquis cognitifs et socio-affectifs des élèves au cours des années de collège", *Les dossiers Éducation et Formations*, 88
- GUÉNO J.-P. 2001 *Mémoire de maître, parole d'élèves*, Librio
- JEANTHEAU J.-P., MURAT F. 1998 "Perception du collège et de la vie scolaire par les élèves en fin de troisième", *Éducation et société. Les dossiers*, 104
- JEANTHEAU J.-P., MULLIEZ A. 2001 "Quelques éléments sur la perception du collège et de leur vie scolaire par les élèves de fin de troisième", *Éducation et société, Les dossiers*
- LAHIRE B. 1995 *Tableaux de familles. Heurs et malheurs en milieux populaires*, Paris, EHESS/Gallimard/ Seuil
- LAURENS J.-P. 1992 *1 sur 500. La réussite scolaire en milieu populaire*, Presses universitaires du Mirail
- MARTINOT D., MONTEIL J.-M. 1996 Insertions scolaires et représentations de soi, in Beauvois et alii, *Perspectives cognitives et conduites sociales*, Delachaux et Niestlé, Lausanne, 1996, 49-65
- MINGAT A. 1991 "Expliquer la variété des acquisitions au cours préparatoire: les rôles de l'enfant, la famille et l'école", *Revue française de pédagogie*, 95, 47-63
- MERLE P. 1996 *L'évaluation des élèves. Enquête sur le jugement professoral*, Paris, PUF
- MERLE P. 2001 "Les droits des élèves. Droits formels et quotidien scolaire des élèves dans l'institution éducative", *Revue française de sociologie*, 42-1, 81-115
- MERLE P. 2002a *La démocratisation de l'enseignement*, Paris, La Découverte
- MERLE P. 2002b "L'humiliation des élèves dans l'institution scolaire. Contribution à une sociologie des relations maître-élèves", *Revue française de pédagogie*, 139, 31-51
- MERLE P. 2003a "Le rapport des collégiens aux mathématiques et au français. La perception des élèves de 6^e et 3^e", *Orientation scolaire et professionnelle*, 32, 641-668
- MERLE P. 2003b "Les nouveaux règlements intérieurs des établissements scolaires", *Carrefours de l'Éducation*, 15, 2-21 et 16, 2-14.
- MINGAT A. 1991 "Expliquer la variété des acquisitions au cours préparatoire: les rôles de l'enfant, la famille et l'école", *Revue française de pédagogie*, 95, 47-63

- PÉRIER P. 2003 "Les actions pédagogiques à la marge. Une perspective interactionniste sur les stratégies des enseignants confrontés à des élèves difficiles", *Les sciences de l'éducation*, 36-4, 69-89
- RIVANO P., BRU M. 2001 "Les enseignants connaissent-ils le point de vue des élèves sur leur scolarité?" *Revue française de pédagogie*, 137, 71-83
- ROSENTHAL R.A., JACOBSON L.F. 1972 *Pygmalion à l'école*, Paris, Casterman, 1972
- PERRENOUD P. 1984 *La fabrication de l'excellence scolaire*, Genève, Droz
- TERRAIL J.-P. 1990 *Destins ouvriers*, Paris, PUF
- WEBER M. 1995 *Économie et société*, Paris Plon (1^{er} éd. 1919)

Ce que déclarent les élèves de l'école élémentaire et pourquoi

CHRISTINE LEROY-AUDOUIN

Université de Bourgogne, IREDU-CNRS

Pôle AAFE, Esplanade Erasme, BP 26513, 21065 Dijon Cedex

CÉLINE PIQUÉE

IUFM de Bretagne

153 rue de Saint Malo, CS 54310, 35043 Rennes Cedex

Chaque rentrée scolaire s'accompagne, de façon quasi rituelle pour bon nombre d'élèves, d'anxiété. Tout se passe comme si elle remettait en cause l'expérience passée (en général vécue positivement) et nécessitait, sinon une reconstruction du sens qui lui est accordé, du moins quelques confirmations. Rapidement pourtant, l'inquiétude des premiers jours disparaît pour laisser place à une certaine routine, voire à un plaisir certain d'aller à l'école, comme en témoignent les recherches évoquées ci-après. La plupart d'entre elles, conduites auprès des élèves, dont la singularité de l'histoire scolaire est analysée, laisse une question d'importance en suspens: en quoi l'école, elle-même, est-elle susceptible d'impulser des attitudes plus ou moins hostiles à son égard? Il est commun de nos jours de lui imputer une partie de l'échec scolaire et de nombreux travaux aboutissent à la conclusion selon laquelle l'école, via les enseignants principalement, crée des différences dans les progressions académiques des élèves, au-delà de ce qui tient à leurs caractéristiques individuelles (Bressoux 1994, Meuret 2000). On peut alors s'interroger sur d'autres facteurs constitutifs de l'expérience scolaire car il ne suffit plus de dire, comme le soulignent Barrère & Martuccelli (2000) que l'école est inégalitaire au seul vu des résultats scolaires: elle produit en effet des individus différents qui, dans des positions extrêmes, éprouvent à son égard "rupture ou osmose".

Cette question, présente dans la littérature depuis les années 1960 et le fameux rapport Coleman (1966), a donné lieu en France à des travaux qui invitent à reconnaître le rôle de la socialisation proprement scolaire de nature à générer des relations avec l'école, sinon homogènes, du moins primant les différences individuelles, sociales ou sexuelles. Rayou (1999) suggère que le climat, notamment la culture d'établissement, est susceptible de produire des expériences scolaires différentes chez les petits écoliers. Selon Meuret & Marivain (1997), une part (faible néanmoins) des différences de bien-être que les élèves déclarent ressentir au collège tiendrait ainsi à l'établissement fréquenté et, en particulier, à la qualité et la nature des relations avec les enseignants. Felouzis (1994), au lycée, observe une certaine homogénéité des représentations qu'ont les élèves de leur enseignant au sein d'une même filière et l'attribue, d'une part à la socialisation scolaire (contraintes institutionnelles, conditions pédagogiques) et d'autre part, à un phénomène de dominance qui résulterait des interactions entre pairs, les élèves les plus atypiques d'une filière adoptant les conceptions des autres.

Le contexte de la classe peut être abordé sous ces deux angles complémentaires (Bressoux, Coustère & Leroy-Audouin 1997). Il est la juxtaposition d'éléments d'organisation (nombre de classes, d'élèves, qualification de l'enseignant...) mais aussi le produit d'une alchimie entre les intérêts et les attentes partagées ou non d'individus qui le composent (climat qui règne dans l'établissement ou la classe, niveau d'exigence de l'enseignant, convivialité du groupe de pairs...). L'école élémentaire se prête particulièrement bien à l'analyse de ces dimensions car les classes sont généralement sous la houlette d'un enseignant unique. Dans les degrés ultérieurs de scolarité, la multiplicité des enseignants entraîne en effet une diversification des modèles (qui peuvent apparaître contradictoires) se doublant, pour les élèves, d'une certaine incompatibilité entre intégration adolescente et normes scolaires (Barrère & Martuccelli 2000). On peut supposer donc que c'est dans l'enseignement élémentaire que l'effet fédérateur du groupe (la classe ou l'école), s'il existe, se révélera le plus clairement.

Les données mobilisées de façon secondaire dans cette recherche sont issues d'un vaste dispositif empirique, réalisé dans l'académie de Bourgogne au cours de l'année 2000 dans le cadre de la charte *Bâtir l'école du XXI^e siècle*. Celui-ci porte sur un échantillon de 2600 élèves de CM1 (cours moyen première année, quatrième année de l'école élémentaire) représentatif des élèves de Bourgogne. Ils ont été évalués en début et en fin d'année sur la base d'épreuves rendant compte des objectifs à atteindre en mathématiques et en français. Les indicateurs de caractéristiques sociodémographiques retenus sont ceux dont on sait qu'ils sont liés en moyenne à la fois à la réussite scolaire des élèves et à l'expérience qu'ils en ont. La relation que les élèves entretiennent avec l'école est appréhendée à travers une question écrite ouverte posée aux

élèves en fin d'année scolaire: "Peux-tu expliquer en quelques mots pourquoi tu aimes ou tu n'aimes pas aller à l'école?". Ces élèves sont issus de 186 classes différentes appartenant à 126 écoles qui présentent des caractéristiques variées de taille (de 2 à 13 classes) et de composition de l'équipe pédagogique (nombre d'enseignants et d'intervenants mais aussi ancienneté et taux de féminisation). Les informations sont plus restreintes pour les classes dont on connaît simplement la composition et la taille.

Cet article se propose de présenter dans un premier temps les raisons mentionnées par les élèves pour justifier qu'ils aiment ou non l'école; il s'agit plus précisément de détailler la nature des arguments avancés puis leur polarité avant d'analyser les proximités qui existent entre ces réponses et les profils individuels des élèves. En tenant compte du nombre de raisons positives ou négatives mentionnées par chacun, un indicateur synthétique est ensuite construit afin de rendre compte de la tonalité globale des relations entretenues avec l'école. L'analyse porte alors sur ce qui en constitue les déterminants individuels. Ce n'est que dans une dernière section que l'on tentera d'identifier les effets du contexte scolaire.

Aimer ou non l'école : quelles raisons ?

Les raisons avancées

La question posée était volontairement ouverte, afin de ne pas favoriser l'expression d'une attitude artificiellement tranchée et correspondant aux attentes implicites que les élèves pouvaient supposer de la part de l'institution ou de leur enseignant. Cela dit, il est fort probable que des biais aient entaché les réponses, sans que l'on puisse précisément évaluer leur ampleur. Ainsi, les réponses ont pu être orientées par un souci de désirabilité et de conformité sociales (les réponses positives seraient alors surestimées).

Ces réponses, très développées malgré les difficultés d'expression manifestes de certains élèves (seule l'orthographe a été rétablie dans les réponses citées), révèlent une palette de jugements très riche qui ne manque pas de rappeler le "vécu émotionnel dense" évoqué par Montandon (1996) au sujet d'enfants d'âge similaire interrogés sur leurs émotions et sentiments à l'école. Dans un premier temps, une analyse de contenu a permis de rendre compte des thèmes abordés. Dix thèmes principaux ont été identifiés dans le discours des élèves.

Trois apparaissent nettement plus fréquentes que les autres et notamment le fait d'"apprendre", cité par 37,1 % des élèves. L'école est donc le lieu par excellence où l'on apprend "des choses intéressantes", "des choses nouvelles" dans la plupart des cas, "des choses nulles" parfois. Dans cette catégorie, le fait

d'apprendre reste à un degré d'abstraction très élevé (les élèves mentionnent simplement qu'à l'école, "on apprend des choses", "des trucs") et les références disciplinaires en sont totalement absentes. Même si la perspective est moins dynamique et active, on peut sans doute rapprocher de ce thème celui de l'"instruction", explicitement mentionné par 3 % des élèves: "j'aime bien être instruit".

La deuxième raison avancée par les élèves est la présence des copains. Cette référence au groupe de pairs est faite par 23,8 % des élèves et formulée sous une forme sexuée, les filles mentionnant généralement "les copines" et les garçons, "les copains". Certains élèves évoquent cependant la présence d'enfants de l'autre sexe, parfois sous l'angle de la différence, voire de l'affrontement ainsi que le fait cette élève: "J'aime bien l'école parce que ça m'instruit, et non pour les garçons et leur violence!" ou cet autre qui aime l'école "mais y a des rapporteuses". D'autres, plus souvent des garçons, relatent leurs premiers émois amoureux comme cet élève qui déclare aimer l'école pour l'unique raison "qu'il y a une fille que j'aime".

