

La production des connaissances sociologiques et leur appropriation par les acteurs

DANILO MARTUCCELLI

CNRS-Centre Lillois d'Études et de Recherches Sociologiques et Économiques
Faculté des sciences économiques et sociales,
Université de Lille I 59655 Villeneuve d'Ascq cedex

Sous l'emprise du projet des Lumières, bien des sociologues ont encore une vision largement positive et immédiate des liens entre la connaissance et l'action. Pourtant leurs relations réciproques sont souvent problématiques. Si des cercles vertueux existent, notamment lorsque la connaissance sociologique permet de se défaire de fausses représentations, voire de corriger ou de réorienter l'action, bien d'autres fois le lien apparaît plus incertain. Nous aborderons deux cas de figures problématiques de cette relation. Mais il nous faudra au préalable revenir, rapidement, sur la distinction entre la connaissance sociologique et le savoir social indigène.

Les deux intérêts de la connaissance sociologique

Il est de rigueur d'opposer le savoir des analystes et le sens commun des acteurs. La sociologie est alors considérée comme un savoir de deuxième degré, bâti autour de constructions élaborées elles-mêmes par ceux qui agissent dans la vie sociale. Bien sûr, le savoir des analystes n'est pas entièrement coupé des acteurs et il est susceptible d'informer le niveau pratique, de la même manière que le souci de la pratique n'est jamais entièrement absent des représentations proprement sociologiques. Pourtant, la distinction analytique entre les deux niveaux est réelle. La vérité s'appuie dans les deux cas sur des considérations argumentatives différentes et les raisons mobilisées pour établir ce que l'on tient pour vrai ne sont nullement les mêmes.

Néanmoins, on risque alors d'établir une différence trop grande entre le savoir indigène et la connaissance proprement sociologique. En fait, plus qu'une coupure entre deux niveaux, il vaut mieux reconnaître que la connaissance sociologique est parcourue d'une tension entre une rationalité épisté-

mique, concernant la nature même de la connaissance, issue des discussions et des réfutations et une rationalité d'action ou de pratique soumise, elle, à des considérations d'un tout autre ordre, intégrant bien d'autres motivations (instincts, désirs, réflexes) (Granger 1995). Cette deuxième distinction suppose donc que pour les analystes, il faut distinguer entre des connaissances orientées principalement par un intérêt épistémique ou par un intérêt pratique.

On peut alors reposer autrement le problème de la relation entre la sociologie et l'action. Le travail sociologique, lorsqu'il est animé par un intérêt pratique, garde la spécificité de ses exigences de production de données et d'argumentation scientifique, mais opère par des critères spécifiques. La valeur de la connaissance dégagée se mesure, en partie, par sa valeur ajoutée à l'action et sa capacité à cerner les contraintes qui pèsent sur elle. Le but de la connaissance sociologique est d'augmenter le niveau de pratique des acteurs par l'extension de leur réflexivité critique.

Une partie de la difficulté de l'appropriation par les acteurs des connaissances sociologiques en découle plus ou moins directement. Le type d'intérêt qui est à l'origine de la production de la connaissance explique en amont, et de manière endogène, le différentiel d'usages des différentes formes de connaissance sociologique. Certaines d'entre elles sont ainsi de par leur "nature" difficilement utilisables par les acteurs tandis que d'autres peuvent connaître, au contraire, une plus grande fortune pratique. Et pourtant, si cette distinction est précieuse pour sortir d'une vision mécanique du lien entre le savoir et l'action, elle n'épuise en revanche nullement la difficulté de leur relation.

Quand les connaissances sociologiques "ne devraient pas" être utilisées par certains acteurs

Depuis quelques décennies, la sociologie de l'éducation est sortie progressivement d'une pensée du soupçon pour chercher à cerner le différentiel d'effets de certains outils et à dégager des marges de manœuvre pour les acteurs. Bien des politiques scolaires s'appuient ainsi sur l'autonomie des instances et des acteurs locaux, et l'action propre de l'école devient un objet d'étude. Ces connaissances, adoptant des méthodologies diverses, apparaissent au premier abord comme susceptibles d'une rapide instrumentalisation pratique. En fait, elles illustrent de manière particulièrement intéressante la complexité des relations entre la pratique et la connaissance.

