

## Pourquoi ne croit-on pas les sociologues ?

---

FRANÇOIS DUBET

CADIS, EHES

Université de Bordeaux 2

3, ter Place de la Victoire 33076 Bordeaux

Dans un débat sur l'utilité sociale de la sociologie, il est des figures imposées comme celles qui opposent le "savant" au "politique", la sociologie scientifique à la sociologie profane, la sociologie critique à la sociologie mondaine... Ce qui n'empêche d'ailleurs pas la posture critique d'assurer les plus grands succès mondains, voire même d'en être un des ingrédients. Débats sans doute intéressants et utiles mais que je préfère contourner pour réfléchir sur une expérience plus banale et plus directe, celle de la rencontre d'un travail que je considérerai, par convention, comme sociologique, et d'un monde social composé d'acteurs divers, lecteurs, syndicalistes, hommes politiques... Expérience modeste aussi car aucun de mes livres, individuel ou collectif, n'a été ce qu'on appelle un best-seller (je me limiterai ici aux travaux sur l'éducation). Cependant, chacun de ces travaux a donné lieu à un très grand nombre de conférences et de débats, soit avec des lecteurs, soit avec des personnes intéressées par les problèmes de l'éducation et de la jeunesse : enseignants, étudiants des IUFM, militants pédagogiques... Ces rencontres provoquent des réactions si régulières et si prévisibles qu'il est possible d'en tirer quelques observations et quelques leçons quant à l'influence de la sociologie de l'éducation sur ce que, faute de mieux, on pourrait appeler l'opinion éclairée. Évidemment, je ferai *comme si* mes recherches singulières n'étaient pas en cause dans cette analyse et comme si elles participaient de la sociologie en général.

### Les raisons raisonnables de ne pas croire les sociologues

En dépit de leurs divergences fondamentales, un des mérites communs des perspectives de Boudon, d'un côté, et de Callon et Latour, de l'autre, est de ne pas juger de la rationalité des attitudes et des opinions du point de vue

d'une Raison triomphante par nature, Raison enfonçant ceux qui la refusent dans le règne de l'erreur et de l'aveuglement, avant que la lumière les atteigne. Autrement dit, il existerait des motifs rationnels de ne pas croire aux résultats des recherches, raisons tout aussi fortes que celles de croire à ces recherches sous le simple prétexte qu'elles sont des productions scientifiques, c'est-à-dire vraies parce qu'on peut en démontrer la fausseté. Pour cela, il suffit de se placer du point de vue des individus pour comprendre pourquoi ils peuvent accepter les analyses des sociologues, puisqu'ils croient à la science, sans les croire véritablement pour autant, sans y adhérer. Dans ce cas, les interlocuteurs vous disent : "Sans doute avez-vous raison, mais vous ne m'empêchez pas de penser que...!"

Le premier exemple, aussi banal que récurant, est celui de la baisse du niveau. Quand, mesures scientifiques et comparaisons historiques à l'appui, vous expliquez à un public de professeurs que le niveau des élèves n'a pas baissé, en général une partie de l'auditoire s'agite, grommèle et proteste devant cette affirmation pourtant étayée par des faits simples : 50 % d'une classe d'âge obtenait le certificat d'études primaires en 1950, alors que 65 % obtient le baccalauréat en 2000 ; ou bien encore, le taux des bacheliers du début des années 1960 était à peine supérieur à celui des élèves en classe préparatoire aujourd'hui... Cependant, si la plupart des professeurs résistent à des faits aussi forts, c'est que du point de vue où ils se placent dans le système, le niveau a baissé, bien que celui des élèves monte en général. Le professeur d'une classe de seconde recevant les 20 % des meilleurs élèves d'une classe d'âge en 1975 et qui en accueille aujourd'hui plus de 50 %, a bien vu que tous ces nouveaux élèves étaient plus faibles que ceux qu'il recevait jusque-là. Le fait que ces nouveaux élèves soient bien meilleurs que leurs aînés qui n'entraient tout simplement pas en seconde, ne peut pas le convaincre car il voit bien arriver des élèves plus faibles et n'en démord pas. Il croit ce qu'il voit et pour lui, le niveau baisse objectivement. Le même phénomène général de glissement explique le sentiment de chute du niveau observé chez les plus anciens des professeurs des lycées professionnels. Alors qu'ils ont longtemps reçu l'élite des élèves de la classe ouvrière, ils en accueillent aujourd'hui les élèves les plus faibles, ceux qui n'étaient pas scolarisés au-delà de l'école élémentaire, leurs anciens élèves étant "montés" vers les secondes générales dont ils ont fait "baisser" le niveau. Aussi sont-ils fondés à dire que si le niveau général d'une classe d'âge s'est élevé, ce n'est certainement pas le cas de celui de leurs élèves. Il n'est donc pas étonnant que, dans mes rencontres nombreuses avec les enseignants, seuls les professeurs de classes préparatoires acceptent l'idée selon laquelle le niveau se maintient ou s'élève, et encore pas toujours !