La troisième raison rejoint la première dans le sens où elle évoque les apprentissages mais les citations sont, cette fois, référencées à un champ disciplinaire académique. Ainsi, près d'un quart des élèves (23,1 %) a écrit qu'ils aimaient ou non l'école en raison de leur intérêt ou réussite dans telle ou telle matière, relative aux apprentissages fondamentaux (français, mathématiques en général): ils "veulent connaître l'histoire", "détestent les maths" ou n'aiment pas l'école "quand il y a conjugaison" par exemple.

Apparaît ensuite la mention explicite des "activités non-académiques", soient les disciplines du groupe 3 (arts plastiques, éducation musicale et éducation physique et sportive), ainsi que les activités plus originales (théâtre, Bibliothèque Centre de Documentation...) et enfin les activités à caractère encore plus exceptionnel (sorties, visites...). C'est finalement 13,3 % des élèves qui ont mentionné ce type d'activités en expliquant qu'ils aiment "les sorties à vélo" ou qu'ils "n'aiment pas quand il y a piscine le jeudi". Les activités et les temps périscolaires (récréations, cantine, fêtes, anniversaires...) dont l'aspect ludique est fréquemment souligné sont cités quant à eux par 10 % des élèves: "J'aime l'école un peu pour le travail et beaucoup pour la récréation".

Le thème du travail, évoqué par 14 % des élèves, contraste avec ces activités ludiques et délassantes et représente la contre-partie concrète du fait d'apprendre. Le "travail" est ainsi quasiment toujours lié aux disciplines académiques, les autres disciplines n'en requérant manifestement pas selon les élèves: "il n'y a pas QUE le travail. Il y aussi le théâtre et l'art plastique". Les adjectifs utilisés pour qualifier le travail renvoient le plus souvent aux dimensions du plaisir, de la facilité ou de la contrainte et de l'effort ("travailler, ça me fatigue") faisant du travail scolaire une véritable activité professionnelle. Un élève conclut d'ailleurs ainsi par une pirouette: "et le travail, c'est la vie si on veut un

travail". Cette opposition entre le travail et le temps libre reste forte dans l'évocation des devoirs à la maison (2,5 % des élèves y font référence) qui sont en général accusés de déborder sur le temps des loisirs, parfois de façon rageuse : "la maîtresse nous donne beaucoup de devoirs mais quand j'arrive chez moi, j'ai direct envie de sortir".

La rupture entre le temps de l'école et le temps de la maison est évoquée explicitement par 14 % des élèves. Deux éléments sont massivement cités. D'une part, cela rejoint les observations précédentes, tout ce qui concerne le rythme de vie et notamment l'heure de lever qui est mal vécue ("on se lève tôt au lieu de se lever à 11h"), voire le rythme de la journée entière qui paraît contraignant à certains : "j'aime pas l'école car on nous oblige de se lever tôt le matin et l'après-midi on mange vite et le soir on fait des devoirs". Le second élément cité par les élèves est relatif à la concurrence qui existe entre l'école et la maison, certes pour le rythme mais aussi les activités. L'occupation du temps et la liberté qu'on a de la choisir sont en effet très présentes dans le discours des élèves qui évoquent leur ennui à l'école... ou à la maison. Dans le premier cas, l'école "ça dure un peu trop longtemps", "ça gâche le temps". Dans le second au contraire, l'école "ça nous évite de s'ennuyer", permet que "je ne reste pas sans rien faire et que ça me fait travailler la tête" et un dernier relativise cet antagonisme fort en insistant sur la complémentarité : "sans l'école, on n'aurait pas de vacances".

On pourrait s'attendre à ce que l'enseignant occupe une place centrale dans les déclarations recueillies puisqu'il est en présence des élèves de façon continue. Il n'apparaît pourtant que dans 14 % des réponses. Ses compétences pédagogiques sont certes mentionnées ("car le maître arrive à nous intéresser"), mais l'importance des facteurs personnels, le sens de l'humour et les qualités d'empathie semblent l'emporter dans cette argumentation. Lorsque l'enseignant est cité, c'est plus souvent pour mentionner qu'on l'aime (ou pas), qu'il est "gentil", "sympa", "sévère", qu'il ou elle "nous fait rire" ou qu'il ou elle "crie trop".

Les élèves évoquent par ailleurs, au-delà de ces traits de caractère, l'autorité pédagogique que l'enseignant détient et le pouvoir qu'elle lui confère sur les élèves, par le biais des évaluations notamment. Ce thème est cité par près de 4 % des élèves qui évoquent principalement les contrôles, les notes et les décisions de passage qui en découlent. Ce thème est évoqué à la fois sur le mode de la crainte ("j'ai un peu peur des contrôles") et sur le mode de la fierté ("j'aime aller à l'école pour apprendre bien mes leçons et avoir de bonnes notes"). L'enseignant est en outre celui qui communique les résultats scolaires et, pour certains élèves, la forme adoptée peut être porteuse en elle-même d'anxiété : "quand le maître dit les notes à haute voix, je n'aime pas, j'ai peur qu'on se moque de moi". On notera enfin que 1,6 % des élèves évoquent les sanctions qui découlent des notes mais aussi du comportement en classe : "je n'aime pas parce qu'on

a des punitions et on ne peut pas parler en classe". La façon dont les parents relaient et valorisent les résultats scolaires à la maison est également évoquée: "j'aime bien l'école parce que ma mère m'offre un cadeau à chaque fois que j'ai des bons résultats" ou "je me fais tuer quand j'ai des mauvaises notes".

La projection dans l'avenir et le rôle que pourrait y tenir l'école sont évoqués par 11 % des élèves. Le discours prédominant est que l'école, "ça servira pour plus tard" mais des nuances sont à apporter à la fois sur le terme temporel et sur le type d'utilité anticipée. Pour certains, assez rares, c'est le court terme qui est visé: "J'aime l'école parce que ça m'aide beaucoup et par exemple quand je vais acheter le pain, des fois je calcule combien je vais payer". Dans le court terme sont également visés le parcours scolaire et l'obtention des diplômes considérés comme autant d'obstacles à franchir: "parce qu'il faut travailler pour avoir le bac, le brevet et le diplôme". La majorité des élèves évoque cependant un avenir plus lointain: "j'aime l'école parce que je sais que ça servira beaucoup pour quand je serai grande". Sans que la relation entre études et profession soit forcément très claire, les liens sont néanmoins perçus: "j'adore l'école parce que je veux avoir le choix des métiers" ou encore "plus on va loin à l'école, plus on a un meilleur travail". On notera également que l'école comme facteur de promotion sociale est évoquée par certains élèves, parfois explicitement en référence aux parents: "je voudrais essayer de dépasser le niveau de maman quand elle était petite" ou "je veux remonter le niveau de mes parents".

Ce thème, qui illustre très clairement l'interprétation que les élèves font de leurs apprentissages scolaires, renvoie aux travaux (Charlot, Bautier & Rochex 1992, Charlot 1997) qui, en s'attachant à analyser le rapport au savoir des élèves, en dégagent une certaine dichotomie. D'un côté, les apprentissages n'auraient guère de significations cognitives ou culturelles et le sens de l'école se situerait principalement à l'extérieur, les élèves s'acquittant des obligations scolaires dans le but d'accéder à un métier et une position sociale. À l'autre extrémité au contraire, l'école ferait sens par et pour ce qu'on y apprend, la valeur de l'école se situant donc en son sein. À ces deux fonctions attribuées à l'école (utilitaire *versus* constructive) correspondent en outre des profils d'élèves particuliers. Les élèves d'origine populaire et les élèves en situation d'échec scolaire seraient ainsi ceux qui adoptent le moins fréquemment une "logique d'appropriation du savoir" au profit d'une logique de "progression dans l'institution" (Charlot 1999). Il était évidemment tentant de soumettre ces hypothèses à l'épreuve d'une analyse quantitative, permettant de tester les relations entre les thématiques citées par les élèves et les caractéristiques de ces derniers.

Les réponses selon les caractéristiques individuelles des élèves

Les résultats commentés sont issus de modèles probabilistes estimant le rôle des caractéristiques socio-démographiques et scolaires des élèves sur la probabilité de citer l'une ou l'autre des raisons d'aimer ou non l'école.

“Apprendre” est sans doute le thème le plus sujet aux variations inter-individuelles. Il est le thème de prédilection des élèves plutôt en situation de réussite scolaire (ceux qui ont un niveau de connaissances de fin d'année élevé, les élèves en avance, les filles) tandis qu'il est significativement moins cité par les redoublants qui, eux, illustrent plus souvent que les autres leur propos par des références aux tâches proprement scolaires (le travail et les disciplines académiques).

Outre la situation scolaire des élèves, deux caractéristiques distinguent également la nature des discours. On observe en premier lieu que les filles citent très nettement plus souvent que les garçons les thèmes de l'enseignant et de l'avenir. Concernant le premier thème, il est possible que la forte féminisation du corps enseignant à l'école élémentaire favorise l'identification des filles à la maîtresse et un “besoin d'affiliation” très fort (Duru-Bellat 1990). La projection plus fréquente dans l'avenir des filles pourrait être liée au manque de confiance en elles dont elles témoignent en général et renverrait alors à une certaine peur de l'avenir: “j'aime aller à l'école pour avoir un travail, des sous, pour payer mes factures quand je serai grande”. Cela dit, l'auto-dépréciation que l'on voit s'ancrer progressivement chez les adolescentes ne marque pas le discours de ces filles plus jeunes qui évoquent autant que les garçons des projets scolaires et professionnels dans lesquels le “complexe de Cendrillon” (Dowling 1982, cité par Duru-Bellat 1990) n'a pas encore sa place.

Enfin, les résultats concernant le rôle de l'origine sociale des élèves sont intéressants à deux titres. Ils permettent d'observer d'abord que ce ne sont pas systématiquement les enfants des familles populaires qui se distinguent des autres dans leur relation à l'école. Plus que leur origine sociale, il est probable que c'est leur plus faible niveau scolaire qui est en jeu. Ces résultats invitent ensuite à relativiser la proximité, voire l'entente implicite, qui existerait entre les enfants de milieux aisés et favorisés et la culture scolaire. En effet, non seulement les enfants de cadres ne citent pas plus que les autres le fait d'“apprendre”, mais ils évoquent plus souvent le thème des copains. À l'inverse, ils citent moins fréquemment leur avenir et l'utilité de l'école dans cette perspective ainsi que ce qui a trait aux disciplines non académiques dont ils font sans doute des expériences plus approfondies et/ou plus variées sur le temps non scolaire.

S'il est encore trop tôt pour tirer des conclusions de ces premières analyses, on relève néanmoins une certaine proximité avec les travaux précédemment évoqués. Les enfants les plus scolairement à l'aise valorisent plus

fréquemment que les autres le fait qu'à l'école "on apprend", l'évocation de l'avenir semblant, en revanche, liée à des facteurs plus sociaux que scolaires. On note enfin que filles et garçons se distinguent nettement sur les taux de citation de ces deux thèmes ainsi que sur celui de l'enseignant. Mais, au-delà des fréquences d'occurrence et à l'instar de certaines recherches (Montandon 1996, Choquet & Héran 1996), c'est une analyse de la polarité des réponses des élèves qu'il convient de mener. Il était d'autant plus intéressant de le faire ici que chacun des arguments a pu servir une réponse explicitement positive ou négative.

Comment les élèves se placent-ils par rapport à l'école?

La polarité des thèmes cités

Deux éléments sont avancés uniquement dans le but de justifier que l'on aime aller à l'école : celui d'"apprendre" (ou de "s'instruire") et celui de l'"avenir". La fréquentation des pairs représente également un élément majeur de l'attrait pour l'école (près de 95 % de citations positives), les citations négatives faisant référence à la fois à des situations de conflit ponctuel ou à un malaise plus durable lié à des difficultés d'intégration ("je n'aime pas l'école parce qu'on m'aime pas dans la classe").