Au sein des études sur les différents facteurs des inégalités scolaires, s'est affirmé dans les années 1990 un nouveau courant de recherches, s'appuyant

parfois sur des travaux anciens, et cherchant à tester la démocratie réelle pratiquée par l'école. Dans l'ensemble de ces travaux, il s'agit d'introduire d'autres variables explicatives que l'origine sociale, même si elle garde une importance majeure. L'idée du besoin d'un traitement différentiel des individus s'impose progressivement. Cette exigence alimente à son tour une série d'études visant à évaluer l'impact des différentes démarches qu'adoptent les acteurs sur la justice sociale de l'école. La sociologie est ainsi amenée à s'intéresser à des ajustements circonscrits permettant, ici ou là, d'enrayer les inégalités scolaires.

Ce souci conduit ainsi à l'étude de l'efficacité différentielle des divers acteurs ou éléments du système éducatif, à la recherche d'une sorte de compromis entre le souci d'équité et le besoin d'efficacité. De l'effet établissement à l'effet des pédagogies, en passant par les effets des politiques publiques ou encore l'effet enseignant et l'effet classe, le problème est toujours le même : rendre compte des arrangements pratiques observables aux différents niveaux du système éducatif. Ou pour mieux dire : évaluer le degré de dérégulation du système éducatif au travers de ses résultats afin de tester son caractère égalisateur. Il ne s'agit plus seulement de se demander, à l'échelle globale, si l'école s'est démocratisée ou non, mais d'évaluer les différentes manières dont le système scolaire lui-même peut infléchir une situation globale d'inégalité sociale. Ce processus est encouragé par la forte institutionnalisation académique de la sociologie de l'éducation en France, qu'il s'agisse de recherches universitaires commanditées ou effectuées directement par des organismes de recherche dépendant du ministère de l'Éducation nationale.

Une partie importante de ces efforts intellectuels se donne ainsi pour but, au travers de techniques souvent sophistiquées, de mesurer la manière dont les variables externes sont relayées à l'intérieur du système scolaire lui-même. Il s'agit de cerner la part qui revient à un acteur social spécifique, notamment dans les acquisitions ou les performances des élèves, et surtout de saisir la part de réussite qui ne découlerait pas de la composition sociale d'un établissement. En neutralisant cette dernière variable, les recherches visent à établir comme un résidu l'effet d'efficacité recherché, et une fois ce dernier établi, à en chercher la causalité à l'œuvre parmi les différentes variables.

Si ces recherches sont moins développées en France que dans la littérature anglo-saxonne, elles n'en parviennent pas moins à des résultats parfois divergents (Bressoux 1994, Meuret 2000). Cela concerne autant l'importance du pourcentage de réussite ainsi dégagé (pouvant parfois aller du simple au triple) que les facteurs explicatifs retenus par les chercheurs pour en rendre compte (des dimensions jugées importantes par certains ne le sont guère ou faiblement par d'autres). La multiplicité des facteurs susceptibles d'être pris en compte ou la diversité des séries causales indépendantes susceptibles de s'entrecroiser, rendent les possibilités de prévision particulièrement difficiles.

Il est en effet impossible de concevoir un traitement expérimental permettant avec suffisamment de précision et de détails de reproduire à l'identique une expérience pratique réussie. À terme, les modèles ainsi dégagés n'ont en fait que des vertus avant tout rétrospectives.

La difficulté à dégager de fortes régularités, qu'elles soient ou non interprétées en termes de cause, ne doit pas nier l'intérêt analytique de ces recherches. Mais elle oblige à ne pas confondre ces résultats, à prédiction limitée et à explication sujette à discussion, avec des vérités "définitives". D'autant plus qu'en matière d'interaction, un domaine qui oriente l'essentiel des analyses explicatives, l'interpénétration des phénomènes et la multiplicité des engrenages de la vie sociale peuvent attribuer des conséquences majeures à de toutes petites variations d'échange ou à une synergie locale particulière.

