

D OSSIÉ

La sociologie de l'éducation à l'épreuve des changements sociaux

Présentation

JEAN-LOUIS DEROUET ET MARIE-CLAUDE DEROUET-BESSON
UMR Éducation & Politiques, INRP-Université Lumière Lyon 2
19 Mail de Fontenay, BP 17424
69347 Lyon cedex 07

Le comité Modes et Procès de Socialisation de l'Association Internationale des Sociologues de Langue Française a été fondé en 1984 dans une conjoncture où la sociologie de l'éducation tentait de sortir de l'affrontement entre les deux paradigmes qui ont dominé le domaine dans les années 1970. Le colloque réuni par Jean-Michel Berthelot à Toulouse en 1983 "Pour un bilan de la sociologie de l'éducation" rassemblait des collègues qui avaient intégré les apports des travaux de Pierre Bourdieu et de Raymond Boudon et constataient un relatif épuisement du débat entre ces deux entreprises. Au-delà de différences qui sont restées notables, la rencontre a abouti à deux mots d'ordre qui ont joué un rôle important dans les dix années qui ont suivi : "ouvrir les boîtes noires du système éducatif" et "déscolariser la sociologie de l'éducation". L'objectif d'ouvrir les boîtes noires du système éducatif a entraîné le développement d'études ethnographiques sur la vie des classes, des établissements et des territoires (Derouet, Sirota & van Zanten 1987) et plus globalement le développement du constructivisme en France. Déscolariser la sociologie de l'éducation a permis d'accompagner le mouvement social de déstabilisation de ce qu'il est convenu d'appeler,

après Guy Vincent (1980), la forme scolaire : l'introduction dans l'école de nouveaux savoirs et l'affirmation, en dehors de l'école, de nouveaux lieux de formation. Dans cette conjoncture, la différence devenait ténue entre éducation, formation et socialisation, ce qui appelait de nouvelles réflexions théoriques. Cette préoccupation a orienté les premiers travaux du comité : les colloques "Analyse des modes de socialisation" (Lyon 1988), "Socialisations scolaires, socialisations professionnelles" (Bruxelles 1987), "Penser le changement en éducation" (Université René Descartes, Paris V, 1991), l'ouvrage collectif *L'éducation prisonnière de la forme scolaire* (Vincent 1994). L'atelier organisé lors du Congrès de l'AISLF à Genève en 1991 a introduit l'idée de division du travail éducatif entre l'école, la famille, le groupe de pairs, les villes, etc., reprise ensuite dans l'ouvrage collectif coordonné par Cléopâtre Montandon et Philippe Perrenoud, *Qui maîtrise l'école ?* (1988). Ce faisant, il a créé des liens qui ont fait émerger la problématique de la sociologie de l'enfance (Sirota 1998).

Dix ans après la rencontre de Toulouse, le colloque "Un nouveau bilan de la sociologie de l'éducation", organisé par l'INRP, a permis de faire le point sur cette activité et lancé l'idée de ce qui allait devenir *Éducation et Sociétés. Revue internationale de sociologie de l'éducation*. À partir de là, le comité a élargi sa vision et participé au mouvement qui a fait entrer des concepts de sociologie politique dans le domaine de l'éducation pour étudier les phénomènes de territorialisation qui aboutissent à la notion de gouvernance. Ce fut d'ailleurs l'objet du premier numéro d'*Éducation et Sociétés*, coordonné par Anne Van Haecht. Ce travail s'est poursuivi avec les colloques organisés par Jean-Émile Charlier aux Ateliers des FUCAM "École et marché", Marcelle Hardy à l'UQAM, "L'école et les changements sociaux" (Hardy, Bouchard & Fortier 1998), Marie Eliou à Athènes. Enfin, Raymond Bourdoncle et Lise Demailly ont accompagné le mouvement qu'entraînait la création des IUFM en organisant un colloque à Lille "Les professions de l'éducation et de la formation" (1998).

Après cette période brillante, le comité a connu une crise à partir du milieu des années 1990. On peut bien sûr trouver des raisons conjoncturelles : la fatigue des personnes, le déplacement de leurs intérêts de recherche, etc., mais la cause est sans doute plus profonde. C'est la société qui a changé son projet et ses dispositifs de formation. Les organisations internationales commencent à parler de société de la connaissance et de formation tout au long de la vie. Les sociologues s'interrogent à juste titre sur cette rhétorique : quelle prise a-t-elle sur la réalité ? Elle constitue cependant un nouveau référentiel qui oriente les décisions politiques et contribue à forger la conscience que la société a d'elle-même. De même, le mouvement de déscolarisation de l'éducation se trouve en quelque sorte dépassé par son succès. Si l'on en croit les réflexions prospectives développées par la communauté européenne, une grande partie de la formation pourrait être transférée vers des "entreprises apprenantes". Surtout, la position de l'école

est remise en cause par le développement exponentiel d'autres formes de circulation des savoirs : les médias, la toile, les jeux, etc. La sociologie doit développer de nouvelles problématiques pour rendre compte de ce nouvel état du monde.

Le changement le plus visible correspond à ce qu'il est convenu d'appeler la mondialisation. Même si le travail du comité a naturellement été international dès son origine, la puissance des mots d'ordres internationaux avait sans doute été sous-estimée en 1983-1984 et de toute manière la conjoncture a changé. La prégnance que ceux-ci exercent sur les politiques nationales impose de dépasser le comparatisme ordinaire et de prendre ce mouvement même comme objet. Cet accompagnement de la mise en place d'un nouvel ordre du monde doit bien sûr conserver la distance qui caractérise la discipline et que la sociologie francophone nourrit par des échanges constants avec la philosophie et l'histoire.

Le comité s'était appuyé sur une problématique construite à partir de la notion de forme scolaire proposée par Guy Vincent (1980), qui prolongeait dans le domaine de l'éducation la perspective du "grand renfermement" initiée par Foucault. Les historiens discutent, sans doute avec raison, cette théorie et l'appui qu'elle prend sur le travail d'Ariès (1973) : un Ancien Régime éducatif où les jeunes participaient aux activités des adultes et où la formation se développait par compagnonnage ; un nouveau Régime qui repose sur une séparation entre le temps des études et celui de la production. Cette opposition apparaît d'autant plus schématique que la société d'Ancien Régime nourrissait plusieurs projets pédagogiques correspondant à des catégories sociales différentes : la chronologie n'est pas forcément la même pour les jésuites et les frères ignorantins. Surtout, les avis divergent sur le moment du basculement. Faut-il le situer à l'époque des plans d'éducation suscités par les Lumières (Baczko 1982) qui parachèvent la mise en place de la raison classique ? À la Révolution ou à la création de l'Université impériale ? Aux lois Ferry ? Les historiens pensent plutôt que c'est la loi Guizot de 1833 qui opère le passage (Nique 1989). Une chose est sûre cependant : aujourd'hui, les injonctions des organisations internationales prennent l'exact contre-pied de ce modèle : plus de temps des études séparé de la production mais une formation tout au long de la vie, plus de savoirs spécifiques mais des compétences définies dans les termes utilisés dans le monde du travail, à la limite beaucoup moins d'institution scolaire mais des entreprises apprenantes et des échanges sur la toile, etc.

Rendre compte de ce changement de référence et de ses effets sur les situations quotidiennes appelle de nouveaux concepts. En même temps, le changement est lent et les anciennes approches gardent leur pouvoir explicatif. Le problème est particulièrement sensible pour ce qui concerne les inégalités. Les interrogations fondées sur le paradigme de la reproduction sont plus que jamais d'actualité même si les processus se déplacent. Les inégalités entre les classes se

maintiennent. Elles augmentent même. Un des phénomènes marquant des dix dernières années a été l'accroissement des ségrégations urbaines (van Zanten 2004) et celles-ci renforcent les ségrégations scolaires. En même temps, ces inégalités prennent une autre forme avec le développement de sections internationales qui inscrivent les établissements scolaires dans la structuration en réseaux correspondant au nouvel esprit du capitalisme (Boltanski & Chiapello 1999). Cette nouvelle définition des inégalités s'inscrit bien sûr dans le prolongement des anciennes. Au-delà de quelques opérations médiatiques, les sections internationales sont plus implantées dans les lycées bourgeois que dans les zones d'éducation prioritaire (ZEP). En même temps, elles déplacent les lignes de clivage et reformulent les enjeux. La nouvelle opposition sera peut-être à terme entre les établissements à réseaux courts qui s'ancrent dans une gouvernance locale et les établissements à réseaux longs qui préparent dès le plus jeune âge leurs élèves à des circulations internationales.

Dans le même ordre d'idée, on peut se demander si le nouveau référentiel (formation tout au long de la vie, entreprise apprenante, validation des acquis de l'expérience, etc.) correspond à une dissolution de la forme scolaire ou à une extension de celle-ci, envahissant aussi bien les entreprises que les politiques urbaines et les loisirs (Vincent 1994).

Des interrogations radicalement nouvelles apparaissent. On a déjà évoqué la question de la division du travail éducatif formulée à Genève et l'émergence d'une socioanthropologie de l'enfance. L'ethnicité devient une question fondamentale. La France continue à éviter de poser frontalement ce problème mais la confrontation internationale fait éclater cette hypocrisie (Payet & van Zanten 1996). L'évaluation devient un outil essentiel de la régulation des politiques publiques. Au point de constituer un domaine scientifique particulier. Cette évolution doit être analysée à partir d'une position scientifique qui construise une certaine extériorité et pour cela ne sépare pas les questions politiques concernant les principes de référence et les questions techniques qui interrogent les instruments. Par ailleurs, la mise en cause du grand renfermement de l'éducation amène à redécouvrir cette évidence que toute activité sociale comporte une dimension pédagogique. Ce qui appelle un intérêt de la sociologie du curriculum pour ce qu'André Petitat appelle dans ce numéro l'éducation diffuse.

Notre discipline se trouve prise de court pour penser cette période de transition, en grande partie parce que le nouveau référentiel a récupéré une partie des acquis de la sociologie critique des années 1960 et 1970 : dénonciation du caractère formel de l'idéal d'égalité des chances et revendication d'une prise en compte des différences (Bourdieu & Passeron 1970) ; critique de la bureaucratie et de la centralisation (Crozier 1964) ; mise en évidence des blocages auxquels conduit une organisation taylorienne du travail et revendication d'une reconnaissance de l'autonomie des acteurs, etc. Pour reconstruire son extériorité par

rapport aux prescriptions du management, la discipline doit élargir son cadre et étudier la manière dont les savoirs qu'elle produit circulent dans la société : qui s'en empare ? Quelles sont les procédures de traduction et de reproblématisation qui permettent, par exemple, d'utiliser les savoirs produits par les sciences sociales pour construire des indicateurs de pilotage ou d'évaluation (Derouet 1997). C'est sans doute la meilleure façon d'approcher la question de l'expertise sans tomber dans des facilités dénonciatoires.

Tout cela appelait une réflexion du comité sur lui-même et un renouvellement. La question a été fortement posée au Congrès de Québec en 2000 ; elle a été retravaillée dans plusieurs colloques organisés par Anne Van Haecht à Bruxelles, "Sociologie, politique et critique en éducation" (2001a) et Jean-Émile Charlier à Mons, "De l'ouverture de l'université à l'obligation de la formation tout au long de la vie". Le but du colloque "La sociologie de l'éducation à l'épreuve des changements sociaux" d'avril 2004, était de faire le point sur ces réflexions de manière à ce que le comité puisse présenter de nouvelles orientations lors du Congrès de l'AISLF à Tours en juillet 2004. Il faut donc lire ces actes comme une "synthèse en marche".

La problématique est introduite par Anne Van Haecht, Jean-Émile Charlier et Jean-Louis Derouet. Ils développent les différentes interrogations qui sont à l'origine du colloque : une crise de la critique, une crise de l'idéal de justice et surtout les effets de la mondialisation. À partir de cette carte, le colloque a tenté d'avancer dans trois directions. La première est consacrée à la construction d'un nouveau regard qui dépasse le comparatisme ordinaire. Il ne s'agit plus –ou plus seulement– de confronter des politiques nationales pour dégager des tendances lourdes. Il faut partir des mots d'ordre internationaux et évaluer leurs effets sur la vie des personnes. Pour annoncer ce déplacement, le colloque a confronté des regards d'un chercheur du Nord, Walo Hutmacher, et d'un chercheur du Sud, André Nyamba. Il va de soi qu'un des objectifs serait de penser ensemble les difficultés des pays du Nord et celles des pays du Sud et de réfléchir à ce que l'expérience du Sud peut apporter au Nord. Leurs contributions sont discutées par André Brassard. Un deuxième mouvement travaille une des conséquences essentielles de la mondialisation, le débouclage des rapports entre le temps de la formation et le temps de la production. Lucie Tanguy et Claude Trottier présentent des rapports qui partent de points de vue différents. Éric Verdier lance la discussion. Un troisième mouvement envisage quelques hypothèses sur l'évolution des contenus, en termes de savoirs et de valeurs. La faiblesse de la sociologie francophone dans le domaine du curriculum est connue. Jacqueline Gautherin, Bernard Lahire et André Petitat avancent quelques hypothèses qu'il faudra creuser.

En marge, quelques notes tentent d'éclairer les évolutions en cours. Deux portent sur la question de l'extériorité critique, celle de Marie-Claude Derouet-Besson qui développe une perspective historique et celle de Danilo Martuccelli

qui ouvre sur un espace international. Pour aller plus loin sur ce thème, on peut se reporter à plusieurs publications qui ont été coordonnées par Anne Van Haecht, en particulier le numéro 13 d'*Éducation et Sociétés* "La posture critique en sociologie de l'éducation".

La réflexion sur les méthodes est essentielle. Le constructivisme a été à l'origine d'une critique de la raison statistique qui met en évidence le fait que le codage est porteur d'une conception de la société qui conditionne ensuite les résultats de l'enquête. Le recueil de l'information s'appuie donc souvent sur des catégories dont la définition est politique et juridique. Lorsque la société change et s'interroge sur des phénomènes émergents, leur utilisation dans un objectif de connaissance pose problème. Peut-on évaluer les effets des politiques territoriales en s'appuyant sur les catégories que l'État a construites pour soutenir son pilotage national ? Un remarquable travail, à la fois épistémologique et historique, a été accompli par Alain Desrosières (1993). Roser Cussó et Romuald Normand prolongent son questionnement en le reliant à l'étude de la construction et des effets des indicateurs internationaux.

Cette critique a permis le développement des études ethnographiques, qui ont retrouvé une certaine légitimité : monographie et statistiques représentent deux modes d'accès à la généralité qui mettent en évidence des aspects différents de la réalité (Desrosières 1989). Aucune ne peut prétendre à un monopole. Cela ne suffit pas à assurer leur méthode et un travail reste à accomplir pour mieux armer cette approche. Jean-Paul Payet et Philippe Vienne avancent plusieurs propositions. Il serait important pour l'avenir de réfléchir aux moyens qu'ouvrent les nouvelles technologies pour traiter la quantité sans passer par les contraintes du codage statistique. Des réflexions sont en cours (Châteauraynaud 2003) qui seront à poursuivre.

Enfin la conclusion tente de dégager quelques lignes prospectives. Il y a crise de la sociologie en général et de la sociologie de l'éducation en particulier. Celle-ci a perdu dans le milieu scientifique la position qu'elle occupait dans les années 1960 et 1970. Son expertise auprès des décideurs passe au second plan. Ceux-ci s'adressent plutôt pour ce qui concerne les approches globales à l'économie (l'éducation rapporte-t-elle à hauteur de ce qu'elle coûte ?). Et pour l'échelle des établissements et des situations à la pédagogie. Il s'agit de trouver l'orthopédie qui permet de rendre le quotidien supportable (Javeau & Van Haecht 1996). Un domaine lui reste largement ouvert, celui du management. La mise en œuvre du principe de gouvernance crée de nouveaux lieux de régulation qu'il faut gérer, transforme les métiers de l'encadrement, nécessite la construction d'indicateurs de pilotage, etc. Un important travail a été accompli pour récupérer l'apport des années 1960 et 1970 dans la constitution du nouveau référentiel qui sous-tend cette gestion et les instruments sur lesquels elle s'appuie. Un certain nombre de sociologues ont joué un rôle conséquent dans la construction de ce

nouveau sens commun, mais ils ne maîtrisent pas le processus (Derouet 1997). Un fossé se creuse entre ces démarches et celles qui, partant de l'étude des compétences des acteurs, sont aspirées par la spirale conquérante des sciences cognitives. Un vide risque de se développer entre les deux, où disparaîtraient la spécificité du projet sociologique et son lien avec le politique.

Au-delà des enjeux précis de ce secteur, il est important de réfléchir à la manière dont la discipline peut sortir de cette crise. Nous pouvons pour cela raisonner par analogie. La psychologie a connu de même une période très brillante après la deuxième guerre mondiale. Elle promettait aux politiques d'égalité des chances les moyens de repérer les aptitudes des élèves indépendamment de leurs origines sociales. La sociologie a désenchanté ce projet à la fin des années 1950. Il s'en est suivi une période confuse, dont il est possible de tirer quelques leçons. Les approches qui ont tenté d'intégrer les critiques de la sociologie à la démarche psychologique, en cherchant des compromis (baptisés à tort psychologie sociale, psychopédagogie) ou en se justifiant par l'utilité sociale (les multiples formes de la recherche-action, de soutien à l'innovation, etc.) ont abouti à des impasses. Elles ont perdu les règles de métier qui garantissaient la qualité scientifique de la discipline sans trouver une nouvelle prise sur la réalité. La sortie de crise est venue d'une démarche qui opérait une nette rupture avec les paradigmes anciens, revenait aux concepts de base et travaillait les règles méthodologiques : la psychologie cognitive. La sociologie peut raisonner de même. Ce n'est pas en diluant ses exigences dans des compromis opportunistes qu'elle récupérera le terrain perdu. C'est en revenant sur elle-même, sur ses objets fondamentaux (la transmission culturelle entre les générations, la justice et le partage des bénéfices dans une société, etc.) et surtout en renforçant ses méthodes : le contrôle qu'implique le fait d'être l'analyste de la société dont on est membre, la maîtrise du relativisme culturel, la diversification des moyens d'accès à la généralité, etc.

La reconstruction d'une extériorité ne signifie pas le désintérêt pour les enjeux politiques. Sur ce plan, un autre parallèle peut être éclairant. Le développement de l'anthropologie après la seconde guerre mondiale, en France et ailleurs, a été très lié à la décolonisation et au tiers-mondisme. Il n'était pas indifférent, en 1950, de montrer que la logique du monde occidental n'avait pas le monopole de la Raison humaine, qu'il existait des pensées sauvages qui enrichissent notre connaissance de l'humanité (Lévi-Strauss 1962). Cette perspective est bien sûr à revoir aujourd'hui. Le problème devient celui de la maîtrise du relativisme culturel. S'il importe d'être ouvert à des rationalités différentes de la nôtre, tout n'est pas égal à tout. L'obscurantisme, le fanatisme existent. Le racisme existe aussi et il ne faut pas alimenter son moulin. De même, la sociologie de l'éducation doit se recalculer par rapport aux évolutions politiques. Elle s'est reconstruite dans les années 1950 à partir d'un projet social démocrate d'égalité des chances qui s'est traduit en particulier par un programme d'école compréhensive.

Celui-ci est remis en cause (Dubet & Duru-Bellat 2000, Van Haecht 2001b) et la sociologie qui lui était liée également. Le modèle de formation tout au long de la vie porté par les organisations internationales propose une autre manière de gérer les mêmes tensions. Dans le prolongement du relativisme culturel, une autre définition de la justice se profile qui s'ancre dans une philosophie sociale de la reconnaissance (Ricoeur 2004) : porter plus d'attention au respect entre les personnes et les groupes qu'à la mobilité. Il faut sans doute repenser l'idéal de justice dans cette conjoncture et c'est peut-être à partir de cette nouvelle référence que la discipline pourra définir un nouveau programme.

Repères bibliographiques

- Analyse des modes de socialisation : confrontations et perspectives*. Actes de la table ronde de Lyon, les 4 et 5 février 1988, *Cahier de recherches du Groupe de recherche sur la socialisation (GRS)*, Université Lumière Lyon 2
- ARIÈS P. 1973 *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, Paris, Seuil
- BACZKO B. 1982 *Une éducation pour la démocratie : textes et projets de l'époque révolutionnaire*, Paris, Garnier
- BOLTANSKI L. & CHIAPELLO E. 1999 *Le nouvel esprit du capitalisme*, Paris, Gallimard
- BOURDIEU P. & PASSERON J.-C. 1970 *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Minuit
- BOURDONCLE R. & DEMAILLY L. (éds) 1998 *Les professions de l'éducation et de la formation*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion
- CHÂTEAURAYNAUD F. 2003 *Prospero. Une technologie littéraire pour les sciences humaines*, Paris, CNRS
- CROZIER M. 1964 *Le phénomène bureaucratique*, Paris, Seuil
- DEROUEU J.-L., SIROTA R. & van ZANTEN A. 1987 "Nouvelles approches ethnographiques en sociologie de l'éducation", *Revue française de pédagogie-78*, Paris
- DEROUEU J.-L. 1997 "Administration, sciences de l'administration et sociologie en éducation : quelques exercices de traduction", *Revue de l'institut de sociologie-1-4*, Université Libre de Bruxelles, 43-62
- DESROSIÈRES A. 1993 *La politique des grands nombres. Histoire de la raison statistique*, Paris, La Découverte
- DESROSIÈRES A. 1989 "L'opposition entre deux formes d'enquête : monographie et statistique", *Cahiers du centre d'études de l'emploi-33*, Paris
- DUBET F. & DURU-BELLAT M. 2000 *L'hypocrisie scolaire. Pour un collège enfin démocratique*, Paris, Seuil
- HARDY M., BOUCHARD Y. & FORTIER G. (dir.) 1998 *L'école et les changements sociaux*, Montréal, Éditions Logiques
- JAVEAU C. & VAN HAECHE A. 1996 "Le pédagogisme comme modalité moderne de la Bildung - Lien social et infantilisation", *Revue de l'institut de sociologie-1-4*, Université Libre de Bruxelles, 189-199

- LÉVI-STRAUSS C. 1962 *La pensée sauvage*, Paris, Plon
- NIQUE C. 1989 *Comment l'École devint une affaire d'État*, Paris, Nathan
- PAYET J.-P. & van ZANTEN A. 1996 "L'école, les enfants de l'immigration et des minorités ethniques : une revue de la littérature française, américaine et britannique", *Revue française de pédagogie-117*, 87-149
- Penser le changement en éducation* 1991 Université René Descartes Paris V
- PERRENOUD P. & MONTANDON C. 1988 *Qui maîtrise l'école ? Politiques d'institutions et pratiques des acteurs*, Lausanne, Réalités Sociales
- Pour un bilan de la sociologie de l'éducation* 1984, Toulouse, Université Toulouse-le-Mirail
- RICCEUR P. 2004 *Parcours de la reconnaissance*, Paris, Stock
- SIROTA R. (coord.) 1998 Sociologie de l'enfance, *Éducation et Sociétés, Revue internationale de sociologie de l'éducation-2* et 3, 1998-2, 1999-1
- VAN HAECHT A. 1987 *Socialisations scolaires, socialisations professionnelles. Actes du colloque de l'aislf*, Université Libre de Bruxelles
- VAN HAECHT A. (coord.) 2001a Sociologie, politique et critique en éducation, *Revue de l'Institut de Sociologie*, Université Libre de Bruxelles
- VAN HAECHT A. 2001b *L'école des inégalités - Essai sur les politiques publiques d'éducation*, Mons, Le Talus d'Approche, Libre choix 14
- VAN HAECHT A. (coord.) 2004 "La posture critique en sociologie de l'éducation", *Éducation et Sociétés. Revue internationale de sociologie et d'éducation-13*, 2004/1
- VAN ZANTEN (coord.) 2004 "Les classes moyennes, l'école et la ville : la reproduction renouvelée", *Éducation et Sociétés Revue internationale de sociologie et d'éducation-13*, 2004/2
- VINCENT G. 1980 *L'école primaire française : étude sociologique*, Lyon, PUL
- VINCENT G. 1994 *L'Éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Lyon, PUL

De quelques enjeux et effets de la mondialisation

JEAN-ÉMILE CHARLIER

Groupe de recherche sociologie action sens (GReSAS)

Facultés Universitaires Catholiques de Mons (FUCaM)

Chaussée de Binche, 151

B-7000 Mons, Belgique

En 1983, le colloque “Pour un bilan de la sociologie de l'éducation” se tenait à Toulouse. Il y était surtout question de déterminer collectivement et en leur absence les manières acceptables de s'approprier les apports des grands inspirateurs français, de les combiner et de les intégrer à des théorisations qui les instrumentaliserait. Les références étaient essentiellement francophones, les débats ne s'appuyaient que sur des arguments que la tradition française pouvait valider sans difficultés. L'ambition était d'ouvrir de nouveaux chantiers, de légitimer de nouveaux modèles, de désigner de nouveaux objets. L'évolution des politiques, souvent décrite, a permis toutes les explorations voire les errements des années qui ont suivi.

C'est cette même année 1983 que paraît le rapport *A Nation at Risk*. Il est sans ambition théorique, c'est un texte plat, dont la puissance n'est qu'idéologique ; il énonce un programme dont nous continuons aujourd'hui à voir la réalisation progressive. Par ce qu'il a mis en exergue autant que par ce qu'il a escamoté, ce rapport a précisément esquissé le nouveau paysage de l'enseignement et de la formation que la sociologie de l'éducation s'efforce depuis lors de décrire et d'analyser.

Le diagnostic alarmiste que suggère son titre se fonde sur des comparaisons internationales synchroniques d'une part, nationales diachroniques d'autre part. Dans les deux cas, les mises en perspective dévoilent des écarts objectifs que le discours politique peut aisément qualifier de problématiques. Depuis lors, les performances des systèmes éducatifs ne sont plus guère évaluées en regard des projets des communautés humaines qui les ont mis en place, elles sont progressivement rabattues sur des critères dont l'utilisation sur les cinq continents veut attester l'universalité. Le lexique change en même temps que les pra-

tiques, le "benchmarking" et l'ingénierie de l'enseignement deviennent les techniques supportant une gestion efficace et efficiente de l'appareil éducatif. L'enseignement est désormais découplé des États, tous les modèles théoriques de la sociologie de l'éducation en sont orphelins et nostalgiques.

Ce découplage a été de pair avec la montée en puissance des comparaisons internationales et avec l'importance de plus en plus significative qui a été accordée à leurs résultats sur les territoires nationaux. Ainsi, en Belgique francophone, une chercheuse ayant l'oreille des autorités a benoîtement proposé que les programmes scolaires soient modifiés d'urgence afin qu'ils préparent mieux à la réussite des tests PISA. Sa proposition n'a même pas provoqué un tollé, elle a été entendue comme d'autres qui visaient à améliorer les performances mesurées par ces tests. De la même manière, le classement mondial des universités opéré par celle de Jia Tong à Shanghai a suscité autant de critiques par rapport à la méthode mise en œuvre que de suggestions pour améliorer le rang des établissements nationaux.

La déferlante de comparaisons internationales n'est pas le fruit du hasard, ses causes sont connues : c'est bien parce que les décideurs étatsuniens avaient besoin de données sur les performances de tous les autres pays qu'ils ont doté les dispositifs de récolte de données internationales de moyens ajustés à leurs ambitions. Une "vérité objective" sur l'efficacité des systèmes s'impose depuis lors aux sociologues qui ne peuvent se dérober aux demandes d'explicitations qui leur sont adressées. Ils sont alors contraints de commenter des résultats sans maîtriser le processus complexe par lequel ils ont été produits, ils sont amenés à raisonner sur des réponses dont ils n'ont pas énoncé la question. Une sociologie rustique, voire primaire, mais sans doute salutaire, exigerait de procéder d'abord au démontage des dispositifs de récolte de données, à l'examen de leur genèse et des tensions entre les organisations internationales candidates à la fonction de concevoir et d'appliquer des tests standardisés à tous les pays de la planète. Les moyens manquent toutefois pour appliquer ces recommandations que la tradition de la discipline nous suggère avec force. Acculée dans une fonction de commentaire d'un discours qu'elle n'a pas concouru à faire émerger, la discipline perd trop souvent son extériorité essentielle, elle n'inspire plus alors que l'accompagnement contrapunctique du propos managérial.

L'intrusion d'une dimension internationale dans les politiques éducatives ne s'est pas opérée que par la bande et n'a pas concerné que l'évaluation. Tous les niveaux de l'enseignement sont travaillés par des processus internationaux qui remettent en question leur mode d'organisation et leurs principes de fonctionnement. Le plus médiatisé d'entre eux, le processus de Bologne, a mis en pleine lumière la nouvelle référence de ces politiques : quoique toutes les constitutions annoncent que l'enseignement est l'apanage des nations, que les traités de Maastricht et d'Amsterdam aient réaffirmé en 1993 et 1997 que les autorités

européennes ne pouvaient intervenir dans le champ de l'enseignement et de la formation que de manière supplétive, il entraîne aujourd'hui des réformes fondamentales dans l'enseignement supérieur des pays signataires de la convention culturelle européenne. Qui plus est, ces réformes ont des équivalents sur les cinq continents, elles maillent la terre entière d'accords qui rendent la mobilité théoriquement possible d'un bout à l'autre de la planète. Seuls sont exclus les pays d'Afrique noire (sauf l'Afrique du Sud) et les pays arabes dont les systèmes éducatifs sont considérés trop peu développés par la communauté internationale pour que des échanges égalitaires puissent se faire avec eux.

Dégagé de son ancrage national, l'enseignement supérieur et universitaire tend dès lors désormais à se déterritorialiser. Au début du processus de Bologne, il a même paru se désinstitutionnaliser pleinement, quand il a été suggéré de valoriser sans réserve tous les acquis de l'expérience, ce qui donnait potentiellement une même légitimité à tous les opérateurs de formation, quel que soit leur statut. Le contrôle de la certification et de la cohérence des curricula a depuis lors été rendu aux institutions. Avec l'avancée de la formation tout au long de la vie, il est vraisemblable que s'opérera bientôt une redistribution des responsabilités dans le champ de la formation.

Sans frontière, le processus de Bologne semble aussi n'avoir plus de pilote ; la dynamique est entretenue par l'émulation entre les institutions, les pays, les organismes qui les fédèrent. Les déclarations de La Sorbonne (1998), de Bologne (1999), de Prague (2001) ne faisaient que qualifier un horizon de désirable, en spécifiant ses caractéristiques de façon allusive. C'est le travail des acteurs qui a produit les contraintes concrètes dont la déclaration de Berlin (2003) a pris acte, c'est bien eux qui ont défini les règles qui désormais enserrent leurs initiatives. La sociologie des politiques éducatives rencontre ainsi un nouvel objet, sous la forme de conventions internationales que nul arbitre externe n'est capable de garantir et qui tirent leur force coercitive de l'accord des parties contractantes (soft law). Les conventions plus ou moins formelles conclues par la méthode ouverte de coordination (MOC), officialisée en 2000 à Lisbonne, expérimentée précédemment tant par les autorités européennes que par d'autres organisations internationales, ne peuvent s'analyser de la même manière que les textes légaux qui les ont précédées. La préparation de chacune, les négociations qui l'ont accompagnée, les jeux d'influences à l'intérieur desquels elles se sont déroulées ne laissent pas des traces comparables à celles qui foisonnent autour des traités anciens. Les empreintes sont plus fines, elles se confondent avec des infinités de pistes qui rendent le repérage de plus en plus difficile. Quand elle est bien appliquée, la méthode fait reposer la totalité des décisions sur les acteurs eux-mêmes, ce qui ne signifie en rien qu'ils sont autonomes. Au départ d'observations multiples, portant notamment sur la proximité entre des textes élaborés en des lieux différents, on peut formuler l'hypothèse selon laquelle les informations dont ces

acteurs disposent, les références qui leur sont fournies les conduisent à choisir leurs décisions dans une gamme fermée de propositions presque homologues. Les méthodes qui permettraient de mettre au jour le fonctionnement du processus objectif de manipulation restent à inventer et à tester. Au stade actuel, seules des formes d'observation participante paraissent imaginables, elles exigeraient des sociologues qu'ils participent aux instances où se prennent et s'élaborent les décisions, ce qui n'est pas aisément compatible avec la position d'extériorité essentielle évoquée plus haut. La compréhension du cadre à l'intérieur duquel se prennent les initiatives éducatives ne va dès lors plus du tout de soi, le système, en s'ouvrant à une dimension planétaire est en même temps devenu opaque, tant pour les acteurs qui l'animent que pour les analystes qui tentent de le saisir.

S'ils ont cessé de servir des fins exclusivement nationales, les systèmes éducatifs ont aussi rencontré, au cours des deux dernières décennies, des phénomènes plus ou moins massifs de désertion qui ont pris des formes différentes selon le lieu où ils ont été observés. Pendant les années 1980, les systèmes éducatifs des pays d'Afrique francophone ont été malmenés par les plans d'ajustement structurel. Ceux-ci ont touché à la fois le processus et le produit : la limitation des moyens affectés à l'enseignement a été de pair avec l'arrêt des recrutements dans la fonction publique. Une baisse de la fréquentation de l'école officielle s'est ensuivie qui n'a été que progressivement résorbée. Certains phénomènes de décrochage et de violence scolaires observés dans les pays du Nord sont comparables à cette désertion : tant que la finalité de l'école est la production de la citoyenneté ou l'engagement des diplômés dans l'appareil de l'État, l'autorité publique peut imposer ses règles sans guère être contestée. Dès l'instant où le lieu de valorisation des apprentissages scolaires est le marché du travail, les élèves dont les filières ne débouchent sur rien ont naturellement tendance à désertir le système ou à le saboter de l'intérieur. Ces exemples ne concernent que la désertion des "petits" ; une autre forme de désertion est pratiquée par les familles disposant des meilleurs capitaux culturels et économiques : le "home schooling" est en progression spectaculaire aux États-Unis, il renforce les ségrégations sociales et vide partiellement l'école publique de sa mission de contribuer à forger une identité collective. D'autres phénomènes analogues mériteraient d'être étudiés, par exemple le recours, par les parents musulmans fortunés, à des précepteurs qui viennent enseigner le Coran à leurs enfants, ceci afin de leur épargner les peines qu'impose l'école coranique. La distance est devenue incommensurable entre l'étudiant universitaire européen choisissant d'effectuer une année d'études dans un pays d'Asie émergent après en avoir appris la langue et l'élève qui multiplie les comportements d'opposition à l'école alors qu'il est inscrit dans une filière professionnelle sans débouché. Les distances potentielles entre les positions ne vont pas cesser de croître, parce que l'ouverture sur le monde permet des stratégies de distinction toujours plus exigeantes et que les politiques visant à l'éducation

pour tous s'appuient sur des curricula de plus en plus légers. Ce constat ne rappelle que l'évidence, il ne débouche guère sur des propositions qui aideraient à sortir de l'impasse.

En même temps que se manifestent ces tendances centrifuges, les organisations internationales amorcent un puissant mouvement centripète, dont l'objectif est l'alphabétisation et l'instruction universelles. Ce projet pose de nouvelles questions. Celles qui concernent les résistances des groupes réfractaires à l'instruction telle qu'entendue par les organisations internationales pourraient conduire à questionner la pertinence et le bien-fondé de l'objectif de scolarisation universelle. Faire passer tous les humains par des séquences initiales de formation comparables revient à se doter du moyen technique d'en opérer le classement. Les outils de valorisation de l'expérience peuvent compléter le dispositif et la mondialisation ouvre de nouveaux chantiers en ces matières : il s'agira en effet de déterminer les équivalences entre des gammes de connaissances que rien ne permet de comparer. Ainsi, le projet a priori humaniste et sympathique d'alphabétisation universelle a pour corollaire presque obligé la mise en œuvre d'outils de mesure conduisant à la hiérarchisation des savoirs et des hommes.

La désertion scolaire prend, dans certains pays du Sud, une dimension politique explicite. Elle est alors clairement revendiquée, pour des raisons à la fois religieuses et pragmatiques : c'est aussi l'inefficacité de l'école publique à préparer aux métiers qui fait le succès des systèmes traditionnels d'enseignement et d'apprentissage. Conscientes de l'importance des écoles coraniques pour les populations musulmanes, les organisations internationales tendent à les faire intégrer dans les systèmes éducatifs, balayant de la sorte une distinction il est vrai désuète et de moins en moins opportune entre les dispositifs formels, non formels et informels d'éducation, une distinction totalement disqualifiée par les dispositifs de valorisation des acquis de l'expérience qui lui nient toute pertinence. Les contenus sont élargis à des matières non religieuses, et dans certains cas une formation professionnelle est effectivement donnée. À ce jour, la sociologie de l'éducation s'est peu intéressée à ces écoles coraniques qui constituent des lieux de production d'une conscience fière, fréquemment intransigeante, les exemples afghans ou pakistanais l'attestent. Pourtant, elles s'intègrent désormais dans les systèmes éducatifs nationaux de pays avec lesquels les chercheurs francophones ont une grande familiarité (Maroc, Sénégal, Mali, Burkina-Faso, Mauritanie, etc.).

Cette intégration des écoles coraniques dans les systèmes éducatifs va de pair, dans le cas du Sénégal, avec l'introduction d'un cours de religion musulmane dans le programme de l'école officielle de la République laïque. Une fois encore, ceci atteste que l'école n'est plus un espace de projets et que la logique de satisfaction de l'utilisateur (du consommateur ?) prime sur toute autre considération : puisque les populations sont majoritairement musulmanes et souhaitent que leurs enfants puissent recevoir un cours de religion à l'école, il n'y a

plus aucune raison de ne pas en créer un. La logique marchande, qui veut symboliser la modernité, ouvre donc la porte à des enseignements et des pratiques qui tendent à la nier.

Les rapports entre les champs éducatifs et religieux demandent d'ailleurs à être reclarifiés à de nombreux endroits. Des débats dont on pouvait penser qu'ils étaient d'un autre âge se ravivent tant aux États-Unis qu'en Europe. La construction d'un espace public mis à l'abri des passions de la cité et isolé des appartenances partisans et religieuses ne porte plus un sens univoque acceptable par toutes les parties. Dans les pays occidentaux également, le droit de l'usager est utilisé comme argument pour réfuter le projet collectif. Les réponses qui sont trouvées sont aussitôt contestées, ce qui atteste une fois de plus que des systèmes concurrents de normes cohabitent désormais sans parvenir à se réduire mutuellement.

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 palmars 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

Repenser la justice en éducation

JEAN-LOUIS DEROUET

UMR Éducation et Politiques, INRP-Université Lumière Lyon 2

19 Mail de Fontenay, BP 17424

69347 Lyon cedex 07

La sociologie de l'éducation a été refondée dans les années 1960 autour de la question de l'égalité des chances. C'était une formulation de l'idéal de justice qui avait trouvé sa base sociale dans les années 1930. Plusieurs analyses récentes convergent sur l'idée que ce modèle est épuisé et que cet épuisement affecte les problématiques sociologiques qui lui étaient liées. Si la société cherche de nouvelles formulations de l'idéal de justice, cela appelle un renouvellement des interrogations scientifiques. Ce travail ne doit pas se limiter à l'entrée qui concerne la démocratisation des études. L'idéal d'égalité des chances était lui-même un élément d'un projet plus large : le "partage des bénéfices" promis par l'État-providence (Darras 1966). Ce projet est aujourd'hui au moins concurrencé par un autre, d'inspiration néolibérale, qui s'exprime au travers du mot d'ordre de formation tout au long de la vie. Chaque individu doit se constituer et entretenir un portefeuille de compétences en mobilisant des ressources diverses. Certaines viennent de l'école, d'autres des entreprises, des médias, de la toile, du secteur associatif, etc. Ce projet concerne aussi bien les personnels d'exécution que les cadres, même s'il est probable que tout le monde n'a pas accès aux mêmes ressources.