Le maître suscite également des sentiments largement positifs (plus de 90 % des citations). Les commentaires négatifs ont toujours trait à sa sévérité, au fait qu'il crie, gronde ou punit, autrement dit aux "abus de pouvoir" (Montandon 1995). Pour les élèves qui déplorent ce type de situation, il existe manifestement une certaine incompréhension des réactions de l'enseignant et certains, peu nombreux il est vrai, en arrivent à décrire un véritable mal-être : "je n'aime pas aller à l'école parce que j'ai des punitions, on me tape et les maîtresses ne font pas toujours quelque chose pour nous aider" ou cet autre : "des fois, j'aime quand la maîtresse est gentille, autrement j'ai mal au ventre mais c'est pas le travail qui me dérange".

Les disciplines académiques, et le travail qui en découle, font l'objet de plus de contrastes chez les élèves : les premières révèlent plus de 20 % d'opinions négatives (que l'on peut résumer par cette citation : "il y a des matières que je déteste") et le travail, près de 30 %. Ce n'est en revanche pas le cas quand il s'agit de disciplines moins académiques ou d'activités périscolaires qui recueillent respectivement 94 % et 90 % de citations favorables. Enfin, certains thèmes moins fréquemment cités font néanmoins l'objet d'un consensus plus fort : c'est le cas par exemple de l'évaluation (47 % d'opinions négatives) et plus encore des sanctions (88 %) qui peuvent susciter des commentaires parfois franchement hostiles. Le rythme de vie induit par l'école

est décrié par 58% des élèves même si cette catégorie agrège en fait deux positions très marquées: une attitude très défavorable vis-à-vis des contraintes liées aux horaires et une attitude positive quant à l'occupation du temps (moins d'ennui à l'école).

Au-delà des thèmes avancés dont nous avons vu précédemment qu'ils étaient liés à certaines caractéristiques des élèves, il est possible de rechercher si leur polarité correspond également à des éléments de nature individuelle. Évidemment, lorsque certains thèmes sont très consensuels (positifs en général) et/ou peu évoqués, cette analyse n'est pas possible et seuls les thèmes des copains, des disciplines académiques, du travail, du maître et du rythme ont été analysés.

Les résultats montrent alors qu'il existe certains éléments de différenciation. Ainsi, le niveau scolaire est significativement lié à la polarité de plusieurs thèmes: les élèves qui citent positivement les copains, le maître et le travail ont en moyenne un meilleur niveau scolaire que ceux qui évoquent ces thèmes de façon négative. On peut sans doute voir dans ce résultat l'idée selon laquelle les élèves en situation de réussite ne vivent pas (ou moins que les autres) sous le sceau de la contrainte ou de la souffrance leur expérience à l'école, qu'elle se lise à travers le travail scolaire et, plus étonnant, dans les aspects relationnels. La réussite semble ainsi aller de pair avec une certaine aisance dans l'expérience scolaire et cette observation rejoint partiellement celle de Montandon (1996): les élèves les plus faibles sont aussi ceux qui évoquent le plus fréquemment, pour qualifier leurs émotions à l'école, la timidité, la peur et l'ennui, tandis les plus forts mentionnent plus souvent la fierté et la joie.

Le constat selon lequel l'origine sociale des élèves est liée également à certains types d'argumentations amène néanmoins à nuancer ce résultat. En effet, les déclarations des enfants de cadres se distinguent parfois significativement des autres et montrent qu'à cette force d'intégration peut également s'adjoindre une logique de distance qui conduit certains à se détacher de la norme, voire du conformisme scolaire (Dubet & Martuccelli 1996, Rayou 1999). Les enfants de cadres se situent ainsi plus fréquemment que les autres en opposition avec les thèmes du travail et des disciplines académiques. Cette plus grande distance n'est paradoxale qu'en apparence, tant les situations et le temps scolaires peuvent "apparaître comme des concurrents souvent grincheux et tristes" (Sirota 1988) à des enfants dont le milieu socioculturel d'origine promet des activités peut-être moins répétitives que les situations d'apprentissage à l'école. C'est clairement ce dont témoignent ces deux élèves, enfants de cadre: "je n'aime pas aller à l'école parce que quand il y a des choses que les élèves ne savent pas, la maîtresse doit réexpliquer et ça m'énerve" ou encore "je n'aime pas aller à l'école parce que j'ai l'impression de m'ennuyer ou d'entendre tout le temps la même chose".

En fait, les thèmes analysés ici dans leur polarité peuvent s'articuler autour de deux logiques principales à l'œuvre à l'école et qui ont été décrites —entre autres— par Dubet & Martuccelli (1996). Il s'agit d'abord d'une logique d'intégration dont il est reconnu qu'elle touche plus fortement les élèves les plus jeunes. Celle-ci se fait sous le mode d'une intériorisation des normes et des fonctions du système scolaire et c'est dans cette perspective que doivent s'interpréter le fort taux de citation du thème d'apprendre (propre au statut d'élève), l'identification à l'enseignant (dont la mention est positive dans 90 % des cas) et la socialisation dans le groupe (citations à la fois nombreuses et positives des "copains"). La seconde logique est celle de la subjectivation qui, selon les auteurs, permet aux élèves de se situer, voire de prendre de la distance, par rapport à la norme culturelle de l'école. Il s'agit alors de donner du sens à l'expérience scolaire. Dans cette perspective, Bautier, Charlot & Rochex (2000) dégagent, du cours préparatoire au collège, trois niveaux dans l'identification des savoirs scolaires par les élèves et l'interprétation de leurs activités. Le premier, le plus concret, est celui des tâches ponctuelles (exercices et travail qui font le quotidien en classe ainsi que les devoirs à la maison) ; le deuxième est celui des savoirs disciplinaires ; le troisième correspond au niveau du savoir en général et de l'apprendre. La structuration de ces trois niveaux serait à mettre en rapport avec les difficultés scolaires des élèves, les plus faibles étant ceux qui sont les plus centrés sur la tâche au détriment des dimensions disciplinaire et cognitive.

Les données dont nous disposons témoignent d'une structure similaire qui hiérarchise les thèmes évoqués, du plus au moins concret. On note en outre que cette hiérarchie se double d'une augmentation des évocations positives. En effet, le moins concret, le savoir en général qui correspond à une logique culturelle d'apprentissage, est toujours vécu positivement par les élèves qui l'ont cité (plutôt les filles, les élèves en avance, et les élèves de meilleur niveau scolaire). Ce qui fait référence aux savoirs relevant d'une discipline donnée réduit la perspective précédente et induit des déclarations moins consensuelles, les élèves se situant de façon plus contrastée en déclarant leur intérêt, leur enthousiasme ou, au contraire, leur dégoût ou leur ennui pour telle ou telle matière. Ce sont ici les contrastes sociaux qui sont les plus visibles et qui prennent le pas sur les hiérarchies scolaires : les enfants de cadres notamment s'opposent systématiquement aux autres en ce qu'ils citent à la fois moins fréquemment et surtout, moins favorablement, ces thèmes. Enfin, le plus concret, ce qui rend compte du "travail" faisant le quotidien scolaire, appréhendé par une suite d'exercices, de leçons et de devoirs à la maison suscite plus encore que le précédent des commentaires négatifs. Le travail est vécu par près d'un tiers des élèves comme une contrainte qui motive le fait de ne pas aimer l'école. Si les filles et les redoublants évoquent plus fréquemment ce thème que les autres, ce sont en revanche les élèves

les meilleurs qui le font le plus positivement et les enfants de cadres le plus négativement.

Finalement, à cette structure qui apparaît assez clairement dans le discours des élèves, s'ajoute une gradation des sentiments à l'égard de l'école. Au fait d'apprendre qui est presque systématiquement associé à la notion de plaisir, on peut ainsi opposer un certain malaise pour les élèves qui évoquent des difficultés concrètes et particulières dans le "travail" (dans certaines disciplines, avec l'enseignant...). Force est de constater néanmoins que cette structure ne correspond que très imparfaitement à des profils individuels typés socialement ou scolairement, notamment parce que les élèves ne se situent pas spécifiquement et uniquement par rapport à l'école. Leurs sources de motivation ou de rejet sont variées et une analyse fine de leurs discours qui prend simultanément en compte les différentes dimensions évoquées permet d'en prendre la mesure.

Des réponses complexes et parfois contradictoires

L'opposition apparemment simpliste qui pourrait distinguer des élèves qui aiment l'école et d'autres non n'existe pas. Les élèves ont répondu de façon nuancée, parfois ambiguë, voire contradictoire, en citant simultanément plusieurs arguments positifs et/ou négatifs. Évidemment, dans le cas où un seul thème est cité (44,4 % des cas), l'interprétation est relativement simple. Dans le cas d'une réponse positive (j'aime l'école car...) et qui concerne 81,5 % des élèves n'ayant abordé qu'un seul thème, c'est le fait d'"apprendre" qui arrive en tête, puis les disciplines académiques et la perspective de l'avenir. Dans le cas d'une réponse négative seule (18,5 % des élèves n'ayant abordé qu'un seul thème), sont évoqués d'abord le rythme contraignant de l'école et les disciplines académiques puis le "travail".

Lorsque deux thèmes sont simultanément évoqués (38,7 % des cas), ils peuvent être de même polarité ou de polarité contraire. Ainsi, 7,4 % des élèves citent conjointement deux raisons négatives (et notamment le rythme contraignant et le "travail") tandis que 74,3 % des élèves ayant cité deux thèmes le font positivement (en général, "apprendre" et "les copains" ou "apprendre" et "avoir un bon métier"). Enfin, un certain nombre d'élèves (18,3 %) citent un argument positif et un négatif : il s'agit le plus souvent du fait d'apprendre (positif) mais du rythme contraignant (11,9 %), puis des amis (positif) et du travail (négatif) pour 6,5 % d'entre eux. Quand trois thèmes ou plus sont abordés (16,9 % des élèves), alors les profils deviennent à la fois extrêmement complexes et singuliers. Il est d'ailleurs difficile d'établir des relations claires entre le nombre de thèmes abordés et les caractéristiques des élèves. Seul —et sans surprise—, le niveau scolaire y est lié. Ainsi, meilleur est le niveau atteint en fin d'année, plus nombreux sont les

thèmes évoqués et l'on peut très certainement voir dans cette relation une conséquence de l'aisance avec laquelle les élèves s'expriment à l'écrit. Ce biais est sans doute présent dans toutes les recherches qui se fondent sur des écrits d'élèves.

L'analyse tenant compte à la fois du nombre, de la nature et de la polarité des thèmes trouve ici ses limites et c'est la raison pour laquelle un indicateur de positionnement global a été construit, qui renvoie à la fois au nombre de raisons données et à leur polarité : très concrètement, il a été attribué la valeur -1 si l'argument était négatif et +1 s'il était positif ; la somme conduit alors à ce que l'on dispose d'un indicateur continu.

Les positions individuelles vis-à-vis de l'école s'échelonnent de -3 (au moins trois arguments négatifs) à +4 (au moins quatre arguments positifs). Une majorité des élèves se situe favorablement par rapport à l'école (la moyenne est de 1,05 et l'écart-type de 1,2) mais près de 12 % déclarent nettement ne pas l'aimer (la même proportion trouve au contraire trois raisons ou plus de l'aimer). Il est intéressant alors d'analyser si la tonalité générale du discours est liée également aux caractéristiques des élèves.