Or, à l'extérieur de la communauté scientifique, une partie de la fascination de ces perspectives provient non seulement de leurs vertus épistémologiques, mais également de leurs virtuelles retombées pratiques, puisqu'elles sont susceptibles de permettre une légitimation de certaines interventions sociales par le recours à des expertises.

En effet, l'intérêt épistémique et pratique orientant ces recherches entre en interaction avec un contexte institutionnel particulier, d'autant plus que les premiers destinataires de ces travaux, autant par leur forme que leur vocation, sont les décideurs publics. Si l'inflexion théorique dont procède cette sociologie de l'ingénierie scolaire est largement le fait du milieu de la recherche sociologique lui-même, elle a progressivement rencontré une volonté politique de réforme de l'État ou en tout cas d'évaluation de la fonction publique.

Répetons-le. Si pour beaucoup la philosophie animant ces recherches est issue des impasses d'une pensée du soupçon incapable de se traduire dans des considérations pratiques, elle a aussi coïncidé (et les modalités de cette coïncidence devraient être l'objet d'une véritable analyse) avec la volonté de certains décideurs de parvenir à un État à la fois plus économe et plus efficace. Bien entendu, les contribuables ont un droit de regard sur l'utilisation de leurs impôts et de ce point de vue il y a certainement un espace pour une critique légitime d'une administration rigide et pouvant accroître ses capacités d'action. Cependant, l'origine ultime de ce processus réside dans un renouvellement de la rationalisation budgétaire et managériale de l'action publique, souvent présenté comme une exigence incontournable de la mondialisation, notamment de ses effets fiscaux, sur les ressources de l'État.

D'ailleurs, comment passer sous silence le fait que la fortune extrême du thème de l'évaluation dans la fonction publique ne provienne pas uniquement d'un transfert des techniques de management du secteur privé (Le Goff 1999) mais de la nécessité des administrateurs de trouver des critères "solides"

de gestion ? À la différence du secteur concurrentiel, où à terme le marché et la demande des consommateurs jouent un rôle de couperet ultime dictant la viabilité d'une activité, ce type de sanction ne peut qu'être relatif dans le secteur public. Du coup, se consolide, dans une période de modération budgétaire, le besoin de disposer d'outils d'évaluation interne. Même si les différences entre les services publics et le secteur privé ne doivent pas être exagérées, il n'en reste pas moins que dans la vocation de pilotage de l'administration publique, l'évaluation apparaît comme la volonté d'introduire par l'aval et par le haut un mécanisme "analogue" au marché —ce que traduit bien la formule du passage d'une exigence des moyens à une exigence de résultats.

On comprend alors comment la quête du différentiel des effets est susceptible d'être traduite en termes opérationnels. La discussion sur les causes n'est jamais qu'un pur problème épistémologique. Elle se double toujours dans la vie sociale d'une problématique politique (voire juridique) puisqu'elle vise à dégager un principe d'imputation de responsabilités. Le risque est ainsi constant que les causalités ou les corrélations conditionnelles établies par les sociologues alimentent directement une conception politique des responsabilités sociales et finissent par légitimer, sous forme de nécessité, un type d'intervention au détriment des autres. À ce jeu, le risque est grand d'oublier le principal résultat de ces recherches, à savoir que l'essentiel du différentiel de réussite scolaire réside toujours dans les caractéristiques de la population des élèves.