Ce changement de perspective affecte bien sûr la conception et les objectifs de l'école pour tous. Les prescriptions internationales passent d'une conception collective héritée du plan Langevin-Wallon (qui visait à maintenir tous les enfants dans le même système de formation jusqu'à quatorze ou seize ans pour constituer une culture commune) à un système centré sur l'initiative individuelle. Une évolution parallèle affecte la conception de la formation des élites. En France, le système traditionnel, très lié à l'État-nation (les classes préparatoires et les grandes Écoles), est concurrencé par un autre fondé sur l'appartenance à des réseaux internationaux. Les harmoniques sont évidentes entre ces deux mouvements, de même qu'entre cette évolution du projet de formation et le nouvel esprit du capitalisme (Boltanski & Chiapello 1999). On retrouve partout les mêmes mots clés : la primauté du projet, les exigences de mobilité et de flexibilité des personnes, la structuration des établissements en réseaux internationaux, etc. La sociologie doit donc penser ensemble les reformulations du projet de démocratisation des études et le renouvellement de la formation des élites.

Du côté de la démocratisation : les limites du modèle de l'égalité des chances et les ambiguïtés du modèle de formation tout au long de la vie

Les Lumières ont fondé le projet d'éducation moderne sur un "grand renferment" qui mettait l'école à l'abri de l'exigence de production et des pressions des notables. Les historiens ont beaucoup critiqué les conceptions d'Ariès (1975) et montré en particulier que le sentiment de l'enfance existait bien avant le XVIII^e siècle. La sociologie est cependant tentée d'accepter cette opposition entre un projet de formation d'Ancien Régime qui passait par le compagnonnage et un projet moderne qui suppose un temps des études à l'abri des exigences de la production. La France présente sans doute un cas extrême, où la centralisation a systématisé la rupture (Vincent 1980). Elle est moins évidente dans les pays de self-government qui ont développé des écoles communautaires, gérées par les pouvoirs territoriaux. Le mouvement affecte néanmoins l'ensemble du monde atlantique. Dans tous les cas, la définition du nouveau régime scolaire repose sur l'idée que mettre les enfants à l'abri de l'exigence de production est une bonne chose. Même si l'école est plus ouverte aux valeurs des communautés, elle se réclame partout de cette opposition entre le monde qui est et le monde qui doit être, si profondément ancrée dans notre culture que Walzer (1988) la rattache à l'opposition du prophète et du roi dans l'histoire d'Israël. Le prophète sacre le roi au nom des valeurs du monde qui doit advenir ; le roi doit gérer le monde qui est. Il commerce et passe des alliances avec ses voisins, épouse parfois des princesses païennes qui imposent le culte de leurs dieux à Jérusalem, etc. Le conflit est inévitable et Walzer y voit le fondement de cette tension qui fait de la critique une dimension permanente de notre culture. Au plan des principes, il ne fait pas de doute que l'école, comme l'Église d'ailleurs, est du côté du prophète. Les institutions développent ensuite différentes casuistiques afin de gérer cette tension. De l'anathème aux compromis destinés à préserver d'un mal plus grand, la gamme est large et le débat permanent mais la référence reste claire. À partir de cette prémisse, l'idée s'est naturellement imposée que le progrès de l'humanité reposait sur l'allongement de ce temps des études (Verret 1975).

Ce "grand renferment" est aujourd'hui remis en cause par les intérêts du capitalisme mais aussi par les acteurs. Le capitalisme propose à l'éducation de sortir de la crise ouverte en 1968 selon le même processus qui lui a permis de sortir de la crise de 1973 : une dynamique fondée sur le projet qui implique aussi bien la flexibilité que la mobilité géographique des personnes ; une régulation par gouvernance qui abolit la distinction entre intérêt public et intérêts privés et une organisation des établissements en réseaux. Les organisations internationales ont donné à cette proposition sa forme canonique : le modèle de la formation

tout au long de la vie met fin à la séparation de l'école et du monde qui constituait la base de la conception moderne. Plus de temps des études séparé de l'exigence de production ; à la limite plus d'institution scolaire mais des "entreprises apprenantes". Plus de diplômés qui attestent une qualification que les conventions collectives rendent transportable dans le domaine de l'emploi, mais un portefeuille de compétences dont la valeur se négocie de manière individuelle (Jobert, Marry & Tanguy 1995). Une partie des acteurs sociaux adhère à cette philosophie du projet. Ceux-ci ne font plus confiance à une institution qui trace d'avance leur parcours (Dubet 1998). Ils souhaitent bricoler librement (Javeau 2001) et apprécient le déclioisonnement des ressources qu'offre le modèle néolibéral. La sociologie doit évidemment poser une question. Qui demande cette libéralisation du marché des formations ? Les familles et les enfants des classes moyennes ou supérieures qui ont les moyens de maîtriser les nouvelles sources d'information ? Certes, ce sont sans doute eux qui s'expriment de la manière la plus forte et la plus claire mais beaucoup d'indications laissent penser que les classes populaires partagent les critiques adressées au caractère fermé de l'école. Peut-être parce qu'elles sont à la mode mais aussi parce que ce sont leurs enfants que la forme scolaire met mal à l'aise et écarte. La vraie contradiction en cette matière n'est peut-être pas entre les intérêts de classe mais dans une tension qui traverse l'ensemble de la société. Les citoyens voudraient à la fois conserver le système de protection qu'avait mis en place l'État-providence et bénéficier de l'autonomie que propose le modèle néolibéral.

Cette situation est bien sûr le produit d'une histoire. Le travail de la critique a déstabilisé et même dénoncé la conception de la justice en éducation, qui s'était stabilisée dans les années 1930 autour de l'idéal d'égalité des chances. Dans les années 1990, une grande partie de la réflexion a porté sur la recherche de compromis qui maintiennent la référence à l'égalité tout en l'accommodant à d'autres exigences. Le déplacement de l'intérêt de l'égalité entre les classes vers l'égalité entre les sexes (Duru-Bellat 1989) ou l'égalité d'accès pour les personnes handicapées ; la recherche d'un arrangement entre égalité et efficacité (Meuret 1999, Crahay 2000) ; le passage de la notion d'égalité à celle d'équité qui admet la notion d'inégalités justes ; la lutte contre l'exclusion, etc., constituent autant de figures plus ou moins heureuses ou convaincantes de cette recherche. Sans parler de l'introduction de la question de l'ethnicité qui a longtemps constitué, en France, un point aveugle (Payet 1996, Lorcerie 2003). Ces déplacements attirent l'attention sur des aspects restés dans l'ombre, ou insuffisamment étudiés. Ils ne sortent pas la recherche et la société de l'impasse. Pour envisager de nouvelles pistes, il faut d'abord accepter l'idée que la formulation de l'idéal de justice négociée dans les années 1930 a atteint sa limite. Sa rhétorique tourne à vide et les classes moyennes, qui l'ont portée jusqu'aux années 1970, s'en détournent. Elles redoutent maintenant une ouverture qui noierait leurs enfants dans la masse

(Derouet 2001). Elles s'intéressent beaucoup plus à la qualité du service et à sa transparence, qui leur permettent d'affiner de nouvelles stratégies de distinction, qu'à ses éventuels effets en matière de mobilité sociale.

Les classes populaires ne sont pas en mesure de prendre le relais et de construire un modèle qui corresponde à leurs intérêts. Lorsqu'on les interroge frontalement, elles manifestent même un grand attachement au modèle de l'égalité des chances qui ne leur a pourtant pas été très favorable. L'attention à leurs pratiques ou à des propos adjacents laisse deviner un autre malaise. L'enquête de Robert Ballion sur les nouveaux lycéens est sur ce point éclairante (1994). Les couches nouvelles auxquelles l'objectif d'amener 80% d'une génération au niveau du bac a ouvert l'accès aux lycées ont besoin de "petits boulots" pour payer leurs études. Les enseignants voient cela comme un handicap. Ils ont en face d'eux des élèves fatigués par les travaux de nuit, absents le samedi, etc. Les élèves sont également sensibles à ce facteur d'inégalité ; en même temps, ils déclarent que ce contact avec la vraie vie les aide à donner du sens aux épreuves en papier de l'école (Rayou 1998). Il faut certes prendre garde au mauvais romantisme que raille Godard dans *La Chinoise*. La petite fille de François Mauriac rencontre Francis Janson dans le train qui la ramène de la jeune université de Nanterre. On aperçoit au passage le nom de la station "La Folie. Complexe Universitaire". Elle lui explique que si elle a, contre toute attente, réussi son bac, c'est parce qu'avant la session de septembre elle a été cueillir des pêches en Provence. Le travail manuel l'a réconciliée avec l'effort intellectuel. La sociologie doit évidemment éviter ce ridicule et dénoncer les nouvelles formes d'exploitation que constituent certaines formations en alternance ou le développement exponentiel des stages non rémunérés. En même temps, elle doit être sensible à une autre interrogation. Si les enfants d'origine populaire ont été victimes de l'exclusion qu'ont entraînée le grand renfermement de l'école et la mise en forme scolaire des savoirs, est-ce qu'une ouverture ne leur serait pas favorable ? (Vincent 1994). Une des pistes pour progresser dans cette analyse serait d'étudier les difficultés auxquelles se heurte, en France, l'objectif d'amener 80% d'une génération au niveau du baccalauréat. Cet objectif a été critiqué : était-il réaliste ? Les conditions matérielles et pédagogiques étaient-elles réunies ? Que deviennent les 20% ? Toutefois, l'ensemble de la société a été d'accord pour penser que l'allongement des études constituait un progrès, même si chacun savait que la massification n'était pas la démocratisation. Le processus lancé en 1985 a bien commencé. En 1995, plus de 67% d'une génération parvenait au niveau du baccalauréat. On pouvait donc penser que si l'objectif n'était pas atteint en 2000, il le serait dans les années qui suivent. Or c'est à ce moment que la courbe s'est cassée : elle a flotté puis est retombée. Ce phénomène est peu analysé. Il faut sans doute tenir compte des questions de moyens et des évolutions internes de l'institution scolaire : une réorganisation du baccalauréat et un changement

de la définition des sections. On peut toutefois se demander si l'essentiel ne se situe pas en amont. Dès le collège, c'est la désirabilité des études longues qui est en cause et l'adhésion des jeunes à l'institution (Dubet & Duru-Bellat, 2000). Plusieurs hypothèses sont possibles, la plus simple est l'intériorisation de leur échec par les élèves d'origine populaire et une anticipation rationnelle de leurs chances. Celles-ci ne sont pas exclusives d'une autre qui met en cause le modèle de scolarisation. L'organisation et les curriculums construits pour la bourgeoisie ont pu intégrer les enfants de classe moyenne. Ils ne conviennent pas aux enfants d'origine populaire et les excluent. Des études empiriques seraient nécessaires pour soumettre cette hypothèse à l'épreuve des faits.

Du côté des élites : de la noblesse d'État à un nouveau cosmopolitisme

En France, l'ancien modèle de formation des élites était très lié à l'État-nation au travers des grandes Écoles au point qu'on a pu parler d'une noblesse d'État (Bourdieu 1984). Cette filière est aujourd'hui concurrencée par un nouveau cosmopolitisme, qui met au premier plan les échanges internationaux. Ce facteur de distinction n'est pas totalement nouveau mais, dans le système traditionnel, le voyage à l'étranger se situait à la fin des études : une bourse doctorale par exemple. La nouveauté est que cette inscription dans les réseaux internationaux commence dès l'enfance : classes bilingues, jumelages d'établissements, construction de diplômes à partir de crédits valables dans plusieurs pays, etc. Cette nouvelle forme de distinction s'inscrit dans le prolongement de la précédente : ce sont plutôt les vieux établissements de centre-ville qui ouvrent des classes bilingues et des sections européennes. Elle les reformule et les déplace aussi : la filière latin/allemand première langue a longtemps été la filière d'excellence qui conduisait vers les classes préparatoires. L'anglais était laissé à la masse. Cette distinction évolue. Un élève parfaitement bilingue franco-anglais sera aujourd'hui préféré à un virtuose du petit Latin.

D'où une nouvelle forme d'inégalité qui se profile. Pour les riches, une scolarisation dans des établissements à réseaux longs inscrits dans des systèmes d'échanges internationaux. Des établissements à réseaux courts, inscrits dans le local pour les autres. Si ce système ne fait qu'émerger, il pourrait se stabiliser rapidement par la construction d'indicateurs de qualité européens. Pour que les étudiants puissent construire une certification à partir de crédits acquis dans des universités différentes, il faut que celles-ci sachent si elles jouent dans la même catégorie. Pour cela, elles ont besoin d'instances externes qui établissent des normes aussi bien en matière d'exigence académique qu'en matière d'équipements ou d'organisation de la vie étudiante. Ce système concerne pour le moment les

universités mais il pourrait très rapidement remonter vers l'amont. Le meilleur moyen pour les familles d'inscrire leurs enfants dans les réseaux d'excellence étant de les envoyer dès le primaire ou le secondaire dans des établissements qui présentent les mêmes caractéristiques.

Une problématique commune : le changement de modèle de société

Pour expliquer ces évolutions et ces convergences, il faut sans doute les relier à un changement de modèle de société, c'est-à-dire de la manière dont la société se perçoit elle-même. Une conception s'était stabilisée dans les années 1930 qui se représentait la société comme un vaste kaléidoscope où des groupes entretenaient des rapports en perpétuelle recombinaison autour d'un enjeu qui était le partage des bénéfices : concurrence, conflit, alliance, compromis, etc. Le but de ceux qui ont promu ce modèle était évidemment de s'opposer à la conception qui réduit le social à l'opposition d'une classe dominante et d'une classe dominée. Il s'agissait de montrer que la réalité est beaucoup plus complexe et que cette complexité ouvre des possibilités de jeu, en particulier pour ce que l'on appelle les classes moyennes (Mendras 1994). Cette conception a été stabilisée par la définition des catégories socioprofessionnelles par l'INSEE après la Deuxième Guerre mondiale et a sous-tendu le développement du projet social-démocrate de l'État-providence. Dans cette conception, le rôle de l'État est de maintenir la dynamique entre les groupes et de réguler la concurrence pour mettre à l'abri les plus faibles. Ce modèle demeure, mais il est concurrencé par un nouveau modèle qui décrit plutôt la société comme une courbe en cloche. Au centre un énorme bloc composé de tous ceux qui sont intégrés : un logement, un travail (relativement) stable, une vie de couple elle aussi relativement stable, etc. Il y a évidemment d'énormes inégalités – de revenus, de culture, de diplôme, de position, etc. – entre ces “intégrés”, mais celles-ci apparaissent négligeables par rapport aux caractéristiques qui les unissent et qui constituent une sorte de définition de la normalité sociale. S'agit-il donc d'une classe – une énorme “classe moyenne” – ou d'un agrégat d'individus ? Les sociologues en débattent, mais le plus important est l'opposition entre ce centre et ses deux extrémités. D'un côté de la cloche, une minorité de gens très pauvres, si pauvres qu'ils n'apparaissent pas comme des pauvres mais comme des exclus parce qu'ils ne participent pas de la “normalité” définie ci-dessus. De l'autre côté, des gens très riches, si riches qu'ils se sont affranchis des règlements des États et inscrivent leurs échanges, financiers mais aussi culturels, dans des réseaux internationaux (Boltanski 1999, 2000).

Dans ce modèle, le rôle de l'État se limite à la lutte contre l'exclusion. Il s'agit de faire rentrer les marginaux dans la cloche centrale, même si c'est dans des positions très subalternes. L'autre extrémité –les gens très riches– lui échappe. Un lien minimal demeure entre les pauvres et les riches, c'est la dynamique de projet. Chacun est invité à construire un parcours personnel dans cet univers qui implique flexibilité et mobilité. Il va de soi que tout le monde n'a pas accès aux mêmes ressources pour nourrir cette dynamique, mais cette question n'est pas posée et rien n'est prévu pour corriger cette inégalité.

Une tentative de réajustement : le socle commun

C'est dans cette conjoncture qu'il faut lire le dernier avatar de la rhétorique de l'égalité qui est l'idée de socle commun. Au milieu des années 1970, un certain nombre d'experts internationaux avait proposé de passer de l'idéal d'égalité des chances à celui d'égalité des résultats. On peut schématiser le raisonnement ainsi : l'idéal d'une redistribution des positions sociales entre les générations est utopique. Ce serait tout de même moins grave si un minimum était garanti à tous. C'est à partir de là que s'est développée une redéfinition des devoirs de l'État : assurer à tous un socle commun (de savoirs, de compétences, de valeurs, ceci reste à débattre) qui fonde une certaine unité de la société. Cette notion fait aujourd'hui florès (Thélot 2004), peut-être parce qu'elle peut s'entendre en deux sens qui correspondent aux deux modèles en présence.

Le plan Langevin-Wallon avait formulé un idéal de culture commune reposant sur un équilibre entre les différentes dimensions de la personne : le corps, la sensibilité et l'intelligence sans oublier l'engagement citoyen. Ce modèle a ensuite été travaillé par les pédagogues qui ont développé le projet d'école unique (Romian 2000). Ceux-ci se sont sentis trahis en 1975 lorsque la réforme Haby a mis en place le collège unique (Legrand 1981). Les programmes qui accompagnaient l'unification institutionnelle des filières leur sont apparus un appauvrissement scandaleux de leur projet : des préoccupations du quotidien rentrent dans l'école –rédiger un chèque, préparer un mandat, etc.– mais les savoirs globaux disparaissent, spécialement ceux qui concernent le fonctionnement de la société. Ce débat reprend aujourd'hui sous une autre forme. Ce sont ces dimensions qui correspondent à un idéal de développement de la personne qui disparaissent dans une conception gouvernée par l'intérêt économique. Toutefois, les experts sont tiraillés entre deux exigences contradictoires. La régulation des systèmes éducatifs repose sur des objectifs mesurables et des comparaisons internationales dont le but est de soutenir un pilotage par l'aval : les performances de chaque système éducatif permettent-elles au pays de tenir son rang dans la concurrence internationale ? Cette perspective implique que les

objectifs soient définis en termes de compétences plutôt que de savoirs, et une centration sur ce qui est mesurable. En même temps, une inquiétude se développe à propos de la transmission des valeurs entre les générations. Elle est dramatisée à propos des enfants de l'immigration, mais le problème est plus large : beaucoup de parents se demandent si leurs enfants vivent dans le même monde qu'eux. Confrontée à ces difficultés, la société demande à l'école de développer une dimension patrimoniale. Plus encore que des savoirs et des compétences, l'école devrait inculquer aux futurs citoyens les valeurs qui les rassemblent et promouvoir la constitution d'un espace public où les différences sont à la fois respectées et mises en débat.

Dans la perspective ouverte par le référentiel de formation tout au long de la vie, le but de la période scolaire est de faire acquérir aux individus les compétences qui leur permettront ensuite d'entretenir et de diversifier leur portefeuille de compétences, c'est-à-dire de trouver dans chaque conjoncture les ressources qui conviennent, qu'elles proviennent du secteur de l'éducation et de la formation au sens habituel du terme, des "entreprises apprenantes", de la toile, du secteur associatif, des médias, etc.

Les deux conceptions sont sensiblement différentes même si elles se trouvent confondues dans les propositions actuelles. Le débat est donc confus et surtout il rencontre les limites du compromis qui a été conclu dans les années 1930 et qui voudrait que le même curriculum constitue à la fois la base de la citoyenneté pour le grand nombre et une base de départ pour les meilleurs. Cette hypothèse n'est pas confirmée par les faits. En dépit des mesures qui ont été prises depuis cinquante ans, la formation des élites passe par une autre voie que celle de la masse. C'étaient les petites classes des lycées autrefois (Prost 1981) ; ce sont maintenant les filières bilingues. Il est vain d'imputer cette permanence aux rigidités du corps enseignant et de ses syndicats. Quant aux familles, il est assez naturel qu'elles cherchent une orientation qui fera réussir leurs enfants. Il y a sans doute là un problème profond de conception curriculaire, qui a été posé dans le monde anglo-saxon (Forquin 1996) mais qui a été évité en France.

Conclusion

Repenser l'idéal de justice en éducation.

Quelques pistes pour l'avenir

Le modèle de démocratisation qui avait fait accord dans les années 1930 a atteint son objectif en ouvrant l'école de la bourgeoisie aux enfants des classes moyennes. Ceux-ci en ont tiré profit, même si l'égalité d'accès n'est pas l'égalité de réussite et si, dans une période de crise économique, la déqualification devient règle commune. Avec des diplômés très supérieurs à ceux de ses

parents, un jeune risque aujourd'hui d'avoir une position sociale inférieure. Il apparaît clairement que ce modèle ne correspond pas aujourd'hui aux jeunes d'origine populaire. Il faut donc repenser l'idéal de justice en éducation.

L'entreprise doit s'appuyer sur un bilan lucide des avancées de la période moderne et analyser les chiffres que fournissent les grands observatoires nationaux et internationaux. Elle doit ensuite développer une analyse critique des deux rhétoriques en présence : distinguer dans l'héritage moderne ce qui relève d'une exigence permanente de justice et ce qui est survivance d'un modèle dépassé ; distinguer dans les propositions nouvelles (formation tout au long de la vie, lien entre l'expérience de travail et la formation, structuration des établissements en réseaux, portefeuille de compétences) ce qui est adaptation au nouvel esprit du capitalisme et renouvellement de l'idéal de justice. La critique ne peut se limiter à des dénonciations trop générales du processus de mondialisation, même si celles-ci ont quelque chose de jubilatoire. Elle doit développer des études concrètes qui mettent par exemple en évidence la manière dont un système d'évaluation international met en forme les situations de classe, crée de nouvelles hiérarchies ou renforce les anciennes.

Prendre au sérieux le nouveau modèle appelle à remettre sur le métier la question de l'orientation. Celle-ci avait été au centre de la refondation de la sociologie de l'éducation dans les années 1950-1960. Il s'agissait de mettre fin à ce qui subsistait de la séparation entre les deux ordres d'enseignement et de placer tous les élèves sur la même rampe de lancement. Cet objectif a été réalisé, au moins formellement par le collège unique. Cette politique n'a pas résolu le problème mais elle a cassé le thermomètre. La question se pose aujourd'hui dans un cadre renouvelé. Il s'agit maintenant de savoir quelles compétences doivent être maîtrisées dans la période scolaire pour que les personnes soient ensuite capables de s'orienter de façon positive tout au long de la vie. La sociologie doit se demander quels sont les effets sociaux de cette politique.

Il s'agit là des deux pistes de recherche les mieux tracées. S'agit-il pour autant des plus fécondes ? Dans les situations de blocage, la sociologie ne doit pas regarder seulement ce qui se donne à voir comme important mais aussi ce qui se développe sur les marges. Les élèves développent des stratégies qui rappellent la tradition ouvrière de freinage de la production : ralentissement des rythmes, négociation des exigences, exploitation des contradictions pour retourner la force de la domination contre elle-même (Hélou 1994), etc. On pourrait ainsi conférer au terme de résistance un autre sens que celui qu'ont forgé les sociologues anglo-saxons : non plus une culture populaire qui s'oppose à celle de l'école (Willis 1997) mais "des arts de faire" (de Certeau 1990) qui font mine de plier devant la contrainte et la limite sans l'affronter. Elle doit aussi être attentive aux nouvelles formes de mobilisation. La théorie classique repose sur la désingularisation. Pour construire l'intérêt général, les acteurs doivent se déprendre de leurs

attaches particulières et locales. Cette conception pose aujourd'hui problème et aboutit à ce qu'il est convenu d'appeler la crise du politique. Les individus désertent les partis, les syndicats, les Églises officielles, etc. En même temps, de nouvelles formes de mobilisation se développent qui s'ancrent dans la proximité et mêlent les revendications qui concernent l'école à d'autres portant sur le logement, les transports, etc. Laurent Thévenot tente de conceptualiser cette démarche sous le terme de politique du proche (1999). C'est sans doute une piste à suivre. Sans nourrir d'illusions sur les possibilités de ces mouvements de résistance ou de recherche alternative à faire masse pour proposer un contre-modèle qui équilibre la puissance du mouvement de mondialisation, il est néanmoins important de les identifier, d'en analyser le fonctionnement et de les faire connaître.

Il apparaît surtout essentiel de procéder à un renouvellement théorique. Là encore, cette démarche peut emprunter différentes voies. Les études ethnographiques doivent donner forme au malaise que les classes populaires ressentent devant le modèle moderne. La difficulté est que ce malaise ne s'exprime pas, ou mal. Un observateur qui s'appuie sur la célèbre trilogie d'Hirschmann *Exit, Voice and Loyalty* (1972) est frappé par un paradoxe. En parole, il n'y a pas de soutien plus loyal de l'idéal d'égalité des chances que les classes populaires mais, dans les établissements, l'attitude procède plutôt du retrait : une sortie précoce du système éducatif ou les conduites de rupture de ceux que Bourdieu appelait "les exclus de l'intérieur". Un point essentiel serait donc de donner forme à cette protestation et d'explicitier la définition du bien sur laquelle elle s'appuie. Peut-être une nouvelle conception du lien entre l'expérience du travail de la formation aussi éloignée de l'ouverture sur la vie prônée par la tradition de l'école nouvelle (Derouet-Besson 2004) que du nouveau système proposé par le capitalisme libéral.

Ce travail ethnographique doit évidemment être relié à une réflexion macropolitique qui renouvelle la manière de penser le rapport entre le bonheur des riches et le malheur des pauvres. La tradition avait proposé le concept d'exploitation. Celui-ci a peut-être vieilli. Il serait peut-être possible de le repenser dans la conjoncture du renouvellement du capitalisme. L'État-providence porté par la social-démocratie européenne avait proposé une redistribution fondée sur l'impôt. La mondialisation économique rend cette solution caduque puisque la pression fiscale entraîne la délocalisation du travail vers des régions de non-droit social. Sans relâcher l'effort sur cette piste, il faut sans doute porter la réflexion prospective ailleurs... Les cinquante dernières années nous ont appris à distinguer le mouvement de massification des études d'une véritable démocratisation. Celle-ci entraîne cependant une démocratisation des savoirs. Le niveau culturel général de la population –pour peu que ce terme ait un sens– s'est élevé (Baudelot & Establet 1989). Les personnes chargées de tâches d'exécution

maîtrisent des savoirs généraux qui élargissent leur vision du monde, voire même des savoirs critiques qui leur permettent d'analyser les situations de domination. Ces nouvelles compétences appellent d'autres modes d'organisation du travail et d'autres rapports hiérarchiques.

Le point essentiel reste cependant la recherche d'une nouvelle manière de penser les dynamiques sociales. Celle-ci ne peut se limiter à une lutte contre l'exclusion qui aboutit à l'acceptation d'une situation de domination. Par rapport à cet objectif, la sociologie se situe plus que jamais en science seconde : science de la science des acteurs. Elle doit se garder de toute attitude prophétique ou normative. En revanche, elle peut analyser un certain nombre d'initiatives, expliciter leurs références, et aider à les formaliser pour les généraliser. D'où l'intérêt des études concernant les mobilisations qui relèvent des politiques du proche ou la résistance des jeunes d'origine populaire à la forme scolaire. Cette réponse peut paraître pauvre. Elle correspond cependant à l'avancement d'une pensée dialectique où l'apport du négatif est aussi important que celui du positif. La période moderne a avancé un idéal très fort : l'égalité des chances. Les sociologues et la société en ont constaté les insuffisances –certains disent le caractère mystificateur– dans les années 1960 et 1970. Leur travail a ouvert une période négative qui utilise une énergie à critiquer le modèle de la période précédente. Pour le moment, la seule proposition alternative qui ait pris forme est celle qui a été élaborée par les experts du nouvel esprit du capitalisme. On peut évidemment le regretter, mais la déception et la rancœur qui s'accumulent peuvent constituer de puissants leviers de renouvellement social si elles parviennent à s'élaborer en revendications.

Repères bibliographiques

- ARIÈS P. 1975 *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, Paris, Seuil
- BALLION R. 1994 *Les lycéens et leurs petits boulots*, Paris, Hachette
- BAUDELLOT C, ESTABLET R. 1989 *Le niveau monte. Réfutation d'une vieille idée concernant la prétendue décadence de nos écoles*, Paris, Seuil
- BOLTANSKI L. 1999 "Une sociologie sans société ?", *Le genre humain*, 1999-2000, 303-311
- BOLTANSKI L. & CHIAPELLO E. 1999 *Le nouvel esprit du capitalisme*, Paris, Gallimard
- BOURDIEU P. 1984 *La noblesse État*, Paris, Éditions de Minuit
- CRAHAY M. 2000 *L'école peut-elle être juste et efficace ?*, Bruxelles, De Boeck
- DARRAS 1966 *Le partage des bénéfices : expansion et inégalités en France*, Paris, Éditions de Minuit
- DE CERTEAU M. 1990 *L'invention du quotidien. I. Arts de faire*, Paris, Gallimard
- DEROUET J.-L. 2001 "La sociologie des inégalités d'éducation à l'épreuve de la seconde explosion scolaire : déplacements des questionnements et relance de la critique", *Éducation et Sociétés*-5, 9-24

- DEROUET-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*, 141-159
- DUBET F. 1998 *La crise des institutions*, Paris, Seuil
- DUBET F. & DURU-BELLAT M. 2000 *L'hypocrisie scolaire*, Paris, Seuil
- DURU-BELLAT M. 1989 *L'école des filles. Quelles formations pour quels rôles sociaux ?*, Paris, L'Harmattan
- FORQUIN J.-C. 1996 *École et culture. Le point de vue des sociologues britanniques*, Bruxelles, De Boeck-Wesmael
- FOUCAULT M. 1961 *Histoire de la folie à l'âge classique*, Paris, Gallimard
- HÉLOU C. 1994 *Ordre et résistance au collège*, Thèse de doctorat nouveau régime, sous la direction de Luc Boltanski, EHESS
- HIRSCHMAN A.O. 1972 *Exit Voice and Loyalty : Responses to Decline in Firms, Organizations, and States*, Harvard University Press
- JAVEAU C. 2001 *Le bricolage du social*, Paris, PUF
- JOBERT A., MARRY C. & TANGUY L. 1995 *Éducation et travail en Grande-Bretagne, Allemagne et Italie*, Paris, A. Colin, publié avec le concours du CNRS, Bibliothèque européenne des Sciences de l'éducation
- LEGRAND L. 1981 *L'école unique : à quelles conditions ?*, Paris, Éditions du Scarabée
- LORCERIE F. 2003 *L'école et le défi ethnique*, Paris, ESF/INRP
- MENDRAS H. 1994 *La seconde Révolution française*, Paris, Gallimard, coll. "Folio"
- MEURET D. 1999 *La justice du système éducatif*, Bruxelles, De Boeck
- PAYET J.-P. 1996 "L'école, les enfants de l'immigration et les minorités ethniques : une revue de littérature française, américaine et britannique", *Revue française de pédagogie-117*.
- PROST A. 1981 *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France, t4, L'École et la famille dans une société en mutation*, Paris, Nouvelle librairie de France
- RAYOU P. 1998 *La cité des lycéens*, Paris, L'Harmattan
- ROMIAN H. (dir.) 2000 *Pour une culture commune, de la maternelle à l'université*, Institut de recherches de la FSU, Paris, Hachette Éducation
- THÉLOT C. 2004 *Pour la réussite de tous les élèves*, Rapport de la Commission du débat national sur l'avenir de l'École, Rapport au Premier ministre, Paris, La Documentation française
- THÉVENOT L. 1999 "Faire entendre une voix. Régimes d'engagement dans les mouvements sociaux", *Mouvements-3*, mars-avril, 73-82
- VERRET M. 1975, *Le temps des études*, Thèse de doctorat d'État en sociologie, Paris, Honoré Champion
- VINCENT G. 1980 *L'école primaire française. Étude sociologique*, Lyon, PUL-Maison des Sciences de l'Homme
- VINCENT G. 1994 *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Lyon, PUL
- WALZER M. 1988 *The Company of critics : Social Criticism and Political Commitment in the Twentieth Century*, New York, Basic Books
- WILLIS P. 1977 *Learning to Labour : how working-class kids get working-class jobs*, Farnborough, Saxon House

Enjeux éducatifs de la mondialisation

WALO HUTMACHER

Université de Genève, Faculté des Sciences de l'éducation
40, Boulevard du Pont d'Arve
CH-1205 Genève

Depuis une vingtaine d'années, la mondialisation est l'objet de débats passionnés et passionnels. Autant le dire d'emblée, elle m'apparaît comme une donnée sociologique du temps présent. On peut déplorer ou critiquer ses modalités et ses conséquences. On peut dénoncer les déséquilibres qu'elle produit entre les pays et au sein des pays et les déclarer "moralement inacceptables et politiquement intenables" à l'instar d'un récent et excellent rapport de l'Organisation internationale du travail (OIT). Mais on peut difficilement nier le fait de la mondialisation comme un processus de destruction créatrice à l'échelle planétaire. Autant le mouvement altermondialiste me semble indispensable, autant l'anti-mondialisme me semble tenir du déni de réalité. Je dois cette conviction à mes discussions amicales avec le sociologue zurichois Peter Heintz qui, il y a trente ans déjà, travaillait sur la société mondiale et qui avait cette jolie formule : "la seule limite naturelle de la société humaine, c'est la planète" (1974).

Par mondialisation, on peut désigner en première approximation un phénomène de diffusion de certaines caractéristiques sociales et économiques à travers la planète. Mais lesquelles ? Je voudrais dans un premier temps attirer l'attention sur un point : à côté du formidable mouvement de globalisation des marchés de capitaux et de travail, la mondialisation est avant lui un fait de civilisation de première grandeur qui ne peut pas ne pas interroger l'école au titre de sa mission civilisatrice. Dans la suite, et pour ouvrir le débat, je mettrai le doigt sur deux enjeux éducatifs majeurs de la mondialisation, le premier lié au système d'interdépendance compétitive entre les pays et les régions, le second plus près du fait de civilisation et de culture.

La mondialisation de quoi ?

À l'issue de la Deuxième Guerre mondiale, Karl Jaspers (1954) eut l'intuition que la modernité occidentale, telle qu'elle s'est développée en Europe depuis le XVI^e siècle, pourrait bien représenter une sorte de tournant axial dans l'histoire de l'humanité, un de ces moments où elle repart sur de toutes nouvelles

bases, comme au néolithique par exemple ou au moment de l'apparition des grandes religions ou encore de la philosophie. Pour Jaspers, la modernité se définissait par quatre caractéristiques principales : l'individualisation, la science moderne, le poids politique des masses et... la mondialisation. Sans doute en ajouterions-nous d'autres aujourd'hui, comme la rationalisation avec Max Weber, la croyance en la faisabilité de la nature et de la société avec Dahrendorff et Touraine, la sécularisation avec Luckmann, ou encore la domination de classe par opposition à la domination de caste.

En fait, Jaspers hésitait sur la question de la mondialisation, qui est évidemment la pierre de touche de sa théorie du tournant axial. Cette hésitation semble levée. Ce qui se mondialise aujourd'hui, ce sont bien les principaux traits de la modernité occidentale d'abord. Dans une formulation un peu darwinienne mais tout à fait en ligne avec la théorie du tournant axial, on peut suggérer que cette modernité occidentale jouit d'une sorte d'avantage sélectif par rapport à toutes les autres cultures et civilisations. Elle s'impose tout à la fois à cause de la maîtrise politique, économique, technique et militaire qu'elle confère aux nations et aux groupes qui l'adoptent et à cause de l'attrait qu'elle exerce sur les populations des sociétés ancrées dans d'autres traditions et d'autres civilisations. Ce qui se mondialise, c'est donc aussi, simultanément, la confrontation de toutes ces traditions et civilisations avec la modernité occidentale, commencée dès les temps coloniaux, particulièrement active aujourd'hui sous l'effet du développement des moyens d'information, de communication et de mobilité entre autres.

C'est ainsi que la dernière moitié du XX^e siècle pourrait bien entrer dans l'histoire comme l'époque où, entre autres, le modèle de l'État national territorial s'est imposé sur l'ensemble de la planète comme mode d'organisation et de gouvernement dominant des sociétés humaines. Partie intégrante et avatar de la modernité occidentale, ce mode d'organisation s'est construit dans un processus d'intégration progressive de petits territoires et sociétés en de plus grands, selon une logique qui veut qu'entre des entités autonomes de puissance analogue, chacune a intérêt à conquérir l'autre, de peur d'être conquise par elle (Elias 1976, 1991). Les luttes du XIX^e siècle ont donné à ces entités des institutions démocratiques et une organisation rationalisée, sans que les luttes territoriales n'en soient terminées pour autant. Mais ce qu'il importe de voir c'est que cette organisation étatique s'est répandue partout à la faveur notamment de la décolonisation. Les Nations Unies avaient 47 membres en 1947 ; elles en ont 192 maintenant. La planète est entièrement cadastrée et structurée en sociétés nationales territoriales, chacune régie par un État souverain qui, sur son territoire, outre le droit de lever des impôts et de battre monnaie, dispose du monopole de violence physique, en particulier du droit exclusif de lever une armée, d'entretenir une police, d'exercer la justice pénale.

Une autre caractéristique importante de ce mode d'organisation –elle aussi universelle aujourd'hui et qui nous intéresse particulièrement ici– réside dans le

fait qu'en sus du monopole de violence physique, les pouvoirs publics y disposent d'importants pouvoirs de violence symbolique. Bourdieu & Passeron (1970) désignaient ainsi le pouvoir d'influencer et d'orienter les subjectivités individuelles en imposant sélectivement des significations, savoirs, croyances, savoir-faire et savoir-être individuels ou, du moins, en définissant les valeurs et les standards de référence en cette matière. La mise en œuvre de ce pouvoir passe en particulier par le contrôle plus ou moins direct des pouvoirs publics sur une institution scolaire fonctionnant comme instance dominante sinon exclusive, de définition, d'autorisation, d'orientation, de contrôle, d'attestation et certification des connaissances, croyances, compétences et maîtrises légitimes, inculquées aux nouvelles générations et (inégalement) apprises par elles. À son tour, l'institution scolaire contribue à la construction progressive dans chaque espace national de sentiments d'appartenance et de loyauté prioritaire à une nation, des citoyennetés et des identités nationales.

La réalisation concrète du modèle est très diverse à travers le monde et le degré d'accomplissement de l'organisation étatique inégal. Les sociétés nationales ne sont pas toutes démocratiques et elles sont surtout inégalement riches et puissantes. Mais cela ne change rien à la généralisation de l'État-nation territorial comme mode d'organisation dominant des sociétés humaines, aspirant chacun à former l'espace d'identité et d'appartenance principal, notamment par le biais de l'institution scolaire. Avant ou en même temps que la globalisation des marchés économiques, dont il est beaucoup question de nos jours, s'est donc opérée la mondialisation du modèle de l'État moderne et, dans sa foulée, celle de la forme scolaire (Vincent 1993) à l'occidentale, avec ses caractéristiques d'espace éducatif séparé, professionnalisé et se voulant prédominant par rapport aux familles et d'autres groupements communautaires.

