

## Pour un renouvellement théorique ancré dans la continuité

---

ANNE VAN HAECHT

Centre de Sociologie de l'éducation

Institut de Sociologie de l'Université Libre de Bruxelles

Avenue Jeanne, 44

B-1050 Bruxelles, Belgique

Depuis une vingtaine d'années, la question des conditions et des modalités d'une refondation de la sociologie de l'éducation à l'intérieur de la sociologie générale est posée par les membres de notre comité de recherche. J'ai eu la tentation de repartir aujourd'hui des débats qui ont réuni certains d'entre nous à Lyon, en 1988, à l'occasion d'un colloque organisé par Guy Vincent sur le thème "Analyse des modes de socialisation". Les interrogations d'alors (Berthelot, Perrenoud, Hutmacher, Charlier, moi-même et autres participants à la discussion finale), qui visaient à un élargissement de notre objet de recherche au-delà de l'institution scolaire, tournaient autour d'un point nodal, la définition de la socialisation. Les différentes définitions proposées opposaient :

- une vision minimaliste de la socialisation dans la mouvance du fonctionnalisme, qui la désigne comme le processus d'intégration de l'individu à un groupe ou au système social par "inculturation" (par exemple : "ensemble des procédés mis en œuvre par un groupe pour faire intérioriser par ses membres ses modèles, ses normes, ses valeurs, ses schèmes" (Berthelot), "organisation institutionnalisée de l'assimilation des enfants à la société globale, à la famille et aux groupes auxquels ils sont conduits à appartenir ou socialisation programmée" (Van Haecht) ;
- une vision maximaliste de la socialisation qui entend se dégager du fonctionnalisme en donnant la définition la plus large et la moins contraignante possible de ce concept, adaptée à de larges domaines d'application (par exemple : "ensemble des manières d'être ensemble et d'être au monde" (Vincent), "phénomènes sociaux qui participent de la formation de l'être social" (Berthelot), "interactions qui socialisent au sens le plus large les individus les uns par rapport aux autres" (Van Haecht).

Les définitions minimalistes offraient l'avantage de se limiter à un domaine bien défini, celui de l'incorporation délibérée, programmée, du social dans l'individu et, notamment, de l'ordre social. Mais elles étaient critiquées car relevant

d'une approche fonctionnaliste trop rigide de la socialisation. En revanche, si les définitions maximalistes permettaient de penser bon nombre d'apprentissages (conscients ou non conscients, liés à l'ordre social ou au désordre) comme des socialisations, elles étaient à ce point ouvertes que le concept de socialisation ne pouvait plus être un emblème fédérateur et unificateur de la sociologie de l'éducation, autour d'un domaine précis d'analyse. Perrenoud, qui était le plus méfiant à l'égard de ce concept, pour lui de sens commun, disait alors qu'une voie théorique commune et acceptable ne pourrait être que celle d'une sociologie des représentations des acteurs lorsqu'ils pensent leur action en termes de socialisation. Ou encore que "comme idée et comme pratiques des acteurs, la socialisation n'est jamais qu'une politique de contrôle des habitus, que ce soit à l'échelle d'une famille ou d'une société globale".

À la mesure du refus de se limiter dans la recherche à la prise en compte d'attentes sociales –ou de fonctions dans un autre lexique sociologique– on voyait s'exprimer la volonté d'aboutir à une sociologie compréhensive de la socialisation, qui se tournerait vers le sens de celle-ci plutôt que vers son contenu (Berthelot), qui en l'occurrence ne se limiterait pas à un fonctionnalisme rigide, ni au déterminisme de la théorie de la reproduction des inégalités – si on s'en tient à une version délibérément caricaturée que Bourdieu lui-même a récusée.

Opter pour une définition maximaliste de la socialisation revenait alors à tenter un ressourcement théorique par un retour vers la sociologie générale, l'anthropologie, voire la philosophie. L'une des principales questions programmatiques était la suivante : comment décroïsonner, comment ne pas enfermer la sociologie de l'éducation dans l'école ou dans le rapport pédagogique –qui est aussi familial et professionnel ? Ou encore, disait Perrenoud, comment élargir l'objet de l'analyse "à tous les cursus, toutes les expériences, tous les parcours générateurs d'apprentissages ou générateurs de transformation des habitus et des représentations, même en l'absence d'intervention éducative ou d'intention d'instruire".