La connaissance sociologique participe et collabore à la gestion administrative depuis sa naissance. Et dans ce sens, la situation actuelle n'est pas fondamentalement nouvelle —les décideurs ayant souvent par le passé légitimé leurs choix à l'aide de rhétoriques scientifiques. Pourtant, un changement de taille est tout même repérable. La transformation de l'évaluation de l'activité des agents du secteur public en critère majeur de jugement administratif risque de faire des données produites par la connaissance sociologique un outil, plus ou moins direct, de gestion. Si elle perdure, cette situation donnera lieu progressivement à des contre-expertises (en tout cas, on peut le souhaiter), peut-être à la constitution d'observatoires où siègeront des experts nommés par les différents acteurs en présence, censés se mettre d'accord sur les indicateurs à retenir ou les protocoles de recherche à mettre en place. Une partie du débat public pourrait ainsi avoir lieu à ce niveau. Certains syndicats, par exemple, acceptent déjà le bien-fondé du principe d'une évaluation des établissements ou des équipes pédagogiques, mais sont réticents envers une évaluation des performances individuelles des enseignants, conscients de la variabilité des résultats selon les indicateurs choisis (pour un exemple à propos de l'évaluation des ZEP, Meuret 1994 et pour une réflexion générale. Gadrey & Zarifian 2002).

En tout cas, ce premier cas de figure montre une étrange relation entre la connaissance et l'action. En effet, ce type de résultats sociologiques, en dépit de ses fragilités, est en train de devenir un véritable levier d'action. Or, la prudence et un salutaire souci critique devraient être ici de mise et il n'est pas absurde de penser que dans l'état actuel des connaissances, celles-ci ne devraient pas être (encore ?) instrumentalisées. Comme le soulignait naguère Merton, la demande sociale adresse souvent à la sociologie des questions auxquelles elle ne peut pas répondre ou, pour être plus précis, dont les réponses ne "devraient" nullement donner lieu à des traductions pratiques immédiates. Il suffit par exemple de penser au désaccord entre les chercheurs eux-mêmes quant au niveau d'action le plus pertinent (l'établissement, la classe, l'enseignant) pour augmenter l'efficacité du système scolaire. Mais également à la diversité des conclusions pouvant être tirées de ces recherches : donner davantage de responsabilités (ou de pouvoirs) à l'échelle locale ou au contraire préserver une gestion homogène du système ; organiser de manière plus transparente la concurrence entre établissements en augmentant la liberté de choix des parents ou au contraire décider de faire respecter les contours de la carte scolaire ; faciliter la différenciation de l'offre scolaire ou au contraire insister sur la nécessaire mixité sociale du service public... Reconnaissons que si l'opinion publique ne peut pas toujours intervenir en amont, elle doit impérativement garder un rôle en aval. C'est entre l'expertise et l'action que se place le débat public.

Il serait absurde de laisser entendre que les sociologues ayant fourni ces évaluations ne sont pas conscients de ces difficultés. Au contraire même, certains d'entre eux ne cessent de mettre en garde contre une utilisation hâtive, précipitée ou unidimensionnelle de leurs résultats (Duru-Bellat 1997). Il n'empêche, les connaissances sociologiques ainsi produites, pour l'instant incertaines et discutables, aux résultats parfois contradictoires, aux prescriptions pratiques diverses, sont susceptibles de devenir des vérités administratives, des orientations scientifiques d'action, des critères d'évaluation de la pratique professionnelle. Les sociologues, encore une fois, ne sont pas entièrement responsables de cette utilisation, à condition qu'ils rappellent constamment la pluralité des conclusions et des interprétations possibles, l'importance d'autres variations contextuelles pour l'instant inexplorées, bref, le caractère ouvert de leurs résultats de recherche.

Quand les acteurs "ne peuvent pas" s'emparer pratiquement des connaissances sociologiques

Il existe aussi des situations où les connaissances sociologiques ne peuvent pas ou très difficilement être reprises par les acteurs sociaux, pour des rai-

sons de lisibilité ou d'accès aux résultats (formalisation mathématique, littérature grise), mais aussi parce qu'elles mélangent des intérêts épistémiques ou pratiques. Une fois encore, il ne s'agit pas de nier tout impact de la sociologie sur l'action, mais de problématiser un rapport souvent jugé trop directement comme universellement positif et immédiat.