D'autres facteurs tout aussi rationnels peuvent expliquer pourquoi on ne croit pas les sociologues et leurs chiffres. Lors d'une consultation nationale

conduite sur les collèges avec Marie Duru-Bellat, nous avons observé que la plupart des enseignants de tous les collèges pensaient qu'un tiers environ des élèves éprouvaient de très grandes difficultés (Dubet & Duru-Bellat 2000). Ceci n'a, a priori, rien de surprenant quand on connaît les résultats des tests d'évaluation lors de l'entrée en sixième. Par contre, ce jugement est plus étonnant quand on observe que le même taux est avancé dans tous les collèges, qu'ils soient des collèges chics de centre-ville ou des collèges difficiles de banlieue. En fait, l'explication est simple, la seule norme vécue par les enseignants est celle de l'établissement lui-même. Elle ne peut pas être une norme nationale et toute la logique des hiérarchies scolaires conduit à distinguer un tiers de bons élèves, un tiers de moyens et un tiers de faibles. Ce qui n'empêcherait pas les faibles du bon collège d'être les meilleurs du collège d'à côté, comme le savent les professeurs qui ont changé d'établissement. Pour les autres, la norme de l'établissement est la seule réelle et un tiers des élèves est en dessous; c'est d'ailleurs pour cela qu'une norme devient "la" norme. Or le sociologue oppose une norme nationale à des normes locales; les professeurs peuvent l'accepter, mais au fond, ils n'y croient pas vraiment car toute leur expérience démontre, envers et contre tous, qu'un tiers des élèves est faible.

Examinons un autre exemple. Les professeurs croient dans les vertus du redoublement alors que les études sur ce problème tendent à démontrer le contraire (Paul 1996). Là encore, les opinions des professeurs apparaissent rationnelles car, dans la plupart des cas, l'élève redoublant sera un peu meilleur durant son année de redoublement. La vertu du redoublement paraît donc s'imposer comme un mélange d'observation et de bon sens puisqu'on compare le même élève dans la même classe. Le chercheur procède tout autrement en comparant deux élèves "théoriques" identiques dont l'un a redoublé, l'autre pas, il montre que le second s'en tire mieux que le premier, sans compter l'effet de stigmatisation du redoublement. Le chercheur a incontestablement raison, mais l'acteur, lui, n'a pas tort de ne pas en démordre puisqu'il voit bien "son" redoublant progresser alors qu'il ne peut le comparer à rien et notamment aux progrès réalisés s'il n'avait pas redoublé.

Dernier exemple parmi bien d'autres, celui de l'effet de la taille des classes. La recherche montre que cet effet est faible, parfois contre-productif et qu'il ne joue que dans certaines circonstances bien précises (Meuret 2001). Là encore, la conclusion s'appuie sur de très grands effectifs, parfois sur des comparaisons internationales, elle neutralise les variables parasites et produit un résultat que le statisticien acceptera volontiers. Mais pas l'enseignant qui part du postulat raisonnable selon lequel les progrès de l'élève sont liés au temps que le professeur lui consacre. En même temps, moins il a d'élèves dans la classe et plus son travail est confortable. Aucune statistique ne peut le faire changer d'avis et ceci d'autant plus qu'il imagine souvent que l'allègement de

la classe le déchargerait des élèves les plus faibles. En plus de ses bonnes raisons, il a intérêt à croire dans la vertu des faibles effectifs.