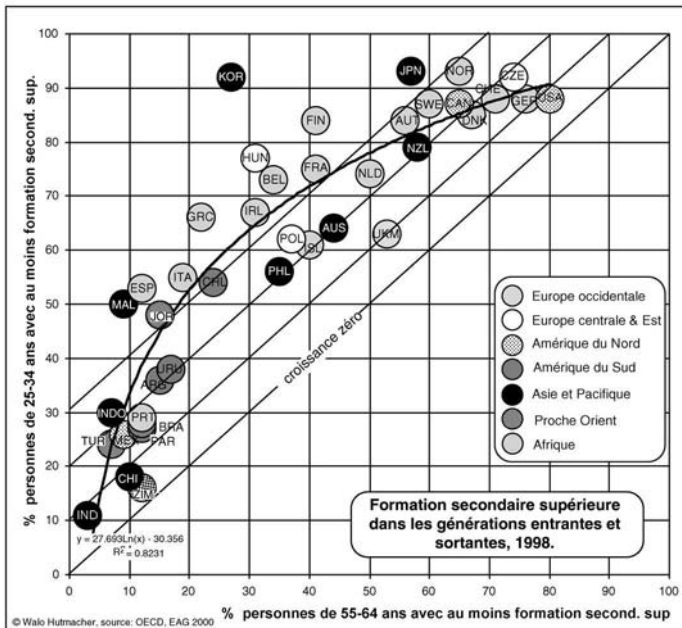
Tant l'État moderne que l'institution scolaire vont aujourd'hui tellement de soi, que nous (intellectuels occidentaux ou occidentalisés en particulier) considérons volontiers leur diffusion universelle comme un progrès, en tout cas une évolution positive. Nous peinons à la penser comme faisant partie d'une invasion du monde par la modernité occidentale. En ce qui concerne l'école plus particulièrement, un auteur comme Cheikh Hamidou Kane (1961) soulignait pourtant, dès les années 1960, le versant destructeur de cette évolution pour des sociétés de tradition orale par exemple, prises entre la tentation de l'Occident et l'amour des sagesse héritées des ancêtres. L'introduction de l'école et des savoirs occidentaux est une "aventure ambiguë". "Si je leur dis d'aller à l'école", s'écrie le chef des Diallobé au Mali, "ils iront en masse. Mais apprenant, ils oublieront aussi. Ce qu'ils apprendront vaut-il ce qu'ils oublieront ?"

Il n'est pas interdit de penser que la mondialisation du modèle de l'État de droit, national territorial, était une sorte de condition préalable à la formidable expansion des marchés de capitaux et du travail à laquelle les nouvelles technologies de l'information et de la communication ont servi d'accélérateur à partir

des années 1980. Les capitaux préfèrent s'investir là où des conditions politiques assurent une stabilité raisonnable des règles de droit et assurent des conditions de calculabilité et prévisibilité minimales. La mondialisation de l'État et la globalisation économique se combinent en tout cas, entraînant à leur tour des effets émergents qui se conjuguent avec l'expansion des médias, des moyens de transport et des technologies de l'information et de la communication. Elle ne peut pas ne pas soulever des enjeux de politique et d'organisation éducatives. J'en évoquerai quelques-uns pour lancer la discussion.

Compétition mondiale pour la formation de la population et de la force de travail

Le graphique ci-contre entend illustrer la configuration globale de compétition en matière d'éducation. Une quarantaine de pays du monde y est placée dans un espace à deux dimensions selon la part des générations actives les plus jeunes (axe vertical) et les plus âgées (axe horizontal) qui ont atteint un niveau de formation secondaire supérieure (générale ou professionnelle). Outre les membres de l'OCDE, il s'agit des pays qui ont participé au projet "World education indicators" (WEI) conduit en commun par l'OCDE et la Banque mondiale et pour lesquels nous disposons de données suffisamment fiables et comparables concernant le niveau de formation des groupes d'âge (OCDE 2000).



Les deux générations reflètent grosso modo les conditions de formation qui régnaient dans les divers pays à deux époques distantes d'une trentaine d'années. La plupart des membres de la génération plus jeune sont les enfants de ceux de la génération plus âgée. Cette dernière est née entre 1934 et 1943 et, selon les standards occidentaux, elle a atteint l'âge de l'entrée dans la formation secondaire supérieure entre 1949 et 1958, juste après la Seconde Guerre mondiale. La génération plus jeune est née entre 1964 et 1973 et arrivée à l'âge de la formation secondaire postobligatoire entre 1979 et 1988. Étant donné le différentiel de longévité selon le niveau de formation, il est probable que la part des personnes qui ont acquis une formation de niveau secondaire est légèrement surestimée dans la génération plus âgée.

Quatre brefs commentaires

Il y a d'énormes différences entre les pays : tandis qu'en Inde, en Chine ou au Zimbabwe de 3 à 10% seulement de la génération plus âgée et de 10 à 20% de la plus jeune achèvent au moins une formation de niveau secondaire supérieur, ce sont entre 70 et 80% des plus âgés et environ 90% des plus jeunes dans le groupe des pays les plus industrialisés, comme la Suisse, la Suède, la Corée, l'Allemagne, la Tchéquie ou les États-Unis.

Le niveau de formation s'élève partout : aucun pays n'est situé sur ou en dessous de la diagonale qui indiquerait un accroissement nul entre les générations. Exceptés l'Inde, la Chine, le Zimbabwe et –pour d'autres raisons– les États-Unis, tous les pays enregistrent une croissance intergénérationnelle de plus de 10%. Dans de nombreux pays d'Europe occidentale, l'accroissement est supérieur à 30% (Espagne, Italie, Belgique, France, Finlande) ; ce qui est aussi le cas en Hongrie, en Jordanie ou en Malaisie. L'accroissement intergénérationnel le plus fort s'observe en Corée, avec 60%. À l'exception du Mexique, du Portugal, de l'Espagne et de l'Italie, dans tous les pays de la zone OCDE, au moins 60% de la jeune génération atteignent un niveau de formation secondaire supérieur. Douze pays de cette zone dépassent le niveau de 80%, ce qui, pour la génération plus ancienne, était le cas dans un pays seulement, les États-Unis. Inversement cependant, seuls des pays membres ou candidats à l'OCDE dépassent le seuil de 60% et cela signale aussi leur avantage dans la compétition sur les marchés globaux des capitaux et du travail, d'autant que la tendance se prolonge pour la formation tertiaire : plus nombreux sont les jeunes qui achèvent une formation secondaire, plus nombreux sont ceux qui s'engagent ensuite dans une formation supérieure.

Une courbe ajustée aux données de l'ensemble de ces quarante pays suggère une tendance générale du développement : l'accroissement intergénérationnel

serait assez rapide dans une première phase ; il se ralentirait ensuite et finirait par stagner autour de 90%. De très nombreux pays en voie de développement se trouvent actuellement dans la première phase, les pays de l'OCDE dans la deuxième ou la troisième. Le seuil de 90% d'une génération achevant une formation secondaire supérieure semble difficile à franchir ; dans quatre pays seulement (Corée, Japon, Norvège et République tchèque) plus de 90% de la jeune génération achevaient ce niveau. Aucun pays ne réussit à former tous ses jeunes au moins au niveau secondaire supérieur.

La courbe de tendance générale pointe aussi vers l'avenir. Dans le monde globalisé, les chances pour un pays de conserver et d'attirer des capitaux qui développent des places de travail dépendent de nombreux facteurs, parmi lesquels figure indubitablement le niveau de formation de leur force de travail. Les pays du monde entier sont par conséquent en compétition entre eux sur cette variable de la formation, qu'ils le veuillent ou non. Et leurs gouvernements le savent. L'économie n'épuise pas les raisons de l'élévation du niveau de formation, mais tous les pays y tendent, et dès la prochaine génération, le tableau général peut avoir changé. Selon les pays où l'évolution sera rapide, les ordres de grandeur mondiaux peuvent être littéralement chamboulés. Admettons que deux pays très peuplés comme la Chine et l'Inde aient aujourd'hui seulement 5% de plus de personnes formées au niveau supérieur, cela représenterait 125 millions d'universitaires de plus sur la planète, autant qu'en comptent aujourd'hui l'Europe et les États-Unis ensemble. Pareille évolution est évidemment souhaitable du point de vue des pays concernés, elle est visée par leurs politiques et elle n'est pas improbable, même si on ne sait pas exactement à quel horizon temporel elle se produira. Ce qui est certain, c'est que, dans une telle hypothèse, la compétition sur les marchés globaux des capitaux et du travail ainsi que pour le maintien du niveau de vie atteint, sera sensiblement plus rude pour les pays industrialisés et leurs habitants, même si, dans les deux pays pris comme exemples, le degré global de formation n'atteint pas (encore) celui des pays occidentaux.

Cet avenir a commencé. Au cours des dernières décennies, les délocalisations de sites de production des pays industrialisés vers des pays à bas salaire ont concerné avant tout des emplois de faible qualification. Mais les journaux américains et européens s'émeuvent depuis quelque temps d'un exode croissant d'emplois qualifiés, voire très qualifiés, vers des pays où les salaires sont plus bas comme l'Inde et la Chine précisément. De nombreux services informatiques de grandes entreprises ont été relocalisés en Inde qui annonce d'ailleurs qu'elle forme un million d'ingénieurs dans ce domaine par an. Les pharmaceutiques suisses, aussi bien que les banques de Wall Street, développent des centres de recherche en Inde et en Chine. Le jeu n'est pas entièrement à somme nulle ;

tous les emplois créés ailleurs ne tuent pas des emplois en Europe ou aux États-Unis, mais ils n'y sont en tout cas pas créés. Selon les estimations rapportées par le *New York Times*, trois millions d'emplois de haute qualification auraient disparu de la sorte aux États-Unis au cours des cinq dernières années.

Le niveau de formation des forces de travail n'est pas le seul critère des entreprises pour la localisation de leurs sites de production. Un des facteurs les plus importants est la fiscalité qui pèse sur les entreprises et les personnes. Et sur le front de la compétitivité des pays, la combinaison des facteurs de la fiscalité et de la formation place tous les gouvernements devant une double contrainte : ils doivent tout à la fois élever constamment la formation des forces de travail et réduire la charge fiscale qui pèse sur les entreprises et les personnes. Ce "double bind" contextuel permet de mieux situer les évolutions récentes des politiques éducatives. D'un côté, l'éducation et la formation conservent un haut degré de priorité politique, mais d'un autre, on observe quelques tentations de privatisation. En tout cas, l'exigence de qualité, d'efficacité et de transparence du système éducatif a beaucoup augmenté et partout le pilotage traditionnel des systèmes éducatifs par les entrants tend à basculer vers un pilotage par les sortants, les résultats de la scolarisation et leurs conséquences économiques et sociales.

Mondialisation des consciences et relativisation des références

Dans un registre plus culturel, la mondialisation entraîne aussi une reconfiguration des consciences, des identités, des citoyennetés et des sentiments d'appartenance. Il y a une cinquantaine d'années encore, dans les pays occidentaux notamment, l'espace national constituait le champ de référence prioritaire, celui où, et par rapport auquel, se construisaient les subjectivités, les "selfs". Les sentiments d'appartenance, de solidarité, de loyauté et de citoyenneté étaient prioritairement nationaux ; chacun était lié à son pays avant tout et pour chacun "la société" était sa société nationale. Au-delà des particularismes locaux ou régionaux et des inégalités sociales, le sentiment national fondait les "nous" par rapport auxquels situer le soi. L'attachement au pays, à sa langue, sa culture et ses institutions était notamment entretenu par l'école publique, dont les manuels et les leçons d'histoire célébraient l'excellence nationale souvent au détriment de l'image des autres et comme on célèbre aujourd'hui encore les exploits de sportifs nationaux dans les compétitions internationales. Sous l'égide de l'État-providence, un régime de solidarité paraissait pouvoir réconcilier démocratiquement l'économique, le politique et le social, l'État figurant dans chaque pays comme le garant (toujours perfectible) de la sécurité et de la solidarité, le gardien de l'identité, par-delà les appartenances locales et les clivages de classes.

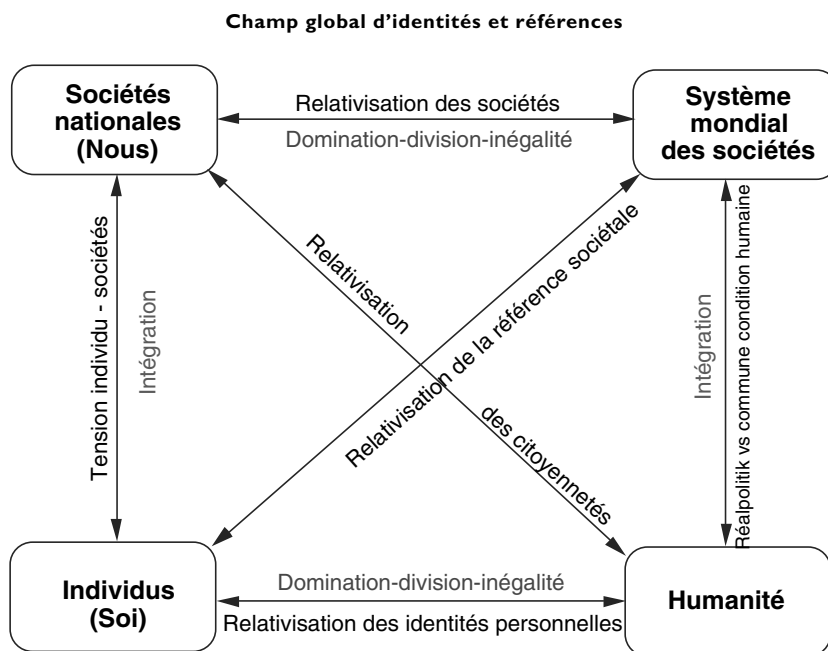
Ces références nationales subsistent dans les pays occidentaux, plus fortement aux États-Unis que sur le vieux continent, où le processus d'intégration européenne commande une sourdine aux expressions trop agressives du nationalisme. Les références nationales sont en cours de construction dans les pays émergents ; laborieusement et souvent violemment. On constate qu'il ne suffit pas d'importer le modèle occidental de l'État-nation territorial pour qu'automatiquement surgissent dans toutes les composantes de la population l'esprit et les consciences qui permettent à tous et à chacun de l'habiter.

Mais la mondialisation des médias et la globalisation des marchés entraînent aussi le développement d'une conscience supra- ou internationale. D'un côté, on a vu se développer un système de nations à l'échelle planétaire avec une multitude de plateformes, l'ONU, l'OIT, l'OMS, l'UNESCO, la Banque mondiale, etc. De l'autre, notamment par le biais des médias, les différentes sociétés et cultures humaines sont de plus en plus visibles et présentes les unes aux autres. Dans un espace-temps à la fois plus grand et plus comprimé, des événements en apparence lointains se propagent de plus en plus instantanément, transformant en même temps les espaces-temps locaux. Le 11 septembre, la guerre d'Irak, l'impasse du Proche-Orient, l'attentat de Madrid ou encore la crise de la vache folle ont été vécus dans le monde entier en temps réel et ont eu des répercussions plus ou moins immédiates partout, obligeant aussi chacun à se situer non pas seulement par rapport aux enjeux locaux et nationaux, mais aussi mondiaux. Qui ne voit par exemple combien le conflit du Proche-Orient finit par provoquer ou aviver des clivages en Europe.

La diminution des contraintes spatiales et la prise de conscience du monde comme un tout entraînent une relativisation des points de référence individuels et nationaux. En même temps que le système des sociétés nationales, se développe une plus ample conscience de l'humanité en tant que communauté d'appartenance, comme l'exprime la déclaration des droits de l'homme par exemple, en tant que communauté de destin, de risques et de chances, comme le suggère la métaphore écologiste bien connue de la planète véhicule spatial de l'humanité. L'émergence de cette conscience s'appuie entre autres sur, et s'exprime aussi à travers, le développement d'une multitude d'organisations non gouvernementales et de mouvances anti- et altermondialistes. Une sorte de société civile mondiale se forme ainsi en réseaux enchevêtrés et superposés. Alliée objective du système des sociétés, qui est peut-être la préfiguration d'un futur équivalent d'État mondial, capable de réguler les excès du capitalisme sauvage et de l'inégalité entre les nations.

Dans le "champ global" dessiné par Robertson (1992), les consciences s'inscrivent ainsi de plus en plus dans un système à quatre points de référence (voir schéma), relativement autonomes mais en même temps conditionnés les uns par les autres. L'évolution modifie chacune des composantes aussi bien que

le système de leurs relations, et entraîne une "relativisation" en profondeur des références identitaires, des loyautés et des citoyennetés.



WH d'après: R. Robertson (1992). *Globalization, Social Theory and Global Culture*, London: Sage Pub., p. 27

Les sociétés nationales ne sont pas en voie de disparition. On ne peut même pas prétendre que l'idée de nation fondée sur une forte et exclusive identité culturelle soit morte, de tristes exemples récents le démontrent. Mais dans l'ensemble, les sociétés nationales se définissent moins comme des espaces fermés sur des populations autochtones culturellement homogènes. Leur diversification interne et leur insertion dans les systèmes internationaux de diverses natures, pas uniquement économique, provoquent des tensions inédites. Ainsi, tous les pays industrialisés sont devenus des pays d'immigration, et dans un contexte de plus intense circulation des personnes et d'échange culturel s'ouvre la voie de multiples formes de métissage et d'hybridation. Les sociétés nationales sont appelées à se redéfinir un horizon et un projet, ne serait-ce que parce qu'elles ne constituent plus l'unique référence ni la référence ultime ou dernière pour les populations qui la composent. Le concept de nation lui-même se redéfinit dans ce contexte d'accélération des rencontres ou des chocs des cultures, y compris à l'intérieur de sociétés nationales constituées de longue date, où resurgissent d'anciennes références et d'anciens clivages identitaires, d'anciennes forces centrifuges.

À la faveur de la mondialisation des médias et des migrations, les références se diversifient et se pluralisent, les identités se complexifient, devenant elles-mêmes plurielles, composites, métissées, changeantes, incertaines, à la faveur d'un travail permanent de construction symbolique entre Soi et les Autres dans le monde. La tendance à l'individualisation s'en trouve accélérée. Les individus se perçoivent davantage autonomes plutôt que définis par leur appartenance à une société dont les instances de socialisation auraient réussi à subordonner leur individualité aux intérêts et aux normes d'une collectivité précise.

Mondialisation et globalisation des marchés accroissent dramatiquement les interdépendances entre les sociétés nationales, au plan économique aussi bien que culturel et politique, en même temps qu'elles réduisent ou relativisent la substance de souveraineté réelle des États-nations et leur crédibilité interne. Le système des sociétés ne régule qu'une partie des tensions et conflits qui en résultent et, dominé par les pays riches et puissants, il n'a notamment qu'un faible effet sur les inégalités entre nations. Le système des sociétés nationales apparaît faible par conséquent, mais il semble difficile de progresser plus rapidement.

Enfin, notamment chez les acteurs de la société civile mondiale, la référence à l'humanité s'affirme comme autre chose et plus que la somme des sociétés. Synthèse transcendant les sociétés particulières et le jeu des intérêts du système mondial, elle se veut principe d'ordre éthique universel. Nous sommes évidemment loin du compte, mais quiconque aujourd'hui en appelle à la survie de la planète ou promeut les droits de l'homme, contribue à construire et à consolider aussi la référence à une condition humaine globale au-delà des intérêts particuliers qu'il défend. Sous cet angle, la mondialisation a notamment favorisé l'émergence d'une "véritable conscience planétaire, sensible à l'injustice, la pauvreté, la discrimination, le travail des enfants et la dégradation de l'environnement" (OIT, 2004).

Finalement, par le jeu de miroirs entre cultures, toutes les sociétés humaines, riches ou pauvres, développées ou non, sont confrontées à la relativisation de leurs définitions traditionnelles de l'humain – société et individu. Une période de grande incertitude est devant nous qui recèle tous les risques d'une désorientation croissante de groupes particuliers, notamment aussi jeunes, avec les tentations sectaires, communautaristes, fondamentalistes et totalitaires qu'elle recèle. "Pourrons-nous vivre ensemble, égaux et différents ?" demandait Alain Touraine en 1997. Autrement dit, comment pourrons-nous combiner la liberté du sujet personnel, la reconnaissance des différences culturelles et les garanties institutionnelles qui protègent cette liberté et ces différences ? C'était aussi la question posée à et par la dernière Conférence internationale de l'Éducation organisée par le BIE/UNESCO.

La mondialisation constitue ainsi le paysage, le contexte économique et social mais aussi culturel dans lequel se discutent et se décident des politiques

éducatives dans tous les pays du monde. Aucun n'y échappe, même si les conditions concrètes diffèrent de cas en cas. Et même si cela ne se dit pas expressément.

La mondialisation forme aussi le contexte du débat et de la recherche en sociologie en général et en sociologie de l'éducation en particulier. Comment cette dernière contribue-t-elle à situer et à comprendre les impacts et les enjeux de la mondialisation sur l'éducation dans les systèmes éducatifs nationaux et dans leurs écoles ? Les horizons de référence des sociologues de l'éducation ne sont-ils pas trop bornés encore par les sociétés nationales ? Notre définition de la société et du système éducatif n'est-elle pas trop enfermée encore dans la tradition qui identifie société avec État-nation ? À quelle échelle la sociologie de l'éducation travaille-t-elle ? Avons-nous conscience de l'évolution vers une société-monde ? Je ne suis pas en mesure de répondre à cette question. Mais, peut-être, le tableau brossé à grands traits des conditions dans lesquelles elle se pose, incitera-t-il à l'aborder de front.

Repères bibliographiques

- BOURDIEU P. & PASSERON J.-Cl. 1970 *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Minuit
- ELIAS N. 1976 *Über den Prozess der Zivilisation*, Suhrkamp, Frankfurt a.M.
- ELIAS N. 1991 *La dynamique de l'Occident*, Paris, Calmann-Lévy
- HEINTZ P. 1974 *The Future of Development*, Berne, Hans Huber
- JASPERS K. 1954 *Origine et sens de l'histoire*, Paris, Plon
- KANE C.H. 1961 *L'aventure ambiguë*, Paris, Julliard (nouv. éd. 2002, Paris, 10/18)
- OCDE 2000 *Regards sur l'éducation. Les indicateurs de l'OCDE*, Paris, OCDE
- ORGANISATION INTERNATIONALE DU TRAVAIL (OIT) 2004 *Une mondialisation juste*, Rapport de la Commission mondiale sur la dimension sociale de la mondialisation, Genève, OIT
- ROBERTSON R. 1992 *Globalisation. Social Theory and global culture*, London, Sage
- TOURAINÉ A. 1997 *Pourrons-nous vivre ensemble, égaux et différents ?*, Paris, Fayard
- VINCENT G. 1993 *Forme scolaire et espace public*, in Grafmeyer Y. (dir) *Milieus et liens sociaux*, Lyon, Éditions du PPSH Rhône-Alpes

Quelle place pour les systèmes éducatifs et de formation dans la mondialisation ?

Les systèmes éducatifs et de formation africains : une situation chaotique et paradoxale

ANDRÉ NYAMBA

Université de Ouagadougou
Burkina Faso

Les paradoxes de la situation

Une critique quasi consensuelle, de gauche comme de droite en Europe occidentale, mais assez molle encore en Afrique au sud du Sahara, dénonce les méfaits d'une mondialisation libérale, dans ses effets les plus visibles tels que les inégalités croissantes entre le Nord et le Sud et à l'intérieur même de chaque espace sociogéographique ; de fait, l'accentuation de maux comme celui de la dette, de la destruction des écosystèmes, des pollutions globales, de l'étouffement des services publics, de l'affaiblissement des États-nations au profit des firmes transnationales considérées désormais à juste titre comme les nouveaux maîtres du monde (Latouche 2001) ne révèle qu'une partie des effets de la mondialisation du capitalisme libéral. Qu'advient-il des systèmes éducatifs et de formation en général et de ceux au sud du Sahara en particulier ? De gré ou de force, ils se retrouvent tous indexés parce que non performants, pour répondre aux exigences de compétitivité de la mondialisation. Cette situation nouvelle, parce qu'elle se présente comme radicale, interpelle avec plus d'acuité qu'ailleurs ces systèmes éducatifs-là.

C'est dans une telle conjoncture, pas vraiment différente du point de vue de l'histoire de la rencontre de peuples différents, que se relit la crise de croissance ou de maturation des systèmes éducatifs et de formation africains. Elle pourrait faire croire que les pays africains, surtout ceux au sud du Sahara, trouveraient une chance de rattrapage de leur retard socioéducatif chronique, et donc socioéconomique, dans une sorte de ralliement aux normes internationales dans le cadre de la mondialisation de l'éducation et de la formation. À ce prix, et seulement à ce prix, ces pays africains pourraient être associés, peut-être intégrés, aux grands jeux et aux grands enjeux de la mondialisation, à leur logique d'uniformisation, surtout en ce qui concerne l'éducation et la formation.

Une telle simplification du problème cache mal le paradoxe d'intégrer les systèmes éducatifs africains au sud du Sahara au projet globalisant de la mondialisation. D'une part, on constate une situation chaotique en Afrique en matière d'éducation et de formation et, d'autre part, il est admis que l'Afrique ne peut pas être en marge du processus de la mondialisation. Ce n'est pas une question de choix ou de liberté. C'est que, de près ou de loin, l'Afrique est concernée par le jeu planétaire de la mondialisation, en étant actrice vivante ou objet passif, peut-être les deux à la fois et dans certains cas elle est franchement mise au pas.

Les difficultés les plus visibles dans ce paradoxe des systèmes éducatifs face à la mondialisation posent une question préalable de vigilance épistémologique et d'éthique de l'éducation et de la formation : en effet, dans des sociétés aux passés si différents, aux projets d'avenir perturbés, tronqués, voire inexistantes, aux organisations socioculturelles et politico-économiques différentes, pour ne pas dire non performantes ou non compétitives selon le vocabulaire de la mondialisation, comment ne pas se poser la question des moyens spirituels, culturels, philosophiques et matériels qui accompagnent ces systèmes éducatifs, ce qui constitue précisément leurs particularités ? Comment alors ces systèmes éducatifs s'aligneront-ils sur les normes de compétence et de compétitivité de la mondialisation uniformisante ? La représentation qu'on se fait des systèmes éducatifs et de formation en Afrique au sud du Sahara révèle un grand problème de fond que le débat en cours ne peut occulter : s'intégrer aux normes de la mondialisation, mais pour quel projet d'avenir ? Y aurait-il un avenir identique pour toutes les sociétés ? Les multiples interrogations en rapport avec l'histoire ancienne et récente de ces systèmes éducatifs et de formation doivent-elles être ignorées ? Il s'agit de l'histoire propre au vieux continent lui-même, mais aussi de l'histoire des nombreux rendez-vous manqués entre l'Afrique noire et l'Occident judéo-chrétien.

L'Afrique au sud du Sahara peut-elle avoir le même projet de société que celui auquel conduit la mondialisation ? Y a-t-il eu d'ailleurs un projet cohérent de société en Afrique, depuis sa rencontre hier avec l'Occident colonial et, aujourd'hui, avec sa gestion usurpée par ses propres fils, majoritairement à la solde de forces extérieures ? De quelle sorte d'intégration à la mondialisation parle-t-on ? De quelles normes s'agit-il ? Qui produit ces normes ? Qui en est porteur ? N'y a-t-il pas là encore, une fois de plus dans cette situation paradoxale, la reproduction et la reconduction de l'éternelle carotte pour faire avancer l'âne ?

Si on part de l'idée de Ki-Zerbo (1990) selon laquelle l'éducation et la formation ont une fonction de reproduction, on fait le constat qu'en Afrique cette fonction est tronquée, que les pays africains au sud du Sahara sont à la remorque de l'Occident depuis l'avènement colonial ; et plus encore aujourd'hui, sous la houlette des institutions onusiennes, avec des slogans du genre : "éducation pour

tous en l'an 2000...". Ou encore "éduquer une fille, c'est éduquer toute une nation...". Etc. Toujours selon Ki-Zerbo, ce qu'on présente comme éducation formelle ou non formelle est une bombe à retardement. Un tel système d'éducation épuise présentement des ressources économiques considérables, sans contrepartie suffisante ; le système d'éducation formelle et informelle désintègre les structures sociales et stérilise les cultures. Dans une telle situation, l'école africaine peut-elle alors offrir des diplômes adaptés au marché de l'emploi, quand ce dernier lui-même devient de plus en plus globalisant ? Et là apparaît la dichotomie entre ce qu'il appelle les "mondialisateurs" d'un côté et les "mondialisés" de l'autre.

Peut-on encore faire quelque chose ?

Pour sortir de ce tableau assez négatif et appréhender plus en profondeur la question des systèmes éducatifs et de formation au sud du Sahara, je propose de réfléchir sur quelques aspects qui posent, en même temps, la difficulté de leur intégration aux normes internationales à l'heure de la mondialisation. De plus, ils ont l'avantage d'offrir une perspective historique de la problématique des systèmes éducatifs et de formation africains, en fonction du cas de chaque pays ou de chaque espace socioculturel.

Certes, la part de responsabilité de l'histoire coloniale est importante dans la rupture brutale opérée entre des systèmes éducatifs et de formation dits traditionnels, mais qui répondaient à des besoins précis, et les nouveaux auxquels sont assignés d'autres objectifs et d'autres finalités. Cette part de responsabilité n'annule pas ni ne cache pour autant celle des Africains eux-mêmes (Partant 1979), toutes couches sociales confondues ; elle s'est toujours exprimée en termes de méconnaissance de la situation, de manque de vigilance de tout le corps social, de gaspillage des énergies disponibles, d'absence d'imagination créatrice, de vision et de rêve autonomes d'un projet de société. N'est-ce pas là l'histoire ambiguë des dominés de la terre qui s'est répétée ? Entre survie individuelle et épanouissement du groupe, les intérêts multiformes des populations se sont construits au détriment des projets collectifs des populations, et souvent en s'opposant à ceux-ci.

Quand j'étais petit, mes grands-parents et mes parents parlaient avec regret des inoubliables moments forts de la cérémonie de l'initiation collective au village ; mais en même temps et paradoxalement, ils m'encourageaient à "aller à l'école du Blanc et à bien y travailler... pour ne pas porter plus tard les valises des autres...". Le fiel de l'individualisme était ainsi distillé dans nos petits cerveaux des années 1950 (Marie 1997), en remplacement d'une philosophie traditionnelle de l'éducation qui était l'affaire de tous, au sein de la communauté villageoise

entière ou même sous-régionale (cf. *La charte de Kurukan Fuga* de 1236). Comment comprendre que ceux qui avaient souffert de la confiscation de leur histoire commune et de leur système d'éducation soient devenus les zélés de la nouvelle situation de déstructuration des identités, voire des imitateurs imparfaits et incomplets du vainqueur ?

Ce sont de telles contradictions multiformes qui constituent aujourd'hui les principaux facteurs explicatifs de la "stagnation" des systèmes éducatifs et de formation en Afrique au sud du Sahara. Les réformes, les projets en éducation et en formation au lendemain des indépendances africaines ne portaient pas d'un vide en matière de politique d'éducation ; ils se référaient, mais sans pour autant s'y appuyer, à un existant historique. D'où sont venus alors les biais, les oppositions et les contradictions entre les objectifs de l'éducation de type traditionnel –qui, rappelons-le, était l'affaire de tous– et ceux des systèmes éducatifs actuels devenus chaotiques –qui n'ont toujours concerné qu'une minorité d'individus ?

Sartre (1972) disait, pour définir la liberté, qu'un homme peut toujours faire quelque chose de ce qu'on a fait de lui. Alors, si l'Afrique veut, non pas s'intégrer prioritairement aux normes de compétence et de compétitivité édictées par la mondialisation, mais assumer tout simplement dans un premier temps sa grande responsabilité dans l'éducation et la formation de tous ses enfants, il lui faut retrouver le sens perdu de sa liberté de choix, d'orientation et de décision. En se plaçant objectivement dans la perspective d'espoir de Sartre et, sans regret sentimental stérile des anciens systèmes éducatifs et de formation en Afrique, on peut tour à tour :

- réfléchir sur les erreurs et les illusions dans les pratiques éducatives, depuis la colonisation ;
- comprendre les objets et les sujets des systèmes éducatifs africains aujourd'hui ;
- essayer d'entrevoir des portes de sortie d'impasse par les Africains eux-mêmes.

Mes propos se tiennent naturellement dans les limites de mes connaissances des systèmes éducatifs et de formation des États africains francophones au sud du Sahara. La polysémie des concepts que j'utiliserai dans cette réflexion m'apparaît évidente, surtout en ce qui concerne la mondialisation, l'éducation, la formation et les normes internationales. L'ensemble de ces considérations appelle en permanence une compréhension de l'histoire récente dans laquelle évoluent ces systèmes-là ; par ailleurs, la construction sociale du réel ne devient-elle pas une gageure, lorsqu'on se retrouve avec des matériaux épars provenant d'itinéraires individuels, d'espaces géographiques différents et de réalités sociales multiformes ? Et les Peuls du Macina d'affirmer, en une sorte de doute existentiel : "Tout ne se sait pas ! Tout ce qu'on sait, c'est une partie de tout..."

Les erreurs et les illusions dans les pratiques éducatives et de formation au sud du Sahara

Par un bref rappel historique des systèmes éducatifs et de formation en Afrique au sud du Sahara, je voudrais faire comprendre l'impact de l'histoire coloniale sur les systèmes éducatifs et de formation ; certes, quelque chose a été fait, comme on dit ; mais le problème est que les populations dans leur ensemble n'en ont pas bénéficié et n'en bénéficient toujours pas. La cause principale est la rupture constatée entre la philosophie des systèmes éducatifs et de formation avant la colonisation et celle des premiers temps des indépendances et d'aujourd'hui ; cette dernière est d'essence élitiste et dominatrice. En effet, au lendemain des indépendances des pays africains, une prise de conscience face à la question éducative s'est opérée ; elle a conduit à toutes sortes de réformes et de mise en place de projets en éducation, dans tous les pays sous domination française ; cela signifiait l'importance accordée à l'éducation et à la formation, en tant que passeport pour demain pour quelques-uns, et non plus en tant que l'affaire de tous, comme clairement explicité dans la *Charte de Kurukan Fuga*, depuis 1236, au lendemain de la prise de pouvoir du roi Soundiata Keita de l'empire mandingue. Mais l'importance accordée à l'éducation et à la formation était d'essence élitiste : d'abord, elle s'intéressait prioritairement aux fils de chefs, excluant les autres couches sociales de la fonction de reproduction de l'éducation ; ensuite, sa visée était de créer une population apte au service du nouvel ordre colonial, surtout dans les fonctions d'interprètes.

Dans les faits, c'est l'ensemble des populations qui, après un petit temps de résistance, s'est engouffré dans le nouveau système éducatif. Quelles orientations ont été données à tout cet engouement, à l'entrée en masse des Africains dans le nouveau système éducatif jusque-là inconnu, mais supposé créer les conditions de leur nouvelle vie ?

Les erreurs et les illusions dans les pratiques éducatives depuis la colonisation

L'objectif politico-économique immédiat de la colonisation au début du XIX^e siècle a été celui de la mise en valeur des espaces conquis. L'éducation apparaissait alors comme le moyen privilégié pour atteindre cet objectif. On a voulu faire table rase du fonctionnement des systèmes éducatifs d'alors (Abdou 1998), considérés logiquement comme des dangers pouvant faire obstacle à l'objectif de mission civilisatrice dans les espaces conquis et de mise en valeur de leurs potentialités et de leurs ressources naturelles. Et on a fait de l'éducation et

de la formation, mais à l'image mal reproduite de l'école de type occidental français, avec la langue du conquérant, du moins dans la sphère francophone de la colonisation, avec les manuels du conquérant et en visant la réalisation des différents projets de la colonisation, en particulier celui spirituel de mission civilisatrice qui justifiait les opérations de conquête (Badié 1994). La politique qui sous-tendait ce système éducatif colonial était celle de l'assimilation, à partir du statut supposé inférieur de l'indigénat, pour atteindre celui de Français pour les meilleurs des assimilés.

L'impasse dans laquelle se trouvent aujourd'hui ces systèmes éducatifs inadaptés, réformés ou ajustés, tous d'essence élitiste et de plus en plus sélective bien que peu compétitifs, interpelle à bien des égards les responsables en charge de l'éducation, la question de l'emploi n'étant pas la moindre des difficultés consécutives à cette situation chaotique. Comme le dit Ki-Zerbo (1990), pour n'avoir pas pu se couper à temps du "père colonisateur", le "fils colonisé" vit aujourd'hui une situation de déconnexion d'avec lui-même, à cause de "l'absence d'une reproduction autonome grâce à une éducation endogène...". Il poursuit en ces termes : "L'Afrique est le seul continent qui ne dispose pas d'un système (éducatif) contrôlé d'autoreproduction collective. L'éducation scolaire apparaît comme un kyste exogène, une tumeur maligne dans le corps social... L'espace de l'éducation scolaire est un domaine verrouillé et interdit, où aucune réforme fondamentale n'a encore pu pénétrer dans presque aucun pays au sud du Sahara. Et pour cause : c'est un bastion stratégique au cœur du réseau des facteurs qui maintiennent le statu quo. Il joue un rôle focal et catalytique dans une réaction en chaîne du dépérissement africain..." (15-16).

Voilà pourquoi, malgré la multiplicité des réformes de l'éducation, malgré l'impérieuse nécessité d'une adéquation entre la formation et l'emploi, le statu quo demeure, parce que les systèmes éducatifs et de formation au sud du Sahara n'ont ni objectifs ni finalités clairement définis par les Africains eux-mêmes et impliquant la grande majorité des populations concernées. Même l'espoir d'un taux minimum d'alphabétisation de 40% reconnu par les institutions onusiennes pour voir un début d'implication d'une population donnée dans son propre développement, n'a pas été comblé. La situation des systèmes éducatifs et de formation au sud du Sahara se caractérise par une longue chaîne d'erreurs répétées, d'espoirs déçus et de remorque permanente par des partenaires extérieurs à ces systèmes ; et tout cela sur un fond d'économie extravertie, d'incitation permanente à la consommation effrénée des produits finis de l'Occident ou d'ailleurs, sans pour autant participer pleinement à l'effort de production économique sur le plan international. Je rappelle ici que tout le continent africain représente moins de 3% du commerce mondial.

Mais quel fondement idéologique a été à l'origine de la chaotique réalité actuelle ? Pour le comprendre, il faut analyser d'abord les erreurs historiques dans

les pratiques éducatives ; de la colonisation à nos jours, elles sont dues aux modèles mimétiques importés qui ont conduit dangereusement à une sorte d'idéologie de l'universalisme et du progrès ; ce qui pouvait faire croire et qui continue même de faire croire que l'Afrique se développe. Ce n'est pas un hasard si ces erreurs correspondaient aux idées et aux principes de l'anthropologie et de la sociologie du développement, avec des auteurs comme Balandier (1957). Ce courant "développementaliste" a bien fonctionné tant qu'il y avait toujours de l'espoir dans les nouveaux États ; mais il s'en est suivi très rapidement des réactions progressives de rejets multiformes à partir des années 1980, lorsque les politiques de développement ont montré des signes d'essoufflement. D'autres idées sont apparues alors, prônant la "déconnexion" d'avec l'Occident (Amin 1986), suggérant le refus du développement à l'occidental (Kabou 1991), criant au viol de l'imaginaire africain (Traoré 2002), etc. De telles prises de positions, souvent radicales voire violentes, visaient toutes à dénoncer un système d'éducation et de formation qui non seulement ne satisfait pas aux impératifs du développement, mais favorise par-ci, par-là des foyers de tension sociale, de révoltes et de soulèvements populaires (Bayard 1996).