En tout premier lieu, pensons au problème des inégalités sociales, si débattu dans la sociologie de l'éducation française. À des analyses de type systémique, insistant sur un lien plus ou moins direct et constant entre l'origine sociale des élèves et leurs résultats scolaires, s'est progressivement substituée toute une famille de recherches visant soit à cerner les anomalies ou les réussites paradoxales (Charlot, Bautier & Rochex 1992), soit à rendre compte précisément des manières dont les contraintes agissent sur les acteurs (Lahire 1995). En réduisant l'échelle d'observation, ces travaux pensent pouvoir parvenir à déceler des fonctionnements spécifiques, à mieux illustrer le rapport entre structures objectives et marges d'actions individuelles et à complexifier, au moins d'un point de vue épistémologique, leur lien de causalité. Le but majeur est de parvenir à décrire de façon concrète et presque singulière l'effet des structures sur les actions. La causalité découlerait alors de la combinaison particulière d'éléments au sein d'une configuration. L'avantage de ce mode de raisonnement est d'accepter qu'une pluralité de combinaisons de causes différentes puisse engendrer le même résultat puisque tout dépend de l'agencement des facteurs et des effets de leur contextualisation. À terme, aucune combinaison pratique réelle n'est entièrement identique à une autre. Les facteurs explicatifs interagissant entre eux, l'effet d'un élément dépend donc de son rôle au sein d'une configuration particulière. Autrement dit, et au sens fort du terme, les causalités cessent ici quelque part d'être conçues comme des régularités et sont indexées sur une configuration sociale particulière. Toute généralisation est alors plus ou moins hasardeuse.

L'écart ne peut dès lors qu'être important entre le gain épistémique (et la complexification de la notion de causalité mise en œuvre) et la faiblesse de sa traduction pratique (puisque la synergie entre les facteurs retenus apparaît comme fortement contingente). Remarquons que des démarches de ce type se séparent du fatalisme implicite présent in fine dans les théories de la reproduction. Pourtant, animées par une vocation expérimentale de recherche et de souci avant tout épistémiques, leurs résultats sont difficilement utilisables par les acteurs. L'accroissement de la connaissance qu'elles permettent ne peut pas, ou difficilement, donner lieu à des transformations pratiques.

Cet exemple n'est pas le seul. Les travaux portant sur l'expérience professionnelle ou scolaire sont également exemplaires à cet égard. Que l'on parle des savoirs de l'expérience ou de compétences, bien des travaux soulignent l'existence de logiques d'action s'appuyant sur des dynamiques particulières de connaissance. Les études montrent constamment le décalage entre

les prescriptions institutionnelles et les pratiques réelles des acteurs. Si l'école est le théâtre d'un processus de rationalisation de l'expérience professionnelle, ses résultats sont contradictoires, du fait, justement, de la difficile formalisation des savoirs d'expérience (Demailly 2001) ou encore du caractère tronqué de cette rationalisation (Barrère 2002). On peut raisonner de même pour le vécu des élèves, que ce soit en termes de socialisation, d'expérience scolaire ou de travail (Dubet 1991, Payet 1995, Dubet & Martuccelli 1996, Barrère 1997, Rayou 1998). Ces recherches permettent de mieux cerner les activités réelles des élèves, leurs stratégies et leurs tensions. Et pourtant, elles ont probablement plus de peine à informer la pratique des acteurs que ne le laisserait entendre leur proximité analytique avec elles. Là encore, le gain en termes de connaissance ne se traduit pas immédiatement en surplus d'action.

Certes, la réflexion théorique est dans ce cas informée par une vive conscience des spécificités de l'action, et l'analyse fonctionne très souvent en établissant des analogies entre différentes situations, ramenant le plus inconnu ou le plus lointain au plus familier et proche. À cet égard, la pure cumulativité sociographique, si souvent décriée, n'en possède pas moins des vertus réelles de connaissance, puisque ces travaux génèrent des savoirs souvent utiles en termes stratégiques pour les acteurs. En insérant des éléments épars d'une expérience indigène dans une représentation organisée ou globale, ils produisent une forme de connaissance, y compris, ce qui est loin d'être négligeable, en termes de réassurance cognitive ou émotionnelle, en permettant aux acteurs d'affronter dans d'autres dispositions d'esprit l'incertitude de certaines situations.