Même les théories les plus classiques et, aujourd'hui, les plus installées comme les théories de la reproduction et de l'inégalité des chances, n'apparaissent pas totalement crédibles tout en étant une sorte de vulgate obligée. En effet, les régularités statistiques sur lesquelles elles reposent ne sont pas refusées "en général", parfois même, elles s'inscrivent dans une sorte de vision fataliste des choses. En même temps, les professeurs voient bien que ces régularités statistiques procèdent d'un mécanisme cumulatif : les petites différences à chaque niveau créent de grands écarts en fin de parcours. Combien de fois n'ai-je pas entendu dire que, de toute façon, il n'y avait rien à faire contre une sorte de loi des inégalités sociales ? Mais à chaque niveau scolaire, dans chaque classe, il y a trop d'écarts à la règle des inégalités pour que les enseignants y croient véritablement ; quelques élèves qui "devraient" échouer réussissent, alors que des élèves "programmés" pour la réussite n'y parviennent pas. Bien souvent aussi, les enseignants se considèrent eux-mêmes comme des exceptions aux "lois" auxquelles ils ne croient qu'en fonction des circonstances. Autrement dit, il y a un effet d'échelle dans l'ordre de l'adhésion aux théories sociologiques, le processus additif recensé par le chercheur ne rend pas compte de chacun des éléments de l'addition, ceux que voit l'enseignant dans sa classe. Alors que les chercheurs proposent une conception probabiliste de la causalité, les acteurs, parce qu'ils agissent, ont, soit une conception déterministe de l'action, soit une conception téléologique selon laquelle l'action est le produit d'une intention. C'est pour cette raison que la conception sociologique est interprétée, soit comme un fatalisme, soit comme un déni du volontarisme des acteurs. Entre l'acteur et le chercheur s'affrontent deux conceptions de l'action, ce qui ne signifie pas que celle de l'acteur soit irrationnelle.

En fait, un grand nombre de refus de croire ne procèdent ni d'intérêts égoïstes, ni d'aveuglements ou d'ignorances, mais de bonnes raisons paraissant tout aussi solides que celles des chercheurs. Dans tous ces domaines, et on pourrait en évoquer bien d'autres, quelles sont les théories justes ? Du point de vue des chercheurs, ce sont celles qui reposent sur des observations multiples et des ensembles statistiques contrôlés, raisonnés et comparés ; du point de vue des acteurs, ce sont celles qui marchent, c'est-à-dire celles qu'ils "voient" et qui, en termes kuhniens, leur suffisent. Ce n'est pas renoncer à la vérité scientifique que de comprendre ces mécanismes qui ne réduisent pas la défiance des acteurs à des routines et à des intérêts idéologiques.

## Les croyances nécessaires

Il existe une deuxième famille de raisons de ne pas croire aux théories scientifiques ou présentées comme telles. À la différence de celles que nous venons d'examiner, ce ne sont pas des raisons rationnelles, sans être pour autant des raisons idéologiques ou irrationnelles. Cet ensemble de motifs pourrait être défini comme une volonté et une nécessité de préserver le sens d'une action et des motifs d'un travail. Expliquons-nous.

Le travail enseignant participe d'un type général d'activité que l'on peut définir comme un travail sur autrui. Dans ce type de travail, il ne s'agit pas seulement de vendre et de rendre un service, mais, au-delà de ce service, de transformer les individus, leurs représentations et leurs sentiments. Il s'agit d'un travail éthique et aucun enseignant n'accepterait de concevoir son activité comme un pur transfert de connaissances. En paraphrasant Durkheim, on peut dire qu'il s'agit d'un travail moral. Cette activité n'est possible que si les acteurs qui l'accomplissent croient à un certain nombre de valeurs ou de fictions qui rendent leur travail possible. En dépit du poids de la culture critique aujourd'hui, ils doivent croire que la connaissance libère quand ils enseignent, ils doivent croire à l'objectivité des évaluations quand ils notent, ils doivent croire à l'égalité fondamentale des élèves... Ils doivent d'autant plus y croire que, sans cela, les élèves n'y croiraient pas eux-mêmes or il est indispensable d'obtenir leur consentement. Même si les institutions ont perdu une large part de leur sacré, elles ne fonctionneraient pas sans une parcelle de magie et de convictions nécessaires au déroulement de l'activité (Dubet 2002). L'enseignant doit croire que l'élève peut apprendre, de la même manière que le médecin doit croire que le malade peut guérir et l'on sait que l'efficacité du travail sur autrui participe largement du théorème de Thomas sur la prédiction créatrice.