Ayant admis qu'il est loin d'être sûr que tout le scolaire soit dans l'école et tout le non-scolaire hors de l'école et que, de toute manière, il fallait œuvrer à un décroïsonnement entre les espaces étudiés –école, famille, travail, etc.– et les disciplines –sociologies autres–, nous cherchions sans doute moins à réunifier notre tribu disciplinaire autour d'un emblème conceptuel –au demeurant très flou– qu'à opter résolument pour un point de vue constructionniste prenant au sérieux les stratégies actanciennes, cela au moment où les sociologues français découvraient Weber, et sans minimiser l'importance des notions de pouvoir, de domination dans l'interrelation du social et de l'individu, ainsi que celles de désordre, conflit, résistance et compromis dans la production/reproduction des structures sociales.

Rétrospectivement, notre posture intellectuelle de cette époque, notre installation dans un débat épistémologique, polémique mais assez détaché des contraintes de la recherche appliquée, n'était-elle pas comparable à celle des théologiens de Constantinople en train de discuter du sexe des anges alors que les Turcs étaient à leur porte ? Nos Turcs à nous étant évidemment les activistes du néolibéralisme déjà bien implanté en Europe, à tout le moins dans la Grande-Bretagne thatchérienne. Ne peut-on y voir les effets du mode de fonctionnement protectionniste du champ scientifique où l'on n'entre que par cooptation, ce qui crée la possibilité d'un effet retard, postposant une prise de conscience de transformations majeures du contexte environnant ? Il a bien fallu assez rapidement admettre le fait que l'État redistributif, sur la défensive, n'allait plus pouvoir endiguer l'emprise grandissante de préoccupations comptables sur les politiques publiques –y compris éducatives. Ce qui signifiait pour nous que la puissance publique avait moins besoin de savants que d'experts pour le nouveau genre de commandes institutionnelles qui se faisaient jour.

L'obligation nouvelle faite aux services publics de rendre des comptes a eu, entre autres, pour conséquences :

- la confirmation du maintien des inégalités face à l'école en dépit des politiques réformistes de démocratisation des études menées un peu partout depuis la fin des années 1960 ; avec pour corollaire la délégitimation du discours sociologique au profit d'une part de l'expertise pédagogique centrée sur les remédiations techniques à apporter à l'action des enseignants et d'autre part de l'expertise économique centrée sur l'efficacité, c'est-à-dire la mise en relation des moyens financiers investis et des résultats obtenus ;
- l'émergence d'une "culture de l'évaluation", favorisant les comparaisons internationales.

Certains d'entre nous, dont je suis, ont tenté un détour par les sciences politiques, c'est-à-dire une jonction entre sociologie de l'éducation et analyse des politiques publiques, plus particulièrement vers l'approche cognitive, illustrée, entre autres, par Muller (1998). Dans cette perspective, usage est fait de deux concepts, ceux de référentiel global et de référentiel sectoriel qui servent à étayer l'analyse de la légitimation du politique : l'accent porte sur des enjeux globaux –engendrés notamment par la modernisation, le marché, les contraintes européennes– ou sectoriels –à interpréter dans la perspective du global. La mise à jour de l'identité des médiateurs et des transactions qu'ils bricolent pour la construction du rapport global-sectoriel est un moment intéressant pour la recherche où il est possible de privilégier un point de vue agonistique. Le concept de référentiel ne renvoie pas qu'à des normes et des valeurs mais aussi à des logiques d'action s'exprimant sous forme de pratiques, de réformes, de choix politiques suivis d'effets réels, etc. Mais il s'agit d'une conceptualisation macrosociologique : son intérêt, réel mais limité, est de permettre de penser l'évolution de politiques publiques –e.a. d'éducation– en relation avec les modifications

intervenues dans les justifications politiques centrales et sectorielles. Lorsqu'un référentiel, comme ensemble de recettes éprouvées, commence à connaître des ratés, il faut bien se mettre à la recherche d'autres formules. Dès lors, les expériences étrangères constituent un répertoire où chercher des réponses pragmatiques aux nouveaux problèmes. Voilà qui a nourri une invitation à l'analyse comparée portant sur des politiques diversifiées, à laquelle nous avons été nombreux à répondre.