Il apparaît en premier lieu que les facteurs individuels ne rendent que très modestement compte du regard que les élèves portent sur l'école. Les pourcentages de variance expliquée sont en effet très faibles (environ 3 %), témoignant du fort aléa subsistant dans l'explication de cet indicateur de polarité, qui par sa construction et sa forme appelait néanmoins ce type de résultat. En effet, les relations à l'école constituent un objet d'analyse complexe dont la seule question ouverte traitée ici ne pouvait évidemment qu'imparfaitement rendre compte. Une mesure élargie, fondée sur une palette d'indicateurs multiples et étalonnés, aurait été plus pertinente pour améliorer l'explication du phénomène et donc optimiser les pourcentages de variance expliquée (pour une discussion de cette question : Monnard, Ntamakiliro & Gurtner 1999).

Au-delà du fait que les filles, conformément à ce que montrent des travaux similaires, ont une opinion de l'école significativement plus positive que les garçons, les modèles permettent de souligner en outre le rôle du niveau scolaire. En effet, meilleur est ce niveau, plus favorable est l'image que les élèves ont de l'école. Le jugement des enfants de cadres n'en apparaît alors que plus négatif. En effet, ces derniers ont, toutes choses égales par ailleurs —et notamment à niveau de connaissances comparables— une moins bonne image de l'école que les enfants d'ouvriers. Ce regard critique est aussi celui des enfants d'employés, sans que l'on puisse pourtant l'interpréter de façon identique. En effet, "la laborieuse et constante tentative d'adaptation aux normes de l'univers scolaire" des parents employés (Sirota 1988, 121) se manifeste par des investissements et des stratégies éducatives très poussés (pour preuve les sollicitations à travailler durant les congés —Jarousse &

Leroy-Audouin 2001). Ces stratégies conduiraient finalement à ce que leurs enfants saturent face à l'emprise de l'école sur leur vie et s'opposent ainsi à "cet entraînement permanent au métier d'écolier". À l'inverse, les parents cadres, pour qui l'école élémentaire ne représente qu'un segment mineur et acquis de la carrière scolaire de leur enfant, sont sans doute à l'origine d'une certaine assurance, voire d'un détachement critique de leur enfant à l'égard de l'école.

Au-delà de ces résultats et, notamment, des clivages sociaux il reste que le lien entre caractéristiques individuelles et scolaires et posture vis-à-vis de l'école est peu consistant. Évidemment, les caractéristiques individuelles les plus pertinentes dans ce type de questionnaire concernent de façon centrale l'expérience scolaire des élèves et la façon dont ils se la représentent (Charlot, Bautier & Rochex 1992). Outre ces éléments de nature singulière qu'il est difficile d'appréhender à aussi vaste échelle, il est possible cependant que le contexte scolaire fréquenté soit suffisamment prégnant, sinon pour façonner, du moins pour influencer certaines attitudes chez les élèves. Nombre d'entre eux d'ailleurs ont mentionné explicitement que certaines caractéristiques de leur classe ou de leur enseignant leur donnaient envie -ou non- d'aller à l'école.

Comment appréhender le rôle de l'environnement scolaire ?

Si l'on se contente dans un premier temps de lire les réponses des élèves classe par classe, il apparaît incontestablement, dans certaines d'entre elles, des proximités fortes dans les jugements émis par les élèves. Il peut s'agir de la récurrence d'un thème spécifique, qui est cité dans une classe particulière beaucoup plus qu'il ne l'est en moyenne. C'est le cas de cette classe qui connaît manifestement des problèmes de discipline et dans laquelle une forte proportion d'élèves déclare ne pas aimer l'école parce qu'il y a trop "de boucan", "de bagarre", "de punitions". Dans cette autre, certains élèves particulièrement rassembleurs nourrissent l'envie d'aller à l'école (taux de citation du thème des copains : 87,5 %) : j'aime aller à l'école "pour voir mon copain Adrien et mes copines Céline et Élodie", "pour voir mes copains et surtout Adrien", "parce que mes amies me manquent beaucoup comme Céline"...

Chacun des thèmes peut ne pas avoir été du tout évoqué dans certaines classes et par quasiment tous les élèves dans d'autres. Ceci est particulièrement frappant en ce qui concerne le fait d'apprendre, thème le plus souvent cité individuellement mais qui se révèle totalement inexistant dans quelques classes. C'est le cas, dans une moindre mesure, de la plupart des principaux thèmes cités individuellement. Pour n'en donner que quelques exemples, le

thème des “copains” est totalement absent dans 11,3 % des classes, celui du maître n'apparaît pas dans 20,6 % des classes alors qu'il est évoqué dans 3,8 % d'entre elles à hauteur de 40 %.

Outre ce premier élément, on observe que certaines classes témoignent d'un positionnement très marqué, faisant la preuve que leurs élèves y ont des attitudes très tranchées. En faisant ainsi la moyenne des déclarations des élèves dans chaque classe, il apparaît une variété de situations qui conduit à ce que, dans certaines classes, les élèves se rejoignent sur des jugements nettement positifs envers l'école et dans d'autres pas du tout.

De façon complémentaire, la dispersion des avis des élèves (selon leur polarité) dans la classe traduit leur hétérogénéité. C'est en fait ce type d'indicateur qui est pertinent pour révéler le pouvoir potentiel des contextes à harmoniser les attitudes à l'égard de l'école. La comparaison brute des indicateurs de dispersion (écart-type) est rendue difficile cependant du fait des relations, d'une part entre dispersion et positionnement moyen (la dispersion décroît au fur et à mesure que le niveau moyen est plus élevé) et, d'autre part, entre dispersion et taille de la classe (la dispersion est d'autant plus forte que le nombre d'élèves dans la classe est élevé). Un coefficient de variation a donc été construit (écart-type/moyenne) qui permet de comparer les classes entre elles indépendamment de leur niveau moyen. Par ailleurs, les classes comptant un effectif d'élèves de CM1 inférieur ou égal à 6 ont été écartées de cette analyse, qui porte alors sur 160 classes.

En réalisant une partition des classes sur la base de cet indicateur, deux types de classes se distinguent nettement : dans le premier, les déclarations des élèves sont très similaires, que le positionnement moyen y soit positif ou négatif (31 classes), dans le second, l'hétérogénéité est en revanche très forte (30 classes). Restent enfin 99 classes qui se situent dans une position intermédiaire sur ce plan.

Lorsque l'on rapproche ces trois situations et, notamment, les deux les plus extrêmes, des caractéristiques d'organisation et de composition des écoles et des classes dans lesquelles on les observe, des proximités se dessinent. On remarque en premier lieu que ce sont les éléments relatifs à la classe qui révèlent les écarts les plus sensibles, non ceux qui caractérisent l'école dans son ensemble (taille de l'école, taux de féminisation et ancienneté moyenne des enseignants, ZEP ou hors ZEP). Ce sont plus précisément les caractéristiques de la section de CM1 (plus que celles de la classe dans son entier qui peut comporter plusieurs niveaux) qui importent : le type de cours (et de façon redondante, le nombre d'élèves de CM1 dans la classe) et surtout la composition du groupe d'élèves sont les facteurs selon lesquels les trois types de classes se distinguent le plus. Ainsi, les classes dans lesquelles les avis des élèves sont les plus homogènes sont, plus souvent que les autres, des cours multiples (63,4 % contre 43,3 % des classes dites “hétérogènes”) et la

proportion d'élèves ayant redoublé y est plus forte qu'ailleurs (20,9 % contre 17,4 %). Les classes caractérisées par une forte hétérogénéité des opinions comptent, elles, en moyenne, une proportion d'enfants de cadres plus élevée (11,5 % contre 8,5 %).

Deux points méritent d'être soulignés à l'égard de ces résultats. En premier lieu, leur fragilité. Celle-ci tient dans une large mesure au fait qu'il n'est pas possible, pour cette description, de distinguer ce qui dans la variété des situations observées, tient au fait que les élèves dans les classes sont différents (et qu'ils ont donc des probabilités non équivalentes de citer tel ou tel thème, de déclarer une attitude plus ou moins favorable à l'égard de l'école) de ce qui tient à l'influence spécifique de certains éléments organisationnels ou humains de ces classes. Il est autrement dit difficile d'évaluer indépendamment ce qui tient à la simple agrégation de comportements individuels et ce qui relève d'un effet propre du groupe d'élèves et de la classe fréquentés.

On note pourtant en second lieu que ces résultats concordent avec les conclusions des travaux similaires. Ainsi, on s'accorde à reconnaître que l'influence exercée par le contexte scolaire sur les élèves, au-delà de leurs propres caractéristiques personnelles, s'opère principalement à l'échelle de la classe et transite en grande partie par des aspects relationnels, au sein du groupe de pairs mais aussi avec l'enseignant. Meuret & Marivain (1997), en montrant que les élèves se sentent mieux au collège quand ils estiment avoir des enseignants attentifs, justes et exigeants, soulignent ainsi que l'essentiel se joue dans la classe, l'établissement n'ayant qu'une action indirecte. Cette influence de la classe semble s'exercer d'abord par le groupe et sa composition, dont on sait que les caractéristiques affectent les interactions sociales entre élèves (Monteil 2002), générant des processus d'influence mutuelle entre pairs (comparaisons sociales au sein du groupe, imposition de normes et de valeurs communes...). Les interactions entre l'enseignant et le groupe représentent la seconde voie d'influence. D'ailleurs, quand les enfants disent leurs émotions à l'école, celles-ci sont nettement plus fréquemment liées à des interactions avec l'enseignant qu'avec leurs camarades de classe (Montandon 1995).

Conclusion

Il est difficile, à l'issue de cette analyse, de trancher en faveur de l'une ou l'autre des pistes d'interprétation esquissées. En effet, en premier lieu, les caractéristiques individuelles ne s'avèrent finalement liées que modérément à la relation des élèves à l'école, même si filles et garçons d'une part, enfants de cadres et enfants d'autres origines sociales d'autre part, diffèrent significativement sur ce plan. En second lieu, il est difficile d'évaluer précisément

le rôle spécifique de l'institution scolaire dans cette perspective. Ce constat porte néanmoins un résultat intéressant dans la mesure où les déterminismes sociaux se voient plutôt accorder une place prépondérante dans l'explication de tels phénomènes alors que ce n'est clairement pas le cas ici.

Deux voies de travail, non exclusives, s'ouvrent. La première se focaliserait sur la singularité de l'expérience scolaire des élèves, qui en dépassant la simple prise en compte des variables classiques de la sociologie lui rendrait sa densité. C'est ce à quoi s'attachent déjà certains travaux (Charlot, Bautier & Rochex 1992, Charlot, 1997) qui situent leur approche d'un point de vue plus théorique qu'empirique. La seconde voie consisterait à progresser dans l'analyse du rôle que l'école joue dans les relations que les élèves développent à son égard, au-delà de leurs caractéristiques individuelles. Pour ce faire, des écueils méthodologiques doivent être déjoués qui expliquent sans doute la rareté des travaux empiriques entrepris sur le sujet. Le premier problème est celui de savoir comment mesurer objectivement, de façon valide et fiable, les relations à l'école, tout en conservant le discours original des élèves, que Montandon (1995) qualifie de crucial pour dépasser les représentations stéréotypées que l'institution scolaire véhicule. Le second problème découle directement du premier dans la mesure où il est difficile de collecter des données extrêmement riches et détaillées sur un échantillon suffisamment important pour que soient conduites des analyses statistiques permettant d'en tirer les lignes de force et de distinguer, notamment, ce qui, dans la variété des positionnements observés, tient à des caractéristiques individuelles et ce qui relève d'une influence spécifique de l'école. Reste enfin, à l'échelle de l'école, à appréhender les dimensions constitutives de son influence. Les résultats précédents invitent à s'interroger sur le rôle spécifique des interactions, pour chaque personne certes, mais également entre les trois entités que constituent les élèves dans leur individualité, le groupe qu'ils forment et l'enseignant.