Si l'on accepte cette observation banale, la connaissance ne peut franchir facilement la barrière de ces fictions nécessaires. Ainsi, tout enseignant croit non dans le ciel des principes mais, dans le cœur de son activité même, à l'égalité fondamentale ou ontologique de tous les élèves et à une pure hiérarchie du mérite. Il n'y croit pas de façon abstraite, comme on croit dans une religion, il est obligé d'y croire dès qu'il note les élèves à moins de se considérer comme un individu malhonnête. Dès lors, il peut écouter de manière attentive toutes les analyses relatives à l'effet Pygmalion ou aux aléas de la docimologie, il peut même penser que ses collègues en illustrent la pertinence, mais il ne peut y croire pour lui-même sans courir le risque de voir les principes de son action s'effondrer. Combien de fois, lors de conférences, des enseignants sont venus me dire, individuellement et après la conférence, que mes analyses étaient justes, mais pour les autres uniquement, transformant ainsi un fait scientifique en jugement moral. Plus encore, dès qu'on attende à

ce type de croyance, soit les acteurs refusent les analyses sociologiques, soit ils les reprennent pour confirmer la croyance selon le processus bien connu de la réduction des dissonances (Festinger 1957). Les mécanismes décrits par le chercheur sont alors interprétés comme des fautes morales individuelles et il convient de les combattre en renforçant la croyance dans le rôle décisif des vertus des individus. Il lui faut replier les faits sociaux sur une téléologie.

Le système de fictions nécessaires de l'école démocratique repose sur deux piliers, sur deux principes considérés comme indiscutables et non démontrables : un principe d'égalité, tous les élèves sont fondamentalement égaux et peuvent prétendre aux mêmes choses ; un principe de mérite, fondant des inégalités justes. Le problème tient évidemment au caractère contradictoire de ces deux principes car, pratiquement, il convient de classer les élèves et d'affirmer leur égalité, ce qui oblige à expliquer leurs inégalités de performances comme les conséquences de leur liberté. Professeurs et élèves s'accordent sur cette fiction grâce aux vertus du travail, considérant que les différences scolaires tiennent à la quantité de travail que les élèves engagent librement dans les exercices scolaires : tous les élèves sont égaux et les meilleurs sont ceux qui travaillent le plus. Les bulletins scolaires ne disent pas autre chose et, entre eux, les élèves le répètent à l'envi afin de sauver leur face. Si j'ai "choisi" d'être inégal en ne travaillant pas, mon égalité fondamentale est préservée. Pour maintenir cette fiction indispensable et quasi uniquement à cette fin, se mettent en place des dispositifs de soutien aux élèves défavorisés, des cours supplémentaires, des aides aux devoirs, tous ces appareillages de renforcement du travail. Les professeurs pensent qu'on apprendra plus avec davantage d'heures de cours, ignorant la loi des rendements décroissants, les élèves s'excusent en disant qu'ils ont "décidé" de ne pas travailler ou qu'ils en sont empêchés... Tous sauvent des croyances essentielles que l'expérience la plus banale ne confirme pas, mais qu'il est indispensable de maintenir pour continuer à vivre dans l'école. On défendra ainsi la répétition des mêmes exercices, la multiplication des mêmes leçons, bien que l'on sache confusément que cela ne produit pas les résultats attendus, mais c'est la croyance qui doit être sauvée. Autrement dit, les acteurs peuvent croire théoriquement aux théories de l'inégalité des chances, ils ne peuvent y croire "vraiment" pour continuer à agir avec la part d'illusion indispensable à l'action éducative.

Quand les chercheurs s'interrogent sur l'efficacité des pratiques pédagogiques, sur la définition des conditions de l'efficacité ou sur quelques travers encore fréquents, comme le fait de confier les classes les plus difficiles aux moins expérimentés, ils ne rencontrent guère d'obstacles (Felouzis 1997). Plus surprenante est la réponse faite à ces difficultés : dans la plupart des cas, elle en appelle à plus de formation et à une formation adéquate. Même si on admettra aisément que l'ancienneté et le diplôme n'ont pas un rôle détermi-

nant sur l'efficacité des enseignants, il reste que la formation apparaît toujours comme une solution miraculeuse. D'ailleurs, sur quoi l'éducation nationale n'a-t-elle pas proposé de formation ? L'idée de former autrement ou de former des vagues entières d'enseignants en exercice surgit systématiquement dans tous les débats, même quand aucune étude n'a prouvé l'efficacité de ces formations. Mais cette réponse, ne découlant guère des conclusions des recherches sociologiques, est un exercice obligé permettant de renforcer la croyance par la critique. Seule l'école peut sauver l'école, seule la formation peut sauver l'éducation et, en réalité, les analyses sociologiques sont soit ignorées, soit avalées par la machine à réduire les dissonances. Quand la prédiction sur l'efficacité de la formation ne se réalise pas, c'est la formation qui doit être remodelée et renforcée selon le mécanisme de l'étayage de la croyance par les faits qui l'invalident.

