

JEAN-LOUIS DEROUET

UMR Éducation et Politiques, INRP, Université Lumière Lyon 2
19 Mail de Fontenay, BP 17424
69347 Lyon cedex 07

Les séances du Congrès de Québec avaient constaté la nécessité, pour le Comité mais aussi pour l'ensemble de la sociologie de l'éducation, de rechercher un second souffle. Après la brillante période du constructivisme et le développement des études ethnographiques qu'il a entraîné, un certain nombre de questions émergent qui exigent le retour à une réflexion macropolitique. Les effets du processus de mondialisation bien sûr, que Jean-Émile Charlier a présenté en introduction. L'affirmation de politiques de formation tout au long de la vie amène la fin du "grand renfermement" qui séparait la formation de la production, une renégociation du partage entre les savoirs scolaires et les autres cultures sociales ainsi qu'un déplacement de la question des inégalités. Le colloque a été conçu pour tenter de rendre compte de ce nouvel état du monde. Au terme des échanges, il apparaît possible d'esquisser les grandes lignes d'un programme qui correspond à ce second souffle.

La question de la justice reste centrale, mais elle demande à être repensée dans un nouveau contexte. On sait quelle a été l'importance de l'ouvrage signé Darras (1966) sur le partage des bénéfices dans la refondation de la sociologie de l'éducation. Celle-ci s'est appuyée sur un idéal d'égalité des chances qui correspondait à une définition de la justice fondée sur la redistribution, solidaire du projet social-démocrate d'État-providence. C'est peu de dire que ce modèle est aujourd'hui remis en cause, par la persistance de la crise économique, par les critiques des sociologues et des mouvements alternatifs, par la montée du libéralisme... En outre, une autre définition de la justice se profile, que l'on peut caractériser par le concept de reconnaissance (Ricœur 2004) : que chaque différence soit respectée, qu'elle tienne au genre, à l'ethnie, à la religion, aux traditions communautaires, au handicap, etc. Conception infiniment respectable, qui peut enrichir et diversifier le modèle précédent mais qui ne doit pas s'y substituer. Le danger serait en effet que chacun soit enfermé dans ses particularités : reconnu peut-être mais sans perspective d'échange et de mobilité entre les groupes. C'est sans doute un des défis du monde contemporain. Comment penser ensemble une philosophie sociale de la reconnaissance et une philosophie sociale de la redistribution ? Un nouveau modèle de démocratisation est donc à construire, à partir d'une nouvelle conception des dynamiques sociales.

Cette question fera l'objet d'un prochain colloque qui aura lieu à Lyon les 15, 16 et 17 mai 2006 "Repenser la justice dans le domaine de l'éducation et de la formation". Celui-ci devrait lancer un programme empirique qui se situera d'emblée dans une perspective internationale. La nouvelle organisation des

systèmes éducatifs (ou du marché des formations) appelle une démarche qui dépasse la définition habituelle du comparatisme. Il ne s'agit pas de comparer les traditions nationales, mais d'évaluer les effets des mots d'ordre internationaux. Sur la question de la justice, la nouvelle organisation qui se met en place laisse augurer une nouvelle forme d'inégalité : des écoles à réseaux courts, ancrées dans des systèmes de gouvernance locale ; des écoles insérées dans les réseaux d'échanges internationaux. L'étude de ce déplacement pourrait constituer un objet essentiel pour la sociologie dans les années à venir.