Aujourd'hui encore, à l'aube du XXI^e siècle, on continue de se rabattre sur les mêmes solutions de réforme des systèmes éducatifs et de formation, parfois d'innovations pédagogiques tout à fait déconnectées du contexte social, élitisme oblige ! Puis des systèmes d'éducation dits satellites, formels ou non formels, prétendant se démarquer des systèmes classiques, voient le jour, toujours pensés ailleurs, sous forme de modes d'emploi à appliquer au mal de l'éducation actuelle : c'est par exemple le cas du PDEB, Programme de développement de l'éducation de base, au Burkina Faso. Le Mali n'est pas en reste avec l'alphabétisation par des techniques dites rapides de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. C'est également le cas des activités d'alphabétisation de masse qui consomment de grandes énergies ; il y a aussi les réformes et les "refondations" des systèmes universitaires sans résultats probants ; le cas particulier de l'université de Ouagadougou au Burkina Faso, qui n'accueille cependant que 1% des enfants scolarisés de ce pays, filtrage oblige, illustre bien le désarroi en matière de réforme de son système d'enseignement supérieur : le Burkina Faso, sans une véritable planification des entrées à l'université et face à l'augmentation rapide de sa frange jeune, se retrouve avec la situation ahurissante de mille deux cents étudiants en première année de sociologie, quatre cents environ en quatrième année de maîtrise, plus de six cents en deuxième et troisième années (statistiques de 2002) ; le tout dans une conjoncture marquée par les manques, manque d'infrastructures d'accueil, manque de professeurs –en qualité et en quantité–, manque de documentation adéquate. Etc. Et la situation n'est guère meilleure dans les autres départements de cette université. Tout cela s'inscrivant sur un

fond de misère de la vie des étudiants considérés paradoxalement comme des privilégiés par rapport à l'ensemble de la population du pays.

Peut-on parler d'excellence et de normes de compétence et de compétitivité pour des étudiants évoluant dans de telles conditions ? L'Afrique est assurément un vaste champ d'expérimentation de systèmes éducatifs.

Les erreurs et les illusions dans les pratiques éducatives au sud du Sahara ont des causes diverses. Comme je l'ai dit, les divers systèmes de scolarisation et de formation ont continué de se calquer sur des modèles venus d'ailleurs, en "oubliant" ce qui pouvait être leurs propres objectifs et leurs propres finalités : aucune réforme engagée à ce jour au sud du Sahara ne dit de façon explicite et sans équivoque ce qu'était l'Africain hier et ce qu'il cherche à être aujourd'hui. Elle n'établit pas non plus de relation claire entre les deux situations, celles du passé et du présent, comme s'il n'existait pas de continuité historique entre les deux. Cette évidence, malgré tout occultée, s'explique par la force de l'idéologie du progrès qui marque profondément les systèmes éducatifs et de formation de la période postcoloniale à nos jours.

La mise en œuvre de systèmes éducatifs conçus ailleurs, conjuguée avec la force de l'idéologie du progrès et de l'universalisme des valeurs que prônent les nouvelles écoles de type occidental, explique aussi en partie l'éloignement des Africains de leurs bases culturelles premières. Une telle situation a été portée par divers courants de la sociologie du développement, mais aussi par les cadres actuels qui la reproduisent, eux-mêmes ne connaissant que cela... D'où la fragilisation à mon avis de l'objet même de l'éducation et de la formation ; en revanche, elle a renforcé davantage les réflexes d'imitation, surtout des modèles de consommation à l'occidentale, jusqu'aux fameuses années 1980 qui ont bien mis en relief la situation de dépendance extérieure des systèmes éducatifs au sud du Sahara ; bien qu'on reconnaisse à tout système éducatif et de formation l'objectif d'aider à l'expression de l'âme spécifique d'un groupe social, les politiques éducatives au sud du Sahara sont restées en marge de cet objectif, contribuant au contraire à une sorte d'extraversion progressive des sociétés.

Le temps des réformes des systèmes éducatifs et de formation

La période des indépendances politiques dans les années 1960 est un tournant important dans l'histoire des systèmes éducatifs et de formation au sud du Sahara : on a continué avec cet esprit global de l'éducation par l'assimilation en toile de fond, tout en cherchant à construire le citoyen sénégalais, malien, voltaïque, dahoméen, ivoirien, nigérien, togolais, guinéen, ou autre. Mais en aucun cas on n'a cherché à modifier les objectifs de ces systèmes éducatifs, ni à

ajuster les finalités. Il s'en est suivi en revanche une phase de multiples réformes des systèmes scolaires en particulier et des systèmes éducatifs et de formation en général : les objectifs et les finalités restant toujours aussi imprécis, parfois douteux et souvent incompréhensibles à la grande majorité des populations. C'est par exemple le cas de l'enseignement en langues nationales, commencé en Haute-Volta et vite abandonné, à cause essentiellement de la réticence des élites elles-mêmes qui y voyaient une régression de l'éducation alors que les populations paysannes y voyaient une revalorisation de leurs différentes langues. La mentalité générale était qu'il fallait aller à l'école pour être "bien" demain. Et être "bien" demain, c'est naturellement et obligatoirement passer par la langue française. La cause réelle de ce tâtonnement et de ces hésitations était en réalité l'impossibilité de la redéfinition d'un projet de société en Afrique, par les Africains eux-mêmes et pour eux-mêmes. L'analyse des cas de quelques pays illustre bien cette situation.

La Guinée

Elle a été considérée comme le renégat de la colonisation ; la mission civilisatrice de la France y a échoué à cause du "non" de la Guinée au général De Gaulle, ressenti comme un affront et une humiliation. Il fallait la punir et la punition a été subie plus particulièrement par le nouveau système éducatif embryonnaire de ce pays qui a été mis à mal suite au retrait brutal et précipité de la France en 1959. La Guinée s'est lancée alors dans bien des réformes de son système éducatif, mais sans la participation de la population guinéenne ; même les cadres africains qui s'étaient portés au secours de la Guinée indépendante en sont repartis, déçus et dépités de l'autocratie sanguinaire du dirigeant d'alors.

Le Mali

L'enfant turbulent de la colonisation fricotait à l'époque avec le bloc communiste ; il fallait s'en démarquer. La France n'a pas soutenu la réforme éducative du Mali, même si elle ne se privait pas de la critiquer à la moindre occasion. Les critiques, toutes négatives, portaient à la fois sur le cursus scolaire et le curriculum, sur la forme et le contenu du système éducatif dans son ensemble. Les pays voisins du Mali, restés sagement dans le giron de la France, critiquaient eux aussi le système éducatif malien qu'ils considéraient inférieur et s'en méfiaient même. Et le Mali, sous la pression environnante, est revenu sur sa réforme après avoir pris un grand retard. Mais aujourd'hui en Afrique noire, aucun pays ne peut se targuer, mieux que le Mali, de connaître sa culture traditionnelle, de la traduire dans le vécu quotidien, de s'y référer à chaque moment important de son évolution sociale.

Le Sénégal

Considéré comme la fille aînée de la France en Afrique, il a beaucoup bénéficié de l'attention bienveillante de la métropole. Le Sénégal, en tant que bon élève de la reproduction globale du système français d'éducation, a développé une importante infrastructure éducative, tant sur le plan de la construction des écoles que sur celui du développement des ressources humaines en éducation. Il a toujours accueilli par ailleurs beaucoup d'autres Africains, étant la porte ouverte du continent sur le monde extérieur. Au Sénégal aujourd'hui, la question identitaire demeure malgré tout un problème d'importance, avec une vie sociale, des valeurs et des références souvent très extraverties. Depuis une quinzaine d'années, le Sénégal a très mal à son éducation, tous niveaux confondus ; la décentralisation des structures éducatives pourrait se présenter comme une alternative aux problèmes de l'éducation dans ce pays mais à quelles conditions (Charlier 2001) ? Les soubresauts réguliers qui secouent l'Université Cheikh Anta Diop ne sont que quelques-uns des indicateurs du malaise du système éducatif sénégalais. Par ailleurs, la démographie galopante et les multiples contradictions dans les stratégies de survie des populations conduisent à des velléités de concurrence entre l'éducation de type laïc et celle de type confessionnel (Charlier 2002).

La Côte d'Ivoire

Ce pays a toujours intéressé la métropole à cause essentiellement de ses matières premières, le cacao en particulier. La Côte d'Ivoire a construit beaucoup d'écoles, expérimenté l'enseignement télévisuel, autorisé l'émergence de multiples structures privées de formation technique. Elle semblait bien partie pour rentrer dans le XXI^e siècle, avec le foisonnement d'écoles d'informatique ; mais le miracle économique qu'elle disait avoir réalisé dans les années 1975 s'est envolé, suite à la chute des prix des matières premières, du cacao en particulier. On connaît la suite : le système éducatif ivoirien se caractérise aujourd'hui par d'énormes disparités de toutes sortes : celles géographiques et structurelles sont les plus criardes (Beauchamp 1997). L'insuffisance des infrastructures d'accueil a conduit à l'éparpillement de beaucoup d'enfants de ce pays aux immenses richesses naturelles dans diverses structures de formation de l'Afrique de l'Ouest qui ne sont du reste guère meilleures. Par ailleurs, les démons du tribalisme n'ont pas été vaincus par l'éducation ; bien au contraire, ils ont conduit à une fracture sociale profonde.

Le Bénin (ex-Dahomey)

Considéré comme le “quartier latin” de l'Afrique, il a été pendant longtemps bercé dans des illusions d'élitisme. Aujourd'hui, le Bénin est engagé dans une grande réforme de son système éducatif, augurant d'une meilleure adéquation entre son éducation et son environnement. Mais le Bénin se trouve confronté aux moyens matériels, financiers et humains pour conduire efficacement ses différentes réformes. Le dynamisme des associations de parents d'élèves, ajouté à une politique de décentralisation en cours se présente comme un atout important.

Le Burkina Faso (ex-Haute Volta)

Il était perçu comme inodore et incolore, bien qu'il ait apporté de la main-d'œuvre solide au projet de mise en valeur coloniale de l'ensemble de la sous-région. Ce pays, après plus de quarante ans d'indépendance politique, reste toujours un vaste champ d'expérimentation tous azimuts et particulièrement en matière de réforme de son système éducatif : hier avec l'aide presque exclusive de la France, aujourd'hui entre les mains des institutions onusiennes. De multiples tentatives de réforme de son système éducatif et de formation, allant de l'enseignement en langues nationales, de l'alphabétisation de masse, aux “écoles sous le manguier”, en passant par la fabrication de manuels scolaires autonomes, ont toutes échoué à cause principalement des premières élites scolarisées aux comportements extravertis et aliénés. C'est la preuve que les objectifs et les finalités de l'éducation sont toujours restés imprécis.

Après les indépendances politiques des États africains, on pouvait imaginer que les objectifs et les finalités de l'éducation et de la formation étaient désormais entre les mains des populations africaines et surtout de celles qui se positionnaient comme ses élites... Il n'en a rien été. Et la poussée démographique vertigineuse s'accroissant, les réformes de l'éducation ne feront que s'intensifier, comme solutions palliatives, surtout depuis les années 1975. Cette situation en soi suscite des réflexions pour construire une sociologie de l'éducation en Afrique : comment les systèmes éducatifs au sud du Sahara pourraient-ils s'intégrer aux normes internationales ?

Les portes de sortie de l'impasse par les Africains eux-mêmes

Il devient évident que la mondialisation, du point de vue de son fonctionnement, restructure le monde en zones économiques offrant des opportunités de travail et de profits. Dans une telle conjoncture, tout le discours sur les cultures

spécifiques devient anachronique, voire obsolète. C'est pourquoi les systèmes éducatifs particuliers ou spécifiques ne peuvent plus être considérés comme tels. Il faut les mettre au pas, selon la logique de la mondialisation. Derrière cet état de fait, nous voyons se développer et se préciser l'omnipotence d'un discours globalisant, uniformisant et particulièrement dominateur. L'histoire se poursuit avec la même logique implacable : les rapports de domination ne s'expriment plus par la seule force des armes ! Que deviendraient des systèmes éducatifs et de formation qui n'ont pas eu véritablement le choix de leur propre refondation ou de leur propre redéploiement et donc de leur avenir ? Pour comprendre cela, il faut parler des objets et des sujets de l'apprentissage aujourd'hui, dans les pays au sud du Sahara.

Comprendre les objets et les sujets des systèmes éducatifs africains aujourd'hui

Il s'agit ici d'amorcer l'analyse de la place des systèmes éducatifs et de formation en Afrique dans le processus de la mondialisation. On constate en effet que les discours qui sous-tendent ou qui accompagnent les objets disciplinaires de l'apprentissage mettent en avant des valeurs dites universelles, se réfèrent à des textes et à des contextes dits universels, au détriment le plus souvent des savoirs endogènes (Hountondji 1997) que d'aucuns restreignent à des savoirs "indigènes". Or ce sont ces savoirs locaux, dont on commence par ailleurs à reconnaître le bien-fondé sous certains cieux et dans une certaine littérature sociologique, qui expriment les spécificités des sociétés alors que les systèmes éducatifs et de formation dans leur ensemble ne les reconnaissent ni ne les intègrent dans des programmes d'enseignement ; ce qui éloigne encore les Africains de leurs propres sources de connaissances. Peut-on, dans une telle situation, s'intégrer au processus de la mondialisation, sans une présence et une coloration propre ?

Quant au sujet apprenant, n'ayant pas de socle personnel, il est tantôt aliéné, tantôt acculturé, davantage aujourd'hui par la force des médias et des NTIC. Il n'est pas enraciné localement, ni ailleurs d'ailleurs. Le romancier Cheikh Hamidou Kane le soulignait déjà dans les années 1961, dans *L'Aventure ambiguë* (44), en ces termes : "Si je leur dis d'aller à l'école nouvelle, ils iront en masse. Mais apprenant, ils oublieront aussi. Ce qu'ils apprendront vaut-il ce qu'ils oublieront... Peut-on apprendre ceci sans oublier cela et ce qu'on apprend vaut-il ce qu'on oublie ?"

Le langage de la globalisation fragilise le sujet apprenant qui reste dominé et "envahi par l'extérieur" (Kane 1961). Quel impact peut avoir alors sur lui la mondialisation dont les propositions et les prétentions universalistes en éducation sont mises en avant ? À mon avis, c'est forcément un impact de domination

qu'il subira. Belloncle (1993) propose un recours au passé, à mon sens, il ne peut y avoir ni recours ni retour aux sources du passé. Cela supposerait que l'être apprenant est resté le même depuis la rencontre avec l'Occident, ce qui n'est pas le cas, une dynamique de changement et de reconstruction identitaire étant en cours et, cela, depuis la période coloniale.

Les portes de sortie de l'impasse : une approche critique du NEPAD comme solution aux problèmes de l'éducation en Afrique

Dans la situation actuelle de misère économique, voire de délabrement des États africains, des chefs d'État en Afrique ont inventé et adopté le NEPAD, le Nouveau partenariat pour le développement de l'Afrique, comme une solution politique et technique à l'impasse et au retard des systèmes éducatifs en Afrique. Qu'apporterait donc le NEPAD ? Il a été monté en effet par un collectif de chefs d'État (2001), conscients du dépérissement et de la régression de l'Afrique. Il est donc important de comprendre que le NEPAD est arrivé dans une conjoncture de déliquescence politique, économique et sociale des États africains. Il ne provient pas d'une volonté endogène suite à une prise de conscience des Africains eux-mêmes, mais bien du désir de ses dirigeants de "ressembler" un peu au reste du monde. D'où leur proposition du NEPAD comme cadre de réflexion et de grand programme pour "combler", disent-ils, "le retard" des pays africains sur le reste du monde et singulièrement l'Occident. Le NEPAD fait donc peu de place aux systèmes éducatifs et de formation au sud du Sahara en tant que tels dans la mesure où ces systèmes ne constituent pas le fondement du NEPAD, mais bien un simple moyen pour "combler" un retard. En clair, le NEPAD fait peu de place à la particularité et à la spécificité des sociétés et des cultures africaines dans son projet de sortir l'Afrique de sa pauvreté et les lieux de reproduction autonome des sociétés africaines ne sont pas pris en compte. Il y a là même une sorte de contradiction entre la dynamique de production et d'autoinvestissement que souhaite le NEPAD et la mise à l'écart de l'idée d'une éducation endogène, avec un système contrôlé d'autoreproduction collective. Ce qui revient à demander ailleurs, à des instances extérieures de domination de l'Afrique, les fonds d'investissement dans tel ou tel secteur. Il y a donc un grand risque de reproduction et de perpétuation des dépendances qui ont toujours caractérisé les États africains. Pour tout dire, le NEPAD n'est pas le cadre de concertation et de relance de la dynamique de développement des Africains, mais bien un instrument de perfusion de l'Afrique par des personnes qui lui sont extérieures et qui ont intérêt à intégrer ce continent dans le processus de la mondialisation, d'où le long chapelet des actions à réaliser, des résultats attendus dont on voit

mal la réalisation, puisqu'il s'agit précisément de retard à combler. Il ne s'agit donc pas d'une construction pérenne avec un fondement solide. Plus particulièrement dans le secteur de l'éducation et de la formation, le NEPAD s'appuie sur l'aide internationale. Les États africains au sud du Sahara manqueraient-ils de ressources autonomes à ce point pour ne pas pouvoir prendre en charge, ne serait-ce qu'en partie, un secteur clé de leur développement, l'éducation ?

Analysons quelques extraits parmi les plus significatifs du document cadre général du NEPAD qui illustrent les préoccupations "nouvelles" de la plupart des responsables africains au sujet des systèmes éducatifs et de formation. On le constatera, ce sont essentiellement des préoccupations "technicistes", très imitatives des modèles occidentaux, avec en plus des manifestations de complexes d'infériorité indicibles ; le NEPAD viserait donc sur le plan de l'éducation :

- à collaborer avec les bailleurs de fonds et les institutions multilatérales pour s'assurer que l'objectif international du développement, visant à parvenir à une éducation primaire universelle d'ici l'an 2015, soit atteint ;
- à s'efforcer d'améliorer l'élaboration et la réforme des programmes, la qualité de l'enseignement et l'accès à l'informatique et à la télématique ;
- à élargir l'accès à l'enseignement secondaire et à améliorer la pertinence de celui-ci par rapport au monde du travail ;
- à favoriser la mise en place de réseaux d'établissements spécialisés de recherche et d'enseignement supérieur ;
- à inverser la tendance à la fuite des cerveaux pour en faire une tendance au "gain des cerveaux" en Afrique ;
- à renforcer et à retenir sur le continent les capacités humaines nécessaires au développement de l'Afrique ;
- à élaborer des stratégies pour l'utilisation du savoir-faire et des compétences des Africains de la diaspora dans le domaine scientifique et technologique en vue du développement de l'Afrique.

Pour les initiateurs du NEPAD, les actions qui en découleraient seraient donc de : "créer en Afrique un environnement politique, social et économique propice à la réduction de la fuite des cerveaux et au flux des investissements dont le continent a tant besoin ; de mettre en place une base de données fiable sur la fuite des cerveaux pour déterminer l'ampleur du problème et promouvoir la coordination et la collaboration entre les experts des pays d'origine et ceux de la diaspora ; d'établir des réseaux scientifique et technique pour favoriser le rapatriement des connaissances scientifiques dans les pays d'origine et promouvoir la coopération entre les experts des pays d'origine et ceux de la diaspora ; de veiller à ce que l'expertise des Africains installés dans les pays développés soit utilisée dans le cadre de l'exécution de certains des projets prévus dans le NEPAD." On voit que les préoccupations des initiateurs du NEPAD ne partent pas des problèmes structurels des systèmes d'éducation en Afrique et que leurs préoccupations sont tournées vers l'extérieur.

Il s'agirait donc "d'examiner les initiatives actuelles, conjointement avec l'UNESCO et les autres principaux bailleurs de fond ; d'examiner les niveaux des dépenses effectuées dans le domaine de l'éducation par les pays d'Afrique et prendre l'initiative d'un processus de mise au point de normes relatives aux dépenses gouvernementales dans le domaine de l'éducation ; de mettre sur pied une équipe spéciale pour accélérer l'introduction de l'informatique et de la télématique dans les écoles primaires ; de mettre sur pied une équipe spéciale pour examiner les capacités de recherche dont le continent a besoin dans chaque région et présenter la proposition à ce sujet. Les principaux problèmes qui se posent à l'éducation en Afrique proviennent de l'insuffisance des installations et des systèmes de formation de la vaste majorité des Africains. Ceux d'entre eux qui ont eu la possibilité de fréquenter des établissements d'enseignements ailleurs ont démontré qu'ils étaient capables de réussir. Le plan soutient la consolidation immédiate des établissements d'enseignement supérieur dans toute l'Afrique, en créant, suivant les besoins des universités spécialisées, des programmes de coopération avec des enseignants africains. Il faut aussi insister sur la nécessité de mettre en place des instituts technologiques..." Je constate là encore un rappel de problèmes importants certes, mais non prioritaires à résoudre.

Pour les initiateurs du NEPAD, on le voit, le retard de l'Afrique se pose quasi exclusivement en termes techniques, pour ne pas dire en une approche techniciste, sans les soubassements des finalités et des objectifs des systèmes éducatifs, encore une fois... Toute la littérature développée par exemple sur la fuite des cerveaux me semble un problème mineur face aux tâches à réaliser sur les finalités et les objectifs des systèmes éducatifs et de formation et on sait que la question des objectifs et des finalités ne se pose pas une fois pour toutes, les sociétés devant constamment les ajuster en fonction des époques, des générations et des contextes comme celui de la mondialisation par exemple.

Heureusement, on n'a pas attendu le NEPAD pour réfléchir aux solutions devant sortir l'Afrique de sa misère politique, économique et socioculturelle ; beaucoup de théoriciens avaient déjà indexé les systèmes éducatifs et de formation qu'il fallait remettre en cause dans leur fonctionnement. Comment se présentent ces différentes interpellations des systèmes éducatifs et de formation, particulièrement ceux des sociétés au sud du Sahara ?

En guise de conclusion, quelques pistes de réflexion

D'abord, il convient d'écartier toute attitude afro-pessimiste qui tendrait à faire croire que l'Afrique est condamnée ou qu'elle resterait toujours à la remorque des pays industrialisés et des nouveaux "maîtres du monde", selon l'expression de Latouche (2001). Des lueurs d'espoir pourraient venir des systèmes

éducatifs et de formation, à condition de briser justement les anciens modes d'imitation et de la reproduction sociale par l'école –une mauvaise imitation du reste– à l'image de l'ancienne métropole. Il faut que les indépendances acquises dans les années 1960 fassent du sens, ainsi on verrait que le concept même d'éducation prendrait un autre contenu que celui qu'on lui donne par ces temps de bouleversement des certitudes instaurées depuis la mondialisation.

Ensuite, il ne faut pas rejeter tous les résultats des systèmes éducatifs africains et de formation au sud du Sahara. Les bonnes actions d'alphabétisation de masse, initiées par les missionnaires –parfois sous le manguier (Abbadié-Douce 1995)– et continuées par certaines politiques éducatives doivent être maintenues. Elles ont permis une prise de conscience à partir des réalités propres aux populations elles-mêmes ; elles ont politisé, dans le bon sens du terme ces populations.

La première piste de réflexion que je propose est celle qui conduirait à une autre définition des objectifs et des finalités de l'éducation, à partir d'un large débat : les finalités et les objectifs d'un projet de société ne sont ni immuables ni fixés une fois pour toutes. Du fait qu'ils concernent plusieurs générations, qu'ils constituent d'une certaine manière une lecture permanente de l'histoire d'un espace social, les objectifs et les finalités des systèmes éducatifs s'identifieraient à partir des réalités présentes du fait social de la mondialisation, de ses nouveaux enjeux économiques, de ses paramètres normatifs et de ses impératifs d'ouverture. Il ne m'apparaît pas comme une fatalité que la mondialisation doive être monocolore, malgré l'influence grandissante des nouvelles technologies de la communication et de l'information.

La deuxième piste de réflexion est sans doute la nécessité de collaboration entre les responsables des systèmes éducatifs du Nord et du Sud. Elle aurait pour référentiel premier la science qui reste encore le langage commun à des êtres d'origine et d'itinéraires individuels différents ; il s'agit naturellement d'une science qui privilégierait l'échange et le partage des informations et non d'une science dominatrice qui renforcerait les clivages existant entre les divers espaces humains.

La mise en œuvre de ces idées passerait par des actions pratiques simultanées telles que l'éducation des adultes, l'alphabétisation à grande échelle des populations, afin de réduire le fossé entre les diverses couches de la population. Ainsi, la grande majorité des populations pourrait se sentir concernée par le débat sur l'éducation et la formation.

Toutes ces propositions viennent de la conviction que rien de solide et de permanent ne peut se réaliser lorsqu'il est dicté ou imposé de l'extérieur, même de la mondialisation qui est une sorte d'extérieur envahissant.

Repères bibliographiques

- ABBADIÉ-DOUCE P. 1995 *L'école du manguié : un pari, une réussite au Burkina Faso*, Paris, L'Harmattan
- ABDOU M. 1998 (2^e éd.) *L'éducation en Afrique*, Paris, Présence Africaine
- AMIN S. 1986 *La déconnexion*, Paris, La Découverte
- BADIE B. 1994 *La fin des territoires*, Paris, Fayard
- BALANDIER G. 1957 *Afrique ambiguë*, Paris, Plon
- BAYART J.-F. (dir.) 1996 *La greffe de l'État*, Paris, Karthala
- BEAUCHAMP C. (dir.) 1997 *Démocratie, culture et développement en Afrique noire*, Paris, L'Harmattan/Logiques sociales
- BELLONCLE G. 1993 *Anthropologie appliquée et développement associatif. Trente années d'expérimentation sociale en Afrique sahélienne (1960-1990)*, Paris, L'Harmattan
- CHARLIER J.-É. 2001 "À quelles conditions techniques la décentralisation peut-elle améliorer l'efficacité et l'équité des systèmes éducatifs ?", *Le programme d'éducation prioritaire*, Tunis, Ministère de l'Éducation et Unicef, 83-93
- CHARLIER J.-É. 2002 "Le retour de Dieu. L'introduction de l'enseignement religieux dans l'École de la République laïque du Sénégal", *Éducation et Sociétés-10*, 95-111
- COLLECTIF de chefs d'État africains, octobre 2001 *Nouveau partenariat pour le développement de l'Afrique*, NEPAD
- COLLECTIF de communicateurs de radiodiffusions rurales, 1998, *La Charte de Kurukan Fuga*, 1236, Kankan, Guinée
- HAKIM B.H. & KASSE M. (dir.) 2002 *Le NEPAD et les enjeux du développement en Afrique*, Paris, Maisonneuve et Larose
- HOUNTONDI P. (dir.) 1997 *Les savoirs endogènes, Pistes pour une recherche*, Paris, Karthala (rééd. 2004, Paris, Le Seuil)
- KABOU A. 1991 *Et si l'Afrique refusait le développement ?*, Paris, L'Harmattan
- KANE C.H. 1961 *L'aventure ambiguë*, Paris, Julliard (nouv. éd. 2002, Paris, 10/18)
- KI-ZERBO J. (dir.) 1990 *Éduquer ou périr*, Paris, UNICEF-UNESCO
- LATOUCHE S. 2001 "No Pasaran. Face à la mondialisation : un autre développement ?", *Le Monde Diplomatique*, mai 2001, 6-7
- MARIE A. et al. (dir.) 1997 *L'Afrique des individus*, Paris, Karthala
- PARTANT F. 1979 *Que la crise s'aggrave*, Paris, Solin
- SARTRE J.-P. 1972 "Situations", in *Mélanges*. Paris, Gallimard
- TRAORÉ A.D. 2002 *Le viol de l'imaginaire*, Paris-Arles, Fayard/Actes Sud

Un phénomène majeur : la sociologie de l'éducation et de la formation face à la mondialisation

Discussion

ANDRÉ BRASSARD

Département administration et fondements de l'éducation, CRIFPE-LABRIPROF
Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal
C.P. 6128, succursale Centre-ville
Montréal (Québec), Canada, H3C 3J7

Walo Hutmacher fait état d'un mode d'organisation et de gouvernement des sociétés humaines qui s'est imposé peu à peu dans l'ensemble de la planète et qui fait partie intégrante de la modernité occidentale. C'est le modèle de l'État national territorial. Avec celui-ci s'est aussi diffusé d'une façon aussi extensive un modèle d'éducation et de l'école à l'occidentale. André Nyamba reconnaît le même phénomène, constatant cependant que le modèle a été travesti en normes internationales qu'on voudrait imposer, entre autres, aux États africains comme condition de leur intégration au jeu de la mondialisation.

À y regarder de près, force est de constater que la tendance à la reproduction d'un modèle d'éducation et d'école à l'occidentale s'étend aussi aux modalités spécifiques de gouvernement et de gestion des systèmes de l'éducation obligatoire un peu partout dans le monde. Ainsi sont retenus ici et là les mêmes ingrédients qui devraient –enfin, disent les experts– permettre à ces systèmes de devenir véritablement performants en même temps qu'ils doivent continuer à former le citoyen. Parmi ces ingrédients, on retrouve plus ou moins selon les pays une insistance sur la définition d'un projet national d'éducation, ce qui implique une centralisation relativement forte de la formulation du curriculum en même temps qu'une marge de manœuvre plus ou moins grande est laissée à l'établissement sur le plan de son application et qu'une injonction lui est adressée de définir un projet éducatif en complémentarité du premier ; une décentralisation encadrée de l'ordre des moyens au profit de l'établissement ; une implication du personnel éducatif, des usagers et de la communauté dans la gouvernance et la gestion de ce dernier ; la centration sur les résultats, l'évaluation centralisée des apprentissages au terme de certains cycles et la mise en relief de

l'imputabilité par la reddition de comptes, ce qui a pour effet de remettre la responsabilité des résultats uniquement sur les épaules des acteurs de l'établissement ; un financement central avec souvent d'autres apports ; le choix de l'établissement là où c'est possible et l'acceptation de l'existence d'un secteur d'établissements privés plus ou moins développé, ou l'équivalent, qui fonctionne en parallèle à celui du public, deux mécanismes qui obligent ce dernier à vivre selon les lois de la concurrence ; enfin, le recours aux mêmes techniques de gestion, soit celles privilégiées dans tous les domaines de la gestion dite moderne. Bien sûr, les variantes sont nombreuses d'un système à un autre et plus d'un y échappe. Mais une tendance se manifeste.

Voilà, me semble-t-il, un effet de la discussion mondialisée sur les systèmes éducatifs. Échanges bilatéraux ou multilatéraux entre les acteurs des systèmes éducatifs, que ce soit directement ou au travers des organismes internationaux ; interventions des acteurs de nombreux pays du Nord dans les pays en voie de développement ; diffusion de plus en plus large des recherches ; comparaisons entre pays qui avivent le mimétisme au regard des "meilleures pratiques" (best practices). Ce sont là autant d'éléments qui nourrissent cette discussion.

Au sein même de cette tendance, un phénomène tout particulièrement intéressant à observer est, sur le plan normatif, la mise en avant d'un modèle idéal unique de l'établissement efficace, c'est-à-dire d'un modèle qui identifie les caractéristiques de l'établissement capable ou susceptible de produire les effets attendus de ses activités. En effet, les recherches sur les établissements efficaces effectuées dans plusieurs pays en sont toutes arrivées à identifier à peu près les mêmes caractéristiques de l'établissement efficace, caractéristiques qu'il n'est pas nécessaire ici d'énumérer. Le phénomène mérite de s'y attarder quelque peu. Les questions méthodologiques qu'il faudrait soulever sont laissées de côté ici, Romuald Normand ayant abordé ce point dans un autre atelier.

En premier lieu, la proposition de ce modèle unique se révèle paradoxale. Les recherches sur l'efficacité des établissements scolaires reposent sur le présupposé qu'il existe un effet établissement significatif. Le présupposé donne à croire que, dans la recherche de l'efficacité, chaque établissement doit tendre à développer sa singularité compte tenu des conditions dans lesquelles il évolue et, donc, à se donner une capacité propre d'atteindre ses objectifs. Le modèle normatif identifié tend plutôt à exclure toute singularité.

En second lieu, le rapport entre les caractéristiques du modèle et les effets attendus ou les objectifs poursuivis par l'établissement demeure ambigu. Dans la plupart des recherches, l'efficacité des établissements est évaluée à partir des résultats scolaires obtenus à des épreuves officielles en langue maternelle, en mathématiques et, quelquefois, en sciences. Les établissements efficaces dont le modèle décline les caractéristiques sont donc identifiés à partir d'un type d'effets. Pourtant, on n'hésite pas à vouloir étendre l'application du modèle à

tout établissement, quels que soient les objectifs qu'il poursuit. Par ailleurs et forcément, les comparaisons sur l'efficacité des établissements ne sont pas sans inciter les acteurs à restreindre les objectifs à poursuivre au seul rendement scolaire.

En troisième lieu, il y a lieu de se demander ce que signifie en réalité ce modèle unique. S'agit-il d'une configuration structurelle et dynamique qui s'impose à l'établissement scolaire dans la société moderne et qui, avec le temps, prendrait la forme de normes internationales que les organismes internationaux subventionnaires n'hésiteront pas à prescrire aux pays bénéficiaires ? Au-delà de cet effet dysfonctionnel, ce qui est en cause ici au regard des organisations d'éducation, c'est la théorie configurationnelle.

En fait, ne serait-on pas plutôt face à une formulation très générale d'un modèle qui trouverait des applications aussi nombreuses et variées qu'il existe de systèmes scolaires et d'établissements de telle sorte qu'en pratique ce modèle ne signifie rien ou ne fait que refléter des évidences ? Par exemple, que signifie concrètement cet exercice du leadership attendu nécessairement du directeur de l'établissement ? Ou encore, est-ce qu'il n'est pas évident qu'une centration plus grande des activités sur les apprentissages formels a des chances de procurer un rendement scolaire amélioré, si c'est là la préoccupation centrale ?

Bref, le modèle ne dirait rien de l'expérience d'apprentissage que vivent les acteurs, tant les apprenants que le personnel éducatif dont la fonction est l'aide à l'apprentissage, ni du fonctionnement réel des établissements. Si c'est bien le cas, une double orientation se dessine au regard des recherches que la sociologie des organisations d'éducation peut effectuer sur les établissements efficaces : d'un côté, elles doivent tendre à identifier les caractéristiques concrètes des établissements efficaces et les conditions de leur mise en œuvre en relation avec les objectifs spécifiques que ces établissements poursuivent ; d'un autre côté, des recherches doivent s'appliquer à voir comment les établissements réussissent à améliorer leur performance compte tenu des conditions particulières qui les affectent. L'approche du "school improvement" vient compléter celle de la "school effectiveness" ou s'y substituer.

En quatrième lieu, la reconnaissance d'un modèle idéal unique et sa mise en œuvre ont pour effet, encore ici, d'attribuer la performance de l'établissement uniquement à celui-ci, peu importe les conditions dans lesquelles il évolue et peu importent les encadrements installés par les pouvoirs organisateurs. C'est comme si, par une certaine décentralisation, par la mise en exergue du modèle de l'établissement efficace et par une insistance prononcée sur le leadership que doit exercer le directeur, les pouvoirs organisateurs se trouvaient à ne plus avoir à répondre de résultats scolaires plus ou moins acceptables qu'on constate un peu partout dans le monde occidental. Le phénomène doit retenir les chercheurs.

Ainsi, des formes semblables de gouvernement et de gestion s'installeraient dans les sociétés modernes tant à l'échelon de l'État qu'à celui de leur système

éducatif. À cet égard, j'interprète les textes de Hutmacher et de Nyamba comme une interpellation réciproque. Celle-ci donne l'impression que s'engage un dialogue de sourd et ce malgré les nuances que l'un et l'autre s'efforcent d'apporter.

Dans un premier temps, Hutmacher s'intéresse à la contribution des systèmes éducatifs au développement économique des États-nations au temps de la modernité ou, à tout le moins, au maintien de leur économie à niveau. Il pointe des conditions qui, selon les évidences empiriques, paraissent indispensables à l'exercice de cette fonction. Néanmoins, son propos n'est pas sans nuance. L'issue de cet exercice n'est rien moins que certaine du fait d'une nouvelle donne : le déplacement d'emplois de haute qualification vers des pays à bas salaires, qui s'ajoute à celui d'emplois de faible qualification qui s'était produit jusqu'ici. En outre, il se montre bien conscient de l'effet destructeur de l'évolution vers la modernisation qui heurte l'âme africaine. Et, ajoutons-le, qui, si celle-ci s'effectue, devra vivre les mêmes affres que celles qui ont marqué l'Occident dans son passage à la modernité.

Jusqu'ici, on a cru que l'institution scolaire, contrôlée plus ou moins directement par les pouvoirs publics, contribuait "à la construction progressive dans chaque espace national de sentiments d'appartenance et de loyauté prioritaire à une nation, des citoyennetés et des identités nationales", comme l'affirme Hutmacher (p.41). L'auteur constate qu'une tendance à la mondialisation des consciences et à la relativisation des systèmes de références des individus se manifeste désormais. Ainsi se trouverait amenuisée la capacité des systèmes éducatifs de poursuivre des finalités et des objectifs propres dont les États les chargent, notamment par l'obligation d'actualiser leur projet national d'éducation. Ce qui entraîne de nombreuses conséquences qui ne sont pas sans liens avec les choix relatifs à la façon de structurer ces systèmes.

Nyamba insiste plutôt sur ce dernier aspect, plus précisément sur la fonction expressive du système d'éducation, à savoir le maintien et le développement d'une culture propre à chaque collectivité et susceptible de servir son projet. Il questionne fortement la conviction voulant qu'il existe là une chance de rattrage sur le plan socioéconomique qui ne pourrait se faire autrement que sans un ralliement au modèle occidental d'éducation transformé en normes internationales et dont les institutions onusiennes se font les plus fidèles promoteurs.

En bref, l'un, pragmatique, montre ce qui lui paraît être une évolution inexorable dont il faut prendre acte, même s'il se défend de la voir comme une invasion du monde par la modernité occidentale que la sociologie de l'éducation doit aider à comprendre, force étant à cette discipline d'en dégager les mécanismes et les issues. L'autre se situe sur un plan moral et dénonce ce qui donne à son interpellation un caractère quelque peu défensif qui en amenuise la portée, même si elle a du mordant.

Dès lors, fort de l'expérience de la modernisation qui, de façon très diversifiée, s'est produite en Occident et dans quelques pays d'autres continents dont l'Asie ou qui est en train de s'y produire et de la part qu'y auront joué les systèmes d'éducation –faut-il tenir pour acquis que cet aspect est bien documenté dans la sociologie et dans l'histoire de l'éducation ?– le défi qui se pose aux sociologues africains n'est-il pas de contribuer à identifier les avenues possibles d'une modernisation propre à leurs pays, étant entendu que le processus, à terme et au minimum, devrait représenter une amélioration des conditions de vie du plus grand nombre sur le plan des besoins primaires. Cela, en tenant compte de l'héritage de la colonisation et des inégalités toujours réelles difficiles à combler ! Certes, le défi dépasse le projet de construction d'un champ de connaissances et d'une théorie critique. Mais peut-on y échapper ? Quoi qu'il en soit, si une modernisation doit se produire en Afrique, peut-on croire qu'elle se fera sans un certain désenchantement traduisant à la fois une modification de la condition humaine et un éloignement de ce qui représente l'expérience culturelle et symbolique immédiate propre à chaque collectivité ? Peut-on croire qu'elle pourra se réaliser sans l'apprentissage par le plus grand nombre des langages qui servent la communication dans le monde d'aujourd'hui, laquelle ignore les frontières et ne laisse pas ignorer son caractère mondialisé ? Sans l'appropriation généralisée des moyens désormais indispensables aux échanges ?