Progresser dans cette voie représente pourtant un enjeu majeur pour l'institution scolaire, du point de vue tant de la connaissance que de l'action. Évidemment, chaque enseignant travaille sincèrement dans la perspective de motiver les élèves et de favoriser leur appropriation du sens et des savoirs de l'école. Cela dit, certains travaux montrent que les représentations des enseignants sous-estiment bien souvent l'implication des élèves et leur désir d'intégration (Pierrehumbert 1992, Rivano & Bru 2001) et que le vécu émotionnel dense des élèves s'exprime sur un plan affectif qui mentionne, plus fréquemment que dans le champ de la famille, des émotions telles que la peur, la pitié, la honte et la timidité (Montandon 1995, 1996). L'expérience scolaire n'est donc pas neutre sur ce plan et le contexte est de nature à infléchir simultanément progressions scolaires et relations à l'école. Cette double influence et la nécessité pour les enseignants de nouer des liens entre ces deux dimensions

sont cruciales tant il est vrai qu'elles entretiennent des relations complexes. Les élèves qui s'affranchissent en effet le plus volontiers des normes scolaires sont aussi les plus familiers du système, parce qu'ils y réussissent bien ou parce qu'ils en sont proches culturellement. D'autres, en revanche, sont dans une situation plus inconfortable, ayant un désir fort d'adéquation à une norme scolaire dont ils sont, relativement parlant, plus éloignés.

Bibliographie

- BARRÈRE A. & MARTUCCELLI D. 2000 La fabrication des individus à l'école, in van Zanten A. dir. *L'école, l'état des savoirs*, Paris, La Découverte
- BAUTIER E., CHARLOT B. & ROCHEX J.-Y. 2000 Entre apprentissage et métier d'élève: le rapport au savoir, in van Zanten A. (dir.), *L'école, l'état des savoirs*, Paris, La Découverte
- BRESSOUX P. 1994 "Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres", *Revue française de pédagogie*, 108, PAGES
- BRESSOUX P., COUSTÈRE P. & LEROY-AUDOUIN C. 1997 "Les modèles mult niveau dans l'analyse écologique: le cas de la recherche en éducation", *Revue Française de Sociologie*, XXXVIII, PAGES
- CHARLOT B., BAUTIER E. & ROCHEX J.-Y. 1992 *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*, Paris, Armand Colin
- CHARLOT B. 1997 *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*, Paris, Anthropos
- CHARLOT B. 1999 Le rapport au savoir, in Bourdon J. dir. *Éducation et formation: recherches et politiques éducatives*, CNRS
- CHOQUET O. & HÉRAN F. 1996 "Quand les élèves jugent les collèges et les lycées", *Économie et statistiques*, 193, PAGES
- DUBET F. & MARTUCCELLI D. 1996 *À l'école, sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, Seuil
- DURU-BELLAT M. 1990 *L'école des filles, quelle formation pour quels rôles sociaux?*, Paris, L'Harmattan
- FELOUZIS G. 1994 "Le bon prof: la construction de l'autorité dans les lycées", *Sociologie du travail*, 3, PAGES
- JAROUSSE J.-P. & LEROY-AUDOUIN C. 2001 *Les activités scolaires des élèves durant les congés et leurs conséquences sur le niveau des connaissances à la rentrée*, Dijon, Les Cahiers de l'IREDU, 63
- MEURET D. & MARIVAIN T. 1997 "Inégalités de bien-être au collège", *Les dossiers d'Éducation et Formation*, 89, PAGES
- MEURET D. 2000 "Établissements scolaires: ce qui fait la différence", *L'Année sociologique*, 50, 2, PAGES
- MONNARD I., NTAMAKILIRO L. & GURTNER J.-L. 1999 Évaluation des composantes de la motivation pour les apprentissages scolaires, in Depover C. & Noël B. (éds) *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs*, Bruxelles, De Boeck Université
- MONTANDON C. 1995 "La socialisation scolaire: de l'expérience des enfants à l'analyse sociologique", *Revue européenne des sciences sociales*, XXXIII-102, PAGES

- MONTANDON C. 1996 "Processus de socialisation et vécu émotionnel des enfants",
Revue française de sociologie, XXXVII, PAGES
- *MONTEIL J.-M. & HUGUET P. 2002 *Réussir ou échouer à l'école : une question de contexte ?* Grenoble, Presses universitaires de Grenoble
- PIERREHUMBERT B. dir. 1992, *L'échec à l'école, échec de l'école ?*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé
- RAYOU P. 1999 *La grande école. Approche sociologique des compétences enfantines*, Paris, PUF
- RIVANO P. & BRU M. 2001 "Les enseignants connaissent-ils le point de vue des élèves sur leur scolarité ?", *Revue française de pédagogie*, 137, PAGES
- SIROTA R. 1988 *L'école primaire au quotidien*, Paris, PUF

C

OMPTES RENDUS

IVAN BAJOMI ET JEAN-LOUIS DEROUET (sous la direction de)

*La grande récréation. La décentralisation de l'éducation
dans six pays autrefois communistes*

Paris, INRP, 2002, 187 pages

Les bouleversements récents des systèmes d'enseignement primaire et secondaire de Hongrie, de Pologne, de Lettonie, de Roumanie, de Russie et de République tchèque sont l'objet de ce recueil d'études de cas. Après les changements de régime qui ont marqué la fin des années 1980 dans ces pays, les systèmes d'éducation, davantage par nécessité que par volontarisme politique, ont dû faire face à un désengagement, plus ou moins net de l'État. Malgré un passé commun de quarante années sous l'influence directe du régime soviétique, les modalités de cette "décentralisation" sont multiples. Elles s'inscrivent dans des particularités nationales de l'organisation de l'État mais elles dépendent aussi de situations économiques, sociales et politiques, elles-mêmes fortement différenciées. La multiplicité des formes que peut prendre ce qu'on appelle, sans doute un peu hâtivement, "la" décentralisation apparaît à travers ces études de cas extrêmement forte.

Ce recueil représente, au moins à deux titres, une ressource stimulante de réflexion pour la sociologie de l'organisation des institutions scolaires.

En premier lieu, cet ouvrage remédie à la faible visibilité, en France, des recherches sur les systèmes éducatifs en Europe, en particulier pour ce qui est des pays d'Europe Centrale et Orientale. La production existe bel et bien et est même pléthorique, souvent anglophone. Elle est abondamment citée dans cet ouvrage. Les organismes internationaux comme Eurydice (réseau

d'information sur l'éducation en Europe), le Conseil de l'Europe, l'OCDE ou encore les programmes de recherche financés par la Communauté européenne représentent des sources importantes d'informations sur les différents systèmes d'enseignement qui restent pourtant peu mobilisées. Parfois, il est vrai, la qualité médiocre en ce qui concerne la perspective sociologique limite l'intérêt de ces travaux et, comme le souligne J.-L. Derouet dans l'avant-propos, il est alors nécessaire de "reconstruire l'extériorité des sciences sociales par rapport à la rhétorique véhiculée par les organisations internationales".

La faible visibilité en France de ces recherches sur les systèmes d'enseignement d'autres pays répond moins à un "ethnocentrisme" de la recherche qu'à une méfiance vis-à-vis de la démarche comparatiste. Il existe toujours le doute du "on ne peut comparer que ce qui est comparable", c'est-à-dire que les différences de contextes ne permettraient pas une comparaison systématique des systèmes ou des attitudes. La démarche ici n'a pas cette ambition de comparaison trait par trait, c'est un outil heuristique stimulant qui permet d'échapper à la pression des faits "qui vont de soi" et d'ouvrir le champ des possibles. Chaque auteur propose une perspective de la décentralisation sur un pays. On peut regretter que les grilles d'analyse ne soient pas les mêmes pour chaque étude de cas, mais la complexité et l'extrême diversité des situations nationales ne le permettaient pas.

La grande récréation pallie ce manque de descriptions et d'analyses des changements d'ampleur qui se sont déroulés à la fin des années 1980 dans les pays autrefois communistes. Ce sont là des processus de transition historiquement exceptionnels. Ces passages se sont déroulés très rapidement, sans réelle préparation ni administrative ni des mentalités. L'idéologie du modèle libéral s'est imposée dans ces pays mais, il faut le souligner, davantage par rejet de l'ancien système soviétique ou par nécessité économique que par réel choix politique. Les modalités nationales de cette imposition ont pris des formes diversifiées. En ce sens, cet ouvrage enrichit également les problématiques liées à la décentralisation des systèmes éducatifs.

Dans les pays anciennement communistes les slogans communs de la fin des années 1980 ont été : démocratie, décentralisation, libéralisation, pluralisme. Mais ces notions ont pris des significations fort différentes selon les pays et selon les acteurs. Dans un premier temps, pour certains acteurs proches des milieux enseignants, il s'est d'abord agi de libérer l'enseignement de la mainmise du pouvoir politique, en passant d'un "totalitarisme curriculaire" à une libéralisation des programmes. Par exemple, en Lettonie ce n'est qu'en 1990 que la formation militaire obligatoire est supprimée. En Roumanie, la décentralisation a été plutôt entendue comme la suppression de la subordination directe au parti unique. Mais en dehors de cette dimension le système scolaire roumain est resté extrêmement centralisé. D'autres acteurs représentants de groupes minorisés ont pu interpréter ces mots d'ordre comme la possibilité de ne plus être indifférents aux différences. Ou encore des experts entendaient inciter les institutions scolaires à mieux répondre à la demande sociale de scolarité ou envisageaient ces processus comme des moyens de mieux rentabiliser le système éducatif. En Pologne, l'argumentation publique envisage la décentralisation comme un outil d'autogestion des écoles. On voit bien ici la pluralité des sens que peuvent prendre ces processus.

Ivan Bajomi dans le texte introductif met bien en exergue les convergences et

les divergences dans ces changements. Les points communs concernent les conditions "objectives" des systèmes d'enseignement tandis que les différenciations se traduisent plutôt dans la diversité des réponses apportées à l'échelle nationale.

Ce qui rassemble les situations étudiées c'est d'abord la crise économique des États qu'a fait émerger l'abandon du modèle d'économie socialiste. Elle se traduit par une dégradation importante des conditions de vie des familles et des conditions d'enseignement et d'apprentissage. En Russie, le manque de moyens explique la nette diminution du nombre des établissements, le développement d'écoles urbaines à gros effectifs, l'apparition de l'utilisation des locaux par équipe pour optimiser leur occupation (matin, après-midi, voire soirée !) et encore la vétusté —voire la dangerosité— des bâtiments. La Russie, en particulier, est caractérisée par un large écart entre les lois et leur mise en œuvre. Selon David Kanstantinovski et Vladimir Sobkine, elles restent lettres mortes du fait de leur irréalisme par rapport à la situation économique désastreuse.

L'application de la pensée libérale aux développements des systèmes éducatifs transforme ces espaces en marché. Ce qui se traduit par différents types de mécanismes...

La mise en œuvre de nouveaux mécanismes de financement, le plus souvent normatifs. Il s'agit, dans une conjoncture économique difficile et de retrait progressif de l'État, de "rationaliser" la distribution de l'argent public en basant les allocations sur le nombre d'élèves par établissement. La Hongrie est l'un des seuls de ces pays à avoir mis en œuvre, récemment, des financements de compensation pour les écoles défavorisées. En République tchèque, depuis 1994 le développement d'éléments d'évaluation destinés à "rationaliser" le financement normatif pourrait traduire une certaine forme de retour de l'État selon Lucile Bourquelot. D'un modèle de financement extrêmement centralisé, les pays anciennement communistes s'orientent, à un rythme différencié (très peu en Roumanie), vers un désengagement de l'État central.