Je fais l'hypothèse que plusieurs croyances nécessaires ont pour fonction de réduire le caractère tragique du travail sur autrui. Elles sont une manière de se défaire de la culpabilité. Avec le déclin de l'idéologie des dons, le succès des théories de la reproduction peut largement s'expliquer par son efficacité pour se libérer d'un sentiment de responsabilité dans la production de l'inégalité des élèves. D'ailleurs, c'est la seule dimension de cette théorie qui a été retenue, celles de l'arbitraire culturel et de la violence pédagogique ont été plus volontiers laissées de côté. De façon générale, il me semble que les théories que l'on pourrait qualifier d'exogènes "passent" beaucoup mieux que les théories endogènes. Les théories qui expliquent les difficultés des élèves et des maîtres par des forces sociales et des mécanismes extérieurs à l'école sont beaucoup mieux acceptées que celles qui font dériver ces problèmes des pratiques scolaires elles-mêmes. Les premières confortent la croyance nécessaire dans l'école conçue comme un îlot de justice dans un monde injuste, les secondes sont souvent perçues comme des critiques intolérables et quasi personnelles puisque les individus ne peuvent se défaire de l'idée selon laquelle l'action est la conséquence d'une intention. Toutes les analyses situant les causes des difficultés des élèves dans la société et dans leurs familles sont bienvenues, elles renforcent l'image de l'école comme sanctuaire; toutes celles qui évoquent des causes nichées dans le fonctionnement de l'école et dans les pratiques pédagogiques sont neutralisées. Il importe que le péché reste hors des murs du temple.

Alors que les raisons raisonnables de ne pas croire sont d'ordre cognitif, les "résistances" issues des croyances nécessaires sont du domaine de l'expérience de travail elle-même. Pour enseigner, il faut croire et la croyance doit être préservée de la critique que pourrait porter toute connaissance. C'est pour cette raison que, bien plus qu'un refus brutal, les acteurs opèrent une réduction des dissonances et avalent les critiques pour renforcer leurs convictions. Répétons le, ces convictions ne sont pas les folies des sectes étudiées par Festinger,

mais des croyances triviales et nécessaires, si triviales et nécessaires même que le sociologue de l'éducation le plus critique et le plus radical s'y soumet dès qu'il fait un cours ou corrige un paquet de copies. Parfois, il demandera à d'autres ce qu'il ne peut faire lui-même, et son auditeur n'est généralement pas dupe en demandant au sociologue comment il fait, lui, avec ses étudiants.

## Connaissances et intérêts

L'école est un champ de batailles et de conflits plus ou moins feutrés. Quoi qu'il en pense et quoi qu'il en dise, le sociologue est dans cette bataille et y participe, surtout quand il veut regarder la mêlée d'en haut. Ici, l'adhésion et le refus des analyses sociologiques doivent être compris en termes de conflits d'intérêts. Il s'agit là d'un enjeu central dans la mesure où si la science ne conduit pas l'action, elle fonde largement la légitimité des argumentations politiques. Les savants ne dominent pas les politiques, mais les politiques doivent utiliser la rhétorique des savants, l'argumentation en rationalité étant considérée comme plus forte que la rationalité en valeurs, même si la rationalité scientifique n'est ici que le masque des valeurs.

La réception des travaux sociologiques par le monde de l'école n'a pas donné lieu, à ma connaissance à des recherches spécifiques (cependant voir Masson 2001, 42, 3). Mais je crois qu'en ce domaine, il ne faut pas sous-estimer le rôle des médias qui sont les portiers et les intermédiaires entre le monde de la recherche proprement dit et celui de l'école. Il n'est pas difficile d'imaginer qu'un article publié dans *Le Monde*, *le Nouvel Observateur* ou *le Monde de l'Éducation* a plus de force d'impact qu'un article publié dans la *Revue Française de Sociologie*. Or, la presse effectue un double travail anticipant l'usage que feront les acteurs organisés. D'une part, elle se livre à un travail d'épuration et de simplification des analyses, de l'autre, elle met en évidence les traits les plus spectaculaires et les plus "nouveaux" des analyses proposées. Là encore, cette stratégie n'a rien de scandaleux, elle correspond aux ciblage des publics ou, pour le moins, au désir de ne pas déplaire. Ainsi *Le Monde de l'éducation* semble soucieux de ne pas trop se décaler de l'image qu'il se fait d'un lectorat voulant, à la fois, être informé et voir confirmée sa vision du monde. Toutefois, quand on s'approche d'un public d'acteurs organisés, les choses semblent moins lisses et les connaissances sociologiques ne passent pas de la même manière selon qu'elles sont présentées au SNES, à la FCPE, au SNUIPP, au SGEN, devant un mouvement pédagogique, un groupe d'inspecteurs, devant le Ministre ou face à des collègues chercheurs ... J'ajouterai sans perfidie qu'il y a peu de chances que le chercheur les présente de la même manière devant ces divers publics. Ici la recherche s'inscrit directement dans un système de conflits.