L'analyse des relations entre le système éducatif et le monde du travail en sociologie de l'éducation : vers une recomposition du champ d'études ?

CLAUDE TROTTIER

Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval

Québec, Canada G1K 7P4

Courriel : Claude.Trottier@fse.ulaval.ca

A lors que, dans le passé, le temps des études était relativement distinct de celui du travail et que le monde de l'éducation en était relativement distant, les relations entre l'éducation et le monde du travail sont en voie de transformation. La formation professionnelle constitue un cas de figure à cet égard. Selon Doray & Dubar (1997), traditionnellement, celle-ci a été fortement intégrée au système scolaire. Son organisation relevait d'abord des acteurs du système éducatif et de la planification étatique. L'école valorisait les savoirs généraux et les savoirs de base liés à une occupation et accordait moins d'importance qu'aujourd'hui aux conditions de leur utilisation en milieu de travail. Les entreprises se chargeaient principalement de l'apprentissage des savoirs pratiques, des savoir-faire transmis sur le tas. La formation était aussi perçue comme étant en grande partie antérieure à l'inscription dans le monde du travail. À partir des années 1970, une nouvelle articulation entre formation et travail a commencé à se substituer à cette dissociation. Le système éducatif et les entreprises ont davantage qu'auparavant des préoccupations communes et assument des responsabilités conjointes dans la planification des enseignements, la sélection des savoirs et la formation des compétences. Les contenus et les modalités de la formation sont plus immédiatement liés aux modes d'organisation du travail dans les entreprises et aux technologies qui y sont utilisées. Dans ce nouveau mode d'articulation, la formation s'étale davantage qu'auparavant tout au long de la vie.

Le déploiement de ce nouveau modèle a coïncidé avec l'émergence d'un nouveau mode d'organisation du travail et d'un nouveau type de qualification sur le marché de l'emploi (Bernier 1990). On s'attend à ce qu'un individu soit capable non seulement d'exécuter une tâche étroite comme dans le modèle

taylorien mais d'assumer une fonction plus complexe, qu'il soit plus polyvalent et fasse appel à des savoirs plus abstraits qui le rendent apte à poser un diagnostic et à s'inscrire dans un processus de résolution de problème. La complexité des systèmes informatiques exige une compréhension de l'ensemble des opérations et des fonctions de l'entreprise. Le travail a un caractère plus collectif et requiert d'un salarié une capacité de travailler en équipe. Le cadre de référence des travailleurs n'est plus nécessairement le métier mais l'entreprise. Ils doivent développer une certaine capacité de gestionnaire, adhérer aux normes de qualité de l'entreprise et se mobiliser en fonction de ses objectifs. Dans ce contexte, la formation continue a pris de l'importance et implique une interaction plus soutenue qu'auparavant de l'entreprise et du système éducatif. L'émergence de ce nouveau modèle a été favorisée par la recherche d'une plus grande flexibilité pour s'ajuster aux changements technologiques et à la concurrence accrue découlant de l'internationalisation de l'économie.

On peut s'interroger à la fois sur la généralisation de ce nouveau modèle à l'ensemble du monde du travail et de ce nouveau mode d'articulation du système éducatif et des entreprises. Toutefois, il y a là des tendances qu'il serait difficile de nier. Ces changements impliquent que l'objet de la sociologie de l'éducation s'est modifié avec l'ouverture et la fluidité des frontières entre les systèmes éducatif et productif et l'importance prise par la formation continue. Si la sociologie de l'éducation s'est depuis longtemps intéressée à ces interrelations, quel éclairage peut-elle maintenant projeter sur cette nouvelle articulation ? Il n'est pas facile de dégager son apport spécifique à l'analyse de ce champ de recherche dont les contours sont flous et mouvants (Jobert, Marry & Tanguy 1995) et qui se situe au confluent de plusieurs disciplines et sous-disciplines (économie de l'éducation, économie du travail, sociologie du travail, sociologie de jeunesse et des cycles de vie, sociologie de l'éducation). La sociologie de l'éducation ne peut en revendiquer l'exclusivité. Dans la mesure où il est possible de départager son apport de celui des autres disciplines ou spécialités de la sociologie, quelles nouvelles perspectives d'analyse peut-elle développer en vue de parvenir à une meilleure compréhension de ces interrelations ? Jusqu'à quel point celles-ci supposeraient-elles une recomposition du champ de la sociologie de l'éducation ? Doit-elle redessiner complètement son objet d'études en redéfinissant ses fondements ou simplement ajouter des éléments pour tenir compte de son extension et de son déploiement ?

Après avoir évoqué brièvement les travaux de pionniers de la sociologie de l'éducation et ceux d'économistes de l'éducation, je tenterai dans un premier temps de reconstituer à grands traits les principaux axes de recherche de la sociologie de l'éducation sur les relations entre les systèmes éducatif et productif. Je mettrai en relief une des idées clés qui se dégagent de ses principaux travaux. En m'en inspirant, je suggérerai certaines pistes d'analyse en vue de parvenir à une meilleure compréhension de ces relations.

Les travaux de pionniers de la sociologie et de l'économie de l'éducation

Dans un rapport sur les tendances en sociologie de l'éducation, rédigé pour le compte de l'UNESCO à la fin des années 1950, Floud & Halsey (1958) déploraient le manque d'analyses systématiques de la relation entre le système d'éducation et le système économique. Une quinzaine d'années plus tard, Isambert-Jamati & Maucorps (1972), dans un rapport analogue, rendaient compte de travaux effectués entre-temps sur les liens entre l'éducation et le développement technologique et économique, les politiques et la planification de l'éducation, l'impact que peuvent avoir les changements de l'organisation du travail sur le système d'éducation de même que l'effet de ce dernier sur les transformations de l'économie. Ce n'est donc pas d'hier que ces relations constituent un objet d'analyse en sociologie de l'éducation.

Au cours des années 1960 et 1970, les travaux ont surtout porté sur les relations entre l'éducation, la stratification et la mobilité sociale. L'accent a d'abord été mis sur le processus de sélection à l'intérieur du système éducatif, les inégalités d'accès selon la strate sociale et le rôle de l'éducation dans la "distribution" des individus dans la structure des occupations et la stratification sociale. L'analyse des relations entre éducation et travail a alors été relativement négligée. Il n'est peut-être pas surprenant qu'il en ait été ainsi. La transition du système éducatif au marché du travail de même que la formation continue apparaissent, au cours de la période de prospérité des années 1960, beaucoup moins problématiques que l'accessibilité à un système éducatif perçu comme étant trop sélectif.

Pendant ce temps, ce champ de recherche a été laissé en partie aux économistes de l'éducation qui ont axé leur analyse sur la relation entre l'éducation et le marché du travail de même que sur la contribution de l'éducation au développement économique. Sans prétendre reconstituer en détail leur analyse, on peut affirmer que c'est autour de la théorie du capital humain qu'au cours des années 1960 s'est articulée la pensée des économistes néoclassiques de l'éducation. Le processus d'acquisition des compétences exigées pour accéder à une occupation s'apparente, selon eux, à un investissement dans le capital humain qui implique des coûts et rapporte des bénéfices. Il importe alors de savoir si les décisions d'emploi sont rationnelles, si les investissements dans l'éducation comme moyen de développer le capital humain sont rentables tant au plan individuel que collectif et s'ils améliorent la productivité. Selon Diambomba (1995), ces économistes ont surtout mis l'accent sur les décisions d'emploi et leurs conséquences plutôt que sur le processus d'insertion professionnelle, sur les coûts et les bénéfices des décisions de formation et d'emploi comme la durée de la formation et celle du temps de la recherche d'emploi, de même que sur la disponibilité de

l'information et les éléments de risque dans les choix scolaires et professionnels. Ces premiers travaux ont été l'objet de critique au cours des années 1970 et des théories alternatives considérées comme des extensions de la théorie originale ont été avancées. Selon la théorie du signalement, le niveau et le type de scolarité s'avèrent un moyen de filtrer les travailleurs. La théorie de la concurrence pour l'emploi, une variante de la théorie du signalement, met en relief notamment que l'éducation est moins un filtre qu'un moyen de classer leur aptitude à être formés une fois embauchés en vue d'une meilleure adaptabilité. La théorie de la segmentation du marché du travail remet en question le postulat de son homogénéité, sous-jacent à la théorie du capital humain, et pose au contraire l'existence de divers types de marché du travail (primaire et secondaire) qui affectent la rentabilité des investissements des individus dans leur capital humain. Bref, les économistes ont occupé une partie du terrain que les sociologues leur avaient plus ou moins abandonné. Mais en s'intéressant d'abord au fonctionnement du marché du travail, ils n'ont pas vraiment proposé, tout comme les sociologues, une analyse exhaustive des relations entre les systèmes éducatif et productif.

Les principaux axes de recherche sur les relations entre les systèmes éducatif et productif

On peut en distinguer trois.

L'analyse des cheminements scolaires et des trajectoires d'insertion professionnelle

C'est à partir de la deuxième moitié des années 1970 et par le biais de l'analyse de la transition du système éducatif au marché du travail et des trajectoires professionnelles des jeunes que les sociologues de l'éducation en sont venus à s'intéresser plus ouvertement et explicitement à l'analyse de ces interrelations. Et ce n'est pas d'abord en s'inspirant de nouvelles perspectives théoriques qu'ils s'y sont intéressés, mais à partir des besoins de gestion des établissements d'enseignement et des instances de planification, notamment en France. Les travaux ont pris la forme d'enquêtes sur les cheminements scolaires des élèves pour, d'une part, vérifier si les objectifs de démocratisation de l'enseignement avaient été atteints et d'autre part, faire le pilotage des entrées sur le marché du travail en regard des objectifs de planification de la main-d'œuvre. Dans un contexte de restriction budgétaire, on a aussi voulu mesurer l'efficacité et l'efficience du système éducatif. Vu le taux élevé des abandons scolaires, l'attention s'est alors portée non seulement sur l'accès aux établissements mais

sur le cheminement des élèves, le taux d'obtention d'un diplôme, le passage du système éducatif au marché du travail et la relation formation-emploi. On en est ainsi venu à examiner, au moyen d'études quantitatives, à la fois les cheminements scolaires et les trajectoires professionnelles, de même que l'effet du niveau et du type d'éducation, du genre, de l'origine sociale sur l'insertion professionnelle.

On considérait en effet que l'éducation est une des principales ressources à faire valoir lors de l'entrée dans le marché du travail ou lorsqu'on veut s'y maintenir ou y être mobile. Avec la montée du chômage de masse au début des années 1980 et les difficultés majeures avec lesquelles une proportion élevée de jeunes était aux prises dans les pays industrialisés, ces études ont pris un essor considérable. Plusieurs avaient pour but de comparer les prévisions d'emploi avec les flux de sortie du système d'éducation et de mesurer l'adéquation formation-emploi.

Ces études avaient au départ un caractère sociographique et ont été plus descriptives qu'explicatives, plus quantitatives que qualitatives, plus répétitives que cumulatives et se caractérisaient "par leur forte dépendance à l'égard des pratiques et des discours sociaux tenus dans ce champ et (...) par leur faible capacité à faire émerger des interrogations fondamentales en matière de rapports entre système éducatif et productif" (Tanguy 1984, 109). Elles ont néanmoins fourni un ensemble d'indicateurs sur l'entrée dans la vie active, qui est utile au pilotage de la transition du système éducatif au marché du travail. En outre, elles ont montré que les modes d'accès à l'emploi (contrat à durée indéterminée, emploi à temps plein et lié la formation) étaient en train de changer et que la trajectoire professionnelle d'une forte proportion de jeunes à leur sortie du système éducatif était ponctuée de périodes d'emploi, de chômage, de recherche d'emploi, de retour aux études, qui témoignaient de l'allongement de la période de stabilisation dans le marché du travail. L'insertion professionnelle est apparue comme un processus complexe se déroulant sur une période au cours de laquelle ces divers types de situation peuvent s'enchevêtrer et la relation formation-emploi se construit et, jusqu'à un certain point, se négocie.

Par ailleurs, des sociologues de l'éducation se sont intéressés aux stratégies d'insertion professionnelle des jeunes en reconstituant au moyen d'une méthodologie qualitative leurs représentations de l'insertion professionnelle. Un des postulats sous-jacents à ces travaux est que les jeunes sont les acteurs de leur insertion et que leur trajectoire professionnelle n'est pas purement déterminée par leur niveau de scolarité, leur genre et leur origine sociale. On a tenté d'intégrer dans les schémas explicatifs la logique des acteurs qui disposent d'une marge de manœuvre dans la construction de leur itinéraire. De même, on a tenu compte d'autres dimensions de l'entrée dans la vie active comme le départ de la famille d'origine et la formation d'un couple et d'une famille, expériences "contemporaines" de l'entrée dans la vie active.

L'analyse des facteurs structurels qui façonnent les trajectoires professionnelles

D'autres sociologues de l'éducation ont participé à l'analyse de facteurs structurels qui ont un impact sur les cheminements des jeunes à l'intérieur du système d'éducation, leur trajectoire professionnelle et leurs stratégies d'insertion. Ces travaux ont été fortement influencés par ceux d'économistes de l'éducation et de sociologues du travail plus au fait qu'eux des mécanismes de fonctionnement des marchés du travail et des changements dans l'organisation du travail. L'accent a été mis sur la restructuration et l'internationalisation de l'économie de même que sur la réorganisation du travail, qui façonnent les marchés du travail et ont un impact sur les stratégies d'insertion professionnelle des jeunes et les trajectoires professionnelles des adultes comme des jeunes. D'autres facteurs structurels ont été analysés. Qu'il suffise d'évoquer l'approche sociétale de Maurice Sellier & Sylvestre (1982) selon laquelle un ensemble d'éléments relatifs à l'organisation du travail, à la structure industrielle, aux politiques d'emplois, à l'aménagement de la formation professionnelle et à la négociation entre les partenaires sociaux et économiques, forme une configuration propre à une société donnée. Ce faisceau d'interrelations façonne le contexte socioéconomique dans lequel s'élaborent les politiques d'éducation et d'emploi et s'effectue la transition du système éducatif au système productif.

Les intermédiaires du marché du travail

Une autre approche s'appuie sur le postulat selon lequel la transition du système éducatif est structurée socialement. L'accent est mis moins sur les trajectoires individuelles d'insertion que sur le caractère organisé de la transition du système éducatif au marché du travail, les modes de gestion de la main-d'œuvre, les pratiques de l'État, des entreprises et des réseaux sociaux dans la mobilisation, l'entretien et le renouvellement de la main-d'œuvre (Rose 1984, Méhaut & al. 1987). L'accès au marché du travail, du moins pour certaines catégories de personnes, notamment les jeunes, est plus difficile qu'auparavant et est l'objet d'une gestion socialisée et non plus privée. Il s'est progressivement mis en place des dispositifs d'aide à l'insertion et une organisation de la transition professionnelle comprenant un ensemble de politiques, de programmes et de mesures concernant les mouvements d'emplois, le recrutement de la main-d'œuvre et la formation. C'est dans ce contexte qu'on en est venu à s'intéresser aussi aux comportements et aux logiques des acteurs et des intermédiaires du marché du travail œuvrant dans les instances responsables des politiques de placement de la main-d'œuvre, des organismes de formation, des organismes communautaires,

des associations (Baron & al. 1994, Bessy & al. 1997). Ces acteurs participent à l'aménagement des relations entre les systèmes éducatif et productif. Ces études mettent l'accent sur les professionnels qui se retrouvent dans ces organismes, leurs interactions et la façon selon laquelle la transition est construite par l'intermédiaire des acteurs qui les composent. En outre, plusieurs études portent sur le fonctionnement et l'évaluation des nombreux programmes qui font maintenant partie des politiques d'emploi visant à faciliter l'accès au marché du travail.

Remise en question du postulat de l'adéquation formation-emploi

Une des contributions majeures des travaux relatifs à ces trois axes de recherche a été de remettre en question le postulat de l'adéquation formation-emploi selon lequel d'une part des filières et des niveaux d'enseignement correspondent à des catégories et à des niveaux de qualification du système d'emploi et d'autre part un profil de formation plus ou moins unique correspond à chaque emploi. À cet égard, les points de vue de sociologues et d'économistes de l'éducation convergent (Tanguy 1986, Paul 2000). Si la scolarité est une condition nécessaire pour accéder à un emploi, elle n'en est pas une condition suffisante. Il est possible d'accéder à un emploi à partir de plusieurs types de formation, sauf dans le cas d'emplois très spécialisés ou régis par des ordres professionnels. De plus, la formation initiale n'est pas le seul moyen d'acquérir ou de développer des compétences en vue d'occuper un emploi. On peut le faire en cours d'emploi. L'accès à l'emploi ne dépend pas seulement du niveau et du type de scolarité mais aussi de plusieurs autres variables, notamment l'appartenance à des réseaux.

La remise en question de ce postulat implique que la relation formation-emploi n'est pas rigide, d'où l'importance de favoriser les formations initiales à large profil et polyvalentes de même que la formation continue dans le but de faciliter l'évolution des qualifications et leur mise à jour. Ceci ne veut pas dire qu'il n'existe pas une forte relation entre éducation et emploi. Elle signifie plutôt que cette relation n'est plus linéaire et consécutive –on n'acquiert plus simplement une formation pour accéder ensuite à un emploi– mais devient simultanée –ce qui suppose la conjugaison de la formation théorique et pratique au cours de la trajectoire scolaire et de l'itinéraire professionnel (Vimont 1995). En d'autres termes, comme il a déjà été indiqué, on est en voie de passer d'un modèle axé sur la dissociation formation-emploi à modèle centré sur une plus grande intégration de la formation et de l'emploi, tant au moment de la formation initiale que de la formation en cours d'emploi.

Nouveau postulat : la construction des relations entre le système éducatif et productif

Un nouveau postulat qui semble faire consensus a été substitué à l'ancien : la relation formation-emploi n'est pas établie une fois pour toutes au moment de l'obtention du diplôme, mais construite à la fois au cours du cheminement scolaire et, par la suite, tout au long de la trajectoire professionnelle. Il en est de même des relations entre les systèmes éducatif et productif. Il n'y a pas qu'une façon de formuler ce postulat. Celle que Dubar (2001) a proposée pour l'insertion professionnelle a l'avantage de distinguer trois dimensions. Ces relations sont à la fois le produit d'une histoire, d'une construction sociétale et le résultat de stratégies d'acteurs.

Historiquement, le problème des relations entre l'éducation et l'emploi ne s'est posé qu'à la suite de deux grandes ruptures. La première est apparue lorsque se sont constitués de façon indépendante un espace de formation et un espace d'activités de travail, caractérisés par une dissociation entre la vie privée déprofessionnalisée centrée sur la famille et la vie professionnelle délocalisée centrée sur les entreprises. Un domaine spécifique s'est construit, l'école pour la jeunesse, entre l'enfance et l'âge adulte, entre la famille d'origine et le travail comme destination. La seconde rupture, plus récente, est apparue, selon lui, lorsque la sortie des études s'est dissociée de l'entrée sur le marché du travail, lorsque le diplôme n'a plus assuré de façon quasi automatique l'entrée en emploi selon un niveau correspondant à celui du diplôme. Il s'est alors créé pour une proportion importante de jeunes un espace post scolaire intermédiaire entre l'école et l'entreprise. C'est dans cette double conjoncture historique que le problème de l'insertion des jeunes s'est posé, que des dispositifs d'aide à l'insertion ont été créés, que des acteurs institutionnels et individuels ont participé à leur mise en œuvre dans le cadre de politiques publiques et ont construit de nouveaux espaces d'insertion. Ce qu'il faut retenir, au-delà de la question spécifique de l'insertion, c'est qu'il y a aussi des conjonctures historiques à investiguer en même temps que des configurations sociétales et des stratégies des acteurs.

Les relations entre les systèmes éducatif et productif sont aussi le résultat d'une construction sociétale. Selon la perspective d'analyse déjà évoquée (Maurice, Sellier & Sylvestre 1982, Verdier 1996), ces relations sont caractérisées dans chaque société par une configuration particulière. Celle-ci résulte d'une articulation spécifique entre la façon selon laquelle la main-d'œuvre est formée, le travail est organisé, les activités de production sont coordonnées, les relations de travail sont aménagées et négociées entre les partenaires sociaux. Cette construction est sociétale en ce sens que chaque société a sa façon spécifique de définir ses politiques, de mettre en œuvre ses dispositifs, de définir les normes et les règles régissant l'ensemble des relations entre le système de formation, le travail, les relations entre patrons et salariés, de même que leurs modes de régulation.

Enfin, ces relations sont le résultat de stratégies d'acteurs, non seulement des demandeurs et des offreurs d'emploi, mais aussi des intermédiaires professionnels entre ces deux types d'acteurs. Dans le cas des jeunes, ces stratégies peuvent varier selon leur rapport aux études et leur rapport au travail. Dans le cas des adultes, elles peuvent fluctuer selon leur cycle de vie. Dans le cas des intermédiaires du marché du travail, elles peuvent différer selon la mission de l'organisme auquel ils sont rattachés (entreprise, organisation du service public, groupe communautaire, autorité locale) ou selon la position qu'ils y occupent. Ces stratégies se déploient dans des espaces où établissements éducatifs, entreprises, groupes communautaires et instances locales sont coordonnés par des intermédiaires professionnels avec l'aide des pouvoirs publics.

Pistes de recherche

Avant de repérer des pistes de recherche, il y a lieu de proposer une perspective générale d'analyse qui orienterait des travaux plus spécifiques. Ceux-ci devraient s'inscrire dans le prolongement de ce qui a constitué l'apport principal de la sociologie de l'éducation au champ de recherche non pas par nostalgie des travaux déjà effectués mais par souci de repérer dans son héritage des éléments originaux dont on n'a pas exploité toutes les potentialités. Cet apport découle de sa participation à la remise en question du postulat de l'adéquation formation-emploi et de la formulation du nouveau postulat de la construction de la relation formation-emploi. Je me réfère à sa "participation" à cette entreprise, car je suis bien conscient qu'elle n'est pas la seule discipline ou spécialité de la sociologie à y avoir contribué, mais sa tradition y a conduit et ses travaux continuent à nourrir la réflexion à cet égard. De plus, il me semble qu'on ne devrait plus définir ce champ en termes de relations éducation-travail ou de relation formation-emploi, mais de relations entre le système éducatif entendu au sens large et le système productif puisque c'est bien de relations entre systèmes qu'il s'agit et non plus d'éléments spécifiques à l'intérieur de ces systèmes. Plusieurs pistes de recherche pourraient être suivies à partir de cette perspective générale d'analyse.

La construction des curriculums

Une de ces pistes a trait à la construction des curriculums de la formation professionnelle initiale, de la formation professionnelle continue et même de la formation générale. Il y a lieu de poursuivre la réflexion sur : (a) l'offre de la formation professionnelle initiale suite à la remise en question du postulat de l'adéquation formation-emploi ; (b) la façon selon laquelle les programmes de formation professionnelle initiale sont construits ; (c) les logiques et les stratégies

des acteurs des systèmes éducatif et productif qui participent à la sélection des savoirs qui y seront véhiculés, à l'aménagement et à la mise en œuvre de ces programmes ; (d) la "division du travail" entre l'État, les entreprises, les collectivités territoriales, les groupes professionnels et le système éducatif ; (e) la structure de pouvoir entre ces divers agents, et (f) les divers modes de régulation qui caractérisent la construction des programmes.

Il serait opportun de ne pas limiter ces travaux à la formation professionnelle initiale de niveau secondaire ou conduisant à des occupations de niveau inférieur, mais de les étendre à celle concernant les occupations de haut niveau qui sont en partie contrôlées par des ordres professionnels (médecine, génie, architecture, etc.) et les occupations des niveaux intermédiaires. La diversité des modes de régulation, des logiques des acteurs impliqués apparaîtrait dans toute son étendue et une analyse comparative favoriserait une meilleure compréhension de la construction des programmes et de leur arrimage au monde du travail. Cette analyse devait s'étendre non seulement à la construction des programmes, mais aussi des dispositifs et des initiatives de formation continue. Ceux-ci m'apparaissent moins structurés formellement et leurs modes de régulation plus diversifiés que les programmes de formation professionnelle initiale. De plus, les entreprises et les salariés, qu'ils soient professionnels ou aient d'autres types d'occupation, y jouent un rôle plus déterminant. Il n'en demeure pas moins que, dans la construction des programmes et dispositifs de formation continue, divers types de savoirs sont sélectionnés, que leur aménagement dépend de la répartition du pouvoir entre les instances et les groupes qui y participent et des modes de régulation qui les régissent. Une analyse plus systématique de la façon selon laquelle les contenus de formation continue sont sélectionnés, qu'ils soient définis en termes de savoirs ou de compétences, contribuerait à projeter un éclairage nouveau sur les relations entre les systèmes éducatif et productif. En outre, on devrait accorder une attention particulière à la façon dont s'effectuent la reconnaissance et la validation des acquis de l'expérience.

Enfin, une attention plus soutenue devrait être accordée aux composantes de formation générale dans la délimitation des contenus de formation tant en formation professionnelle initiale qu'en formation continue. En effet, la formation générale contribue au développement de plusieurs compétences générales (capacité d'analyse, de synthèse, de recherche d'information, de résolution de problème, de communication orale et écrite, etc.) qui peuvent, sinon doivent être mobilisées en formation professionnelle et ultérieurement, en emploi. L'articulation de ces composantes de formation générale et de formation professionnelle spécifique fait partie de la sélection des contenus de formation. Son analyse m'apparaît d'autant plus pertinente (a) qu'elle est souvent l'objet de conflit et de luttes de pouvoir entre les divers groupes qui essaient de faire prévaloir leur conception de l'éducation et de la formation et (b) qu'une bonne formation générale

constitue le socle sur lequel une formation continue peut s'appuyer et est de nature à favoriser non seulement l'accès à une formation en cours d'emploi mais, par la suite, le maintien en emploi et la mobilité professionnelle.

Les pratiques de recrutement

À l'autre extrémité du continuum des relations entre le système éducatif et le système productif se situent les pratiques de recrutement des entreprises ou des organisations. L'analyse de ces pratiques est axée notamment sur l'évaluation des compétences. Dans la mesure où le niveau et le type de scolarité en sont des éléments, les pratiques de recrutement constituent des espaces où se construisent les relations entre le système éducatif et le marché du travail.

Il importe de dégager la signification que revêt le diplôme aux yeux des employeurs (Giret 2000). Selon une première école de pensée, le diplôme vient sanctionner la fin d'un parcours de formation et atteste de connaissances et de capacités objectives susceptibles d'être mises à contribution dans l'emploi et de rendre ses détenteurs plus productifs. Le diplôme témoigne aussi de capacités cognitives qui prédisposent à un apprentissage en emploi. On leur accorderait, pour ces raisons, priorité à l'embauche de même que de meilleures conditions de travail. Selon une seconde conception, le diplôme apparaît davantage comme un signal non pas de capacités et de compétences qu'on peut mesurer directement, mais d'aptitudes générales à l'emploi. Selon cette perspective, le diplôme est une mesure imparfaite des capacités productives plutôt qu'une preuve de compétences. Comme les employeurs qui ont à embaucher sont dans une situation d'information imparfaite sur les aptitudes réelles des demandeurs d'emploi, mais souhaitent néanmoins recruter les plus productifs d'entre eux ou ceux qui ont le plus de chance de le devenir, ils se servent du diplôme comme d'un filtre pour pallier les difficultés de recueillir directement l'information sur les aptitudes de leurs futurs employés. Le procédé confère une apparence d'objectivité et peut réduire les coûts de recrutement. Cette seconde conception met en relief (a) que le diplôme ne mesure pas nécessairement ce qu'on voudrait qu'il mesure objectivement et (b) que l'accès à l'emploi ne dépend pas seulement du diplôme mais des modes de recrutement des entreprises, du comportement des employeurs et du jugement subjectif qu'ils portent sur les demandeurs d'emploi.

Selon Eymard-Duvernay et Marchal (1997), le processus de recrutement, centré sur la recherche d'information sur le poste à pourvoir et sur les candidats, ne se déroule pas selon un schéma aussi rigoureux qu'on le prétend et est marqué par des incertitudes. "Il n'y a pas de compétence existant préalablement au jugement et qu'il s'agirait de découvrir : le jugement contribue à la formation de la compétence. Suivant une expression galvaudée, on pourrait dire que la compétence est une 'construction sociale'. Plus précisément, nous parlerons de la

compétence comme résultant d'un accord sur ce qu'est la compétence" (12). Du point de vue des relations entre les systèmes éducatif et productif, quelle place occupe le niveau et le type de scolarité des candidats dans le jugement sur la compétence et la décision d'embaucher une personne comparativement à celle de l'expérience et des habiletés relationnelles déployées par ceux-ci au moment du recrutement ? Comment ceux qui ont à évaluer les compétences gèrent-ils l'information dont ils disposent et, le cas échéant, l'intervention de personnes appartenant au réseau de relations des candidats ? Il en est de même des informations sur le genre, l'âge, la race ou le groupe ethnique, qui peuvent être sources de discrimination.

L'analyse des pratiques de recrutement est, à première vue, très éloignée des préoccupations traditionnelles de la sociologie de l'éducation. Néanmoins, elle illustre bien l'avantage qu'il y aurait à franchir ses frontières habituelles. Outre le fait qu'elle permet de départager l'effet du diplôme, de l'expérience et de l'appartenance à des réseaux sur l'accès à l'emploi, elle montre en quoi les préposés au recrutement participent à la construction de la relation formation-emploi. On leur demande de se prononcer sur la pertinence du diplôme et de la formation des personnes qu'ils embauchent en regard d'autres variables. Ils sont au carrefour de réseaux de personnes susceptibles de leur recommander une personne à embaucher. Ils sont associés aux décisions relatives à la formation continue de membres du personnel. L'analyse des pratiques d'embauche peut projeter un éclairage sur la façon selon laquelle les diplômés comme les non-diplômés sont sélectionnés et intégrés à l'entreprise. Une telle analyse comparative devrait porter sur différentes catégories d'emploi (cadres, techniciens, employés, ouvriers) en tenant compte de la taille des entreprises et des différences entre les secteurs public et privé.

L'analyse des trajectoires professionnelles

Si les relations entre les systèmes éducatif et productif commencent à se construire dans les programmes de formation et continuent de s'édifier dans les pratiques de recrutement, elles s'élaborent aussi dans les trajectoires professionnelles des individus. On pourrait difficilement imaginer que la sociologie de l'éducation se désintéresse des enquêtes de type quantitatif et des études longitudinales sur l'entrée dans le marché du travail (Coutrot & Dubar 1992, Degenne & al. 1999). Il y aurait lieu à cet égard d'approfondir certains thèmes de recherche qui n'ont pas toujours reçu une attention soutenue ou qui n'ont pas été pris en considération dans une approche intégrée.

La meilleure réussite des filles en milieu scolaire est bien documentée. Paradoxalement, au moment de leur entrée dans le marché du travail, elles ne réussissent pas dans l'ensemble à tirer parti de cet avantage autant qu'on ne s'y

attendrait compte tenu de leur réussite antérieure. L'analyse des différences selon le genre observées au moment de l'insertion n'occupe pas une place aussi importante que celle des différences des cheminements à l'intérieur du système d'éducation. Cette lacune devrait être comblée. Ces différences sont-elles ancrées dans les marchés du travail en partie différents auxquels les hommes et les femmes ont accès, dans les mécanismes de discrimination systémique ou dans les logiques différentes qui les caractérisent au sujet de la conciliation famille-travail ? De même, l'analyse des différences selon les groupes ethniques et l'origine sociale, au moment de l'insertion, à niveau de scolarité égal ou type de formation équivalent, devrait être approfondie. Elle permettrait de relativiser l'effet de la scolarité sur l'accès à l'emploi comparativement à celui de ces deux variables cruciales. Il serait tout aussi opportun d'analyser la situation des personnes non diplômées. Que deviennent ceux qui ont quitté le système d'éducation avant d'avoir obtenu le diplôme correspondant au programme d'études auxquels ils étaient inscrits ? Sur quelles autres ressources que le diplôme s'appuient-ils pour négocier leur insertion en emploi ? Ce type d'études permettrait de gagner une meilleure compréhension de la place relative de cet élément charnière que constitue le diplôme dans l'insertion professionnelle.

L'analyse des trajectoires professionnelles ne devrait pas être limitée à la primo-insertion des jeunes, mais s'étendre à celles des adultes qui intègrent le marché du travail pour la première fois ou le réintègrent après s'en être retirés, notamment aux femmes qui retournent dans le marché du travail après avoir consacré leur temps à l'éducation des enfants. De même, il serait opportun d'examiner les trajectoires professionnelles des adultes qui ont effectué un retour aux études en s'inscrivant à temps partiel ou à la faveur de congés épisodiques à un programme d'études conduisant à un diplôme (situation différente d'une formation en entreprise ne conduisant pas à un diplôme). Ces analyses permettraient d'analyser les trajectoires professionnelles en relation avec la scolarité à divers moments du cycle de vie et pas seulement au moment de l'insertion.

J'ai déjà mentionné qu'au-delà de ces analyses quantitatives des trajectoires professionnelles, des études qualitatives ont été effectuées sur les stratégies d'insertion professionnelle des jeunes. Rose (1998, 1999) conteste l'usage du concept de stratégies des jeunes à l'égard de l'emploi. Selon lui, les pratiques des entreprises, les politiques scolaires et les conditions du marché encadrent d'une façon telle les décisions des jeunes qu'elles limitent leur possibilité d'élaborer des stratégies. Ils n'ont aucune prise sur le volume des emplois disponibles, ni sur les formes d'emploi (contrat à durée déterminée ou indéterminée). Tout au plus peuvent-ils élaborer des projets de formation en vue d'accéder à un emploi. Même là, leurs projets seraient fortement conditionnés par l'origine sociale et le genre, de même que par la sélection qui s'opère au sein du système éducatif. C'est ce qui l'incite à conclure que la notion de stratégie est peu applicable aux

jeunes et qu'il faut plutôt utiliser la notion de logique reconstituée a posteriori pour caractériser leur trajectoire. Tout dépend de la conception qu'on a de ce qu'est une stratégie (Trottier 1999). Si on la définit comme un "patron" (pattern) dans une suite de décisions, il est possible d'en distinguer deux types. Les stratégies délibérées renvoient à un plan explicite pour le futur, développé de façon consciente et intentionnelle avant la prise de décision et à une action méthodique fondée sur des objectifs à long terme. Les stratégies émergentes sont caractérisées par un patron qui, dans une suite de décisions, s'est formé graduellement, peut-être même de façon non délibérée, à mesure que les décisions sont prises une à une. Cette deuxième conception correspond peut-être davantage à celle que les jeunes construisent en ce qui concerne leur cheminement scolaire et leur trajectoire professionnelle.

Quoi qu'il en soit et qu'on s'appuie sur les notions de stratégies ou de logiques des jeunes, il me semble que les analyses quantitatives des trajectoires professionnelles doivent encore être complétées par des analyses qualitatives. Ce type de recherche est de nature à montrer que les jeunes sont aussi des acteurs de leur insertion, participent à la construction de leur trajectoire et, ce faisant, à la construction des relations entre les systèmes éducatif et productif. Ils ne sont ni complètement déterminés par leur passé familial ou leur genre, ni soumis de façon inéluctable aux contraintes auxquelles ils sont exposés sur le marché du travail. Ils peuvent se libérer des conditionnements liés au genre et à l'origine sociale, tirer profit des occasions et des ressources mises à leur disposition lors de leur entrée dans le marché du travail. Au-delà du niveau de scolarité et du type de diplôme, on devrait porter une attention particulière au réseau de relations qu'ils mobilisent pour négocier leur entrée dans le marché du travail de même qu'à des événements contemporains de l'entrée dans la vie active (départ de la famille d'origine, formation d'un couple et/ou d'une famille) qui peuvent avoir un impact sur leur trajectoire professionnelle. Ce type d'analyse devrait être étendu aux adultes qui recourent à la formation continue ou sont forcés de s'y engager, comme à ceux qui refusent de s'inscrire dans une telle démarche ou à qui l'accès à une telle formation est refusé. Elle permettrait de cerner le rôle que joue la formation continue non seulement dans l'adaptabilité de la main-d'œuvre, mais aussi dans la construction de la trajectoire professionnelle des personnes qui s'y engagent spontanément ou sont forcées de s'y adonner.

La socialisation professionnelle des jeunes et des adultes

Une des façons de dépasser le caractère trop souvent descriptif des études sur la transition entre les systèmes éducatif et productif est d'analyser celle-ci sous l'angle d'un processus de socialisation professionnelle. Selon les écoles de pensée, on y met l'accent sur les modèles culturels qui façonnent les rôles professionnels,

sur le contrôle social exercé par les pairs et l'organisation dans laquelle ils sont exercés, sur la marge de manœuvre et de négociation dont les acteurs disposent dans la construction de leur identité sociale et professionnelle, sur le rite de passage d'une étape à une autre de leur trajectoire.

Selon Dubar (1991), cette construction résulte de l'articulation de deux processus. Le premier a trait à un processus interne à l'individu, à la consolidation de l'image qu'il a de lui-même à partir de ses expériences familiales, scolaires et professionnelles. Le second renvoie à une transaction externe et concerne l'identité pour autrui, à l'attribution de l'identité par les institutions et par les agents avec lesquels il entre en interaction. La sortie du système d'éducation et l'entrée dans le marché du travail constituent un moment crucial de cette construction de l'identité. Même si les décisions d'orientation plus ou moins assumées ou forcées ont contribué à façonner son identité, c'est au cours de sa trajectoire professionnelle et au moment de sa confrontation avec le marché du travail que ses compétences lui sont reconnues, qu'un statut lui est conféré et que son identité professionnelle se trouve confirmée à travers le jugement d'autrui. Cette perspective d'analyse permet d'interpréter la transition du système éducatif au système productif non plus seulement en termes de stabilisation dans le marché de l'emploi, de correspondance formation-emploi, mais d'intégration sociale et de construction de l'identité sociale à travers deux processus, biographique et relationnel, qui ne peut être ramené à une simple adéquation entre formation et emploi.

Cette approche peut aussi projeter un éclairage sur la formation en entreprise et la modification des trajectoires professionnelles souvent provoquées par la réorganisation du travail (Delobbe 1996). L'expérience des salariés qui, suite à ces changements, s'engagent dans une démarche de formation continue ne se limite pas à l'acquisition de nouveaux savoirs et au développement de nouvelles compétences. Elle implique souvent une resocialisation professionnelle dont il y a lieu de tenir compte dans la mise en place de dispositifs ou de mesures de formation continue. De ce point de vue, il ne s'agit pas seulement de mettre à jour des compétences, de développer de nouvelles habiletés et de transmettre de nouveaux savoirs, mais de faire émerger de nouvelles identités professionnelles. Il s'agit d'un processus beaucoup plus complexe qu'il importe de mieux documenter, ne serait-ce que pour comprendre les résistances de certaines catégories de salariés à s'engager dans une démarche de formation continue.