La diversification de l'offre scolaire. Dans une situation démographique défavorable qui provoque la diminution des effectifs scolarisés (soulignée particulièrement en République tchèque), les établissements doivent mettre en place des stratégies pour maintenir leurs effectifs. La diversification se traduit certes par le développement d'un secteur privé mais surtout par la multiplication des filières dans l'enseignement secondaire et la création d'un niveau d'étude intermédiaire, avant les études supérieures, par les établissements publics existant. Il s'agit du niveau de diplôme post-secondaire (un cycle court, rarement rattaché au supérieur mais proposé à la fin des études secondaires et le plus souvent payant). Ces stratégies d'établissement ont pour but d'y maintenir les élèves le plus longtemps possible. On assiste à une rude concurrence entre établissements qui débouche sur une véritable "chasse aux enfants".

Nouveaux rapports à la diversité culturelle. Pour les minorités nationales les plus "favorisées" les réformes sont envisagées de manière positive dans le sens où liberté leur a été laissée de créer leurs propres écoles (à l'exception notable des Roms et des Tziganes pour qui la situation économique et sociale reste toujours très difficile). Dans les pays baltes, où il s'agit de reconstruire une identité nationale, la situation est particulièrement intéressante. Entre minorité et majorité, la limite quantitative reste mince, par exemple en Lettonie, où les Lettons ne représentent que 52 % de la population face à la communauté qualifiée de russe ! Les écoles publiques doivent également envisager de nouveaux rapports à la religion auparavant occultée ou ignorée. En Pologne, l'influence de l'Église catholique est très forte, elle peut parfois se traduire localement par une nouvelle forme de pression idéologique.

L'apparition de nouveaux acteurs sur la scène des politiques éducatives est un élément important de ces processus. C'est principalement du côté de l'offre que des organisations intermédiaires émergent et se font reconnaître comme partenaires légitimes dans l'élaboration des politiques éduca-

tives : enseignants, collectivités locales, chefs d'établissement, Églises, minorités nationales, etc. Mais les familles et les élèves restent relativement absents de la scène publique.

L'influence croissante des acteurs au niveau local se traduit également par l'émergence de difficultés...

L'aggravation des inégalités, en Hongrie, en Russie, en Lettonie ou en Pologne, pays où les systèmes éducatifs deviennent de plus en plus élitistes. La sélection est de plus en plus précoce avec de profondes modifications structurelles de l'offre de formation. De manière générale, l'ancien modèle était basé sur un enseignement fondamental de huit ou neuf années (jusqu'à l'âge de 14 ans). Aujourd'hui, les établissements d'enseignement secondaire généraux (les lycées, Gymnasium, etc.), pressés qu'ils sont par la nécessité de recruter des élèves pour assurer leur survie financière, sont susceptibles d'accueillir des élèves à partir de douze, dix voire six ans en Russie. Ces filières, élitistes, garantissent la poursuite d'études longues. Certains auteurs, notamment sur l'étude de cas de la Russie, soulignent également l'aggravation des inégalités géographiques du fait de la disparition progressive des établissements ruraux ou de la différenciation des investissements locaux.

La formation des acteurs locaux (municipalités mais aussi chefs d'établissement dans les cas de forte déconcentration des pouvoirs) pose également des problèmes dans la mesure où ces derniers se retrouvent avec des charges sans mesure avec les compétences disponibles, comme cela est souligné par Nils Sakss pour la Lettonie.

Ces études de cas mettent en évidence combien le terme "décentralisation" devient relatif lorsqu'il est isolé du contexte culturel et politique de référence. Gabor Halász propose une intéressante tentative de modélisation de ces processus en conclusion mais la complexité des réalités a du mal à s'y résoudre.

Florence LEGENDRE
CURSEP, Université d'Amiens

FRANÇOIS BALUTEAU

École et changement. Une sociologie constructiviste du changement scolaire
Paris, L'Harmattan, coll. Savoir et Formation, 2003, 214 pages

L'ouvrage de François Baluteau part de l'idée que le "changement scolaire" est peu conceptualisé par les sociologues et les historiens de l'école, ce qui amène l'auteur à proposer une approche constructiviste du changement scolaire à travers une sociologie de la justification. À cette fin, Baluteau dresse une structure en trois temps: à l'étude des termes du changement scolaire et, notamment du lexique en usage, fait suite l'étude des causes du changement scolaire, à savoir les différentes figures d'interprétation proposées et leur mise en perspective critique. Enfin, la troisième partie de l'ouvrage s'attache à deux études de cas permettant de saisir les possibilités de cette grille de lecture sociologique du changement scolaire: l'éducation physique et l'orientation scolaire.

Étudier les "termes" du changement scolaire, c'est prendre pour objet les "discours de l'école" comme entrée privilégiée pour penser l'institution scolaire. De manière récurrente, Baluteau insiste sur un point crucial de l'évolution des discours, la montée en puissance de la catégorie des usagers ou partenaires de l'école. Mais ces discours sont également reliés aux dispositifs, quand le propos passe par des objets et se voit objectivé à travers l'action de personnes. C'est alors l'intérêt de relier les langages qui traversent l'institution scolaire aux logiques de fonctionnement. La terminologie privilégiée par Baluteau fait appel à deux notions-clé: la "figure" et la "configuration", tout le projet du livre consistant à montrer l'apparition, la disparition et le changement de ces différentes formes. En précisant que la notion de forme elle-même est reprise à Simmel (les formes sont les "forces" et "contenus" de la société, qui prennent vie de manière indépendante des individus et leur survivent).

L'auteur propose notamment de "rechercher l'unité d'une configuration

historique particulière selon une approche descriptive et compréhensive", mais aussi d'en rechercher l'intelligibilité. C'est le cas par exemple de l'orientation dialoguée comme nouveau rapport entre familles et école, à la suite de la reconnaissance des parents comme usagers après les années 1970. Baluteau met souvent l'accent sur la subtilité de l'agencement historique de ces différentes formes: elles ne se succèdent pas radicalement, mais coexistent au contraire, les unes affaiblies et les autres émergentes. C'est ainsi une cohabitation conflictuelle de conceptions différentes de l'école qu'il faut relever, en sachant également que les recompositions de configurations entraînent logiquement des recompositions des relations d'autorité au sein de l'école, ainsi que l'accroissement des tensions internes face au caractère composite de ces différentes conceptions en présence. Ainsi, que la tradition républicaine, humaniste et méritocratique, dominante jusqu'aux années 1950, coexiste avec une montée en puissance comme partenaires de la catégorie des parents et du monde de l'économie depuis les années 1960, n'est pas sans entraîner quelques tensions majeures et tentatives de compromis. C'est le cas en particulier de l'orientation scolaire, qui doit composer avec trois "logiques" d'orientation héritées de ces recompositions: une orientation au mérite privilégiée par les enseignants, une orientation pensée avec les familles et à travers leur regard, et enfin une orientation en fonction des besoins locaux du monde économique.

Dans la deuxième partie de l'ouvrage, Baluteau dégage à partir de différents courants au sein de la sociologie de l'éducation, différentes approches causales des changements de l'institution scolaire, à savoir ce qui fait passer la réalité scolaire d'un état à un autre. L'auteur insiste sur la nécessité de ne pas réduire de manière

caricaturale cette approche causale à un monisme explicatif. Il est donc nécessaire de relier ces différentes approches pour assurer un retour à la complexité dans l'explication du changement scolaire. Baluteau présente quatre grandes approches et en opère une lecture critique: a) les théories du conflit social, propres à Bourdieu ou à Touraine; b) une sociologie explicative en facteurs du changement scolaire de grande envergure, notamment en relation avec la démographie ou le monde économique; c) une sociologie qui s'intéresse aux décideurs de l'histoire scolaire, à travers quelques grandes figures de la construction socio-historique d'un système scolaire; d) une sociologie des acteurs et usagers de l'école, ce qui pose notamment la question du pouvoir réel des enseignants (comme acteurs scolaires) sur le changement: en sont-ils les "instruments" malléables ou les agents agissants et réflexifs?

La démarche irréductionniste de Baluteau, à la suite de Latour, s'empare de ces différentes approches se présentant parfois comme incompatibles et s'essaie à les remettre en ordre, et à articuler les paradigmes explicatifs. L'auteur conjugue alors un "externalisme ouvert" dans l'étude des causes, qui ne sont pas réduites aux conflits politiques ou à l'influence de l'environnement, avec un "internalisme tempéré", notamment pour appréhender la part d'action des agents du système, entre contraintes structurelles et ressources dont disposent ces derniers.

Dans la troisième partie, les illustrations par deux études de cas du cadre théorique dressé pour le changement scolaire, Baluteau problématise deux thématiques: l'éducation physique et l'orientation. Pour la première, l'approche constructiviste de Boltanski & Thévenot amène à étudier l'histoire de l'éducation physique à partir du travail d'interprétation et d'objectivation des acteurs (une approche compréhensive). Il s'agit de rapporter les discours et les dispositifs de l'éducation physique aux différentes logiques (civique, industrielle, etc.) constructivistes, en poursuivant en cela les travaux de Jean-Louis Derouet.

Baluteau présente une armature où plusieurs logiques se sont rencontrées et affrontées dans l'édification socio-historique de l'éducation physique à l'école. Tout d'abord, la logique civique se donne à voir quand à la construction très idéologique d'une culture scolaire unifiée pour le peuple français (logique civique) se greffent différents discours sur l'éducation physique, dont ceux qui y voient l'épanouissement sanitaire de la "race" nationale. L'effritement de ce projet "national" ethnocentrique, sa dénonciation sous les feux des différentes grandes critiques (théories de la reproduction, philosophie foucauldienne, etc.) a entraîné la montée en puissance concurrente de la logique industrielle de l'éducation physique comme sport compétitif améliorant les performances de l'élève et l'esprit de compétition.

Une deuxième rencontre conflictuelle est celle de la logique d'épanouissement, personnaliste, de l'école comme plénitude et joie pour l'élève, notamment à travers l'épanouissement par l'éducation physique, avec la logique civique de l'égalité des chances où, comme discipline en voie de rééquilibrage avec les autres, l'éducation physique prend les accents d'une interdisciplinarité salutaire. Ceci illustre selon l'auteur un montage de trois logiques, civique, industrielle et personnaliste, qui structurent l'éducation physique et ont même contribué, en comparaison avec d'autres disciplines, à lui constituer un destin favorable dans les changements scolaires.

La seconde étude de cas, sur l'orientation scolaire, entend se démarquer d'une approche purement chronologique trop limitée, en montrant à nouveau le chevauchement plus que la substitution historique des figures étudiées. L'auteur insiste sur l'influence de la décentralisation et de l'émergence d'un véritable marché scolaire pour comprendre les transformations dans la question de l'orientation. Dans un premier temps (années 1950), "l'orientation est l'affaire de l'État", et ses agents, munis d'instruments et de batteries de tests psychologiques, apparaissent comme les "experts" garants d'une juste orientation,

à savoir de l'ajustement le plus précis entre le caractère individuel et les professions, et donc de la distribution rationnelle des générations dans un espace économique qui demande une main d'œuvre qualifiée. Mais les critiques internes dues à l'évolution du savoir en biologie et psychologie, de même que les critiques de la sociologie sur l'étanchéité des filières constituant des destins scolaires immuables (la dimension socialement injuste de l'orientation scolaire), précipitent la montée en puissance de nouvelles figures, à savoir l'importance et l'influence des usagers.