La position la plus simple est celle des groupes et des individus qui rejettent d'emblée toutes les analyses sociologiques au nom de la défense d'une théologie scolaire devant être préservée dans la pureté de ses principes. Ils pratiquent une sorte d'anti-sociologisme militant : si l'école n'est pas toujours ce qu'elle devrait être, c'est parce qu'elle n'est pas assez fidèle à ses principes fondateurs et, d'une certaine façon, parce qu'elle se laisse corrompre par la société. Les exploits héroïques et exceptionnels de quelques boursiers confirment le bien-fondé des principes alors que les statistiques sont du "sociologisme". C'est un exercice rituel de quelques intellectuels "républicains" en vue. L'école est juste pour ceux qui le méritent. Par exemple : "moi" enfant d'origine modeste ayant intégré l'École Normale Supérieure. Quand on y regarde de près, il arrive que cette modestie des origines sociales ne soit que très relative et s'apparente à un roman. La culture scolaire incarne la mémoire et la raison et ne doit pas transiger avec celle du monde, la pédagogie n'est pas une relation sociale, mais la confrontation transparente de pures raisons. Bref, l'école est un ordre régulier devant se défendre de la corruption du siècle et la sociologie, par son réalisme vulgaire, incarne l'impureté du monde. Dans cette perspective, les seules enquêtes utiles sont celles qui mettent en évidence les lacunes des élèves, alimentant ainsi une rhétorique de la chute. À ce propos, j'ai eu plusieurs débats pénibles avec des philosophes et des intellectuels prompts à parler de l'école telle qu'elle devrait être et à opposer quelques citations de Condorcet ou d'Alain aux faits sociologiques les mieux établis.

Pour les syndicats dominants, les choses sont plus complexes. Une grande partie de la sociologie alimente la critique syndicale : critique des inégalités, critique de la diversité incontrôlée du système, mise en évidence des difficultés des enseignants, parfois, mise en lumière des souffrances des élèves... Les données de la sociologie sont acceptées et mobilisées dans la mesure où elles renforcent la capacité d'action syndicale. Ceci implique que cette connaissance sociologique passe sous les fourches caudines de deux grands arguments. D'abord, les problèmes de l'école ne dérivent pas des pratiques professionnelles des enseignants, mais d'une dégradation générale de la société, l'école n'étant que le réceptacle des problèmes sociaux. En ce sens, les théories sociologiques sont presque toujours utilisées de manière holiste puisque les acteurs y sont agis par des mécanismes qui les dépassent et dont ils sont les victimes. Ensuite, les recherches doivent mettre en évidence la nécessité de renforcer les moyens, la formation, le personnel spécialisé, les heures de cours... Généralement, tout ce que les recherches peuvent suggérer en termes de changements de structure est ignoré ou invalidé par le soupçon de néo-libéralisme rampant, de pédagogisme, d'irréalisme, d'utopisme, de réformisme... tous les "ismes" qui tuent. Ceci invite les chercheurs voulant être entendus par les militants à s'entourer de mille artifices rhétoriques, dont

la critique préalable du système et des politiques ministérielles est la forme la plus convenue. Ce rapport stratégique à la recherche conduit, la plupart du temps, à ignorer à peu près tout des recherches portant sur des comparaisons internationales et à une suspicion générale à leur égard car la comparaison elle-même menace le modèle national. Malheur à celui qui suggère que les autres font parfois mieux et souvent moins chers ! Le ton que j'adopte ici ne doit ni prêter à malentendu ni à un soupçon d'amertume : il est parfaitement normal que les organisations syndicales les plus fortement implantées sur la base de la défense des acquis utilisent la recherche afin de renforcer leurs thèses et d'ailleurs, si les théories sociologiques sont "bonnes", elles peuvent aussi expliquer cette stratégie. Toutefois, ceci engendre un type de relation assez complexe avec les organisations syndicales, fait d'autocensure de la part des chercheurs qui ne disent que ce qu'ils croient pouvoir être entendu et de plusieurs niveaux de communication avec les syndicalistes. Plus on se place au sommet des organisations syndicales, plus la dimension critique des recherches est acceptée, comme dans une discussion entre experts, plus on se place à la base de l'organisation, plus le contrôle idéologique de la recherche est fort. En tout cas, les chercheurs ont du mal à résister au sentiment d'une certaine ambivalence puisque l'organisation ne retient que ce qui lui est utile. La demande d'argumentation des acteurs et la demande de reconnaissance des chercheurs engagent un jeu politique assez "subtil" dirais-je par euphémisme.