La relation prend la forme d'un échange entre les savoirs de l'expérience de l'acteur et l'expérience professionnelle du sociologue. L'acteur ne peut le plus souvent que s'appuyer sur son sens pratique, tout au plus formé à partir de quelques expériences passées, ce qui le contraint à donner aux situations présentes un poids déterminant au moment d'engager son action. En revanche, le sociologue, face à une situation, puise dans un répertoire plus large, nourri à la fois de ses propres recherches et d'une socialisation professionnelle, et au sein duquel l'événement présent est moins déterminant — en tout cas, rarement exclusif — à l'heure d'engager (ou de conseiller d'engager) une action. Bien entendu, à ce jeu, les bons praticiens peuvent sans doute se révéler bien meilleurs maîtres du jeu que les sociologues — dont la naïveté pratique n'est plus à démontrer. Il n'en reste pas moins que ces derniers disposent toujours d'un répertoire d'histoires et de situations leur permettant, sinon toujours de mieux "comprendre" un événement, au moins de le saisir comparativement en référence à d'autres.

Cependant, cette compréhension ne permet pas toujours de déboucher sur un surplus d'action. Certes, l'analyste, et ceci d'autant plus que sa connaissance est animée par un fort intérêt pratique, comprend mieux la

situation ou la conduite des autres acteurs, mais dès qu'il essaye de formuler des conseils sous forme de standardisation de prescriptions d'action, les limites de son savoir deviennent évidentes. Le sociologue est alors pris dans une contradiction majeure : soit il se dédouane de toute responsabilité pratique (en définissant son travail au seul niveau de la production des interprétations sur la vie sociale), soit il s'engage dans une démarche de praticien. Reconnaissons que cette deuxième posture n'est pas très fréquente parmi les chercheurs. Mais lorsqu'elle est assumée, le sociologue est parfois contraint, en formalisant ses résultats, d'aller quelque peu à l'encontre de ce qu'intellectuellement il avait voulu cerner (justement la nature spécifique de ces différents savoirs d'expérience) ou bien de restreindre son activité de conseil à un niveau, celui d'un acteur particulier, qui peut cependant lui sembler ne pas être forcément le plus pertinent ou encore, et à terme, de proposer des "recettes" pratiques de l'efficacité desquelles il peut très légitimement douter, comme par exemple lorsqu'il donne quelques "recommandations" aux enseignants pour les aider à gérer des situations d'indiscipline.

Enfin, nous aborderons un troisième type de cas, rassemblant des situations où l'appropriation de la connaissance sociologique ne se traduit pas par de nouvelles formes d'action, mais par une vive conscience de l'intérêt de l'acteur à ne pas s'y engager. En raison de son différentiel d'appropriation par divers acteurs, la sociologie participe désormais, y compris à son corps défendant, à la production de nouvelles sources d'inégalités. Mais il faut être attentif face à ces nouveaux effets non voulus du savoir sociologique. La double herméneutique des sciences sociales (Giddens [1984] 1987) doit sans arrêt être socialisée en fonction des compétences socioculturelles et des ressources pratiques des acteurs. Le problème est moins de savoir si, oui ou non, et à quel degré, le savoir sociologique est différent de celui de l'acteur indigène, que de comprendre comment leur communication se décline selon le type d'expérience et d'acteur étudiés.