Nous avons déjà vu que l'école, dont Baluteau décrit bien la posture de départ fermée sur le monde extérieur (la clôture doit constituer un espace protégé de l'actualité et des passions du monde) se coupait radicalement de son environnement, notamment par une mise à l'écart des familles considérées comme un obstacle à une juste orientation. Mais les parents de "captifs" deviennent "actifs", observateurs critiques et usagers agissants en matière de justice scolaire (années 1960), ce qui n'est pas sans susciter un certain dépit des enseignants dépossédés en partie de l'orientation.

Baluteau en conclut sur les risques d'une dérive consumériste de l'école, en passant à la troisième figure historique (années 1980), celle de l'orientation localisée, qui prend en compte les relations entre l'école et son environnement économique. Mais l'auteur de rappeler en la matière que le bon ajustement de l'orientation à l'offre de formation est soumis à la très délicate question de la prévisibilité très incertaine d'une telle offre. Dans ses

conclusions générales, Baluteau parlait de "voisinages" théoriques pour évoquer les ressemblances de sa théorisation avec une approche des idéologies, ou une histoire des idées. Une étude des inflexions et évolutions du système scolaire, à travers les langages qui le traversent, nous emmènera effectivement dans cette direction où se combinent entre autres les héritages foucauldien et bourdieusien.

L'ouvrage de François Baluteau présente le double intérêt d'allier une mise en perspective historique et sociologique critique, à travers les figures et configurations, du changement scolaire, mais également de proposer deux études de cas où la démarche constructiviste met en scène clairement les différentes logiques en présence, qui ne se succèdent pas mais coexistent et nouent autour de ces diverses justifications, en déclin ou émergentes, des conflits, tensions et ambiguïtés locales autour de la question des finalités de l'institution scolaire ou du maniement du pouvoir dans les écoles. On pourrait néanmoins regretter que l'auteur, qui s'inscrit après tout clairement dans une démarche webérienne compréhensive, consacre une aussi longue partie à une sociologie de l'école à vocation explicative: l'heure n'est-elle pas plutôt, pour une sociologie de l'éducation, à un travail riche en propositions nouvelles de grilles de lectures compréhensives plutôt qu'aux grandes articulations, souvent décevantes, de causalités scolaires?

Philippe VIENNE

Centre de sociologie de l'éducation
Institut de Sociologie
Université libre de Bruxelles

FRANÇOIS DUBET
Le déclin de l'institution
Paris, Éditions du Seuil, 2002, 421 pages

Éduquer, former, soigner, rendre plus autonome... Comment notre société fabrique-t-elle des sujets dans le cadre d'une activité professionnelle organisée? Tel est le propos de l'ouvrage *Le déclin de l'institution*, qui prend pour objet le travail sur autrui, c'est-à-dire l'ensemble des activités professionnelles qui participent à la socialisation des individus en visant explicitement leur transformation. L'analyse est organisée autour d'une hypothèse centrale: la décomposition de ce que l'auteur appelle le "programme institutionnel", ce type spécifique de relation à autrui que l'instituteur, le prêtre ou le médecin mettaient en œuvre avec ses élèves, ses fidèles ou ses malades et qui, pendant des décennies, a été au principe de toute entreprise de socialisation.

La première partie s'attache à construire l'idéal-type du programme institutionnel et son déclin. Dubet en dégage tout d'abord les traits principaux en prenant notamment appui sur l'ouvrage de Durkheim, *L'évolution pédagogique en France* (Paris, PUF, 1990). En premier lieu, le programme institutionnel est fondé sur des valeurs et des principes fortement intégrés qui se présentent toujours comme "sacrés" y compris lorsqu'ils sont laïcisés. En second lieu, il repose sur la vocation des professionnels en charge de sa réalisation. En troisième lieu, il prétend socialiser l'individu, lui inculquer des normes qui le conforment et, dans le même mouvement, le constituer en sujet autonome. Cette première partie comporte trois points forts. D'une part, l'auteur y développe une conception de l'institution qui s'écarte des acceptions courantes du terme et ne se réduit ni à sa dimension politique, ni à des conduites routinisées, ni même aux organisations qui la portent. La notion d'institution renvoie à la fois à une relation et à une action: un travail sur autrui et une manière particulière d'accomplir ce travail. D'autre part, le parti

pris d'élaboration d'un idéal-type atteste une fois encore de l'actualité de la démarche weberienne. Le programme institutionnel ne vise pas à rendre compte d'une quelconque réalité, présente ou passée: il est une construction théorique, un outil, un point fixe auquel l'auteur compare un ensemble d'expériences contemporaines de travail sur autrui. Enfin, pour construire l'idéal-type du programme institutionnel et celui de son déclin, l'auteur est conduit à retravailler la tradition sociologique, ce qui constitue une façon élégante de lui rendre hommage. En dépit de ces points forts, le chapitre consacré au déclin du programme institutionnel emporte moins l'adhésion que celui qui précède. Bien que l'auteur s'en défende dans la conclusion de l'ouvrage, le déclin semble davantage procéder d'une conception évolutionniste de l'histoire que de l'élaboration d'un idéal-type.

La deuxième partie est consacrée à l'exposé des matériaux empiriques. Ceux-ci reposent sur cinq interventions sociologiques réalisées auprès de professeurs des écoles, de travailleurs sociaux, de formateurs d'adultes, d'infirmières et de médiateurs de collège auxquels ont été adjoints les données de plusieurs enquêtes réalisées antérieurement auprès d'enseignants du secondaire. Ce sont donc au total six expériences diversifiées de travail sur autrui qui sont présentées en autant de chapitres et organisées selon une progression qui en souligne la désinstitutionnalisation croissante. Chacun de ces chapitres, bien documentés et sonnant juste, constitue un tableau synthétique des joies et des peines, des satisfactions et des difficultés que rencontre chacune des professions passées en revue. En rapprochant avec bonheur des domaines comme celui de l'éducation, du travail social ou encore de la santé, cette deuxième partie constitue un pied de nez à l'hyper-spécialisation contemporaine. La

seule comparaison de l'expérience des professeurs des écoles avec celle des enseignants du secondaire est, à bien des égards, éclairante sur les tensions contemporaines auxquelles sont confrontées ces deux professions en même temps que sur les manières inégales d'y faire face. À la mutation maîtrisée de l'expérience des professeurs des écoles qui parviennent, sans rupture, à accommoder et à s'accommoder des évolutions du programme institutionnel vient faire écho l'expérience assiégée des professeurs, caractérisée par la tension douloureuse entre une représentation idéale du métier et des conditions de travail qui les en éloignent toujours davantage. L'auteur montre que l'affaissement du programme institutionnel n'est pas homogène. Les différentes expériences relatées en portent encore des traces plus ou moins saillantes : stabilité de l'organisation scolaire primaire par-delà les évolutions pédagogiques, prégnance de la vocation chez les enseignants, les infirmiers comme chez les travailleurs sociaux. L'analyse des différentes professions exerçant un travail sur autrui montre également que le programme institutionnel ne s'est pas historiquement incarné de la même façon. Fortement intégré dans une organisation centralisée chez les professeurs des écoles, tout le programme institutionnel apparaît, à l'inverse, condensé dans un colloque singulier chez les travailleurs sociaux dont la profession est fortement atomisée. L'expérience des infirmiers hospitaliers s'est historiquement construite au croisement de deux programmes institutionnels qui ont connu des transformations majeures aux cours des dernières décennies sans jamais se rencontrer : d'une part le programme médical, qui s'est technicisé et rationalisé ; d'autre part, le programme de la charité qui s'est professionnalisé et laïcisé. Quant à l'expérience des médiateurs scolaires, qui ne s'appuie sur aucune qualification professionnelle ni aucun support organisationnel, elle a pour caractéristique de se situer aux confins voire en dehors de tout programme institutionnel. On peut se demander toutefois jusqu'où cette démonstration n'est pas en partie

due à un effet de construction. L'institution scolaire ayant constitué la matrice de l'élaboration de l'idéal-type du programme institutionnel, il y a comme une tautologie à considérer que les expériences des enseignants sont celles qui s'en rapprochent le plus et, par conséquent, sont aussi celles qui les moins désinstitutionnalisées. Pas plus qu'en son temps Weber, Dubet ne parvient à surmonter l'ambiguïté du recours à des types idéaux qui sont certes des constructions théoriques abstraites, mais des constructions jamais totalement détachées des formations historiques concrètes dont elles se nourrissent, comme le souligne d'ailleurs l'auteur dès l'introduction.

La troisième partie traite, en deux chapitres distincts, de la professionnalisation du travail sur autrui et de ses spécificités ainsi que des effets produits par les formes contemporaines de ce travail de socialisation sur ceux auxquels il s'adresse. Ces deux questions permettent de faire entrer en résonance les différentes figures empiriques du travail sur autrui développées dans les chapitres précédents. L'auteur s'emploie à montrer, en premier lieu, que loin d'être à part, le travail sur autrui participe des mutations plus générales que connaissent aujourd'hui les activités professionnelles : celles-ci sont de plus en plus éclatées et le sujet y est de plus en plus convoqué en vue de créer une unité et une cohérence que l'organisation et l'institution ne parviennent plus à assurer à elles seules. À bien des égards, l'hypothèse, suggérée plus que développée, selon laquelle le travail sur autrui exacerberait les principaux traits de caractère de toute activité s'avère séduisante en ce qu'elle oblige là encore au raisonnement comparatif. Elle permet d'interroger, en retour, d'autres expériences de travail. Les effets produits par les formes contemporaines du travail sur autrui sont appréhendés à travers l'hypothèse selon laquelle "le travail de socialisation repose sur un principe d'homologie des expériences du professionnel et du socialisé" (338). Ce que l'auteur entend par là, c'est l'existence d'une expérience partagée par les professionnels de la socialisation et

ceux qui en sont l'objet: les uns comme les autres ont perdu leur unité et sont tenus en permanence d'arbitrer entre des exigences contradictoires. Si leur autonomie s'en trouve accrue, les épreuves auxquelles ils sont confrontés sont également multipliées. La perte d'estime de soi, la soif de reconnaissance, la tendance à exposer ses souffrances, le sentiment de mépris menacent également les deux termes de la relation. Dès lors les formes de pouvoir et de domination associées au processus de socialisation s'en trouvent réévaluées. Les élèves, les malades et les cas sociaux sur lesquels s'exerce le travail de socialisation détiennent des formes de pouvoir puisque, pour une bonne part, ils déterminent l'expérience de travail des professionnels en leur imposant un ensemble de problèmes auxquels ceux-ci doivent continuellement s'adapter. Mais ils ne sont pas pour autant exempts de domination, car si le processus de socialisation ne peut plus être assimilé à un contrôle social intégral comme dans la figure du programme institutionnel, il impose cependant une nouvelle tyrannie: celle de l'engagement de soi, de l'obligation d'être libre et de se prendre en main, transformant la domination objective en épreuve personnelle. La conclusion s'autorise une perspective plus normative. Entre le refus d'une posture nostalgique et le rejet d'une vision enchantée, Dubet pointe quelques-uns des problèmes posés par la situation actuelle: défaut d'autorité des pouvoirs détenus, affrontement des relations en l'absence de médiation extérieure, croissance de la distance entre les principes affichés et les pratiques, faiblesse de la protection des plus faibles. Il plaide en faveur d'un réformisme radical capable d'inventer de nouvelles figures plus démocratiques, réduisant l'échelle de l'action institutionnelle et permettant l'affirmation des valeurs du métier, la garantie de la place des usagers, la séparation des sphères de justice et la reconnaissance de la singularité des indi-

vidus. En dépit de la justesse de plusieurs analyses, cette dernière partie comme au demeurant la précédente laisse quelque peu le lecteur sur sa faim: jamais celui-ci n'a accès aux activités en train de se faire; jamais, il n'est convié dans la salle de classe, dans la chambre du patient ou dans le bureau du travailleur social. Par un effet de la méthodologie utilisée &O3l'intervention sociologique&O3l'expérience sociale des acteurs est exclusivement appréhendée à partir de leur réflexivité sur leurs propres pratiques au détriment de l'observation et de l'analyse de leurs activités concrètes en situation. Ce faisant, on peut se demander si une telle approche est en capacité de saisir de manière fine ce qui se joue dans le déploiement de nouvelles politiques publiques comme dans les transformations des activités des acteurs étudiés et si, au bout du compte, elle ne perd pas quelque chose du grain de l'expérience?