C'est à partir d'une telle interrogation que les travaux sur les établissements et les territoires qui se sont développés dans les années 1980 et 1990 pourront prendre un nouveau relief. Les mots d'ordre internationaux de décentralisation et de gouvernance locale sont entrés dans les réglementations nationales. Ce mouvement produit une impression de convergence qu'il faut examiner. Les directives internationales sont évidemment mises en œuvre à partir de ce que les politologues appellent "la dépendance du sentier", c'est-à-dire les traditions politiques de chaque pays. Dans ces conditions, les mêmes mots ont-ils le même sens partout ? Il y a sans doute là une piste à suivre mais l'essentiel est le sens politique de ces mesures. L'intérêt pour le territoire se réclame d'au moins deux objectifs différents. En France par exemple, la décentralisation a été présentée comme un moyen de rendre plus réel l'objectif d'égalité des chances : non plus donner la même chose à tout le monde, mais à chacun ce dont il a besoin. C'est la philosophie des zones d'éducation prioritaire qui se réfèrent à des précédents britanniques. Cet affaiblissement du cadre étatique prend aujourd'hui un autre sens : permettre aux établissements d'entrer dans un marché des formations où le secteur public et le secteur privé sont en concurrence, aussi bien à l'échelle locale qu'à l'échelle européenne. C'est sans doute là que se situe le vrai débat.

La réflexion concernant les principes et les politiques doit s'appuyer sur une interrogation sur les instruments. La mise en place des normes européennes repose sur une série de mesures : indicateurs de pilotage et d'évaluation (des résultats des élèves, de l'efficacité des enseignants et des établissements, etc.), standards de compétence, normes de qualité, etc. Dans ces entreprises, il n'est pas sûr que ce soit toujours le concept qui gouverne l'instrument. On connaît la célèbre formule : "L'intelligence, c'est ce que mesure mon test". On pourrait raisonner de même sur d'autres exemples, en particulier la qualité qui est aujourd'hui au premier plan des préoccupations internationales (Normand 2004). Dans ces conditions, il est important d'étudier la conjoncture et les pré-supposés qui ont présidé à la construction de chaque instrument. Le Comité a repris cette question lors du colloque "L'évaluation des politiques d'éducation et de formation. Déplacements, enjeux et perspectives" les 12 et 13 septembre 2005 à Lyon. Elle devra ensuite être approfondie à partir d'études empiriques. C'est à

terme une critique à la fois épistémologique et historique sur la mal mesure de l'éducation qui est à construire.

Cette réflexion sur les instruments est naturellement liée à l'interrogation sur l'expertise qu'évoque Anne Van Haecht : le référentiel de formation tout au long de la vie a été élaboré par un milieu qui rassemble des chercheurs et des membres de la haute administration. Celui-ci a constitué une sorte de pensée commune qui reprend beaucoup des concepts des années 1960 et 1970 pour concevoir un nouveau management. L'exemple le plus frappant concerne l'organisation du travail. La critique du taylorisme avait mis en évidence les capacités d'initiative des acteurs et montré qu'un fonctionnement qui reposerait sur la simple application des directives se bloquerait très vite. La vie réelle des organisations suppose de multiples négociations menées par des personnes qui s'engagent dans leurs tâches. Ce principe a été si bien retenu qu'il est devenu une injonction et que les travailleurs sont évalués, parfois rémunérés, en fonction de leur capacité à communiquer et à travailler en équipe. Une notion qui se voulait libératrice a donc été transformée en un instrument qui renouvelle les moyens de l'exploitation (Boltanski & Chiapello 1999). Pour maîtriser ce processus, la sociologie de l'éducation a tout intérêt à s'appuyer sur les concepts forgés par la sociologie de la science pour étudier la circulation des savoirs, en particulier la transformation des découvertes scientifiques en innovation technique. Chaque notion est construite dans un contexte et en fonction des enjeux de ce contexte. Pour se transporter, elle doit être partiellement déconstruite et reconstruite en fonction des enjeux qui organise le milieu où elle va être utilisée. Et ce mouvement ne s'accomplit que s'il se constitue un "espace d'intéressement" où convergent des forces très diverses. C'est ainsi que les résultats des sciences humaines et sociales sont transportées dans le domaine de la gestion avec des déplacements qui vont de la reproblématisation à la fraude (Berliner & Biddle 1995, Derouet 2002, Lessard à paraître). Dans la construction du nouveau référentiel, il serait éclairant de suivre les déplacements qui ont substitué à l'idéal d'égalité une notion d'équité qui admet des "inégalités justes" et cherche un compromis avec les principes d'efficacité et de satisfaction des usagers, voire de concurrence au sein d'un marché (Crahay 2000). Ou la reformulation de l'idéal d'égalité des chances en idéal d'égalité des résultats qui a conduit à l'idée de socle commun (Derouet à paraître). De même, la montée en puissance de la notion de qualité repose sans doute sur sa capacité à établir un arrangement entre les objectifs d'égalité, d'efficacité et de satisfaction des usagers. Il y a donc là une nouvelle problématique, qui a émergé, en partie grâce au travail du comité, depuis une quinzaine d'années et qui est désormais bien constituée. Il reste à développer des études à la fois sociologiques et historiques.