De toutes manières, il faut s'attendre à une réception sélective et à se voir dépossédé en même temps que reconnu. Par exemple, quand j'avais mis en évidence les difficultés pédagogiques liées à l'arrivée de nouveaux lycéens, les syndicats y avaient trouvé matière à alimenter leurs revendications (Dubet 1991). Par contre, les nombreuses pages consacrées aux sentiments de mépris éprouvés par ces élèves n'ont, semble-t-il, jamais été lues. De la même façon, la mise en évidence des causes de la violence scolaire extérieures à l'école a été fort bien accueillie, mais celles qui soulignaient les causes internes à cette violence ont été perçues comme une quasi-provocation. Bref, chacun puise dans la recherche ce qui l'intéresse et renforce la cohésion du groupe mobilisé, les représentations et les idéologies déjà constituées.

## Les croyances de la recherche

J'ai suffisamment mis en cause les bonnes raisons, les illusions et les intérêts des acteurs face à la recherche, pour dire un mot des mêmes croyances et des mêmes intérêts chez les chercheurs.

Souvent, la première de ces illusions est de considérer que la "réalité" du travail des acteurs se tient dans ses conséquences et ses fonctions objective-

ment mesurables. Ainsi, le travail des individus lui-même n'est pas dans la cible de la recherche. Ce fut là le grand travers du fonctionnalisme, fût-il critique et, aujourd'hui, celui des modèles économiques mobilisés dans les évaluations. Dans l'un et l'autre cas, l'intentionnalité des individus est réduite à rien ou à une simple représentation. Ils font "réellement" autre chose ou le contraire de ce qu'ils croient faire "subjectivement": vous croyez apprendre l'allemand, en fait vous sélectionnez les futures élites, vous croyez faire des classes harmonieuses, vous faites des classes de niveau, vous développez des méthodes actives, en réalité vous privilégiez les dispositions éducatives des classes moyennes... Dans ce type de recherches, il est demandé aux acteurs sociaux de faire le deuil de leur action; comment s'étonner de leurs "résistances"? Imagine-t-on les réactions d'un chercheur auquel on dirait que ce qu'il trouve n'est que la conséquence involontaire d'une activité soumise à des forces sociales aussi obscures qu'objectives? Ce qui se produit parfois quand les militants les plus idéologues lui expliquent qu'il "fait le jeu" de tel ou tel groupe, de telle ou telle force, quand son travail est réduit à une idéologie et à une fonction, bref, quand les acteurs lui font ce qu'il leur fait.

La deuxième illusion des chercheurs, je concède qu'il m'arrive d'y céder comme bien d'autres, est de croire que l'action est le produit d'un projet, d'un plan et d'un modèle culturel. Cette illusion est strictement opposée à la précédente. Elle porte à croire que les changements des représentations engendrent nécessairement des changements dans les pratiques; des idées fausses produiraient des pratiques perverses alors que des idées justes commanderaient de bonnes pratiques. Or, la plupart des études de psychologie sociale, parmi les plus classiques, nous apprennent l'inverse (Abric 1994). En général, les idées sont plus la rationalisation des pratiques qu'elles n'en sont les causes et rien n'est plus naïf que de croire que les pratiques sont le déroulement des idées auxquelles adhèrent les individus. (Écrire un livre c'est déjà partager cette naïveté). Les travaux de Milgram montrent de manière cruelle que les individus peuvent faire, de plus ou moins bonne foi, le contraire de ce que leurs valeurs leur dictent (Milgram 1974). Les études de Lewin démontrent que les processus de changement ne passent pas par la force des idées, fussent-elles justes, mais par le changement des engagements pratiques; les acteurs changent parce que changent les règles du jeu et les conditions de l'action, bien plus que parce qu'ils changent d'idées (Lewin 1972). Le chercheur, lui, croit souvent que les idées justes doivent engendrer des pratiques conformes à la raison. Dès lors, il est déçu par les acteurs qui ont l'air de croire et qui n'en font rien. Pourtant, il observe que les nouveaux enseignants formés dans les nouveaux IUFM ne sont pas très "différents" de leurs collègues plus anciens, alors que leur formation a été fort différente dans ses intentions, il observe aussi que les pratiques pédagogiques ne sont pas le produit des convictions des enseignants (Felouzis 1997).