Les intermédiaires du marché du travail

Il y a lieu de poursuivre les études sur les professionnels qui œuvrent dans les espaces dits de transition entre le système éducatif et le marché du travail et sur leurs interactions, de dégager dans une perspective comparative leurs caractéristiques et

de reconstituer leurs logiques d'actions. Par exemple, la posture d'un représentant ministériel ou d'une agence publique de placement en emploi diffère sûrement de celle d'un professionnel de groupe communautaire qui se donne une mission de formation, d'organisme régional ou local d'aide à l'insertion ou d'un cabinet privé de recrutement. Par ailleurs, au-delà de ce qui les différencie, ils partagent des objectifs et des traits communs, ils participent à une dynamique dont la mise à jour est susceptible d'éclairer la construction des relations entre les systèmes éducatif et productif d'autant plus qu'ils sont amenés à agir en réseau.

Une nouvelle piste de recherche sur ces intermédiaires consisterait à recourir à la sociologie des occupations en vue de systématiser l'analyse comparative du profil, de l'organisation et des logiques des divers types d'intermédiaires. Cette démarche permettrait de tirer profit des nombreuses études de cas déjà effectuées et d'en structurer de nouvelles à partir d'un appareil conceptuel plus élaboré. Cette analyse devrait inclure un type d'intermédiaires qui a fait l'objet de peu d'études en dépit du fait qu'ils occupent une place stratégique dans la construction des relations entre le système éducatif et les entreprises : les responsables du recrutement et de l'évaluation des salariés. Qu'ils œuvrent dans le cadre de services des ressources humaines de grandes ou de moyennes entreprises, qu'ils soient seuls à occuper cette fonction dans une petite entreprise ou qu'ils la remplissent parallèlement à d'autres fonctions, ils participent aux décisions relatives à l'évaluation des compétences et des qualifications des salariés et à la construction de la relation formation-emploi.

La construction sociétale et internationale des relations entre le système éducatif et le système productif

Les intermédiaires du marché du travail et de l'insertion n'évoluent pas dans un environnement indéterminé. Ils œuvrent dans une structure industrielle, ils sont encadrés par des politiques d'emploi, d'éducation et de formation professionnelle. Ils doivent prendre en considération les modes d'organisation du travail et se situer par rapport aux partenaires sociaux qui négocient les modalités de concertation relatives à la mise en œuvre de ces politiques. Bref, ils s'insèrent dans une configuration d'éléments qui contribuent à façonner le contexte socioéconomique dans lequel ils participent à la construction des relations entre le système éducatif et le système productif. Raffe (2001) utilise un concept analogue à l'approche de Maurice, Sellier & Sylvestre (1982), celui de système d'insertion sociale et professionnelle dans son analyse de la recherche transnationale sur l'insertion. Ce concept désigne un ensemble d'éléments relatifs aux caractéristiques du système d'éducation et de formation, à la structure du marché du travail et aux institutions qui encadrent le processus d'insertion. Les études comparatives sur ces configurations montrent que ces relations sont construites

et influencées par un ensemble de facteurs structureaux propres aux sociétés dans lesquelles elles s'actualisent. Ces analyses devraient, à mon avis, être étendues à des pays qui n'ont pas atteint le même niveau de développement. Dans certains pays aux fortes particularités régionales, ou décentralisés, il pourrait être opportun de procéder à des comparaisons entre régions.

Au-delà de ces facteurs structureaux au plan sociétal, il y a aussi lieu de considérer des tendances et des processus transversaux qui transcendent, pour ne pas dire "colonisent" les configurations sociétales et qui ont un effet sur ces relations. Selon Ashton & al. (1994), l'internationalisation de l'économie implique que la planification et la production des biens et services ne s'effectuent plus uniquement au plan national et on assiste à une redistribution d'emplois entre les pays et à une délocalisation d'entreprises des pays développés vers des pays en voie de développement. Les vieux pays industrialisés perdent des emplois peu qualifiés au profit de pays en voie de développement où les coûts de la main-d'œuvre sont inférieurs. Il en résulte un chômage accru chez les travailleurs les moins qualifiés, notamment chez les jeunes. Ces pays cherchent à se spécialiser dans la production de biens et services à valeur ajoutée qui nécessite une main-d'œuvre plus qualifiée. Par ailleurs, les nouveaux pays industrialisés ont tendance à adopter la même stratégie. Ces tendances accentuent la concurrence entre les pays. On en connaît les conséquences : recours à de nouvelles technologies et à une réorganisation du travail pour améliorer la compétitivité, déclin de métiers traditionnels, augmentation des qualifications requises pour accéder ou se maintenir en emploi, recherche d'une plus grande flexibilité pour soutenir la concurrence. Il en résulte une augmentation des emplois à contrat à durée déterminée, du travail à temps partiel et des pratiques visant à limiter les avantages sociaux accordés aux salariés. Si, au sein d'une société, d'autres facteurs peuvent aussi être à l'origine de ces changements, l'internationalisation de l'économie témoigne d'une tendance qui, au-delà des configurations sociétales, contribue à façonner les relations entre les systèmes éducatif et productif.

Vers une sociologie des idées concernant les relations entre les systèmes éducatif et productif

À ces diverses pistes de recherche devrait s'ajouter l'analyse de la façon selon laquelle ont été conceptualisées les relations entre les systèmes éducatif et productif, des représentations qu'on en a et de l'utilisation que les chercheurs autant que les responsables des politiques en font. À titre d'illustration, comment chercheurs et responsables des politiques en sont-ils venus à adhérer au postulat de l'adéquation formation-emploi ? Comment s'est construit le discours sur l'éducation tout au long de la vie, la société du savoir ? Comment expliquer qu'en France on établit une distinction beaucoup plus nette que dans d'autres

pays entre éducation et formation ? Comment expliquer la tendance à définir en termes de crise de l'emploi une situation qui perdure depuis des décennies ? Comment expliquer la place qu'occupe en France comparativement à d'autres pays le thème de l'exclusion dans les analyses de l'insertion professionnelle ? Quels sont les postulats implicites, les images et les référentiels sous-jacents à ces questions, et par qui sont-ils définis et diffusés ? C'est dans une sociologie des idées sur les relations entre les systèmes éducatif et productif qu'il y a lieu de s'engager. Et cette sociologie ne peut faire l'économie d'une analyse historique qui permettrait de déconstruire des idées reçues et de développer une pensée réflexive sur les analyses des sociologues de l'éducation et des spécialistes d'autres disciplines qui s'intéressent à ces questions.

Conclusion

Le domaine de recherche sur les relations entre les systèmes éducatif et productif a connu un développement considérable depuis les travaux des pionniers de la sociologie de l'éducation. On a dépassé le stade des recherches purement descriptives de l'entrée des jeunes dans le marché du travail. Les axes de recherche se sont diversifiés. On a procédé à des études comparatives fort éclairantes et on a pu constater des avancées sur le plan théorique. On a effectué un travail réflexif sur les catégories et les modes de pensée qui ont orienté la recherche (Tanguy 1986, Jobert, Marry & Tanguy 1995). Un des thèmes communs à plusieurs types d'études a trait à l'importance toute relative de la scolarité pour accéder à un emploi. En participant au côté de chercheurs d'autres disciplines à la remise en question du postulat de l'adéquation formation-emploi, les sociologues de l'éducation ont exercé une influence sur l'évolution des idées qui orientent l'élaboration des politiques éducatives et des politiques du marché du travail. Une de leurs contributions originales aura été d'amorcer l'analyse de la construction des relations entre les systèmes éducatif et productif.

Certains pourraient avoir l'impression que plusieurs des pistes de recherche proposées s'inscrivent dans le prolongement de travaux déjà effectués. Et ils n'auraient pas tout à fait tort. Toutefois, l'analyse des cheminements scolaires et des trajectoires professionnelles des individus devrait être poursuivie en faisant appel à de nouvelles perspectives théoriques et à une méthodologie qualitative. D'autres pistes, plus récentes, notamment celles qui ont trait aux pratiques de recrutement de même qu'aux curriculums ou savoirs inhérents aux dispositifs et initiatives de formation continue témoignent de nouvelles perspectives d'analyse. Plusieurs de ces pistes pourraient être enrichies par des analyses comparatives, notamment celle des intermédiaires du marché du travail en s'appuyant sur une sociologie des occupations.

Ce qui m'apparaît prioritaire est de mettre à jour les convergences qui se dessinent autour de la notion de construction des relations entre les systèmes éducatif et productif. De plus, pour dépasser une certaine dispersion des analyses de ces relations, il y aurait lieu de renouer avec les thèmes classiques de la sociologie de l'éducation concernant le processus de socialisation, le processus de sélection et le processus de construction des curriculums ou des dispositifs de formation, trois types de processus qu'on retrouve aussi en formation continue. Il en est de même des thèmes relatifs aux modes de régulations du système éducatif et à la dynamique des acteurs de l'interne comme de l'externe qui participent à sa gouvernance. On pourrait s'inspirer des concepts sous-jacents à ces thèmes et les appliquer, en les adaptant, à l'analyse de la formation continue.

L'objet de la sociologie de l'éducation s'est élargi. Il ne peut plus se limiter à l'analyse des systèmes d'enseignement traditionnels. L'incorporation d'éléments relatifs à la formation continue et à la formation en entreprise reste à faire. Il est étonnant de constater que bien des manuels ou des travaux de synthèses en sociologie de l'éducation n'incluent pas cette analyse comme si cet objet d'études se trouvait dans le "no man's land" des autres disciplines ou spécialités de la sociologie qui, aussi, s'y intéressent. La sociologie de l'éducation y gagnerait à ne pas repousser cet objet d'études à sa périphérie pour deux raisons. Premièrement, les trajectoires professionnelles et les expériences de formation continue des individus sont tributaires de leurs cheminements à l'intérieur du système d'éducation. Deuxièmement, les curriculums scolaires et les savoirs véhiculés dans les dispositifs de formation continue ne peuvent être construits sans se soucier de leur complémentarité. Ces deux éléments plaident en faveur à la fois de l'élargissement de l'objet d'études de la sociologie de l'éducation et d'une meilleure intégration des nouveaux thèmes de recherche au cœur de ses préoccupations. Pour y parvenir celle-ci n'a pas à redéfinir totalement son objet d'études mais à étendre ses perspectives d'analyse à des éléments qui, sans être totalement nouveaux, témoignent à la fois de son extension et de développements récents sur lesquels elle est en mesure de projeter un éclairage original à partir d'instruments conceptuels porteurs au côté d'autres disciplines et d'autres spécialités de la sociologie.

Repères bibliographiques

- ASHTON D.N., MAGUIRE M.J. & GARLAND V. 1994 *Restructuring the Labor Market : The Implications for Youth*, London, Macmillan
- BERNIER C. 1990 *Le travail en mutation*, Montréal, Institut de recherche appliquée sur le travail et Éditions Saint-Martin
- BARON C. BUREAU M.-C. LE DANTEC E. & NIVOLLE P. 1994 *Les intermédiaires de l'insertion, Dossier 1*, Paris, Centre d'études de l'emploi

- BESSY C. & EYMARD-DUVERNAY F. 1997 *Les intermédiaires du marché du travail*, Paris, Presses Universitaires de France
- COUTROT L. & DUBAR C. 1992 *Cheminements professionnels et mobilités sociales*, Paris, La Documentation Française
- DEGENNE A. LECOUTRE M. LIÈVRE P. & WERQUIN, P. 1999 *Insertion, transition professionnelle et identification de processus*, Documents, Séminaires-142, Marseille, Centre d'études et de recherches sur les qualifications
- DELOBBE N. 1996 Formation en entreprise et socialisation : cadre d'émergence et processus psycho-sociaux, in Francq B. & Maroy C. *Formation en entreprise et socialisation au travail*, Paris, De Boeck & Larcier
- DIAMBOMBA M. 1995 La problématique de l'insertion professionnelle dans les théories économiques, in Trottier C., Perron M. & Diambomba M. *Les cheminements scolaires et l'insertion professionnelle des étudiants de l'université. Perspectives théoriques et méthodologiques*, Sainte-Foy, Québec, Presses de l'Université Laval
- DORAY P. & DUBAR C. 1997 Vers de nouvelles articulations entre éducation et travail ?, in Chanlat J.-F. *CD-Rom du Colloque Entreprises et sociétés, enracinements, mutations et mondialisation* (École des hautes études commerciales, août 1995), Montréal, Sysmik Graphiques
- DUBAR C. 1991 *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*, Paris, Armand Colin
- DUBAR C. 2001 "La construction sociale de l'insertion professionnelle", *Éducation et Sociétés-7*, 23-36
- EYMARD-DUVERNAY F. & MARCHAL E. 1997 *Façons de recruter*, Paris, Métaillé
- FLOUD J. & HALSEY A.H. 1958 "The Sociology of Education. A Trend Report", *Current Sociology-VII-3*, 165-233
- GIRET J.-F. 2000 "Le rôle du diplôme dans les premières années de la vie active", *L'orientation scolaire et professionnelle-29-2*, 243-260
- ISAMBERT-JAMATI V. & MAUCORPS J.-G. 1972 "La sociologie de l'éducation". *La sociologie contemporaine-XX*, 5-49
- JOBERT A., MARRY C. & TANGUY L. 1995 *Éducation et travail en Grande-Bretagne, Allemagne et Italie*, Paris, Armand Colin
- MAURICE M., SELIER P. & SYLVESTRE J.-J. 1982 *Politiques d'éducation et organisation industrielle. Une comparaison France-Allemagne*, Paris, Presses Universitaires de France
- MEHAUT P., ROSE J., MONACO A. & CHASSEY de F. 1987 *La transition professionnelle, Les jeunes de 16 à 18 ans*, Paris, L'Harmattan
- PAUL J.-J. 2000 Les évolutions de la relation formation-emploi, in van Zanten A. *L'école. L'état des savoirs*, Paris, La Découverte
- RAFFE D. 2001 "La construction sociale de la recherche transnationale sur l'insertion sociale et professionnelle : le Réseau européen de recherche sur l'insertion professionnelle des jeunes", *Éducation et Sociétés-7*, 111-129
- ROSE J. 1984 *En quête d'emploi : formation, chômage, emploi*, Paris, Économica
- ROSE J. 1998 *Les jeunes face à l'emploi*, Paris, Desclée de Brouwer
- ROSE J. 1999 Peut-on parler de stratégies d'insertion des jeunes ?, in Gauthier M. & Guillaume J.-F. *Définir la jeunesse ? D'un bout à l'autre du monde*, Québec, Presses de l'Université Laval

- TANGUY L. 1984 La relation 'formation et emploi': du problème social à l'objet de recherche ou les rapports système éducatif-système productif, un champ de recherche en voie de constitution, in *Pour un bilan de la sociologie de l'éducation*, Cahiers du centre de recherches sociologiques-2, Toulouse, Université Toulouse-Le-Mirail
- TANGUY L. 1986 *L'introuvable relation formation-emploi. Un état des recherches en France*, Paris, La Documentation Française
- TROTTIER C. 1999 Planifier ou explorer ? Les projets de formation et les stratégies d'insertion professionnelle de diplômés universitaires québécois, in Degenne A., Lecoutre M., Lièvre P. & Werquin P. *Insertion, transition professionnelle et identification de processus*, Documents, Séminaires-142, Marseille, CEREQ
- VERDIER E. 1996 "L'insertion des jeunes 'à la française' : vers un ajustement structurel", *Travail et emploi*-69, 37-54
- VIMONT C. 1995 *Le diplôme et l'emploi*, Paris, Économica

De l'éducation à la formation : quelles réformes ?

LUCIE TANGUY

Genre Travail et Mobilités, CNRS-Université Paris 10 Nanterre
200 avenue de la République
92000 Nanterre Cedex

L'exercice de réflexivité auquel les organisateurs de ce colloque nous convient est indissociable d'une démarche scientifique. Il est encore plus impératif dans les sciences sociales, où les chercheurs sont habités par un culte de la découverte dont Malinvaud a montré la vanité. Selon lui, ces "prétentions injustifiées, exagérées, ou prématurées, selon lesquelles on aurait découvert quelque chose de nouveau sont induites par nos normes de comportements scientifiques" (Malinvaud 1996, 929-942). Si l'on adopte ce point de vue, il s'ensuit que nos efforts sont mal dirigés : à trouver du nouveau au lieu d'entretenir la maîtrise des différents principes qu'il faut simultanément mettre en œuvre pour comprendre le mieux possible le monde social du moment, sans oublier ce qu'on voyait hier mais qui n'est plus au centre des perceptions ou des intérêts ordinaires.

Le titre de la table ronde du colloque où cette contribution a été présentée énonçait deux propositions : "la fin d'un grand renfermement" et "une recomposition du champ entre l'éducation et le travail". L'une et l'autre ont été analysées d'une manière approfondie et dans la longue durée par Claude Trottier. L'examen qu'il nous livre fait ressortir qu'un nombre grandissant de travaux sociologiques s'applique, depuis plus d'un quart de siècle, aux relations entre ces deux sphères d'activités relativement séparées, l'éducation et le travail. Il rappelle très judicieusement les principaux objets sur lesquels ces recherches se sont focalisées : les cheminements scolaires et les trajectoires d'insertion professionnelle, les intermédiaires du marché du travail, les relations entre la formation et l'emploi, etc. Les études citées à l'appui de son analyse émanent de sociologues ou d'économistes spécialisés les uns dans le domaine de l'éducation, les autres dans celui du travail. Trottier rapporte les résultats de ces recherches détachées des conditions de leur production et de leur diffusion et indépendamment de l'appartenance institutionnelle de leurs auteurs et de leur ancrage dans une discipline.

L'examen de la deuxième proposition soumise aux intervenants de cette table ronde, "une recomposition du champ entre l'éducation et le travail" suppose pourtant, selon moi, d'identifier dans quels corpus de savoirs ces résultats

sont intégrés. Chacun voit bien que les cheminements scolaires trouvent naturellement leur place dans la tradition de la sociologie de l'éducation ; l'insertion professionnelle aussi, bien que d'une manière moins immédiate et moins évidente. Mais il en va différemment d'autres thématiques telles que les intermédiaires du marché du travail ou les pratiques de recrutement dans les entreprises. Les sociologues de l'éducation se les approprient-ils, comment et à quelles fins ? Ces remarques, qui prolongent celles soulevées par Trottier, traduisent mes difficultés à m'acquitter de la tâche demandée. Les déplacements d'objets mentionnés, liés aux trajectoires intellectuelles des chercheurs, entraînent-ils des infléchissements sensibles au sein d'une branche de discipline ou ne font-ils qu'affaiblir les frontières qui se sont établies au fil de l'histoire entre des branches de la sociologie ?

Ma contribution à cette réflexion collective sur notre activité est très localisée. Elle s'appuie sur un ensemble de transformations qui se sont accomplies à la frontière de l'appareil scolaire et de la sphère du travail : le développement des formations en alternance école-entreprise, la restauration de l'apprentissage en entreprise comme mode de formation légitime (de l'ouvrier au technicien voire à l'ingénieur), mais aussi le statut des lycées professionnels et l'institutionnalisation de la formation permanente. Autant de faits qui sont désignés dans la langue courante sous le nom de formation et qui donnent lieu à des recherches sociologiques qui empruntent leurs cadres d'analyses aux deux branches d'une même discipline : la sociologie de l'éducation et la sociologie du travail. L'usage extensif qui est fait de ce terme, son association à celui d'éducation ou, au contraire, leur mise en opposition sont autant de questions à analyser car, comme l'ont souligné, entre autres Durkheim, Nisbet (1984), Hughes (1996) ou Bourdieu (1982, deuxième partie), le nom contribue souvent à faire exister la chose et, dans ce cas, la désignation fait partie du changement social. En centrant mon propos sur les faits et institutions rassemblés sous le mot formation, tous, je le répète, situés aux marges de l'appareil scolaire, je prends le risque d'analyser un phénomène, non pas propre à la France, mais plus accusé dans ce pays que dans d'autres, comme le signale Trottier. Explicitement revendiquée en France, cette distinction trouve, à mes yeux, sa raison d'être dans l'histoire de l'école qui fut l'un des piliers de la construction du régime politique républicain. Si la bataille sur les mots est moins vive ailleurs, les phénomènes désignés ne sont pas moins présents : la mise des problèmes de l'emploi au cœur des politiques éducatives, la redéfinition des missions de l'appareil scolaire eu égard au développement d'une "formation tout au long de la vie" et, plus généralement, une perte de l'autonomie conquise par l'école tout au long de son histoire.

Je propose donc d'introduire ma réflexion par un retour sur les approches théoriques qui ont marqué la sociologie de l'éducation et ont, par certains aspects, nui à une connaissance des phénomènes aujourd'hui indûment considérés

comme nouveaux parce que plus débattus sur la scène publique. Je tenterai ensuite de rendre compte des processus de construction de la catégorie "formation" en France par les acteurs de la formation permanente. Je montrerai ainsi que les lieux où se mettaient en place des actions de formation continue ont été, simultanément, des lieux de réflexion et d'expérimentation pédagogiques qui ont donné naissance à des doctrines qui ont été ensuite codifiées et étendues à la formation initiale, voire d'une manière indirecte, à tous les segments de l'appareil scolaire et à l'université elle-même. Pour finir, j'essaierai de dessiner la configuration des changements associés à la prééminence de la notion de formation sur celle d'éducation en France aujourd'hui. Je proposerai de mettre en regard la mobilisation et la fédération autour de la formation permanente durant ces dernières décennies et celle qui eut lieu à la fin du XIX^e siècle sur l'instruction et l'éducation. Bien que d'importance inégale, l'une et l'autre ont accompagné des réformes de régime politique et social en profondeur.

Les angles morts de la sociologie de l'éducation française

Jusqu'à ces dernières années, les segments de l'appareil scolaire les plus étroitement liés à la sphère du travail, comme l'enseignement professionnel et technique, sont restés peu étudiés par les sociologues tandis qu'ils devenaient, durant le même temps, des objets investis par les historiens. La publication de numéros spéciaux de revues qui leur sont consacrés montre bien qu'ils ne peuvent plus être qualifiés de "chantiers désertés" –expression utilisée par Caspard en introduction d'un numéro spécial de *Formation/emploi*, 1989, "L'enseignement technique et professionnel, repères dans l'histoire (1830-1960)". Dix ans plus tard, la *Revue française de pédagogie* leur a consacré aussi un numéro spécial (2000), "Les formations professionnelles, entre l'école et l'entreprise". Les résultats de ces recherches demeurent pourtant des corpus isolés du reste de la sociologie de l'éducation. Quelle que soit l'approche adoptée, les politiques, les curricula, les enseignants, les institutions, les propositions établies sur ce domaine ne circulent pas et sont rarement prises en compte par les études qui s'appliquent à d'autres segments du système éducatif. Comment expliquer une telle étanchéité, durable de surcroît, et quels sont ses coûts en connaissance ?

L'ignorance dans laquelle sont tenus les enseignements professionnels et techniques résiste à tous les rappels des quelques chercheurs qui en font leurs objets d'études. Moreau (2002, 9) cite Ungerer (1987) qui constatait cette asymétrie de traitement dans l'enquête menée en 1962 par Girard & Bastide auprès de 20000 élèves sortant du primaire : "les données collectées sur les formations professionnelles courtes sont d'une pauvreté qui contraste avec le foisonnement des modalités prévues pour l'enseignement supérieur alors que deux fois plus

d'élèves sont concernés” ; Dubet (1991) ne consacre qu'un chapitre aux lycéens professionnels dans *Les lycéens* ; Lelièvre (1990) n'accorde qu'un chapitre sur huit à la formation professionnelle dans son *Histoire des institutions scolaires, 1789-1989* ; Compagnon & Thévenin (2001) oublient totalement les professeurs des lycées professionnels dans leur *Histoire des instituteurs et professeurs*, tout comme Hirschorn (1993) l'avait fait quelques années plus tôt dans *L'ère des enseignants*. Moreau (2002, 9) ajoute que “d'une manière générale, les élèves en formation professionnelle sont analysés 'en creux', au regard de 'ce qu'ils ne sont pas' par référence au 'groupe-étalon' que constitueraient les lycéens du cycle général”.

Les critiques faites à ces travaux ne sont pas dénuées de fondement : trop rivés à la demande, à la réalité immédiate, aux formes prises par celles-ci qui font obstacle à la mise à distance nécessaire pour construire un objet de recherche. Ils sont trop souvent menés dans les termes des débats sociaux du moment et perdent ainsi rapidement leur pertinence. Les problèmes se renouvellent, en effet, plus rapidement ici que dans le reste de l'appareil éducatif dont l'évolution obéit à des rythmes plus longs.

La marginalité dans laquelle sont tenus ces sous-ensembles d'études et de recherches ne peut pourtant être imputée à une moindre maîtrise des impératifs scientifiques. Le caractère endémique de cet état des choses est plutôt attaché à l'organisation scolaire elle-même et au rapport des sociologues à l'expérience première qu'ils ont eue de cette institution. Il est impossible de revenir ici sur l'histoire de l'édification scolaire et sur celle de la sociologie de l'éducation en France, deux histoires qui sous-tendent le découpage institutionnel entre enseignement général et enseignement technique d'une part et la définition des objets sociologiques d'autre part. Bien que Bourdieu ait constamment mis en garde contre les risques d'une conception fixiste et étanche des champs et affirmé que “la question des limites du champ est toujours posée dans le champ lui-même”, la mise en œuvre de cette théorie a focalisé l'investigation sur le centre et non sur les limites. En pratique, l'éducation a été analysée comme un espace de positions sociales et d'actions fermé sur lui-même et gouverné par des professionnels surveillant le respect et le maintien des frontières. Éminemment féconde à certains égards, la théorie des champs ainsi comprise a empêché l'élaboration de schémas d'analyse appropriés à la réalité de ces institutions ou dispositifs situés aux marges. Placés dans l'école, mais en rapports étroits avec le monde du travail et des entreprises, ceux-ci se définissent en termes de relations et d'interdépendances entre champs ou entre sphères d'activités. Les chercheurs qui s'emploient à étudier ces institutions et pratiques hétéronomes sont ainsi contraints à construire une sociologie des relations, faisant apparaître les chaînes d'interdépendances entre sphères, soit des schémas d'analyse plus difficiles à imaginer et toujours à réinventer selon les objets soumis à investigation.

J'ai moi-même éprouvé les difficultés de communiquer mes résultats de recherches au sein de la communauté des sociologues de l'éducation. La plus révélatrice du fossé qui sépare les sociologues de l'éducation du monde du travail fut la réception d'un rapport de mission effectuée à la demande du Secrétariat d'État à l'enseignement technique et professionnel qui cherchait à résoudre un problème, la désaffection de l'enseignement professionnel, tout en légitimant les grandes orientations de la politique scolaire du ministère de l'Éducation nationale (Tanguy 1991). Tout me portait à souscrire aux raisons officiellement invoquées pour rendre compte de cette situation : l'évolution du travail, le déclin du travail ouvrier, la perte du pouvoir d'identification de la figure de l'ouvrier qualifié et l'extension du travail technicien avec notamment l'avènement de la figure du technicien d'atelier. Pourtant, en reconstituant la chaîne des relations allant de la demande singulière de certaines catégories d'entreprises en compétences professionnelles à l'élaboration d'une demande sociale générale, puis à sa traduction en termes de savoirs et de savoir-faire à transmettre et, enfin, à la définition de diplômes y correspondant, j'ai pu montrer qu'une croyance collective apparemment partagée –dans l'élévation du niveau de scolarisation– occultait des désaccords profonds et que d'autres évolutions possibles étaient contenues dans cette situation. Ces désaccords entre le monde scolaire –rassemblant l'administration étatique et les enseignants– et celui du travail –comprenant les directions d'entreprises et les syndicats de salariés– laissaient entrevoir les effets pervers d'une politique qui, en élevant la norme au niveau du baccalauréat, accentuait les classements opérés par l'école en marginalisant les jeunes qui n'y souscrivaient pas et générait les contradictions aujourd'hui vécues par les jeunes bacheliers qui se sont identifiés à la figure du technicien pendant leurs études mais se trouvent dans le travail en majorité à des places d'ouvriers. En élargissant l'investigation à l'ensemble du système éducatif et en portant l'attention sur les relations entre collèges et lycées, j'ai pu montrer que le recours exacerbé à l'éducation pour résoudre les problèmes du travail, et plus généralement de l'emploi, ne relevait pas d'une nécessité, les besoins économiques, mais d'un ensemble de décisions, de choix opérés par telle ou telle catégorie d'acteurs dans une conjoncture historique donnée. En procédant ainsi, j'ai pu reconstituer la chaîne des actions collectives et individuelles –ou tout au moins ses maillons principaux– pour faire voir comment celles-ci avaient privilégié cette orientation au détriment d'autres possibles.

Cette démarche et l'analyse critique de l'organisation scolaire en filières, articulées à la division sociale du travail, qu'elle contenait ont été déniées. Elles ont été travesties et ramenées à une vision pragmatique de l'école ajustée aux besoins du marché du travail : ainsi, Poupeau (2003) sur un mode caricatural, dans *Une sociologie d'État. L'école et ses experts en France*, et Terrail (2004), d'une manière plus nuancée mais tout aussi éloignée de ma pensée. Ces interprétations réductrices procèdent de la croyance dans un mot d'ordre qui pose l'accès de la

totalité d'une classe d'âge à l'obtention du baccalauréat général comme un objectif démocratique, oubliant ainsi toute une tradition d'analyse critique de cet enseignement général dont la poursuite protégerait les jeunes du chômage d'abord et d'un travail précaire et non qualifié d'autre part. Cette tradition, émanant de la pensée ouvrière sur l'éducation, des expériences d'organisations scolaires édifiées dans les pays se réclamant du socialisme –comme l'enseignement polytechnique, unissant enseignement scientifique, technique et travail, pour toute une génération– ou encore des programmes de grands réformateurs comme Langevin et Wallon qui, soucieux d'échapper aux illusions d'un universalisme, qui serait immanent à l'enseignement général, prenait acte de la division du travail pour la transformer en élargissant l'enseignement professionnel à la culture. Gardien de la mémoire ouvrière en matière d'éducation, mélange d'utopie et de modèle alternatif, Duveau (1947, 321) rappelle la demande faite par Denis Poulot, auteur du *Sublime*, "qu'à côté du baccalauréat ès sciences figure le baccalauréat ès travail parce qu'un dirigeant doit connaître le métier, savoir concilier les exigences du travail avec les droits de l'humanité et établir un règlement basé sur la justice".

En bref, la réception de ce rapport, dont je ne peux restituer tous les malentendus, a été, pour moi, une occasion de prendre la mesure des décalages entre le monde universitaire et le monde du travail. Décalages qui touchent également les universitaires les plus épris de critique sociale pour qui cet enseignement reste méconnu. Loin de porter leur attention à ces segments où la majorité des jeunes issus de milieux populaires est socialisée à la future condition d'ouvriers et d'employés, les adeptes des théoriciens de la reproduction ont en effet promu une sociologie de l'école, allant de sa base communale à son sommet, l'université et les grandes écoles, c'est-à-dire celle d'une école qui les a, pour la plupart, élus et dont ils n'ont cessé de critiquer les processus d'élection et d'élimination qui lui étaient inhérents. La sociologie de la reproduction, dont Bourdieu est le père, a fourni des instruments très précieux pour comprendre l'univers des classes dominantes mais, comme l'ont dit Grignon & Passeron (1989, 17-64), plus elle descend l'échelle sociale et moins elle est lucide. Bourdieu a, en particulier, minimisé des réalités sociales telles que la résistance à la domination et a fait preuve d'une propension à dévaluer les pratiques d'autonomie sociale et culturelle des classes populaires. Pourtant, résistances dans l'action collective et autonomie sont les deux valeurs essentielles du mouvement ouvrier (Noiriel 2003) qui ne sont pas immédiatement visibles parce que réduites à l'état de bribes, de balbutiements, faute de disposer des conditions nécessaires, objectives et subjectives, pour affirmer un point de vue propre en matière d'éducation et formation. Le désintéret de Bourdieu, et du groupe qu'il dirigeait ou animait, des lieux où la domination s'exerce avec le plus de force et de violence est, à maints égards, troublant. L'affirmation selon laquelle "la honte de soi" constituait l'expérience fondatrice et universelle de tous les dominés ne l'est pas moins. Bien qu'ayant

une conscience aiguë des processus qui lient les questions posées par les chercheurs à leur expérience du monde social, il n'a jamais entendu les points de vue du monde du travail sur l'école. Au moment même où il jette les premiers fondements de sa sociologie de l'éducation (Bourdieu & Passeron 1964), le mouvement syndical ouvrier français formulait ses critiques de l'école en de tout autres termes (Memorandum de la CGT sur la formation et le perfectionnement professionnels, 10 juillet 1970). Il insistait sur les questions, pour lui, essentielles : l'échec des apprentissages de base, une prolongation effective de la scolarité obligatoire dans le collège et le renouveau de l'enseignement technique. Le point de vue sur l'école qui sous-tend ce mémorandum s'enracine dans l'expérience collective qu'ont les travailleurs : l'éducation est une condition nécessaire à la réalisation du droit du travail. Sans illusion sur l'école, il lui demande de s'acquitter des obligations conquises dans l'histoire : assurer les conditions d'exercice de la citoyenneté et du travail qui sont tous deux au fondement de l'existence sociale. Les idées et l'action du mouvement ouvrier qui sous-tendent les luttes menées pour intégrer la formation au métier dans l'appareil scolaire, au lendemain de la Seconde Guerre mondiale, n'ont pas, ou peu, retenu l'attention des sociologues de l'éducation, alors qu'elles ont inspiré des travaux d'historiens, tels que ceux de Bruzy (1998), Troger (1990) et du Service d'histoire de l'éducation de l'Institut national de recherche pédagogique, dirigé par Pierre Caspard, qui élabore des instruments de recherche concernant toutes les institutions scolaires parmi lesquels *La bibliographie d'histoire de l'éducation française*, qui recense chaque année plus de 1500 publications, dont plusieurs dizaines se rapportent au technique ; le *Répertoire de la presse d'éducation et d'enseignement*, qui recense et analyse des centaines de revues qui se sont consacrées, de la fin du XVIII^e siècle à 1990, à l'enseignement technique et professionnel. Leur exploitation donne lieu à des ouvrages très documentés sur l'histoire de l'enseignement technique, dont ceux dirigés par Charmasson (1987) qui réunissent des textes officiels annotés et indexés, une bibliographie et les sources d'archives. Colloques et séminaires se sont multipliés et donnent lieu à des publications.

L'absence de tradition sociologique forte dans ce domaine situé à la frontière de l'école et du travail ne favorise pas l'analyse des changements en cours depuis ces deux décennies, qui sont désignés sous le nom de formation et qui concernent également les actions éducatives accomplies dans l'école. L'ubiquité comme l'extension de la notion de formation contribuent à lui donner une place équivalente à celle d'éducation en France. Maints indices incitent même l'observateur à dire que cette notion de formation tend à se substituer à celle d'éducation ou à l'englober. Considérés comme distincts, il y a encore un peu plus de vingt ans, ces deux termes sont, aujourd'hui, souvent employés d'une manière indifférente. La majorité de nos programmes de recherches, de nos associations, de nos revues spécialisées, se dénomment aujourd'hui "Éducation et formation". Le réseau constitué dans le cadre du premier congrès de l'Association française

de sociologie (RTF Éducation et formation) et le principal programme de recherche administré par les ministères de la Recherche et de l'Éducation nationale, le Programme interdisciplinaire de recherche en éducation et formation (PIREF) en sont des illustrations. En associant ces deux catégories ou notions, la conjonction "et" les pose comme coextensives si ce n'est synonymes. Je propose d'interroger ce petit "et" ainsi que les deux notions qu'il relie, de rappeler comment celles-ci ont été construites, les luttes qui ont été menées pour faire exister des institutions, des dispositifs dans le système scolaire ou, en dehors de lui, dans un appareil de formation, et pour finir de faire apparaître les luttes de concurrence dans lesquelles se trouvent le monde scolaire et le monde de la formation.

À l'appui de cette interrogation sur les notions avec lesquelles nous pensons, je crois devoir souligner que ce qui est aujourd'hui appelé "formation professionnelle initiale" était, il y a quarante ou cinquante ans, nommé "éducation professionnelle" ou "éducation technique" par des sociologues comme Léon, mais aussi, quoique d'une manière moins systématique, par Naville ou par Friedmann. Tous ces auteurs, qui appartiennent à la première génération d'universitaires d'après guerre, insistent sur la nécessité d'un apprentissage complet intégrant l'éducation générale et l'acquisition d'un métier afin que les travailleurs soient en mesure d'exercer un contrôle sur les décisions prises par les directions des entreprises. Pour eux, la généralisation de l'enseignement secondaire à tous ne servirait ni les intérêts ni l'émancipation de la classe ouvrière. Loin d'être neutre, ces glissements sémantiques expriment, on le sait, des changements dans la constitution de la réalité sociale. Lorsque nos prédécesseurs utilisaient le terme d'éducation, de préférence, à l'époque, à celui d'apprentissage, arrimé aux entreprises – puisqu'un certain nombre d'entre elles possédait des écoles d'apprentissage – ils se situaient dans un mouvement social et pédagogique se référant aux principes énoncés dans le Plan Langevin-Wallon ; principes selon lesquels l'enseignement professionnel et technique devait intégrer une composante de culture générale parce que, selon eux, culture générale et maîtrise du métier devaient aller de pair afin que les travailleurs participent à l'héritage culturel de la nation et contribuent à l'enrichir.

La réflexion, ici esquissée, est aussi un appel à situer nos interrogations dans la durée pour échapper à l'évidence des choses qui s'imposent à nous lorsque nous restons prisonniers du présent immédiat et pour, ainsi, être en mesure d'évaluer combien les notions avec lesquelles nous pensons sont dépendantes des cadres sociaux dans lesquels nous sommes immergés. Interroger les mots et les notions que nous utilisons, est en effet un impératif de l'analyse sociologique ou historique. C'est un des moyens de comprendre une culture quelle qu'elle soit, par exemple ici, celle des inventeurs d'un univers conceptuel qui est devenu maintenant routinier. Nous allons, par conséquent, tenter de montrer que le recours au terme de formation plutôt qu'à celui d'éducation et, plus généralement, la construction de la notion de formation, traduit plusieurs intentions

associées parmi lesquelles celle de contourner l'appareil scolaire et le corps enseignant mais aussi et, surtout, de rassembler et mobiliser des milieux sociaux éloignés les uns des autres, et de l'école elle-même, autour d'un projet de société "moderne", orientée vers la croissance économique et la démocratisation, l'un et l'autre objectifs liés à la diffusion de la connaissance scientifique et technique.

La construction d'une catégorie aujourd'hui devenue prééminente : la formation

La notion de formation, souvent spécifiée par des qualificatifs (permanente, professionnelle, continue) mais toujours utilisée au singulier, recouvre pourtant des pratiques éminemment diverses. C'est sans doute la loi de 1971 créant "la formation professionnelle continue dans le cadre de l'éducation permanente" qui consacre, par son inscription dans le code du travail, l'adoption de la notion de formation aux dépens de celle d'éducation : éducation des adultes, éducation permanente, éducation populaire. Le titre retenu pour nommer cette loi fait écho, sur un mode mineur, au caractère hétérogène, voire contradictoire d'un domaine façonné par des courants de pensée et de pratiques divergents. Tous les promoteurs de cette notion se sont, en effet, employés à la définir par les propriétés qu'ils conféraient aux pratiques mises en place, ici ou là, parfois en lieu et place d'autres existant antérieurement. Les définitions qui en ont été données par les uns et les autres confluent toutes à la présenter comme un vecteur des changements à accomplir et, plus précisément, des réformes à instituer dans les entreprises, dans les politiques publiques, dans l'accès à la culture, etc.