La dynamique du colloque a également fait apparaître plusieurs directions nouvelles. La première concerne l'histoire des rhétoriques politiques. Chaque

référentiel est porté par une rhétorique qui crée des systèmes d'enchaînement automatique. Ainsi, le référentiel moderne liait l'égalité à la séparation de l'école et du monde ordinaire, dont découlent une organisation des établissements, une définition des savoirs et des valeurs, en particulier la laïcité, etc. Les mouvements de l'École Nouvelle défendent une thèse opposée. Selon eux, l'ouverture de l'école permet d'ancrer les apprentissages dans l'expérience quotidienne des élèves et cela est favorable aux élèves d'origine populaire. Le référentiel libéral reprend la notion d'ouverture en la justifiant autrement : la formation tout au long de la vie propose différents dispositifs (école de la seconde chance, validation des acquis de l'expérience, etc.) qui devraient permettre à celles et à ceux qui n'ont pas profité du temps des études de rejouer la partie. Il importe de suivre de tels déplacements qui sont souvent à l'origine de faux consensus. Ainsi, le militant pédagogique et l'entrepreneur capitaliste peuvent être d'accord sur le lieu commun de l'ouverture de l'école mais ils ne mettent pas les mêmes choses sous les mêmes mots (Derouet-Besson 2004). Une telle entreprise est particulièrement importante pour cadrer la situation actuelle. La rhétorique moderne avait établi des enchaînements entre différentes notions relevant d'univers différents : l'objectif politique d'égalité, l'organisation du savoir en disciplines, une distance aussi bien vis-à-vis des familles que de l'environnement économique, etc. Ces chaînes argumentaires ont produit à un certain moment un effet d'évidence. Elles l'ont perdu. Et d'autres chaînes tentent de recomposer autrement les mêmes éléments. Pour reprendre une expression de Latour, une "boîte noire" moderne se fendille. Les conditions sont favorables pour étudier la manière dont elle s'était construite et les propositions qui sont avancées pour en construire d'autres. Ce travail a déjà été entrepris. Lucie Tanguy étudie la manière dont les prescriptions internationales sont passées des notions de formation des adultes, formation continue, formation permanente, à celles de formation tout au long de la vie et de validation des acquis de l'expérience. Quelles sont les continuités et les ruptures entre les conceptions qui sous-tendent ces termes ? Quels déplacements des enjeux, etc. (Sociétés contemporaines 1999) ? D'autres suivent le passage de l'objectif d'égalité des chances à l'objectif d'égalité de résultats qui aboutit à l'idée de socle commun. Dans cette optique, Anne Van Haecht a établi un lien utile avec l'équipe de sociolinguistique de Corinne Gobin. Le colloque "La sociologie face aux injonctions des organisations internationales" (Bruxelles 6 mai 2005) a confirmé l'intérêt de ce rapprochement. De même, soumettre les évidences élaborées dans le Nord au contexte des pays du Sud constitue une épreuve qui met au jour les impensés du système. C'est la démarche qu'a entreprise Jean-Émile Charlier avec le colloque "Les Universités africaines francophones face au LMD" (Dakar, 9 au 15 juillet 2006). Elle sera sans doute à poursuivre et à étendre à d'autres domaines.