Le déclin de l'institution clôt une trilogie ouverte par *Sociologie de l'expérience* (Paris, Seuil, 1994) et poursuivie par *Dans quelle société vivons-nous?* (avec D. Martuccelli, Paris, Seuil, 1998). Si le premier volume proposait une théorie de l'acteur, le deuxième une théorie de la structure sociale, le troisième articule ces deux termes à travers une théorie renouvelée de la socialisation, contribuant à clôturer un ensemble qui se présente comme une théorie générale des mutations du monde social contemporain. Si, à maintes reprises, la perspective évolutionniste qui domine l'analyse peut gêner, il convient de lui reconnaître une vertu: elle permet à l'auteur d'intégrer dans un ensemble cohérent l'essentiel de la tradition sociologique et bon nombre d'analyses contemporaines, donnant ainsi à voir une conception cumulative de la recherche sociologique.

Claudette LAFAYE
Université de Paris 8 et Groupe
de Sociologie Politique et Morale-EHESS

PASCAL BRESSOUX ET PASCAL PANSU, 2003*Quand les enseignants jugent leurs élèves*

Paris, PUF, 190 pages

L'ouvrage de Bressoux & Pansu cherche à répondre à deux questions : comment se construit le jugement que les enseignants portent sur la valeur scolaire de leurs élèves ? Quels sont les effets de ce jugement sur les représentations de soi des élèves ? De toute évidence, il s'agit de questions d'une grande importance pour les professeurs pour lesquels l'évaluation constitue une activité centrale ; pour les élèves, particulièrement concernés par les évaluations scolaires et, enfin, pour les formateurs des Instituts de formation des maîtres qui abordent cette question d'une façon souvent incomplète. Pour répondre à ces questions, les auteurs font d'abord le bilan des recherches actuelles et présentent ensuite les études empiriques qu'ils ont menées.

La première partie de l'ouvrage porte sur la construction du jugement scolaire des enseignants. Les auteurs rappellent les biais classiques de jugement, souvent ignorés par les professeurs eux-mêmes, tels que les "biais de confirmation" qui les amènent à retenir davantage les informations susceptibles de confirmer leurs attentes. Les recherches les plus récentes montrent que ces biais sont plus fréquents parmi certains enseignants (les "high bias teachers" dans la littérature anglo-saxonne). Un lien semble établi entre les comportements dogmatiques (définis comme l'inverse des comportements démocratiques, flexibles, ouverts) et la tendance à biaiser l'information. Plus généralement, les auteurs rappellent l'ensemble des variables qui affectent les jugements scolaires des professeurs : la classe sociale d'origine (les enfants de cadres sont évalués plus favorablement à compétence égale), l'origine ethnique (dans les recherches anglo-saxonnes), le sexe (les filles font l'objet d'une notation plus favorable), le retard scolaire (avec un effet d'étiquetage négatif pour les élèves

en retard), le comportement des élèves en classe (coopératif versus perturbateur), la capacité à travailler de manière autonome (l'autonomie est valorisée), la confiance en soi, la compétence sociale (équivalent de la sociabilité), le niveau scolaire de la classe (plus celui-ci est élevé, plus les évaluations sont sévères). Si le contexte et les caractéristiques socio-démographiques des élèves influencent de façon sensible le jugement professoral, celui-ci est toutefois principalement déterminé par le niveau scolaire des élèves mesuré par des tests de standardisés.

L'orientation théorique des auteurs est l'étude de la dimension sacionormative du jugement scolaire. À cette fin, les auteurs s'appuient sur la théorie de l'attribution causale dont l'objet est de chercher à savoir comment un individu comprend les événements qu'il observe et qui le concernent. Par exemple, comment un élève explique-t-il sa réussite ou son échec à un contrôle ? Les recherches ont permis la distinction entre causalités interne et externe. Dans la première, les individus se jugent responsables des événements qui les concernent ; dans la seconde, ceux-ci sont jugés sans lien avec l'action individuelle mais d'ordre aléatoire ou situationnel. Dans les sociétés contemporaines, la préférence pour l'internalité (i.e. de causalité interne) constitue une norme sociale de jugement liée, selon certains auteurs, au développement de la pensée libérale et cette tendance constitue d'après Ross (1977) une "erreur fondamentale d'attribution". Celle-ci est d'un grand intérêt pour la recherche en éducation. Ainsi la préférence pour les attributions causales internes pourrait expliquer la formation et le maintien du stéréotype de l'élève "démotivé" si fréquent parmi les professeurs et si commode pour expliquer les difficultés d'apprentissage d'une partie des élèves

faibles. La préférence pour l'internalité aboutit, dans les conditions expérimentales habituelles des recherches en psychologie sociale, à des jugements scolaires des professeurs plus positifs à l'égard des élèves internes. Les recherches réalisées par les auteurs en milieu naturel sur des classes de CE2 confirment la pertinence de l'approche socionormative du jugement scolaire privilégiée dans l'ouvrage : le score d'internalité des élèves exerce un effet significatif sur le jugement des enseignants. Cet effet, assez uniforme chez les différents enseignants, est significatif seulement dans les évaluations des élèves en mathématiques. En fait, le jugement professoral est peut-être autant fonction du score d'internalité des élèves que de leur capacité à se faire bien voir, c'est-à-dire à leur clairvoyance normative sur les critères de jugement des enseignants compte tenu de la valorisation habituelle de l'internalité.

La seconde partie de l'ouvrage aborde les effets du jugement scolaire sur les élèves. Cette question renvoie aux "prophéties autoréalisatrices" définies par Merton dans les années 1940 et à l'étude classique de Rosenthal & Jacobson sur l'effet Pygmalion (1968). La plupart des recherches a mis en évidence un lien entre les jugements des enseignants et les performances des élèves confirmant ainsi l'existence de prophéties autoréalisatrices. Les travaux les plus récents ont toutefois montré que les attentes des enseignants prédisant la réussite future de leurs élèves se réalisent essentiellement parce qu'elles sont exactes. De façon générale, les recherches montrent que les attentes des professeurs ne produisent que des effets modérés de prophéties autoréalisatrices sauf dans certaines situations particulières, par exemple, lorsque les attentes concernent des élèves appartenant à des minorités ethniques ou à des groupes sociaux défavorisés. D'autres auteurs ont montré l'existence de prophéties autoréalisatrices importantes quand les enseignants surestiment la valeur scolaire des élèves faibles. Ces prophéties seraient donc plus susceptibles de favoriser les progrès des élèves que de les pénaliser.

Les auteurs présentent aussi quelques résultats fort intéressants bien qu'un peu décalés par rapport aux deux questions centrales de l'ouvrage. Ils portent notamment sur la variation des performances des élèves en fonction du contexte de réalisation de la tâche. Par exemple, les élèves faibles affectés d'un premier feedback de réussite améliorent leurs performances en conditions d'anonymat mais obtiennent des résultats plus faibles en position de visibilité sociale. Dans une époque pédagogique marquée par la survalorisation de la prise de parole en classe et de "l'expression personnelle de l'élève", ce résultat mérite réflexion. D'autres recherches ont montré que les élèves faibles recevaient moins de louanges pour une réponse correcte et sensiblement plus de critiques pour une réponse incorrecte que les élèves forts. Autrement dit, les professeurs inciteraient davantage les forts à trouver la bonne réponse. De façon générale, les données empiriques montrent que les élèves forts sont privilégiés notamment par le biais de groupes de niveaux qui constitueraient une modalité très importante de différenciation des comportements et des attentes des professeurs. Il faut noter que les enseignants semblent généralement peu conscients de la différenciation de leurs comportements envers les élèves alors que ceux-ci perçoivent plus clairement les traitements différenciés dont ils sont l'objet. Il existe aussi une grande variabilité des comportements des enseignants : certains favorisent clairement les "forts", d'autres favorisent les "faibles" et une partie d'entre eux n'a pas de comportements différents selon le niveau scolaire.

La question des effets du jugement scolaire sur les élèves pose inévitablement celle des modalités de l'élaboration du "soi scolaire" des élèves et des effets de celui-ci sur la réussite. Globalement, les recherches en éducation montrent l'existence d'une relation causale entre la représentation scolaire de soi et la réussite à l'école. Par exemple, éprouver un sentiment d'efficacité personnelle élevé est généralement un facteur important de la motivation au travail. Or cette représentation de soi est

une construction sociale notamment en rapport avec les encouragements ou les dévalorisations des autres significatifs: les réprimandes, les déconsidérations sont susceptibles d'affecter l'estime de soi et d'entraîner des stratégies d'exit ou d'incomparabilité. Les investigations empiriques menées par les auteurs au niveau de l'école primaire ne valident que partiellement ces résultats généraux. Bressoux & Pansu montrent surtout que la perception de la compétence scolaire est plus faible lorsque le niveau moyen de la classe aux épreuves standardisées est plus élevé. Par ailleurs, la perception de la compétence scolaire des élèves croît avec leurs résultats aux épreuves standardisées (cette relation n'est cependant pas vérifiée pour des élèves les plus faibles). La perception de la compétence scolaire dépend aussi, outre le contexte de scolarisation et le niveau scolaire, d'autres variables telles que le sexe et le retard scolaire. Les études menées par les auteurs tendent donc à montrer que le jugement de l'enseignant ne participe que partiellement et modérément à la représentation de soi des élèves.

Il faut toutefois rappeler, comme le font Bressoux & Pansu, que leurs modèles statistiques laissent inexplicite une grande part de la variance de la perception de la compétence scolaire. D'un point de vue plus méthodologique, on peut également penser que la recherche tend à minorer l'importance des effets du jugement de l'enseignant sur les représentations de soi des élèves notamment en distinguant les effets propres de ce jugement de la variable

“retard scolaire” qui constitue une forme antérieure du jugement scolaire incorporée par l'élève. Le même raisonnement vaut pour la variable genre: les jugements scolaires des professeurs et le traitement pédagogique différencié des garçons et des filles sont susceptibles de contribuer progressivement à des perceptions scolaires de soi spécifiques à chaque genre. Il en est de même d'ailleurs, d'une certaine façon, de la compétence scolaire proprement dite. Même si elle est déterminée par des évaluations standardisées, elle dépend d'un curriculum socialement situé et ne peut donc exister en dehors de l'institution scolaire, des pratiques enseignantes, des notations scolaires et des jugements précédents des professeurs progressivement intériorisés par les élèves. Autrement dit, l'analyse statistique en cherchant à décomposer les effets nets de chacune des variables risque de sous-estimer, par construction, les modalités multiples de leurs combinaisons temporelles et les effets d'interaction qu'elles exercent de façon diachronique sur la biographie scolaire des élèves étudiés et, in fine, sur la perception de leurs compétences.

L'ouvrage est très riche à la fois par la connaissance de la littérature et les études empiriques menées par les auteurs. Il faut espérer qu'il puisse trouver son public: les professeurs, les formateurs des lufm et les chercheurs en éducation.

Pierre MERLE
Institut Universitaire de Formation
des Maîtres de Bretagne