L'analyse développée ici prolonge une réflexion menée depuis plusieurs années dans le cadre d'une recherche collective à la laquelle participe P. Brucy (historien, Université d'Amiens), P. Caillaud (juriste, MSH Ange Guépin, Nantes), E. Quenson (sociologue, Université d'Évry) et dans une phase antérieure Philippe Casella (sociologue, Paris X) et Vincent Troger (historien, IUFM de Versailles). Trois numéros spéciaux de revue ont été publiés qui rassemblent les études réalisées par les uns et les autres : *Sociétés contemporaines* 1999, "Les chantiers de la formation permanente" ; *Travail et emploi* 2001, "Jalons pour une histoire de la formation professionnelle en France" ; *Éducation permanente* 2001, "La formation permanente, entre travail et citoyenneté : France, Allemagne et Suède". Nous avons déjà montré ailleurs que le domaine d'activités aujourd'hui appelées formation résultait d'actions multiples et durables d'élites qui œuvraient dans diverses sphères de la société ; interprétation que Fritsch (1971) et Montlibert (1977) avaient déjà avancée avant nous. Les pionniers de la formation appartiennent, en effet, les uns aux élites culturelles (Terrot 1998, Troger 1999) ; d'autres, aux élites professionnelles, parmi lesquelles des directeurs de personnel des grandes entreprises qui ont promu, avec la formation, de nouvelles

relations sociales dans l'entreprise, fondées sur la négociation et l'accord (Tanguy 2001a) ; d'autres aux élites politiques convaincues que leur volonté de changement devait s'appuyer sur les expériences locales menées en ce domaine (Casella 1999). Tous ont été de véritables innovateurs et des réformateurs de la France des années 1950-1960. Ils se sont organisés en réseaux d'acteurs autour d'un projet partagé de changement de société. La formation a ainsi été conçue comme un principe de recherche d'adhésion de tous les membres d'une organisation, ou de la société elle-même, aux objectifs affichés de celle-ci : la coopération, la participation, la négociation, en lieu et place de la confrontation sociale et politique qui caractérisait les trois décennies d'après guerre.

Si tous les promoteurs de la formation considèrent celle-ci comme un facteur de changement, si tous partagent une croyance collective dans les vertus libératrices de l'éducation, la très grande majorité d'entre eux se défie de l'Éducation nationale et critique l'école parce qu'elle reproduit les inégalités sociales. Leur critique s'accompagne d'un projet d'instauration d'une éducation des adultes libérée de l'autorité de l'État pour l'ancrer dans la société civile, voire dans un système éducatif englobant l'éducation des enfants et celle des adultes. La loi de 1971 instituant "la formation professionnelle continue dans le cadre de l'éducation permanente" et les trois autres votées simultanément s'inscrivent dans ces débats et projets. Je vais essayer de montrer comment les courants d'idées et de pratiques développées par ces pionniers de la formation ont nourri une pensée pédagogique qui est à l'origine de principes directeurs et de pratiques en œuvre aujourd'hui dans la plupart des dispositifs de formation mais aussi, d'une manière moindre et indirecte, dans les institutions scolaires.

Indissociablement liée à des réformes politiques et sociales à ses débuts, la formation a été simultanément définie par ses promoteurs en termes techniques qui neutralisent ce caractère politique et, ce faisant, la représentent comme un bien commun.

La formation définie en termes de compétences

Dans le cadre des actions menées par les premiers directeurs du personnel des grandes entreprises, Raymond Vatier est une figure centrale de ce milieu. Ingénieur des Arts et métiers, auteur de plusieurs ouvrages sur la formation en entreprises, il a longtemps collaboré à la direction du personnel chez Renault. Il est un des fondateurs des GARF (Groupement amical des responsables de formation) en 1954. Il crée, en 1958, le premier centre inter-entreprises de formation qui deviendra le CESI (Centre d'études supérieures industrielles), assume la présidence de l'ANDCP (Association nationale des directeurs et chefs de personnel), est rapporteur d'un groupe de travail dans la commission de productivité du 4^e Plan et est le premier directeur (en 1970) de cette nouvelle Direction de la

formation et de l'orientation continues du ministère de l'Éducation nationale. Il donne, dès la fin des années 1950, une définition de la formation, qu'il distingue des actions alors nommées "perfectionnement, recyclage, adaptation, promotion" destinées les unes aux cadres, les autres aux agents de maîtrise ou aux ouvriers. Cette définition s'énonce en termes de compétence qui est, dit-il, "la conjonction heureuse des connaissances, des aptitudes et de la bonne volonté" pour maintenir individuellement et collectivement l'ensemble du personnel adapté à l'activité de l'entreprise : "on peut dire que la Formation (avec une majuscule dans le texte) est l'ensemble des actions propres à maintenir l'ensemble du personnel individuellement et collectivement au degré de compétence nécessitée par l'activité de l'entreprise. Cette compétence a trait aux connaissances, aux aptitudes, à la volonté de travailler de chaque personne et de chaque groupe. La compétence est la conjonction heureuse de ces trois termes : connaissances, aptitudes, bonne volonté. Cette compétence n'est jamais définitivement acquise, elle est menacée, elle est toujours à reconquérir et cette reconquête doit se faire parce que le poste change par suite de l'évolution technologique. De plus, le titulaire peut changer de poste et le titulaire lui-même se modifie...". La compétence, à laquelle toute formation conduit est, on le voit, explicitée relativement à trois registres : celui du cognitif (les connaissances), de l'action (l'aptitude) et du comportement (la bonne volonté) qui sont ceux retenus dans les méthodes de gestion aujourd'hui en usage au sein des grandes entreprises sous les noms de savoirs, savoir-faire et savoir-être. Ainsi, en cette fin des années 1950, ce directeur du personnel, pionnier de la formation, argumente la nécessité des actions qu'il impulse de la même manière que les responsables de ressources humaines aujourd'hui, par référence à une dynamique de l'organisation du travail et des individus eux-mêmes. Dans les mêmes années, Jean-Léon Donnadiou (1999), directeur du personnel chez BSN, crée un service intitulé "organisation-formation", promeut la notion d'organisation qualifiante, qui sera plus tard diffusée par les sociologues du travail, et avance une conception maintenant acceptée selon laquelle la formation se définit par ses objectifs et non par ses contenus.

Les nomenclatures de niveaux de formation ou la mise en relation de la formation avec l'emploi

La représentation de la formation comme instrument de modernisation économique et politique est généralisée dans cette action publique de l'État qu'est le Plan et qui a joué un rôle fondamental durant le quart de siècle qui suit la fin de la seconde guerre mondiale (Fourquet 1980). Le Plan a, en effet, été un lieu de rencontres, d'échanges et d'élaboration de cadres de perception communs entre ce qu'il est aujourd'hui convenu d'appeler les partenaires sociaux, représentants des salariés et des employeurs, qui a impulsé un développement des

relations professionnelles en instituant le dialogue comme mode de régulation souhaitable. Il a également été un lieu d'apprentissage de la macroéconomie pour les représentants des syndicats de salariés qu'il a familiarisés avec des idées a priori suspectes pour eux, comme celle de productivité. Enfin et surtout, pour notre propos, il a fait admettre sur la scène publique la nécessité de lier l'éducation à l'économie, promu la notion de formation, en lieu et place de celle d'éducation, l'a fait apparaître comme une grandeur mesurable et l'a posée au principe de la qualification. Au terme d'un ensemble d'opérations sociales de définition et de codification, des phénomènes jusqu'alors perçus comme distincts et sans liens nécessaires et systématiques comme l'éducation et l'emploi ont été mis en relation au moyen d'outils toujours en usage : les nomenclatures de niveaux de formation. Ces nomenclatures reposent sur les postulats suivants : la qualification est au fondement de la hiérarchisation des emplois et la formation est au fondement de la hiérarchisation des qualifications. Pour rendre visible cette relation d'équivalence, il a fallu établir des classements et des mises en équation ou en correspondance entre ces classements, qui les rendent acceptables, les légitiment en leur donnant un caractère général, celui des grandeurs mesurables : les niveaux de formation allant de VI (les non-diplômés) à I (les diplômés du troisième cycle de l'enseignement supérieur et des grandes écoles), niveaux mesurés par le nombre d'années d'études, indicateur qui abolit toute différence entre les cursus de formation (Tanguy 2002).

En même temps qu'ils élaboraient ces outils de prévision des flux de population à scolariser au regard des projections d'emploi par niveaux de qualification, les experts du Plan ont simultanément affirmé les principes qui dirigent les politiques éducatives mises en place dans la décennie 1980 en instituant le baccalauréat en norme. Ils projettent qu'en 1970, 30% d'une classe d'âge atteindront le niveau du baccalauréat, alors que cette proportion était de 11,5% en 1960 : proposition qui a été très controversée à l'époque où l'on ne pouvait imaginer qu'une bachelière accepterait d'être caissière de supermarché.

L'idée de formation synonyme de bien universel a fini par être partagée après un long travail de persuasion. Ainsi, bien que construites à des fins techniques et, bien qu'ayant été âprement discutées par les représentants du monde professionnel, les nomenclatures de formation sont maintenant utilisées à des fins de connaissance et de description de la réalité sociale par des organismes tels que le CEREQ, l'INSEE et les services d'études statistiques et de prospective du ministère de l'Éducation nationale. Elles ont présidé à des représentations durables du monde social et se sont progressivement imposées comme catégories de perception communes qui guident les politiques publiques mais aussi les comportements individuels. La pérennité de ces nomenclatures traduit la force des représentations et des croyances collectives qui les sous-tendent et résultent de la convergence d'actions menées, durant les années 1960 dans différents lieux de

la société et dont le Plan a fait la synthèse. Autant de faits qui sont à l'origine de cette expression nominale "la relation formation-emploi" aujourd'hui assimilée à un nom commun désignant une chose établie.

L'invention d'une doctrine pédagogique de la formation

La pédagogie de la formation résulte, elle aussi, d'une confluence de réflexions et d'expérimentations menées dans différents lieux : dans les associations telles que Peuple et Culture, qui érige la doctrine de l'entraînement mental ; dans les entreprises où, avec l'aide des militants de Peuple et Culture, des pratiques inspirées de la dynamique de groupe, en direction des cadres, sont combinées avec celles de l'apprentissage en situations. Au sein de cet agglomérat d'actions très variées, Bertrand Schwartz apparaît comme l'un des fondateurs d'une doctrine de l'éducation permanente qui est devenue une référence commune au monde de la formation. Elle a été élaborée dans la durée mais les principes majeurs sont fixés dès les premières actions collectives menées, au début des années 1960, à l'occasion des grandes reconversions industrielles en Lorraine. Bertrand Schwartz conçoit alors la formation comme une action individualisée, liée aux parcours professionnels, décomposables en unités modulaires qui sont l'objet de validations réalisées en termes d'"être capable de", et contribue ainsi à la diffusion d'une théorie de la connaissance liée à l'action : individualisation, parcours, modules, validations sont autant de catégories de pensée qui vont diriger les réformes du système éducatif impulsées au cours de ces deux dernières décennies.

La formation à l'origine de réformes scolaires

On ne soulignera jamais assez combien les différents lieux où se mettaient en place des actions de formation continue, ont été simultanément des lieux de réflexion et d'expérimentation pédagogiques qui ont donné naissance à des doctrines qui ont ensuite été codifiées et étendues à la formation initiale, voire, d'une manière indirecte, à tous les segments de l'appareil scolaire et à l'université elle-même.

Le développement de la formation continue dans les entreprises, l'organisation des processus de transition de l'école à l'emploi, la mise en place des modes de formation en alternance, ont engendré la constitution d'un milieu qui, pour être hétérogène, tend à faire valoir que son activité sert l'intérêt général. On peut donc dire, à la suite de Becker (1988) qu'un monde de la formation s'est constitué dont les différentes catégories d'agents se coordonnent, grâce à un certain nombre de conventions, en réseaux coopératifs et relativement stables dans

le temps. J'utilise cependant la notion de monde social d'une manière plus large que lui pour qui "le monde social (est) défini comme un réseau d'acteurs coopérant dans l'accomplissement d'activités spécifiques", où les notions de coordination et de coopération sont omniprésentes et où la dépendance n'est pas concevable hors d'un cadre d'interdépendances. De cette définition, je ne retiens que l'idée de réseaux sociaux entre acteurs individuels et collectifs, pas celle de relations d'interdépendance entre catégories d'acteurs qui exclut celles de dépendance, d'exploitation ou d'aliénation.

Ce monde de la formation s'est, en trente années, non seulement développé en termes de dispositifs, de règles, d'acteurs mais aussi de points de vue, de représentations qui ont imposé une conception instrumentale des actions éducatives dans leur ensemble.

Des politiques éducatives orientées par et vers l'emploi

Cette conception inspire très directement les politiques de ces dernières décennies qui ont placé les préoccupations de l'emploi au cœur du système éducatif, sur des modes différents et avec des intensités inégales selon les segments qui le composent. Le caractère général de cette référence est énoncé dans la loi d'orientation de 1989 (Loi 89.486) qui prescrit de conduire 100% d'une classe d'âge, au niveau V minimum. L'objectif ainsi attribué à l'appareil éducatif opère non seulement un déplacement de l'ordre scolaire à l'ordre des qualifications mais pose le niveau V (mesuré par les diplômes professionnels CAP et BEP) comme minimum. La spécificité de la qualification ouvrière (désormais subsumée sous l'appellation "niveau V"), se trouve ainsi niée et présentée comme équivalente à une scolarisation nécessaire, à un moment donné, dans une société donnée. Formuler les politiques éducatives en termes de niveau de formation ou de qualification témoigne de cette volonté, toujours réaffirmée, d'établir des relations d'équivalence entre ces quatre registres différents de la réalité sociale que sont l'éducation, la formation, la qualification et l'emploi : équivalence établie au début des années 1960 par les experts de la planification à des fins d'accroissement de la productivité.

Le modèle pédagogique des compétences

Le modèle pédagogique des compétences représente peut-être l'exemple le plus éloquent de ce changement de perspective pédagogique qui a progressivement pénétré l'institution scolaire depuis la publication, en 1999, de la "Charte des programmes" (1992), ensemble de principes directeurs selon lesquels les contenus d'enseignement de l'école primaire au lycée doivent être redéfinis ; dans ce texte, la notion de compétences est constamment sollicitée. Le Conseil national

des programmes qui a élaboré la charte est une instance qui formule des recommandations pour l'élaboration des programmes, la conception générale des enseignements et l'adaptation à l'évolution des connaissances. "Le programme ne doit pas être un empilement de connaissances... Il doit à chaque niveau faire la liste des compétences exigibles impliquant l'acquisition de savoirs et savoir-faire correspondants... Le programme définit explicitement les compétences terminales exigibles en fin d'années, de cycle ou de formation et y associe les modalités correspondantes" (Ropé & Tanguy 2000, 493-520). Le modèle pédagogique des compétences revêt sa forme la plus accomplie dans les lycées professionnels, segment de l'appareil éducatif le plus proche de la formation continue et, corrélativement, à l'institutionnalisation des relations entre l'école et l'entreprise. Il a été le lieu d'élaboration et d'expérimentation de la matrice des idées, méthodes, catégorisations et nomenclatures qui président, sous des formes variées à l'énoncé des contenus d'enseignement, à leur programmation et à leur évaluation si ce n'est à leur transmission. Parmi ceux-ci, on citera les référentiels construits à l'initiative d'administrateurs de l'Éducation nationale, au sein d'instances tripartites, les CPC (Commissions professionnelles consultatives) chargées de définir les diplômes. Cette méthode qui s'appuie sur des définitions précises, qui utilise une terminologie fixée et des principes de classement systématisés est présentée et revendiquée par ses adeptes comme scientifique, au sens positiviste du terme, parce qu'elle privilégie la description des savoirs ou des actions, la définition des relations qui existent entre eux et la mesure de leurs effets. De fait, tous les référentiels existants, d'emplois ou de diplômes, sont construits selon une même démarche qui fait l'objet, depuis le début des années 1980, d'une réglementation, sorte de discours sur la méthode qui codifie ce qui relevait antérieurement d'un empirisme circonstanciel. Cette réglementation prescrit que tout diplôme soit explicitement défini par un référentiel et que ce référentiel soit lui-même déduit du référentiel d'emploi auquel ce diplôme est supposé conduire (Ropé & Tanguy 2000). L'extension de ce modèle aux autres segments de l'école est indissociable des pratiques d'évaluation aujourd'hui généralisées. Quelles que soient leurs formes, elles s'accompagnent toutes de la mise en place de dispositifs techniques, de procédures de catégorisations et de classements construits sur le même modèle, à partir d'un découpage entre le domaine des savoirs et des savoir-faire. Les carnets d'évaluation introduits, en 1990, dans l'enseignement primaire, en même temps que la division de ce cursus en cycles, ne comportaient pas moins de cinquante items, pour chaque cycle. Toutes les grilles d'évaluation participent de cette même préoccupation d'appréhender la connaissance à partir de critères objectivés et de mesurer la capacité à faire une opération ou une tâche déterminée dans une situation donnée. Loin de se réduire à leurs seuls caractères techniques, ces pratiques génèrent d'autres cadres de perception de l'acte éducatif et d'autres modèles cognitifs. La prévalence donnée à la méthodologie est supposée être un gage de scientificité, d'efficacité et aussi d'équité.

La rationalisation ainsi recherchée, d'ordre éminemment instrumentale, fondée sur l'idée d'évaluation des acquisitions dans des situations données au moyen de la notion "d'être capable de", grâce à des outils qui permettent de les vérifier, a trouvé une application extensive dans le monde des entreprises qui s'emploient à délivrer leurs propres certifications. De fait, de nouvelles formes de certifications, instituées depuis le milieu des années 1990, appelées certifications de qualifications professionnelles (CQP), délivrées par les Commissions paritaires de l'emploi sont construites à partir de cette méthode des référentiels (Veneau, Charraud & Personnaz 1999). Ici comme là, il s'agit de valider les capacités d'accomplir des tâches données dans des situations données.

Les changements en cours, en matière de certification, proviennent eux aussi d'initiatives du monde de la formation et restent apparemment méconnus des sociologues de l'éducation. La loi de modernisation sociale qui institue de nouveaux modes de certification représente pourtant un véritable basculement des institutions et des pratiques instaurées depuis plus d'un demi-siècle : en termes de lieux, d'instances, d'acteurs, de pratiques telles que celles de validations des acquis d'expérience. Certes ces questions font aujourd'hui débat et sont l'objet d'études mais la majorité d'entre elles visent plutôt à accompagner la mise en place des dispositifs et des procédures nécessaires à leurs réalisations plutôt qu'à analyser la portée et les significations des déplacements qui s'opèrent ainsi, d'une manière progressive, des institutions publiques vers des institutions dont les statuts restent à caractériser.

D'une organisation académique des cursus d'enseignement à des parcours individuels

La professionnalisation de l'enseignement supérieur est un autre exemple non moins éloquent des changements inspirés des conceptions expérimentées dans le monde de la formation, ainsi que la réforme des études supérieures nommée LMD à partir des trois diplômes qui certifient les différentes étapes d'un parcours universitaire (licence, master et doctorat). Cette réforme s'énonce également en chiffres qui mesurent la durée de ces étapes : trois, cinq, huit années. Elle est généralement justifiée par la nécessité d'harmoniser les cursus universitaires européens. Pour ce faire, un système de mesure des études est mis en place, les ECTS (European Credits Transfert System), qui est supposé permettre la mobilité d'un pays à l'autre. Les particularités nationales, de contenus d'enseignement mais aussi d'organisation des filières, se trouvent ainsi subsumées dans des catégories générales, celle du temps qui permet d'établir facilement des comparaisons et des équivalences entre des réalités a priori incomparables. On retrouve ici la logique technique et instrumentale qui a présidé à la fabrication de la nomenclature des niveaux de formation au sein du Plan. Ici comme là, les taxinomies instituées et les quantifications qu'elles permettent autorisent un

rassemblement de modes d'enseignement aussi éloignés que ceux délivrés dans les universités ou par l'enseignement à distance qui est explicitement préconisé dans le décret LMD –le programme “e-learning” de la Commission européenne entend favoriser “l'interconnexion des espaces et campus virtuels, la mise en réseau universités, écoles, centres de formation et au-delà des centres de ressources culturelles”, Communication de la Commission “e-learning” (2000). Plus généralement, cette réforme emprunte et consacre le fondement de la doctrine de la formation permanente : un parcours individualisé, composé de modules qui s'agencent au gré des individus (ou des circonstances) et qui sont validés en unités sommables.

Les cursus universitaires, antérieurement définis à partir de corpus de savoirs disciplinaires, par les producteurs de ces savoirs eux-mêmes, les enseignants chercheurs, sont démembrés au profit de modules considérés comme des unités interchangeables sans considération aucune des effets possibles sur les apprentissages intellectuels. La standardisation de ces formations pédagogiques pour toutes les disciplines et sur tous les territoires –comme si l'offre y était équivalente– présuppose, en face, un acteur rationnel, doté d'une conscience calculatrice, capable d'adopter une stratégie appropriée à la situation dans laquelle il se trouve. Discutable lorsqu'il s'applique à un individu engagé dans une vie professionnelle et usager de la formation permanente, ce raisonnement devient totalement abstrait appliqué aux étudiants entamant des études supérieures. La simplification et la formalisation de ce type d'organisation occultent ses orientations instrumentales qui s'imposent avec plus ou moins de force selon les ressources économiques et culturelles de l'individu. Faits non moins nouveaux, les modalités de décision et de mise en application de cette réforme sont imposées par des procédures sans débat national préalable. Promue par des directives ministérielles, relayées par les présidents d'universités, cette réforme s'implante dans l'urgence sans contestation de fond, par transactions et ajustements entre les enseignants afin de conserver des positions acquises. Le débat pédagogique ou, en l'occurrence, politique sur le sens des changements ainsi opérés a laissé place à un pragmatisme de circonstances.

Toutes les transformations évoquées plus haut affectent, d'une manière ou d'une autre, l'appareil scolaire dans ses fondements historiques en réduisant notamment l'autonomie qu'il avait acquis.

De l'éducation, affaire d'État, à la formation, affaire de contrats

P our clore cette investigation et en ouvrir d'autres, je propose d'interroger les changements mentionnés au regard de quelques grands traits caractéristiques de l'histoire de l'éducation en France. L'éducation et la formation ont été, l'une et l'autre, construites comme des instruments et des piliers d'un changement

d'ordre social d'envergure mais d'orientation différente. L'éducation a été pensée comme un vecteur d'un futur à faire advenir par le registre politique tandis que la formation est, depuis ses débuts, plus fortement arrimée au registre économique. L'éducation ainsi que le lieu où elle s'accomplit, l'école, se sont constitués, en France, au terme de conflits politiques qui leur ont imprimé des marques de neutralité et laïcité, lesquels sont toujours objet de mobilisations sociales pour défendre des points de vue contre d'autres. La formation est une activité où la coopération entre acteurs se réalise sans heurts importants et où se fait l'accord. Cet accord s'est construit, pour une part, dans l'ambivalence mais aussi dans une acception de l'intérêt général associé à la définition d'une économie compétitive, d'une modernisation de la société, de la mise en place d'institutions de participation et de dialogue social dans un contexte de recherche de réduction des conflits sociaux et politiques.

À la différence de l'école, qui a été une affaire d'État, la formation a progressivement été élaborée comme l'affaire des "partenaires sociaux", mais sous l'impulsion et le contrôle constants de l'État. Sans pouvoir ici brosser un tableau comparatif de ces deux institutions –le terme institution est utilisé ici dans un sens descriptif, synonyme de système organisé et différencié ; de ce point de vue on peut aussi bien parler de système scolaire que de système de formation– qui reposerait sur des argumentations raisonnées et, faute de recherches empiriques disponibles, je m'en tiendrai à repérer quelques dimensions potentiellement significatives. L'organisation de l'école élémentaire et sa juridiction répartisaient les tâches entre l'État, les départements et les communes, unifiaient les programmes et les méthodes et mettaient en place un corps d'inspection. Cette réalisation exigea une forte mobilisation des hommes politiques mais aussi des nouveaux corps enseignants constitués, instituteurs, professeurs, inspecteurs et universitaires chargés d'enseigner la science de l'éducation à l'Université, comme l'a montré J. Gautherin (2002). La III^e République "pédagogisait" la France, selon l'expression de Pécaut citée par cet auteur. L'activité réformatrice de la III^e République générait et s'appuyait sur une "effervescence de l'opinion", une idéologie qui rassemblait tous les républicains autour d'une "conception conquérante de l'instruction et de l'éducation, moteurs du progrès économique et social, instruments de la justice et de la solidarité... 'L'État enseignant et surveillant', dont parlait Ferry, en avait fait son affaire. Défendre les réformes, c'était défendre la République ; lutter contre les réformes, c'était lutter contre l'État républicain... La pédagogie, c'était la politique continuée par d'autres moyens" (ibid. 3-4). Elle eut ses penseurs qui enseignèrent à l'Université la philosophie de l'intérêt général, l'amour de la patrie et la morale. Les thèmes, aujourd'hui débattus, de la décentralisation, de la liberté d'enseignement, de la manière de gérer l'action pédagogique et d'inciter les enseignants à engager certaines rénovations, ont fait l'objet d'âpres luttes tout au long du XIX^e siècle.

L'organisation scolaire alors adoptée s'est pourtant plus ou moins maintenue au prix d'adaptations réalisées par les grandes réformes qui jalonnent, notamment l'entre-deux-guerres et l'après seconde guerre mondiale. Cette école primaire et secondaire fut en réalité, comme l'a dit Nique (1990), l'application d'un programme politique, celui de la République.

Cette mobilisation et fédération autour d'un programme politique, qui impliquent un engagement dans une mission dont les acteurs ont une conscience aiguë, trouvent leur pendant dans le mouvement social pour la formation permanente dont nous avons dessiné les contours (Tanguy 2001b), bien que celui-ci soit resté très en deçà du premier. Les différentes catégories d'élites qui ont milité pour cette nouvelle donne, l'ont fait dans des lieux variés, en vue de finalités diverses et parfois éloignées. Les mobilisations qu'ils ont impulsées, orientées, dirigées, ont pu converger autour de quelques idées générales telles que celles de "modernisation", de participation et revêtir des sens différents selon qu'il s'agissait d'institutions de promotion sociale, d'association de directeurs de personnel dans les entreprises, d'élites de l'administration étatique ou d'intellectuels missionnaires de la culture : convergences et équivoques qui permettent, dans une conjoncture donnée, celle d'après 1968, l'édiction d'une loi qui institue un droit de la formation, ou plutôt les fondations de ce droit inscrit dans le code du travail et non dans celui de l'éducation. Un examen du contenu de l'Accord national interprofessionnel sur la formation et le perfectionnement professionnels (1970) et des rapports de filiation entre cet accord et la loi sur "La formation professionnelle continue dans le cadre de l'éducation permanente" (1971) fait apparaître que l'inscription du droit de la formation dans le champ des relations professionnelles et, avec elle, l'institutionnalisation du paritarisme sont des créations de l'État (le lecteur intéressé par cette question se reportera à Tanguy 2004, Vincent 1997). Autant d'actions qui participent à mettre en place une politique de concertation sociale déjà promue dans le Plan. Elle exprime un choix politique : le retrait de l'État et une redéfinition des tâches de celui-ci. Bien qu'imposée par des hommes politiques aux "partenaires sociaux", la formation sera représentée comme un bien commun dont l'organisation et la gestion reviennent aux organisations d'employeurs et aux syndicats de salariés alors qu'ils n'avaient jamais occupé le devant de la scène publique pour faire advenir cette nouvelle catégorie de bien. La formation ainsi octroyée aux deux parties qui s'affrontaient sur la scène du travail, pouvait constituer un terrain où la négociation allait se substituer à la confrontation sociale pour progressivement étendre le dialogue social à toutes les dimensions des relations de travail. Plus généralement, elle devenait ainsi, conformément aux visées politiques de Jacques Delors, "la clef de voûte d'une politique contractuelle" parce qu'elle est "un domaine de convergence possible", tandis qu'aucun accord ne lui paraissait possible, en France, entre le patronat et le syndicat "dans le domaine du pouvoir au

sein de l'entreprise et de la société" (Delors 1975). Delors, père de la loi de 1971, est aussi un des principaux artisans de la construction de l'Europe, auteur de rapports européens sur la formation tout au long de la vie et de discours programmatiques sur l'avènement d'une société gouvernée par "le dialogue social". L'instauration d'un droit à la formation permanente est donc, dès ses débuts, conçue comme une pièce d'un programme de société à faire advenir, programme qui se concrétise quatre décennies plus tard dans une loi qui lie le développement de la formation à celui d'un régime de dialogue social.

La création des institutions de formation professionnelle, l'instauration des lois qui encadrent ce domaine d'activités et les politiques publiques qui s'y appliquent constituent autant d'aspects significatifs des pratiques de gouvernement privilégiées depuis une vingtaine d'années en France. Plus précisément, on peut dire que les modes d'intervention de l'État dans ce domaine illustrent d'une manière particulièrement éloquente ce que Lascoumes (2003) nomme, après Foucault, "l'étatisation de la société" par le développement de dispositifs concrets, de pratiques qui encadrent les actions et représentations de tous les acteurs sociaux. Les techniques de cadrage se sont enrichies, au cours de ces dernières décennies, de nouveaux outils fondés sur la contractualisation et la communication. Le changement de modes de gouvernement aujourd'hui observé dans différents domaines, celui de la ville comme celui de l'environnement, caractérise bien les différences politiques existant entre un système éducatif, historiquement construit par un État qui recourait à la législation et à la réglementation comme instrument de gouvernement légitimant son action par l'imposition d'un intérêt général, et un système de formation professionnelle où l'État gouverne par contrat. Ce changement s'effectue, selon les analystes des politiques publiques (Gauvin 1999), dans un contexte de forte critique de la bureaucratie, de sa lourdeur, de son caractère déresponsabilisant et d'une non moins forte critique de la rigidité des règles législatives et réglementaires. Dans ce contexte, l'État aurait renoncé à son pouvoir de contrainte et fait place à un État coordonnateur menant des actions de mobilisation et de mise en cohérence. Le domaine de la formation professionnelle s'avère être un exemple de ce mode de gouvernement par contrat où la région –ou plus spécifiquement le conseil régional auquel la loi du 20 décembre 1993 sur la formation professionnelle des jeunes a transféré cette compétence étendue aux adultes non salariés depuis 2002– devient l'acteur central qui tisse des contrats d'objectifs, avec les branches professionnelles et autres groupes d'intérêts organisés sur le territoire, en matière de formation. Par la mise en place de PRDFPJ (Plans régionaux de développement de la formation professionnelle des jeunes qui inclut l'enseignement professionnel, l'apprentissage, les actions de formation destinées aux 16-25 ans déclarés sans qualification à la sortie de l'appareil scolaire, les contrats d'insertion des jeunes), l'État s'est, en effet, attaché à instaurer des procédures de cons-

titution et de mise en relation des intérêts présents dans l'espace régional. La loi ne fait que poser le cadre des interactions entre acteurs et institutions concernées par la politique de formation des jeunes : instances étatiques régionales, collectivités locales, organisations professionnelles patronales et salariés, entreprises, etc. Le caractère procédural de la loi laisse possible, en l'occurrence, une grande variété d'arrangements locaux. Dans le domaine de la formation professionnelle des salariés actifs, la loi est encore moins contraignante puisqu'elle laisse l'initiative aux "partenaires sociaux" et ne fait que donner des bornes à celle-ci, et ceci depuis la loi de 1971 qui conférait le pouvoir de gestion des fonds de formation aux organismes paritaires agréés –les OPCA, Organisme paritaire collecteur agréé, dont il resterait à montrer le paritarisme en acte. Selon les premières analyses des juristes, la dernière loi du 4 mai 2004 –faisant suite à l'accord interprofessionnel du 20 septembre 2003– qui institue un droit individuel à la formation, s'écarte notablement des cadres juridiques ordinaires par les catégories utilisées de longue date par les doctrines pédagogiques de la formation permanente : celles de parcours et de projets professionnels par exemple, et l'insistance portée sur les dispositifs. Le droit à la formation tout au long de la vie est encore, disent-ils, un droit en formation, en devenir qui reste aujourd'hui incertain et indéterminé (Caillaud, Maggy-Germain & Laborde 2004).

Par ailleurs, l'absence de garantie de transférabilité de ce droit d'une entreprise à une autre d'une part, la dépendance de l'exercice de ce droit, en termes de durée et d'objet, à l'accord de l'employeur, limitent l'acception d'un droit attaché au salarié et laissent l'idée d'un partenariat supplanter le principe de subordination qui fonde la définition de la relation salariale dans le code du travail. Le titre même de cette loi "Loi relative à la formation professionnelle tout au long de la vie et au dialogue social" contient en lui-même un programme politique esquissé dès les années 1970 et progressivement mis en œuvre dans les décennies qui suivent.

Pour ouvrir sur des recherches à venir, je dirai que la formation tend à prendre une place centrale dans la société française d'aujourd'hui. À la fois instrument de réformes en profondeur dans le monde du travail, inspiratrice des transformations dans l'appareil éducatif et, avec d'autres, lieu de production des changements en matière de rapports entre gouvernants et gouvernés et plus généralement, de mode de gouvernement. Sur toutes ces dimensions, elle s'oppose à l'éducation promue par les républicains au XIX^e siècle comme pilier de la construction d'un nouvel ordre politique et d'unification nationale. Certes, les homologues ici esquissés sont le résultat de processus et de chaînes de relations très différents qui devraient faire l'objet d'études empiriques afin de faire ressortir leurs spécificités respectives. Toutefois, cette exigence de rigueur doit s'accommoder d'une autre non moins essentielle : ne pas perdre de vue le "parallélisme des transformations sociales" car l'une des tâches des sciences sociales

consiste à mettre en évidence "l'orientation commune à toutes les transformations des relations humaines, non seulement dans une sphère particulière mais dans toutes les sphères" (Elias 1970, 1986, 73-76) bien que nous ne disposions pas toujours des outils conceptuels nécessaires pour le faire.

L'approche adoptée met en évidence des aspects jusqu'ici restés dans l'ombre : le glissement de la notion d'éducation à celle de formation revêt, en effet, tout son sens lorsqu'on considère ce glissement en relation avec les autres changements intervenus dans le même temps dans la sphère politique. Cette préoccupation de renouer avec une tradition sociologique qui avait pour ambition de rendre intelligible les transformations de la structure sociale rejoint celle énoncée par Claude Trottier dans sa conclusion mais en privilégiant l'analyse des faits et des pratiques sur celle des idées.

Repères bibliographiques

- BECKER H.S. 1988 *Les mondes de l'art*, Paris Flammarion
- BODÉ G. & MARCHAND P. (dir.) 2003 *Formation professionnelle et apprentissage (XVIIIe-XXe siècles)*, INRP-Revue du Nord
- BODÉ G. 2002 *L'enseignement technique de la Révolution à nos jours, tome 2 : 1926-1958, volume 1 : textes officiels et Recensement thématique, volume 2*, Paris INRP-Économica
- BOURDIEU P. & PASSERON J.-C. 1964 *Les héritiers*, Paris, Minit
- BOURDIEU P. 1982 Langage et pouvoir symbolique, in Bourdieu P. *Ce que parler veut dire*, 2^e partie, Paris, Fayard
- BRUCY G. 1998 *Histoire des diplômés de l'enseignement technique et professionnel (1880-1965), l'État, l'école les entreprises et la certification des compétences*, Paris, Belin
- CAILLAUD P., MAGGY-GERMAIN N. & LABORDE J.-P. à paraître. Interventions au colloque organisé par la DARES le 28 septembre 2004, *Les évolutions de la formation professionnelle continue : l'impact de la loi du 4 mai 2004*, actes à paraître
- CASELLA P. 1999 "La mobilisation par l'administration d'un monde professionnel de la formation", *Sociétés contemporaines*-35, 95-117
- CASPARD P. 1989 "L'enseignement technique et professionnel, repères dans l'histoire (1830-1960)" *Formation/emploi*-27-28, 193-199
- CHARMASSON T. 1987 *L'enseignement technique de la Révolution à nos jours, tome 1 : de la Révolution à 1926*, Paris INRP-Économica
- CHARTRE DES PROGRAMMES, publiée au *Journal officiel* du 6-2-1992
- COMMUNICATION DE LA COMMISSION "E-LEARNING", *Penser l'éducation de demain*, 24 mai 2000
- COMPAGNON B. & THÉVENIN A. 2001 *Histoire des instituteurs et professeurs*, Paris, Perrin
- DELORS J. 1975 *Changer*, Paris, Stock
- DONNADIEU J.-L 1999 *D'hommes à hommes, itinéraire d'un DRH*, Paris, L'Harmattan
- DUBET F. 1991 *Les lycéens*, Paris, Seuil

- DUVEAU G. 1947 *La pensée ouvrière sur l'éducation pendant le second empire*, Paris, Domat
- ÉDUCATION PERMANENTE 2001, 149, La formation permanente, entre travail et citoyenneté : France, Allemagne et Suède
- ELIAS N. 1970, 1986 *Qu'est-ce que la sociologie ?*, La Tour-d'Aigues, Éditions de l'Aube
- FOURQUET F. 1980 *Les comptes de la puissance : histoire de la comptabilité nationale et du Plan*, Paris, Recherches (Encres)
- FRITSCH P. 1971 *L'éducation des adultes*, Paris, Mouton
- GAUTHERIN J. 2002 *Une discipline pour la République, La science de l'éducation en France (1882-1914)*, Berne, Peter Lang
- GAUVIN J.-P. 1999 *Gouverner par contrat*, Paris, Presses de Sciences politiques
- GRIGNON C. & PASSERON J.-C. 1989 *Le savant et le populaire. Misérabilisme et populisme en sociologie et en littérature*, Paris, Hautes Études-Gallimard-Seuil
- HIRSCHHORN M. 1993 *L'ère des enseignants*, Paris, PUF
- HUGHES E.C. 1996 *Qu'y a-t-il dans un nom ?*, in Hughes Everett C. *Le regard sociologique : essais choisis*, Paris, EHESS
- Lois du 20 décembre 1993 et du 10 juin 1989 (n° 89.486)
- LASCOUMES P. 2003 *Gouverner par les instruments ou comment s'instrumente l'action publique ?*, in Lagroye J. (dir.) *La politisation*, Paris, Belin
- LELIÈVRE C. 1990 *Histoire des institutions scolaires, 1789-1989*, 1990, Paris, Nathan
- MALINVAUD E. 1996 "Pourquoi les économistes ne font pas de découvertes", *Revue d'économie politique*-106, 929-942
- MEMORANDUM DE LA CGT sur la formation et le perfectionnement professionnels adressé au Premier ministre, 10 juillet 1970
- MONTLIBERT C. (de) 1991 *L'institutionnalisation de la formation permanente*, Strasbourg, Presses universitaires de Strasbourg
- MONTLIBERT C. (de) 1977 "L'éducation permanente et la promotion des classes moyennes", *Sociologie du travail*-3, 243-265
- MOREAU G. 2002 *Le monde apprenti*, Paris, La Dispute
- NIQUE C. 1990 *Comment l'école devint une affaire d'État*, Paris, Nathan
- NISBET R.A. 1984 *La tradition sociologique*, Paris, PUF
- NOIRIEL G. 2003 *Penser avec, penser contre, itinéraire d'un historien*, Paris, Belin
- PÉCAUT F. 1882 *De l'usage et l'abus de la pédagogie*, Paris, Chaix
- PELPEL P. & TROGER V. 1993 *Histoire de l'enseignement technique*, Paris, Hachette
- POUPEAU F. 2003 *Une sociologie d'État. L'école et ses experts en France*, Paris, Éditions Raison d'agir
- REVUE FRANÇAISE DE PÉDAGOGIE 2000 numéro spécial-131, "Les formations professionnelles, entre l'école et l'entreprise"
- ROPÉ F. & TANGUY L. 2000 "Le modèle des compétences : système éducatif et entreprise", *L'Année sociologique*, 50-2, 493-520
- Service d'histoire de l'éducation de l'Institut national de la recherche pédagogique (publication annuelle) *La bibliographie d'histoire de l'éducation française*
- Service d'histoire de l'éducation de l'Institut national de la recherche pédagogique *Répertoire de la presse d'éducation et d'enseignement*
- SOCIÉTÉS CONTEMPORAINES 1999, 35, "Les chantiers de la formation permanente"

- TANGUY L. 1991 *Quelle formation pour les ouvriers et les employés en France ?*, Rapport au Secrétariat d'État à l'Enseignement technique et professionnel, Paris, La Documentation française, collection "Les rapports officiels"
- TANGUY L. 2001 "Les promoteurs de la formation en entreprise", *Travail et emploi*-86, 27-49
- TANGUY L. 2001 "Un mouvement social pour la formation permanente en France (1945-1970)", *Éducation permanente*-149, 11-28
- TANGUY L. 2002 "La mise en équivalence de la formation avec l'emploi dans les IV^e et V^e Plans (1962-1970)", *Revue française de sociologie*-43-44, 685-709
- TANGUY L. 2004 "Examen de quelques idées commune sur la formation permanente en France", GEHFA, *La construction du système français de formation professionnelle continue*, 57-75
- TERRAIL J.-P. 2004 *École, enjeu démocratique*, Paris, La Dispute
- TERROT N. 1998 *Histoire de l'éducation des adultes en France*, Paris, L'Harmattan
- TRAVAIL ET EMPLOI 2001, 86, "Jalons pour une histoire de la formation professionnelle en France"
- TROGER V. 1990 *Histoire des centres d'apprentissage, 1939-1959. Les enjeux économiques, politiques et culturels de la scolarisation de la formation ouvrière*, Thèse soutenue à l'Université de Paris IV-Sorbonne
- TROGER V. 1999 "L'action de 'Peuple et culture'", *Sociétés contemporaine*-35, 19-43
- UNGERER C. 1987 "La double vision de la sélection scolaire", *Revue française de sociologie*, XXVIII
- VERNEAU P., CHARRAUD A.-M. & PERSONNAZ E. 1999 "Les certifications de qualifications professionnelles concurrencent-ils les diplômés ?", *Formation/Emploi*-65, 5-21
- VINCENT C. 1997 "De l'accord de juillet 1970 à la loi de 1971, échec d'un paritarisme négocié dans la formation professionnelle continue", *La Revue de l'IRES*-24, 153-175

Une recomposition de champ entre l'éducation et le travail

Discussion

Pour une sociologie de l'action publique en matière d'éducation et de formation

ÉRIC VERDIER

Laboratoire d'économie et de sociologie du travail
(CNRS-Universités de Provence et de la Méditerranée)
35 avenue Jules Ferry
13626 Aix-en-Provence

P ar-delà leurs différences d'accent, Lucie Tanguy mettant en exergue la construction historique des catégories de l'action sociale et Claude Trottier insistant sur la relecture de l'éducation et de la formation aux prismes du marché du travail et de la construction des identités sociales et professionnelles, ces deux approches sont fortement convergentes. L'une et l'autre prônent une sociologie des relations, des "interdépendances" et des régulations permettant de comprendre les dynamiques des systèmes d'action dans lesquels s'inscrivent la formation et l'éducation. Pour les deux auteurs, la formation est une catégorie charnière pour penser les relations entre l'éducation et le travail. La différence se joue plus dans la tonalité des conclusions : un volontarisme programmatique chez Claude Trottier, un scepticisme critique chez Lucie Tanguy quant à la plausibilité d'une intégration de la formation et de l'éducation dans une même sociologie.