Nous vivons au milieu d'une intelligence croissante des interdépendances des phénomènes sociaux. Du coup, nous sommes capables de reconnaître ou d'anticiper, de manière très prosaïque, le coût qu'une quelconque intervention publique aurait dans nos vies. La sociologie participe ainsi à la création d'un espace d'action particulier, allant fort souvent à l'encontre d'une volonté de solidarité et de mobilisation classiques. La prise de conscience croissante de nos limites d'intervention sur le monde social, due pour beaucoup aux connaissances produites par la sociologie quant à la perception des différents risques sociaux, fait basculer en partie les stratégies de contestation vers des logiques plus ancrées sur la protection. Les causalités ultimes étant trop lointaines, les acteurs ont tendance, à l'aide de la vulgarisation ou de la perversion de certaines connaissances sociologiques, à développer une série de stratégies pour se mettre à l'abri du monde (Martuccelli 2001).

Pensons au cas de figure, désormais bien connu, des stratégies des parents vis-à-vis de l'école. On sait qu'au fur et à mesure que s'accroît l'importance de l'école dans la transmission d'une position familiale, les parents ont tendance à agir stratégiquement, en cherchant par différents biais les informations dont ils ont besoin pour accentuer leur maîtrise scolaire (van Zanten 2001). Et à ce jeu, même si les familles populaires ne sont nullement dépourvues de stratégies, les parents de couches moyennes disposent de davantage de ressources culturelles. Jusqu'ici, rien de plus classique : en fonction de leurs compétences sociales, les acteurs s'emparent différemment, sinon vraiment des connaissances sociologiques, au moins des informations sociales.

Mais sur cet arrière-plan, deux possibilités peuvent se présenter. D'un côté, on le sait, en dépit du fait que les études sociologiques montrent qu'à origine sociale égale les élèves issus de l'immigration ne sont pas des agents d'une baisse du niveau scolaire (Tribalat 1995, Vallet & Caille 1996), les parents, eux, sont persuadés qu'ils sont une source majeure de problèmes. Leur mauvaise réputation, et le préjugé qu'elle alimente, ne sont donc nullement démentis par ces travaux. Devant la difficulté à établir un jugement sur la qualité d'une école (tant sont diverses, difficilement lisibles ou disponibles les significations des résultats dits objectifs), c'est souvent à partir de ce seul critère que s'arrête le choix des familles. Plus le pourcentage d'élèves issus de l'immigration est élevé, plus la valeur de l'école est faible aux yeux de certains parents (Ballion 1991). Ceux qui en ont les moyens changent leurs enfants d'école, ce qui à terme ne fait qu'accentuer le processus de ségrégation. Les stratégies des chefs d'établissement face à cette situation ne sont pas exemptes d'ambiguïté, mais l'attitude des parents n'est pas, non plus, dépourvue d'ambivalence.

En effet, et c'est le deuxième paradoxe, si dans le cas précédent, les acteurs ne "peuvent" pas (ou ne "veulent" pas) s'approprier les connaissances sociologiques, en revanche, et étrangement, ils y puisent parfois les moyens d'expliquer leurs remords, surtout lorsque, comme c'est si souvent le cas, leurs intérêts individuels assumés vont à l'encontre de leurs aspirations collectives déclarées. Revenons à l'exemple de la ségrégation scolaire : les demandes de dérogations scolaires, de choix de filières ou d'inscriptions dans le privé sont certes un processus conscient mais dont les conséquences, tout en étant toujours connues, ne sont pas, loin de là, voulues. Se dégage alors un sentiment d'impuissance face à la lourdeur des processus sociaux engagés. Cette situation entraîne une prolifération d'états d'âme, au sein desquels les acteurs se servent d'une vulgate sociologique pour justifier leur conduite, puisqu'étant pris dans un engrenage, ils ne voudraient pas marginaliser ou pénaliser leurs enfants par rapport à un système qu'ils jugent pourtant globalement injuste (Martuccelli 2002). L'individu tient des discours clivés dont le degré de clair-

voyance est étrangement produit par la sociologie elle-même : tout en critiquant ou prônant d'autres valeurs collectives pour l'école, les parents se disent contraints d'effectuer des actions individuelles à l'encontre de leurs idéaux.

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'approprier la première. L'augmentation de la réflexivité des acteurs sociaux sur eux-mêmes et sur la vie sociale est plus rapide 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 au désengagement de l'acteur. Ou encore, et 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. Écartée dans un premier moment (on ne "croit" pas aux analyses sociologiques), la connaissance est, dans un deuxième moment, un outil important de justification de l'action effectuée.