La question de l'efficacité relative des différentes politiques nationales a fait l'objet d'un intérêt grandissant. On peut la traduire comme suit : comment divers pays médiatisent-ils spécifiquement des pressions identiques pesant sur toutes les sociétés industrielles ? Comme réagissent-ils à la poussée néolibérale ? Sur le terrain de l'éducation, la politique thatchérienne, combinant centralisation –contrôle gouvernemental sur le système scolaire national– et redécentralisation –gestion managériale des établissements– a évidemment interpellé par sa dureté. On y a vu l'imposition, sous l'égide d'un État évaluateur redistribuant les compétences entre centre et périphérie, d'une logique concurrentielle s'appuyant sur deux stratégies : l'évaluation des résultats ex post –exigence d'accountability– et l'autonomisation-responsabilisation des acteurs individuels et collectifs intervenant dans l'espace éducatif. L'hypothèse faite par d'aucuns d'un profond désengagement de l'État était trop abrupte : il est devenu chef d'orchestre et est resté arbitre. Dans la perspective de la troisième voie qui a défini l'inégalité par l'exclusion, l'État doit assurer des partenariats avec le secteur privé et le secteur associatif dans la perspective d'une bonne gouvernance, notion dont nous avons fait la critique. Les gouvernants de la "New Left" ont pu s'appuyer sur nombre de dispositifs néolibéraux déjà mis en place, marqués par une combinaison de marché libre et d'État fort. Le cas anglais nous a servi de repère essentiel pour la comparaison car il nous est apparu comme celui où le mode de régulation en voie de devenir dominant se manifestait avec le plus de clarté en Europe : celui du contrôle à distance qui permet d'associer décentralisation à l'intérieur du système –extension des règles managériales– et centralisation du commandement –conduite du processus de modernisation par l'État. Face à l'hypothèse de la diffusion de ce modèle, je m'en tenais, pour ma part, à celle d'une différenciation de ses mises en œuvre nationales, à chaque fois particulières en raison des forces sociales en présence et de l'inégale concertation entre partenaires sociaux d'un pays à un autre. C'était l'hypothèse de Merrien (2000) énoncée plus généralement à propos des mécanismes de protection des systèmes de l'État-providence.

Néanmoins, la tentation de généraliser la méthode de la recherche des bonnes pratiques –le benchmarking– connaît un incontestable développement. Les dangers du recours aux comparaisons internationales fournissant des palmarès venant à l'appui de politiques de l'emprunt ont été soulignés. Le paradigme

de la "school-effectiveness", visant à fixer la meilleure combinaison entre résultats économiques et résultats scolaires, à savoir où établir les standards de l'excellence à atteindre, domine actuellement toutes les enquêtes internationales soucieuses de rendement et d'équité des systèmes scolaires. Ce faisant, une partie des experts –économistes et pédagogues surtout– s'est convertie en spécialistes ès comparaisons sur un nouveau créneau réputé scientifique, un marché des leçons à tirer de ces comparaisons au profit d'un engagement au mimétisme institutionnel. La croyance illusoire s'est répandue de la possibilité d'aller chercher ailleurs des solutions miracles à plaquer sur une conjoncture particulière pour y résoudre des difficultés spécifiques, avec la caution de chercheurs ou d'experts issus du sérail universitaire. Face à eux, notre rôle de sociologues critiques est évidemment de dévoiler le manque de rigueur scientifique de tels procédés, parés pourtant des atours de la technique quantitativiste.