Cette entreprise illustre d'ailleurs un principe qui devrait constituer un axe directeur du Comité : penser ensemble les difficultés des pays du Nord et celles

des pays du Sud. Cet élargissement du cadre peut beaucoup nous apporter. André Nyamba ouvre des pistes dans le domaine de la circulation des savoirs. Le décalage qui existe en Europe et en Amérique du Nord entre les savoirs scolaires et les autres savoirs sociaux est encore plus important en Afrique où il s'agit de confronter la forme scolaire construite au Nord aux savoirs et aux modes de transmission traditionnels. Un autre point serait à creuser. Les courbes qui correspondent à l'avancée du projet moderne fléchissent à partir de 1995. En France, il s'agit de la progression de l'objectif "80% d'une génération au niveau du baccalauréat". En Afrique, il s'agit de la courbe de la scolarisation et de l'alphabétisation. Dans les deux cas, la chute peut être interprétée comme un doute de la société par rapport à une des évidences fondamentales portées par le modèle moderne : l'éducation est un bien désirable et l'allongement du temps des études représente un progrès, aussi bien pour l'humanité dans son ensemble que pour chaque individu pris en particulier.

En mettant en cause le "grand renfermement" qui séparait le temps des études et le temps de la production, la formation tout au long de la vie met aussi fin à la séparation entre la forme scolaire de circulation des savoirs et les autres dispositifs. Comme André Petitat le souligne dans ce volume, notre société redécouvre que toutes ses activités présentent une dimension pédagogique. Il n'est pas sûr que l'idée d'entreprise apprenante soit pour le moment autre chose qu'un slogan mais la sociologie de l'éducation doit rendre compte de cette éducation diffuse qui passe par les médias, la toile, le travail, les jeux, etc. Cela appelle sans doute une sérieuse reprise de la notion de curriculum, qui doit tenir compte des apports de l'anthropologie (Delbos & Jorion 1984) et de la sociologie de la science (Latour 1984) sur la circulation des savoirs ainsi que des travaux des sciences de l'éducation sur la diversité des rapports aux savoirs (Charlot, Bautier & Rochex 1992). Sans parler d'une mise en perspective historique qui implique un retour sur les travaux de Michel Foucault et leur postérité.

La sociologie ne peut évidemment se contenter de suivre, même de façon critique, la mise en œuvre des démarches portées par les puissances en place et notamment les organisations internationales. Elle doit aussi mettre en évidence les démarches émergentes qui se situent contre, ou à côté, des mouvements qui occupent le devant de la scène. Une sagesse séculaire enseigne aux dominés les multiples ruses qui permettent de résister aux injonctions des puissants tout en donnant l'impression de s'y soumettre (de Certeau 1990). Il peut être très éclairant de porter ce regard sur le fonctionnement actuel du système éducatif. Les enseignants mettent souvent en évidence l'écart entre les injonctions qu'ils reçoivent et la réalité des classes qu'ils ont à gérer. Cela entraîne une série de compromis que certains vivent comme des renoncements douloureux. D'autres élaborent une théorie spontanée de la résistance civile : leur niveau d'études leur permet de formuler leur propre conception de l'intérêt général et de juger ceux

qui les jugent. L'inspecteur comme le ministre, n'est jamais que de passage et c'est sur eux que repose le fonctionnement réel du système. Dans les réformes, les circulaires, les injonctions, etc. ils prennent ce qui les arrange et négligent le reste. Il serait évidemment essentiel de mieux connaître le travail d'ajustement qui est accompli là. On ne peut le réduire à une simple défense d'intérêts personnels ou corporatistes, même si cette dimension existe. C'est une autre intelligence qui est à l'œuvre.