Il ne suffit donc pas que la recherche soit "vraie" et bien faite pour emporter l'adhésion, il faut aussi qu'elle soit crédible, plausible ou "vraisemblable" (Dubet 1994). Même si les catégories de l'action et celles de la connaissance ne peuvent être communes, elles doivent cependant communiquer et se reconnaître mutuellement. Pour réfléchir utilement sur les relations de la sociologie et de ses objets, il importe de refuser l'idée ou l'idéologie professionnelle des chercheurs, celle d'une rupture radicale entre deux types de connaissance : la connaissance pure portée par une éthique de la connaissance "gratuite" et la connaissance sociale impure, soumise aux idéologies, à des intérêts stratégiques et politiques. En réalité, en aval de la recherche, comme dans la recherche elle-même, la relation des scientifiques et des acteurs participe de la recherche elle-même, la recherche se nourrit de la société et de sa réception. Sur ce plan, les chercheurs partagent autant d'illusions que ceux qu'ils étudient. Même si la vérité et la vraisemblance ne peuvent être confondues, il me semble que la recherche de la vraisemblance participe de la vérité dans la mesure où elle doit considérer que les bonnes raisons, les convictions et les intérêts des acteurs participent de son objet. Il faut donc que la sociologie en rende compte d'une manière qui ne heurte pas la téléologie spontanée des acteurs, sauf à les prétendre totalement aveugles. De toute manière, on est toujours conduit à s'expliquer et à traduire le langage de la science dans celui de l'action, celui de l'inconnu dans celui du connu.

Les organisations scientifiques produisent des rhétoriques, des rationalisations et des justifications aussi naïves et intéressées que celles des acteurs sociaux. La plus simple d'entre elles consiste à affirmer que les acteurs, parce qu'ils sont des acteurs, sont enfermés dans l'ignorance et l'idéologie, qu'ils sont les objets de forces qui les dépassent. Pourtant, ce n'est rien enlever aux prétentions à la vérité scientifique que de rappeler que les acteurs ont, non seulement des compétences, mais aussi des modes de connaissance fondés en raisons, en convictions et en intérêts. Plutôt que de s'enfermer dans des tours d'ivoire et des consolations de moins en moins efficaces, mieux vaudrait considérer que les résistances et les modes de réception des acteurs participent pleinement de la sociologie tenue de traduire ses logiques en logiques sociales pour la simple raison qu'elle est une science sociale devant appliquer à elle-même ses propres méthodes. Évidemment, en considérant que la réception de son travail est aussi un objet sociologique, le chercheur y perd en confort ce qu'il peut gagner en pertinence parce qu'il est obligé de tenir compte de la lecture et des réactions que suscitent ses analyses. Ceci dégage un profil un peu terne, parler au nom d'une compétence est moins brillant que de parler au nom du peuple, de la liberté et de la raison comme le font ceux qui se définissent d'abord comme des intellectuels. Il faut aussi plus d'ascétisme pour se soumettre à l'épreuve des faits sociaux que sont les récep-

tions de la recherche, plutôt que de les surplomber au nom d'une épistémologie qui vous accorde, d'emblée, le monopole de la vérité.

## Bibliographie

- ABRIC J.-C. 1994 *Pratiques sociales et représentations*, Paris, PUF  
DUBET F & DURU-BELLAT M. 2000 *L'hypocrisie scolaire*, Paris, Seuil  
DUBET F. 1991 *Les lycéens*, Paris, Seuil  
DUBET F. 1994 *Sociologie de l'expérience*, Paris, Seuil  
DUBET F. 2002 *Le déclin de l'institution*, Paris, Seuil  
FELOUZIS G. 1997 *L'efficacité des enseignants*, Paris, PUF  
FESTINGER L. 1957 *A Theory of Cognitive Dissonance*, Evanston, Row, Peterson  
LEWIN K. 1972 *Psychologie dynamique*, Paris, PUF  
MASSON P. 2001 "La fabrication des Héritiers", *Revue Française de Sociologie*, 42, 3  
MEURET D. 2001 *Les recherches sur la réduction de la taille des classes*, Rapport remis au Haut Conseil de l'Évaluation de l'École, Paris  
MILGRAM S. 1974 *Soumission à l'autorité*, Paris, Calman-Levy  
PAUL J.-J. 1996 *Le redoublement, pour ou contre ?* Paris, ESF