Depuis le sommet de Lisbonne –mars 2000– sur l'enseignement et la formation en Europe, où a été formulé l'objectif stratégique de "rendre l'économie de la connaissance européenne la plus compétitive et la plus dynamique du monde avant 2010", les ministres de l'enseignement ont été chargés de constituer et de réaliser un programme d'objectifs communs en fonction de cet objectif central. On y a opté pour la méthode ouverte de coordination (MOC) qui invite les pays membres à s'inscrire "volontairement" dans le processus de Bologne. Ce volontariat a un caractère plutôt obligatoire en raison de la mise en évidence annuelle de l'engagement ou du manque d'engagement de chaque État à ce programme commun. En mai 2003, le conseil de l'éducation a adopté des conclusions sur les "niveaux de référence de la performance moyenne européenne" ou critères de référence européens. Le conseil a fixé cinq critères de référence concrets afin d'améliorer les systèmes d'éducation et de formation en Europe d'ici 2010. Ces critères devraient favoriser l'échange "de bonnes expériences et de nouvelles manières d'envisager des approches politiques". En conséquence, l'hypothèse que je faisais, il y a peu encore, sur la possibilité laissée à chaque conjoncture nationale d'imprimer sa spécificité en matière de politique publique doit être amendée. Chaque État peut s'y prendre comme il l'entend pour atteindre des objectifs bien ciblés, mais il faut qu'il les atteigne à tout prix. À cet égard, ma collègue Gobin (2005) n'a pas ménagé ses critiques. La MOC "permet de diffuser l'idée de la fin de l'histoire, en aidant à légitimer des pratiques décontextualisées et donc déhistoricisées, amnésiques des conflits et des luttes sociopolitiques qui les engendrèrent. Le néolibéralisme tend à vouloir emprisonner définitivement la société dans une pratique gestionnaire, en apparence dépolitisée. Il se sert pour cela d'une "novlangue obsédée par la recherche du consensus". Avec la diffusion du modèle de la gouvernance, une recomposition lexicale du champ politique s'est opérée : démocratie représentative a été remplacé par démocratie participative et dans cette foulée d'autres changements se sont

opérés : gouvernement →gouvernance, peuple société civile, conflit/compromis →consensus/accord, universalisme →particularisme, localisme, segmentation (des marchés), pouvoir souverain →subsidiarité, réglementation →régulation, liberté/égalité/fraternité →libre choix/équité/responsabilité, etc.

Ainsi serait-on passé du modèle de la démocratie représentative dont la justification serait la représentation politique menant à un compromis, à un autre modèle, celui de la démocratie participative dont la justification serait la participation à la recherche d'un consensus –par exemple, conciliation des conflits de travail.

On pourrait faire l'hypothèse que la MOC sous-tendrait aujourd'hui une démocratie coordinative où la justification serait la participation à la construction d'indicateurs de référence européens, c'est-à-dire où l'injonction de la loi serait remplacée par des effets d'incitation. Dès lors, la justification se déplacerait du politique vers l'économique, d'un système social dominé par la figure du citoyen travailleur à un autre système où la figure dominante serait celle de l'actionnaire investisseur, la voix au chapitre étant remplacée par le droit au dividende élevé.

Pour nous sociologues, la posture critique impose :

- d'être capables, nous-mêmes ou de nous associer à des collègues qui le seraient, de conduire non seulement une critique externe mais également interne des techniques quantitatives mobilisées par les comparatistes –notamment pour la construction d'indicateurs d'efficacité et d'équité ;
- de déconstruire les rhétoriques émanant des organisations internationales afin d'en montrer les allégeances idéologiques et donc la fausse neutralité ou objectivité ;
- de renouer avec une interrogation sur les rapports collectifs d'interdépendance, autrement dit les rapports sociaux ou de classe.

## Repères bibliographiques

- GOBIN C. 2005 "Gouverner par les mots : des stratégies lexicales au service du consensus... contre le social ?", *Éducation et Sociétés. Revue internationale de sociologie de l'éducation*-13, 85-101
- MERRIEN F.-X. 2000 Nouveau régime économique international et devenir des États-providence, in de Sernaclens P. *Maîtriser la mondialisation. La régulation sociale internationale*, Paris, Presses de Sciences Politiques
- MULLER P. 1998 *Les politiques publiques*, Paris, PUF, *Que sais-je ?*
- VINCENT G. (dir.) mai 1988 *Analyse des modes de socialisation. Confrontations et perspectives*. Actes de la Table ronde de Lyon, 4-5 février 1988, *Cahiers de recherche*, GRS-CNRS, IRESE, Université Lumière Lyon 2, numéro spécial