Les décalages sont encore plus visibles du côté des élèves. Ceux-ci n'ont pas intégré les contraintes du système comme les adultes et développent sans scrupule des formes de résistance qui rappellent le freinage de la production dans le monde du travail : ralentissement du rythme, négociation permanente des règles, des exigences, des évaluations, etc. (Hélou 1994). Même dans les établissements relativement tranquilles, le calme ne doit pas faire croire qu'enseignants et élèves partagent les mêmes valeurs et sont d'accord sur des règles de vie commune. Patrick Rayou parle à ce propos d'une "logique du squat" (1998). Les élèves habitent l'espace géographique et institutionnel du lycée mais ils construisent à côté une "Cité invisible" qui se réfère à des principes différents de ceux qui leurs sont enseignés. Une série de prudences réciproques évite les conflits avec le monde adulte mais cette ruse est le contraire de l'adhésion. La sociologie de l'éducation s'interroge, avec raison sur les causes de l'échec des élèves en difficulté et en rupture. Elle ne peut se désintéresser d'une autre question : que signifie la conformité des élèves conformes ?

L'analyse de ces ruses ne peut se séparer d'une autre, qui pose plus clairement le problème de ce qu'on appelle la crise du politique. Les acteurs sociaux se détournent des organisations qui leur demandent de se défaire de leurs attaches locales et particulières pour accéder à l'intérêt général. Certains s'investissent dans des mobilisations locales qui mêlent l'éducation à d'autres questions. C'est peut-être une nouvelle forme de lien politique qui s'invente. Laurent Thévenot parle à ce propos de politiques du proche (1999). Marie-Claude Derouet-Besson prépare un numéro de la revue *Éducation & Sociétés* qui tente de traiter ensemble ces deux questions : l'intelligence rusée qui joue avec les contraintes et la recherche d'un lien politique alternatif. Il va de soi que cette direction est à poursuivre. C'est le moyen de donner une réalité au principe d'une sociologie "vue d'en bas".

Enfin, Jean-Émile Charlier introduit une autre orientation en posant le problème du "retour de Dieu" dans l'éducation (2004). Poser le problème ainsi permet de dépasser les querelles franco-françaises autour de la laïcité. Le Comité doit situer ces débats dans un cadre plus large, c'est-à-dire envisager les conséquences sur son objet d'un mouvement qui revient sur les politiques de sécularisation développées à partir du XVIII^e siècle. La confrontation franco-québécoise est sur ce plan particulièrement heuristique. C'est la question de la constitution

de l'espace public de l'école qu'il faut poser. Il faudra voir la manière de développer ce projet : un colloque ? Un réseau de recherche ? Il est d'autant plus important de construire un dispositif de veille sur cette question qu'elle croise celle qui nous préoccupe sur la crise de la critique (Van Haecht 2003, 2004). La seule critique radicale du nouvel ordre mondial repose sur l'islamisme. Nous ne pouvons adhérer à ses principes, encore moins aux moyens de protestation qu'utilisent certains de ses partisans, mais il s'agit sans aucun doute d'un phénomène majeur dont la sociologie doit rendre compte.

Ces orientations définissent un programme qui devrait orienter le travail du Comité "Éducation, Formation, Socialisation" jusqu'au Congrès qui doit se tenir à Istanbul en 2008. Cela implique une nouvelle manière de travailler et de nouveaux partenaires. Un appel est lancé en direction des pays de la nouvelle Europe et du Sud ainsi que des jeunes collègues. Il est aussi nécessaire de diversifier les méthodes de travail. L'organisation de grands colloques reste indispensable pour offrir une occasion de rassemblements. Des journées de travail à petit effectif sont aussi souhaitables. Plusieurs collègues envisagent l'organisation de réseaux autour d'un thème : la territorialisation de l'éducation, les rapports entre les pays du Nord et ceux du Sud, la redéfinition des méthodes "qualitatives", etc. Walo Hutmacher souhaiterait constituer un fonds qui permettrait au Comité de réagir rapidement sur une question d'actualité : il cite en exemple la publication des résultats de l'enquête PISA. Tout cela sera à examiner en fonction des moyens disponibles. Pour l'instant, le rayonnement du Comité peut s'appuyer sur *Éducation et Sociétés. Revue internationale de sociologie de l'éducation*. La construction d'un site est évidemment souhaitée pour compléter ce travail en organisant une circulation de l'information en temps réel. L'INRP est sollicité pour soutenir cette entreprise, en lien avec l' AISLF.