Ces réflexions plaident en faveur d'une zone de travail spécifique qui n'est autre que celle du passage de la production des connaissances à leur utilisation. L'articulation bien connue dans l'univers industriel entre l'invention (ou la découverte) et l'innovation n'a pas vraiment d'équivalent dans la sociologie de l'éducation. Ici, la restitution prend plutôt la forme de conférences tous azimuts, de quelques textes de vulgarisation, parfois de recherches-action sans lendemain. Les années de recherche investies dans la production des connaissances n'ont pas de pendant du côté de la réflexion stratégique. C'est pourquoi dans l'attente de travaux spécifiques sur cette zone d'ombre, voire d'une professionnalisation de la sociologie dans cette direction, on ne peut que constater et regretter l'écart, sur ce point, entre ce qui se passe dans le monde de l'école et ce qui a lieu dans le monde des organisations productives où les savoirs sont, depuis longtemps, bien plus intimement articulés avec les besoins de l'action. À défaut d'un lien plus organique, les relations entre la connaissance et l'action prennent aujourd'hui la forme d'une multiplicité de péripéties erratiques.

Bibliographie

- BALLION R. 1991 *La bonne école*, Paris, Hatier
BARRERE A. 1997 *Les lycéens au travail*, Paris, PUF
BARRERE A. 2002 *Les enseignants au travail*, Paris, L'Harmattan
BRESSOUX P. 1994 "Les recherches sur les effets-école et les effets-maîtres", *Revue française de pédagogie*, 108, 91-137

- CHARLOT B., BAUTIER E. & ROCHEX J.-Y. 1992 *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*, Paris, Armand Colin
- DEMAILLY L. 2001 "La rationalisation du traitement social de l'expérience professionnelle", *Revue des sciences de l'éducation*, XXVII, 3, 523-542
- DUBET F. 1991 *Les lycéens*, Paris, Seuil
- DUBET F. & MARTUCCELLI D. 1996 *A l'école*, Paris, Seuil
- DURU-BELLAT M. 1997 "Les effets pervers de la mise en marché des établissements", *Les cahiers pédagogiques*, 354
- GADREY J. & ZARIFIAN P. 2002 *L'émergence d'un modèle de service : enjeux et réalités*, Paris, Liaisons
- GIDDENS A. 1987 [1984], *Constitution de la société*, Paris, PUF
- GRANGER G.-G. 1995 Les trois aspects de la rationalité économique, in Gérard-Varet L.-A. & Passeron J.-C. (éds.), *Le modèle et l'enquête*, Paris, Éditions de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales, 567-580
- LAHIRE B. 1995 *Tableaux de familles*, Paris, Gallimard-Seuil-EHES
- LE GOFF J.-P. 1999 *La barbarie douce*, Paris, La Découverte
- MARTUCCELLI D. 2001 *Dominations ordinaires*, Paris, Balland
- MARTUCCELLI D. 2002 *Grammaires de l'individu*, Paris, Gallimard
- MEURET D. 1994 "L'efficacité de la politique des zones d'éducation prioritaires dans les collèges", *Revue française de pédagogie*, 109, 41-64
- MEURET D. 2000 "Établissements scolaires : ce qui fait la différence", *L'Année sociologique*, 50, 2, 545-556
- PAYET J.-P. 1995 *Collèges de banlieue*, Paris, Méridiens Klincksieck
- RAYOU P. 1998 *La Cité des lycéens*, Paris, L'Harmattan
- TRIBALAT M. 1995 *Faire France*, Paris, La Découverte
- VALLET L.-A. & CAILLE J.-P. 1996 "Les élèves étrangers ou issus de l'immigration dans l'école et le collège français. Une étude d'ensemble", *Les Dossiers d'éducation et formations*, 67
- van ZANTEN A. 2001 *L'école de la périphérie*, Paris, PUF