Repères bibliographiques

- BERLINER D.C. & BIDDLE B.J. 1995 *The manufactured crisis : Myths, fraud, and the attack on America's public schools*, Redding, MA, Addison-Wesley
- BOLTANSKI L. & CHIAPELLO E. 1999 *Le nouvel esprit du capitalisme*, Paris, Gallimard
- CHARLIER 2004 "Le retour de Dieu : l'introduction de l'enseignement religieux dans l'École de la République laïque du Sénégal", *Éducation et Sociétés-10*, 2002/2
- CHARLOT B., BAUTIER E. & ROCHEX J.-Y. 1992 *École et savoirs dans les banlieues et ailleurs*, Paris, Armand Colin
- CRAHAY M. 2000 *L'École peut être juste et efficace*, Bruxelles, De Boeck
- DARRAS 1966 *Le partage des bénéfices*, Paris, Minuit
- DE CERTEAU M. 1990 *L'invention du quotidien. I-Arts de faire*, Paris, Gallimard
- DELBOS G. & JORION P. 1984 *La transmission des savoirs*, Paris, Maison des sciences de l'homme/ministère de la Culture

- DEROUE J.-L. 2002 Du transfert à la circulation des savoirs et à la reproblématisation. De la circulation des savoirs à la constitution d'un forum hybride et de pôle de compétences : un itinéraire de recherche, in Gonin-Bolo A. (coord) *Recherche et formation pour les professions de l'éducation-40*, 13-25
- DEROUE J.-L. (à paraître) L'histoire des rhétoriques politiques en éducation : une nouvelle piste pour l'approche constructiviste, in Van Haecht A. (éd.) "Sociologie de l'éducation et de la formation. Les enjeux politiques des injonctions internationales", *Revue de l'institut de sociologie*, Université Libre de Bruxelles
- DEROUE-BESSON M.-C. 2004 "Les cent fruits d'un marronnier. Éléments pour l'histoire d'un lieu commun : l'ouverture de l'école", *Éducation et Sociétés-13*, 2004/1, 141-159
- HÉLOU C. 1994 *Ordre et résistance au collège*, Thèse de doctorat nouveau régime, sous la direction de Luc Boltanski, EHESS
- LATOUE B. 1984 *Les microbes. Guerre et paix*, Paris, Métailié
- LESSARD C. (à paraître) "Le débat américain sur la certification des enseignants et le piège d'une politique éducative 'evidence based'", *Revue française de pédagogie*
- NORMAND R. 2004 Normalisation, territoires et politiques : l'épreuve de la qualité dans la formation professionnelle continue, in Delamotte E. *Du partage au marché. Regards croisés sur la circulation des savoirs*, Rouen, Presses Universitaires du Septentrion
- RAYOU P. 1998 *La cité des lycéens*, Paris, L'Harmattan
- RICCEUR P. 2004 *Parcours de la reconnaissance*, Paris, Stock
- SOCIÉTÉS CONTEMPORAINES-35 1999 Les chantiers de la formation permanente
- THÉVENOT L. 1999 "Faire entendre une voix. Régimes d'engagement dans les mouvements sociaux", *Mouvements-3*, mars-avril, 73-82
- VAN HAECHT A. (coord.) 2004 "La posture critique en sociologie de l'éducation", *Éducation et Sociétés. Revue internationale de sociologie de l'éducation-13*, 2004/1, 5-10
- VAN HAECHT A. (coord.) 2003 "Sociologie, politique et critique en éducation", *Revue de l'Institut de Sociologie*, Université Libre de Bruxelles