On pourrait même dire que le volontarisme est l'autre face du scepticisme. L'un et l'autre sont justifiés au regard de la complexité de l'objet de recherche qu'est la formation, situé à l'interface entre le système éducatif, les relations industrielles, le marché du travail et les formes d'organisation et de gestion des entreprises. À ce titre, pour reprendre les propos d'Olivier Giraud (2004, 15), elle n'est qu'une "intersection incapable, dans le cadre d'un fonctionnement normal, d'imposer des comportements chez les différents partenaires impliqués qui entreraient en contradiction avec les objectifs majeurs des sous-systèmes sociaux auxquels ils appartiennent prioritairement". Elle apparaît irrémédiablement marquée par l'immédiateté des débats sociaux et des catégories spontanées de l'action politique. Le travail de décodage des discours et des positions n'en est que plus délicat.

Malgré cette difficulté théorique et pratique, il me semble que l'une et l'autre contributions développent quasi explicitement ou, à tout le moins, appellent la nécessité d'une sociologie de l'action publique traitant conjointement de l'éducation et de la formation.

L'approche développée de longue date par Lucie Tanguy –qu'exprimait déjà très clairement sa contribution au *Traité de sociologie du travail* (1998)– relève d'une veine sociohistorique. Celle-ci s'attelle à la genèse des problèmes publics, des formes institutionnelles et des catégories –classificatoires ou statistiques– qui fondent l'action publique. Cette problématique présente l'intérêt de questionner avec précision les origines et les trajectoires des institutions et des pratiques sociales (Thelen 2004).

Bien que son propos soit beaucoup plus vaste, Claude Trottier met l'accent, en conclusion, sur les modes de régulation et la gouvernance des systèmes d'éducation et de formation, rejoignant ainsi, dans le cadre d'un appel à un développement des travaux comparatifs, des perspectives poursuivies par les approches dualistes (acteurs/institutions) de l'action publique (Giraud 2004). Ce plaidoyer pour une approche des liens éducation-travail dans le cadre d'une analyse de l'action publique rejoint les travaux de Maroy (2000, 46), pour lequel "il faut considérer la formation comme une matière politique, au sens fort du terme".

Dans une approche qui doit être interdisciplinaire et comparative, trois registres de coordination doivent être étudiés en vue d'appréhender les régulations à l'œuvre en matière d'éducation et de formation, mettant en jeu les relations avec le travail et l'emploi.

La coordination par les idées et la connaissance

Deux dimensions peuvent être distinguées même si, dans la réalité, elles ont tendance à s'entremêler : la première a trait à la circulation des idées politiques, la seconde à la production de connaissances appuyées sur la mobilisation d'une expertise de la relation formation-emploi. L'une et l'autre sont symptomatiques de la pénétration des questions relatives à la régulation du marché du travail dans le champ de l'éducation.

Cette dimension cognitive –qui rejoint l'intérêt porté par Claude Trottier à la sociologie des idées– est évidemment un enjeu crucial des recompositions qui concernent simultanément l'éducation et la formation. Comme l'a pointé Lucie Tanguy, la rhétorique de la formation tout au long de la vie, en vogue à l'OCDE comme à la Commission européenne, doit être prise "politiquement au sérieux" et déconstruite en tant que telle. Il faut d'ailleurs repartir de l'expression originelle anglo-saxonne de "Life Long Learning" dont la portée politique est plus forte que ne le laisse supposer sa traduction française ; en effet, sont mis sur le même plan et pour la même finalité –renforcer l'employabilité des individus–

les acquis issus de la scolarité, les savoirs construits en formation continue ou encore les apports professionnels de l'expérience. Derrière le bon sens apparent se profile la remise en cause des institutions éducatives classiques ; on rejoint ainsi des objectifs –non atteints à ce jour– du dispositif britannique des National Vocational Qualifications qui a, du reste, fortement inspiré les préconisations de la Commission européenne (Lefresne 2001).

Un second exemple, plus fortement inscrit dans le registre de la connaissance, est celui des étalonnages des dispositifs d'éducation et de formation nationaux produits par les organisations internationales. On évoquera l'enquête maintenant bien connue de l'OCDE qu'est PISA, appelée à être réalisée régulièrement (tous les trois ans) en vue d'évaluer les compétences d'échantillons d'élèves de 15 ans dans les différents pays membres. Cette enquête recoupe certains aspects de la rhétorique du "Life Long Learning". Mais surtout, il faut insister sur les effets politiques des résultats de cet étalonnage. Ils reposent en particulier sur la force des classements produits. La polémique engendrée en Allemagne par la médiocrité des performances des jeunes Allemands est symptomatique. Elle nourrit une remise en cause de l'orientation précoce qui intervient en amont du fameux système dual qui accueille près de 60% des jeunes Allemands. Ces étalonnages influenceront de plus en plus les répertoires dans lesquels viennent puiser les acteurs des politiques publiques.

La coordination par le redéploiement des niveaux et des territoires de l'action publique

Avec ce double mouvement d'europanisation et de décentralisation des politiques publiques, la régulation s'opère de plus en plus dans le cadre d'une gouvernance multiniveaux.

Dans le cas français, il est encore difficile de tirer des conclusions nettes des processus en cours, d'autant que la dévolution de compétences institutionnelles aux Régions n'est pas achevée. D'ores et déjà, des bifurcations sociétales dans les trajectoires régionales des dispositifs d'éducation et de formation semblent s'amorcer, compte tenu de la diversification des référents politiques mobilisés (Lamanthe & Verdier 1999). Cet échelon régional de la coordination de l'action publique constitue précisément un puissant facteur de réarticulation des champs de l'éducation, de la formation et de l'emploi. Deux indices : tout d'abord, l'émergence de régulations conjointes de la formation professionnelle sous statut scolaire et en apprentissage, soit du jamais vu à l'échelon national ; l'apparition d'offres de formation communes aux jeunes et aux adultes, ce qui est banal dans nombre de pays anglo-saxons mais assez inédit ici. Giraud (2003) a montré à quel point le système dual était lui-même traversé de fortes diversifications au point de mettre en jeu sa cohérence nationale. On a là un exemple de la

nécessité de développer des comparaisons internationales qui puissent porter, ainsi que le souligne Claude Trottier, sur les régulations intermédiaires.

La coordination par la négociation et la contractualisation

Conjointement à la décentralisation, l'établissement de contrats négociés tend à être, dans le domaine de la formation (plus généralement, voir Gaudin 1999), un instrument privilégié de coordination, en tant qu'adjuvant ou substitut à la réglementation et à la coordination bureaucratique. Ainsi, en France, l'acteur pivot qu'est désormais le Conseil régional en matière de formation des jeunes, s'appuie déjà sur des réseaux de contrats pour développer son influence sur le cours des relations formation-travail : dans les branches –les contrats d'objectifs territoriaux– avec l'État et les autres collectivités territoriales –contrat de Plan assorti de stipulations particulières sur l'enseignement supérieur en matière de formation.

Deux objets de négociation méritent une attention particulière :

- Les certifications des formations sont appelées à se diversifier, sans que puisse se dessiner clairement la valeur relative de titres inscrits dans des processus de négociation, nationaux et locaux. Là encore, différentes formes de régulations sont envisageables : plutôt marchandes, par la mise en concurrence des certifications, déjà effective en Grande-Bretagne ; inscrites dans une règle collective d'ordre professionnel, encore prédominante en Allemagne ; ou encore, reposant sur des diplômes d'État, attestant de formations standardisées mais aux réputations de plus en plus variables selon les établissements d'obtention, comme en France.
- La définition, en matière de formation, de publics cibles ou, autrement dit, "à risques" au regard du chômage : il est symptomatique qu'en France, l'accord interprofessionnel sur la formation tout au long de la vie de septembre 2003, prévoit que chaque branche désignera les "publics cibles des programmes sectoriels". Cette problématique est ambivalente (Castel 2003). D'une part, elle comporte un risque de stigmatisation des "bénéficiaires", comme l'ont déjà fait ressortir de nombreux travaux sur l'insertion, d'autre part, elle laisse incertains les rôles respectifs de l'individu et de cadres collectifs dans la prise en charge des difficultés des individus.

Ainsi, l'analyse de la construction sociale de la formation peut permettre d'identifier des régimes d'action publique spécifiés par la mobilisation de principes politiques, de registres d'efficacité, d'institutions de coordination et, pour finir, de configurations d'acteurs diversement hiérarchisés du point de vue des responsabilités assumées. La détermination du niveau de cohérence de tels régimes est une variable dépendante de l'analyse qui ne ressortit donc pas nécessairement au plan national.

Repères bibliographiques

- CASTEL R. 2003 *L'insécurité sociale. Qu'est-ce qu'être protégé ?*, Paris, Le Seuil
- GAUDIN J.-P. 1999 *Gouverner par contrat*, Paris, Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques
- GIRAUD O. 2003 *Fédéralisme et relations industrielles dans l'action publique en Allemagne : la formation professionnelle entre homogénéités et concurrences*, Paris, L'Harmattan
- GIRAUD O. 2004 "La comparaison comme opération de réduction de la complexité, le cas de la formation professionnelle", miméo CURAPP, Université de Picardie, à paraître dans *Revue internationale de politique comparée*-11-3
- LAMANTHE A. & VERDIER E. 1999 "La décentralisation de la formation professionnelle des jeunes : la cohérence problématique de l'action publique", *Sociologie du Travail*-4
- LEFRESNE F. 2001 "Compétences et enjeux sociaux dans les pays européens", *Formation Emploi*-7-4, 5-18
- MAROY C. 2000 "Une typologie des référentiels d'action publique en matière de formation en Europe", *Recherches sociologiques*-2000-2, 45-59
- TANGUY L. 1998 La formation, une activité sociale en voie de définition ?, in de Coster M. & Pichault F. *Traité de sociologie du travail*, Paris-Bruxelles, de Boeck Université, 2^e éd., 185-212
- THELEN K. 2004 "Comment les institutions évoluent : perspectives de l'analyse comparative historique", *L'Année de la régulation (Économie, Institutions, Pouvoirs)*-7, Presses de Sciences Po, 13-43

Misère de la division du travail sociologique : le cas des pratiques culturelles adolescentes

BERNARD LAHIRE

École Normale Supérieure Lettres et Sciences Humaines

Groupe de Recherche sur la Socialisation (UMR 5040 CNRS)

15 Parvis René Descartes

BP 7000, 69342 Lyon cedex

Un découpage problématique des objets de la recherche

Dans les années 1970, le philosophe Michel Foucault a permis de penser l'existence de dispositifs de pouvoir transversaux par rapport aux découpages institutionnels (prison, hôpital, caserne, école, usine, etc.) et a contribué ainsi à forger l'idée selon laquelle les chercheurs pouvaient légitimement se donner pour objet des formes de vie sociales (et, en l'occurrence, des formes d'exercice du pouvoir) qui traversent diverses institutions (Foucault 1975). De la même façon, une partie des sociologues de l'éducation (Bernard 1984 et 1986, Lahire 1993, Thin 1998, Vincent 1980 et 1994) a pu résister dans les années 1980 et 1990 au cloisonnement sous-disciplinaire (sociologie de l'école, sociologie de la culture, sociologie de la famille, etc.) et souligner le fait que la forme scolaire d'apprentissage n'était pas restée historiquement cloisonnée dans les murs de l'institution scolaire, mais avait très largement diffusé dans nombre d'autres univers par un processus de pédagogisation des rapports sociaux d'apprentissage (Fritsch 1977). École, familles, institutions d'éducation permanente et de formation professionnelle, institutions socioculturelles, ont été les lieux d'exercice de ce rapport pédagogique aux autres (enfants comme adultes).

Le sentiment d'une spécialisation prématurée des chercheurs en sciences sociales était éprouvé par d'autres sociologues et, notamment, par Pierre Bourdieu, pour des raisons liées à la mise au jour des principes explicatifs des pratiques sociales. Bourdieu écrit ainsi dans son *Esquisse pour une autoanalyse* que sa dispersion scientifique relative (avec ses dispositions éclectiques) "était aussi une manière sans doute un peu étrange de travailler à réunifier une science sociale fictivement morcelée et de refuser en pratique la spécialisation qui, imposée par

le modèle des sciences les plus avancées, m'apparaissait comme tout à fait prématurée dans le cas d'une science commençante (je me rappelle notamment le sentiment de scandale que j'avais éprouvé, au congrès mondial de sociologie de Varna, devant le morcellement des groupes de travail entre la sociologie de l'éducation, la sociologie de la culture et la sociologie des intellectuels, qui conduisait chacune de ces 'spécialités' à abandonner à une autre les véritables principes explicatifs de ses objets)" (Bourdieu 2004, 89).

Si Bourdieu était particulièrement sensible aux problèmes (de nature explicative) engendrés par ces découpages en spécialités ou sous-spécialités, c'est sans doute parce qu'il avait été assez tôt convaincu de l'intérêt théorique de la mise en relation des univers ou des sous-univers sociaux pour comprendre ce qui se trame en chacun d'eux. Traducteur de Panofsky, il soulignait dans sa postface l'originalité du point de vue de connaissance de ce dernier qui rendait raison de la relation entre un style architectural (l'architecture gothique) et une forme de pensée (la pensée scolastique) non par l'invocation d'une mystérieuse homologie structurale due à un je ne sais quel "air du temps" ou par la traduction consciente, volontaire et directe d'une "langue théologique" en une "langue architecturale", mais par le rôle structurant de l'institution scolaire comme "force formatrice d'habitudes" : "dans une société où la transmission de la culture est monopolisée par une école, les affinités profondes qui unissent les œuvres humaines (et, bien sûr, les conduites et les pensées) trouvent leur principe dans l'institution scolaire investie de la fonction de transmettre consciemment et, aussi, pour une part, inconsciemment de l'inconscient [...]" (Bourdieu 1967, 147-148). À trop vouloir se centrer et se concentrer sur un univers ou un sous-univers singulier, l'analyste finit par louper la cible en oubliant qu'une partie de la "vérité" (raison d'être, principes structurants ou explicatifs) des pratiques se trouve hors de l'univers ou du sous-univers en question. Une forte division du travail intellectuel qui aurait pour conséquence de former des historiens de l'art (et, plus précisément, de tel type d'art) érudits mais bornés, rendrait impossible une interprétation du type de celle que propose Panofsky. Les dommages scientifiques subis seraient évidemment très grands.

Or il n'est pas sûr que la sociologie aujourd'hui soit à ce point sortie de son statut de "science commençante" qu'elle puisse se permettre de découper les objets de la manière dont elle le fait en parcelles de plus en plus petites. Il suffit pourtant d'observer la manière dont les RTF (Réseaux Thématiques en Formation) de la nouvelle Association Française de Sociologie se distribuent pour prendre conscience de l'ampleur du problème : "Sociologie de l'éducation et de la formation", "Sociologie de la connaissance", "Sociologie des arts et de la culture", "Sociologie des intellectuels", etc., mais aussi "Savoirs, travail, professions", "Sociologie économique", "Sociologie du travail et activités", "Travail (productif et reproductif), rapports sociaux, rapports de genre", "Travail, organisations,

emplois”, “Sociologie de la gestion”... (Premier congrès de l'Association française de sociologie 2004).

De tels découpages me semblent particulièrement fatals à la compréhension sociologique lorsque les domaines de pratiques ou les sphères d'activité ainsi séparés par l'analyste entretiennent des liens d'interdépendance dans la réalité à travers les individus qui passent en permanence de l'un à l'autre et subissent leurs forces parfois contradictoires. Et le problème est d'autant plus grand que ces domaines de pratiques ou ces sphères d'activité sont dans des rapports de concurrence, de complémentarité ou de compensation dans la vie des individus. En systématisant l'étude de la variation intra-individuelle des comportements sociaux, j'ai pu ainsi mettre en évidence le fait que les pratiques sociales individuelles étaient incompréhensibles hors de la reconstruction des cadres de socialisation et d'influence qui pèsent successivement, mais surtout simultanément, sur les individus en question (Lahire 1998 et 2002). L'illustration de ce genre de faits est particulièrement flagrante lorsqu'on se donne pour objet les pratiques culturelles des adolescents (Lahire 2004, 497-556).

L'adolescence au croisement de trois univers de contraintes

La tendance substantialiste qui conduit à faire de “l'Adolescent” (“du Jeune” ou “des Jeunes” en général) une entité fermée sur elle-même, sorte de peuplade insulaire, avec sa culture, son langage et son identité propre, est très forte, autant dans les discours communs que dans les discours à prétention savante. Un exemple presque caricatural de cette propension essentialiste est fourni par Paul Yonnet dans son ouvrage intitulé *Jeux, modes et masses* lorsqu'il écrit à propos du “peuple adolescent” :

“En résumé, on peut observer, après trente ans, que le mouvement adolescent s'est constitué en groupe séparé, suffisamment autonome ; ayant rompu avec le groupe décideur des adultes par la dépolitisation active, il s'est organisé musicalement, autour du rock, sa véritable conscience de classe, culture majeure de notre époque. Classe montante, il est devenu lui-même groupe décideur en de nombreux domaines, où il dicte à présent la mode et les comportements ‘dans le vent’(‘in’). Groupe tout d'abord entièrement contaminé par des attentes de rôles venus du monde adulte, il a retourné la situation à son bénéfice et se livre à son tour à une contamination permanente des goûts, des idées et des conduites sociales des groupes plus âgés (contamination bien évidemment facilitée par le passé adolescent des jeunes adultes). Il s'en faut pourtant de beaucoup que la réalité adolescente se soit clarifiée aux yeux des adultes, et qu'elle s'offre de façon transparente aux regards anxieux des aînés. Comme tout groupe intégré (celui

des Noirs américains par exemple), le mouvement adolescent demeure un continent en partie immergé, en partie défendu et incompréhensible à tout autre que lui. On en veut pour preuve et pour illustration, le système de communication très particulier, très autonome et largement souterrain, véhiculé par la culture rock, pour qui le feeling l'emporte sur les mots, la sensation sur les abstractions de langage, le climat sur les significations brutes et d'un abord rationnel, toutes valeurs étrangères aux critères traditionnels de la communication occidentale et qui tirent un rideau opaque, dressent une défense impénétrable aux tentatives plus ou moins intéressées des adultes" (Yonnet 1985, 185-186).

Une telle clôture de l'adolescence (ou de la jeunesse) sur elle-même est une conséquence néfaste de la définition de l'adolescence par ce qui est désigné ou revendiqué comme spécifiquement adolescent (ou jeune). On caractérise cette période de la vie en mettant en exergue les aspects par lesquels les adolescents cherchent à se distinguer des autres ("enfants" ou "vieux"). Mais en procédant de la sorte, on dresse un portrait totalement fictif de l'adolescent. On ne saisit alors que la partie émergée et visible de l'iceberg et on laisse dans l'ombre une grande partie de ce qui fait (et définit) la vie des adolescents. En effet, qu'on mesure leur importance en termes de temps passé en leur sein ou de degré de coercition et d'influence, les univers familiaux et scolaires sont bien aussi marquants dans la vie des adolescents que ladite "culture jeune" –portée par les médias et l'industrie culturelle et relayée par les groupes de pairs– qui est sensée les définir (Patureau 1992, Guy 1995, Guy & Ripon 1996, Chambaz 1996).

L'examen des profils culturels détaillés d'adolescents (16-17 ans) conduit à révoquer en doute le modèle d'une définition culturelle fondée sur le goût personnel revendiqué par les acteurs. En effet, l'étude de l'ensemble des pratiques culturelles adolescentes, et pas seulement des préférences culturelles déclarées, fait apparaître que les goûts, les passions ou les préférences sont loin de couvrir le tout, ni même la majorité des activités ou des "consommations" culturelles. Nombre de pratiques ou d'activités culturelles sont rattachables à des circonstances incitatrices, des occasions non souhaitées ou non organisées, des obligations ou des contraintes vécues comme légères (e.g. pratiques non choisies, mais liées à son réseau de sociabilité) ou fortes (e.g. pratiques scolaires ou professionnelles).

En ramenant l'"identité culturelle" adolescente au modèle de la consommation culturelle fondée sur le "goût", on fait comme si les individus étaient réductibles à leur être-comme-membre-de-leur-classe-d'âge, de même que l'on considère, ailleurs, les enquêtés-adultes exclusivement du point de vue de leurs goûts ou de leurs préférences et comme de simples représentants de leur classe sociale ou de leur fraction de classe. Or il faut replacer ces individus –enfants, adolescents ou adultes– trop abstraits dans le réseau concret et influant de leurs liens d'interdépendance (scolaires, familiaux, amicaux, etc.) pour se donner une image un peu plus juste de ce que sont les consommations et activités culturelles.

À y regarder d'un peu près les pratiques ou les consommations culturelles sont loin d'être essentiellement motivées par le goût ou la passion personnels : il y a les pratiques par obligation scolaire (ou par contrainte professionnelle pour les adultes), les pratiques habituelles mais effectuées sans goût particulier, les pratiques par contrainte de circonstance exceptionnelle, l'"accompagnement" plus ou moins bien consenti d'autrui (parents, conjoints, amis), les pratiques appréciées dans des limites temporelles assez strictes (temps des vacances, temps d'une fête, etc.), les pratiques par "simple" curiosité, les consommations ironiques, "second degré", etc. Et si l'on se focalise trop sur ce qui est aimé (ou préféré) ou sur ce qui est fait avec goût, on ne se donne pas les moyens de comprendre les dynamiques individuelles qui mènent de la contrainte, de la consommation faible ou de la simple habitude sans enthousiasme au goût personnel considéré comme un élément constitutif de sa "personnalité".

Contre toute substantialisation identitaire, la sociologie doit donc s'efforcer de "penser relationnellement" une situation transitoire vécue dans tous les groupes sociaux, quoique différemment selon le milieu social et culturel d'appartenance, la situation scolaire (nature de la formation, niveau d'excellence) et le sexe. On ne peut appréhender les comportements de ceux qui sont désignés par leur âge, mais qui sont le plus souvent encore scolarisés (tous milieux sociaux confondus, en 1997 les garçons de 15-19 ans étaient 93% à être scolarisés ; c'était le cas de 96% des filles), qu'en les replaçant dans un réseau de relations d'interdépendance qui est aussi un réseau de contraintes et d'influences plus ou moins harmonieuses ou contradictoires.

Ni enfance ni vie adulte, la période adolescente ne se comprend qu'au croisement des contraintes scolaires, des contraintes parentales (plus ou moins homogènes) et des contraintes liées à la fratrie ou aux groupes de pairs fréquentés (ami(e)s ou petit(e)s ami(e)s dont les propriétés sociales et culturelles sont plus ou moins homogènes). Même si les effets de ce dernier type de contraintes s'expriment le plus souvent sur le mode du goût personnel associé au désir individuel d'autonomie, elles n'en constituent pas moins des contraintes objectives orientant les comportements. La "jeunesse" n'est donc pas qu'un mot (Bourdieu 1980), mais "une condition d'existence et de co-existence sous triple contrainte, un régime de vie sous contraintes multiples" qui peut s'objectiver comme n'importe quel autre régime de vie.

Bien que les choses ne se présentent jamais sous une forme aussi claire, on pourrait dire que tout se passe comme si chaque adolescent avait un problème très complexe à résoudre. Il s'agit en effet pour lui de trouver sa place symbolique tantôt entre ses parents et l'école (d'autant plus que les sollicitations culturelles de ces deux instances de socialisation sont contradictoires), le plus souvent aussi entre l'école (globalement associée aux parents dans le cas des milieux sociaux scolairement bien dotés) et son groupe de pairs (les goûts propres à sa généra-

tion). Il doit, de plus, parvenir à trouver ses marques du point de vue de la construction de son identité sexuée (ce qui suppose de mettre à distance les goûts de sa génération les plus fréquemment associés à l'autre sexe, mais aussi les goûts des membres de sa famille qui appartiennent à l'autre sexe : mère et sœurs ou père et frères) et se différencier des adolescents qui aiment des choses trop différentes de lui. Il va sans dire toutefois que "trouver sa place" n'est en aucun cas une nécessité personnelle ou une injonction historique impérieuse (et mystérieuse) qui serait au principe des comportements, mais bien le produit d'une situation d'insertion dans un monde social différencié (selon le sexe, la génération, la classe sociale, le type d'intérêt culturel développé par chaque groupe ou institution, etc.) et fondé sur des luttes, tacites ou explicites, de concurrences symboliques entre ces différents groupes, sous-groupes, institutions, communautés, luttes ayant pour objet le monopole de la définition légitime des goûts et des pratiques légitimes (Lahire 2003).

Dans tous les cas, on éluderait totalement la variation (et donc la variété) des comportements culturels des adolescents –de ceux qui sont vécus sur le mode de la contrainte ou de l'obligation à ceux qui sont le plus intériorisés sous la forme de goûts ou de passions personnels– si on ne les saisissait pas au croisement de l'ensemble des cadres socialisateurs qui agissent sur eux.

Variations intra-individuelles des comportements et spécialisations sociologiques

Travailler sur les variations intra-individuelles des comportements et attitudes suppose de la part du sociologue d'étendre son champ d'observation pour "filer" les mêmes individus dans des situations différentes de leur vie sociale (domaines ou sous-domaines de pratiques, circonstances différentes de la pratique, etc.). Lorsqu'on étudie des individus dans un contexte particulier (culturel, scolaire, familial, sportif, religieux, politique, etc.) ou dans une dimension particulière de leur existence –en tant que consommateurs de musique ou spectateurs de films, lecteurs, élèves ou pratiquants d'un sport, etc.–, on prend le risque de céder au travers de la généralisation abusive en déduisant de l'analyse des comportements étudiés des attitudes ou des dispositions générales (parfois une "identité" ou une "culture") qui n'ont pourtant parfois de pertinence que dans une aire bien délimitée de pratiques.

La division scientifique du travail invite presque "naturellement" les sociologues à étudier les pratiques des individus dans un seul domaine (sociologie de l'école, sociologie de la famille, sociologie du couple, sociologie de la culture, sociologie de la lecture, sociologie de l'art, sociologie des loisirs, sociologie du travail, sociologie religieuse, etc.). On dresse le portrait de l'acteur en parent ou

en conjoint, en sportif ou en croyant, en lecteur ou en électeur, etc. Il est déjà plus rare que les sociologues comparent les comportements des enquêtés sur deux scènes différentes, même si le fait est assez courant chez tous ceux – parmi les sociologues de l'éducation notamment – qui s'intéressent aux contradictions ou aux différences culturelles : pratiques langagières familiales ou dans le groupe de pairs/pratiques langagières scolaires ; forme d'exercice de l'autorité parentale/forme scolaire d'exercice de l'autorité, etc. (Bernstein 1975, Labov 1978, Lahire 1993 et 1995). Mais les recherches qui systématisent l'interrogation et suivent les mêmes acteurs dans une série relativement longue de contextes (domaines ou sous-domaines de pratiques) sont quasiment inexistantes.

Et l'on voit bien que cet état scientifique des choses est directement en lien avec le processus de spécialisation des recherches sociologiques, qui n'est lui-même pas sans rapport, d'une part avec l'augmentation importante du nombre des sociologues depuis les années 1960 et, d'autre part, avec la manière dont les constructeurs officiels de problèmes sociaux (et tout particulièrement l'État) découpent la réalité sociale (ministère de la ville, de l'éducation, de la culture, de la famille, du travail, de la justice, de la santé, etc.) et financent une partie de la recherche publique. La trop grande division du travail sociologique et l'hyper-spécialisation des connaissances qui en découle peuvent ainsi constituer un obstacle au développement de toute vue d'ensemble sur le monde social, à la compréhension des structures invariantes (dispositifs de pouvoir notamment) qui se déploient dans des sphères d'activité très différentes, à la saisie des principes explicatifs de certains phénomènes, mais aussi à la saisie du social à l'échelle des variations intra-individuelles des comportements.

Si le fonctionnement global du monde social n'est pas indifférent au fait que ce sont les mêmes individus qui agissent, pensent et sentent dans des contextes très différents de la vie sociale, qui en vivent aussi les contradictions en passant constamment d'un univers ou d'un sous-univers à l'autre, alors il est important que le sociologue (quel que soit son domaine originel de prédilection) sorte des ornières de l'hyper-spécialisation pour porter son regard comparatif sur un éventail plus grand de pratiques et de situations. C'est sans doute l'un des moyens pour lui de renouer avec les ambitions d'une sociologie générale sans retomber dans les errements d'une philosophie sociale sans fondement empirique.

Repères bibliographiques

- BERNARD R. 1984 "Quelques remarques sur le procès de socialisation et la socialisation scolaire" *Les Dossiers de l'éducation*-5, Toulouse, 17-22
- BERNARD R. 1986 "Les petites écoles d'Ancien Régime, lectures et hypothèses", *Cahiers de recherche*-6, GRPS, Université Lumière Lyon 2, 9-58
- BERNSTEIN B. 1975 *Langage et classes sociales*, Paris, Minuit

- BOURDIEU P. 1967 Postface, in Panofsky E. *Architecture gothique et pensée scolastique*, Paris, Minuit
- BOURDIEU P. 1980 "La 'jeunesse'n'est qu'un mot", *Questions de sociologie*, Paris, Minuit, 143-154
- BOURDIEU P. 2004 *Esquisse pour une autoanalyse*, Paris, Raisons d'agir
- CHAMBAZ C. 1996 "Les loisirs des jeunes en dehors du lycée et du collège", *Économie et statistique*-293, 95-106
- FOUCAULT M. 1975 *Surveiller et punir. Naissance de la prison*, Paris, Gallimard
- FRITSCH P. 1977 "L'éducation permanente ou l'empire pédagogique", *Cahiers de recherche-1*, G.R.P.S., Université Lyon 2, 100-142
- GUY J.-M. (dir.) 1995 *Les Jeunes et les sorties culturelles. Fréquentation et image des lieux de spectacles et de patrimoine dans la population française âgée de 12 à 25 ans*, Paris, DEP, ministère de la Culture
- GUY J.-M. & RIPON R. 1996 "Les sorties culturelles des 12-25 ans", *Données sociales*, Paris, INSEE, 410-414
- LABOV W. 1978 *Le Parler ordinaire*, Paris, Minuit
- LAHIRE B. 1993 *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l' "échec scolaire" à l'école primaire*, Lyon, PUL
- LAHIRE B. 1995 *Tableaux de familles. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*, Paris, Gallimard/Seuil, Hautes Études
- LAHIRE B. 1998 *L'Homme pluriel. Les ressorts de l'action*, Paris, Nathan
- LAHIRE B. 2002 *Portraits sociologiques. Dispositions et variations individuelles*, Paris, Nathan
- LAHIRE B. 2003 La légitimité culturelle en questions, in Donnat O. 2003 *Regards croisés sur les pratiques culturelles*, Paris, La Documentation française
- LAHIRE B. 2004 *La Culture des individus. Dissonances culturelles et distinction de soi*, Paris, La Découverte
- PATUREAU F. 1992 *Les Pratiques culturelles des jeunes. Les 15-24 ans à partir des enquêtes sur les pratiques culturelles des Français*, Paris, La Documentation française
- PREMIER CONGRÈS DE L'ASSOCIATION FRANÇAISE DE SOCIOLOGIE 2004, Paris, AFS Éditions
- THIN D. 1998 *Quartier populaires. L'école et les familles*, Lyon, PUL
- VINCENT G. 1980 *L'École primaire française*, Lyon, PUL
- VINCENT G. 1994 (dir.) *L'Éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Lyon, PUL
- YONNET P. 1985 *Jeux, modes et masses. 1945-1985*, Paris, Gallimard

Quand la frontière est bien tracée...

JACQUELINE GAUTHERIN

UMR Éducation & Politiques (Université Lumière Lyon 2-INRP)

19 Mail de Fontenay, BP 17424

69347 LYON cedex 07

“Quand la frontière est bien tracée, et qu'il n'y a pas
de terrain en litige entre les deux domaines,
personne n'est tenté de la franchir !”

Jules Ferry

La laïcité à la française a souvent été décrite comme un grand partage : d'un côté, la République, les institutions publiques, l'école, les maîtres, les élèves, les savoirs savants et la culture universelle ; de l'autre, les Églises, les communautés, les familles, les enfants, les savoirs vernaculaires et les cultures particulières. Au milieu, une frontière âprement disputée, politiquement et sociologiquement justifiée par la conception durkheimienne de l'État affranchissant l'individu des “groupes particuliers et locaux qui tendaient à l'absorber, famille, cité, corporation” et tenant en échec, par sa force souveraine, les inégalités et les injustices résultant des “groupes secondaires” (Durkheim 1975 III 171, 177). Une frontière sans doute aussi consolidée par la sociologie qui, épousant depuis l'origine les catégories du sens commun (Elias 1991, 9), s'est donné pour objets des entités substantielles distinctes, institutions ou champs de la pratique sociale, et s'est sectorisée en spécialités –sociologie des religions, de la famille, de l'école, sociologie politique...

Mais ces partitions, aujourd'hui remises en question, sont devenues la ligne de front des rénovateurs et des restaurateurs de l'école de la République et des controverses sur la laïcité. La frontière entre les mondes sociaux est fragilisée par l'irruption dans l'école de mondes qui semblaient lui être étrangers –les familles, le quartier, les communautés, avec leurs particularités linguistiques, culturelles ou religieuses– et par la “politique de la reconnaissance” des demandes et des identités individuelles et communautaires (Taylor 1992). Corrélativement, la frontière entre la sociologie de l'éducation et les autres sous-disciplines est bousculée dans une société confrontée, comme les autres sociétés démocratiques, au défi de la pluralité des cultures, des enracinements et des identités.

Cet article interroge un partage sans cesse invoqué, qui ne s'est sans doute pleinement réalisé à aucun des moments du processus de laïcisation et qu'on ne peut appréhender que comme un type idéal épurant et radicalisant les formes historiques du compromis laïque (Rosanvallon 2004). Pour comprendre sa puissance de structuration de l'espace public, de l'école et du débat sur la laïcité, ce modèle, comme ceux auxquels il est aujourd'hui confronté, doit être considéré sociologiquement sous deux aspects : comme un cadre normatif de l'action et des pratiques sociales de mise en ordre de l'espace public ; comme un schème d'intelligibilité et de jugement de la société politique que la rhétorique néorépublicaine referme comme une boîte noire. Le modèle du grand partage édifié de la Révolution au début du XX^e siècle dans la confrontation avec celui du catholicisme politique –l'un et l'autre se référant à un principe transcendant pour mettre en ordre l'espace public– est aujourd'hui mis à l'épreuve par les remaniements des cadres normatifs et interprétatifs de la société politique, par les recompositions des métaphysiques politiques, laïques ou religieuses, et du libéralisme politique.

L'école de la République dans ses frontières

Sécularisation, laïcisation

L'invention de la laïcité a résulté de la convergence de deux processus historiques de séparation. Le premier, qui conduisit à l'avènement des sociétés modernes, est un processus sociétal de sécularisation, de séparation du monde profane et du monde religieux, d'émancipation de la société des règles et des normes des Églises, d'affranchissement de la pensée et de la science des dogmes théologiques. Le second, propre au modèle républicain français, est un processus politique de laïcisation, de séparation de la République et des Églises, d'affranchissement de l'État du pouvoir temporel religieux, de dissociation de l'espace public et de l'espace des communautés (Baubérot 1990). La fondation de l'école de la République, à la fin du XIX^e siècle, fut à la fois un acte de sécularisation et de laïcisation de l'école. Sa sécularisation, conséquence selon Ferry ou Buisson de celle du pouvoir civil et de toutes les institutions sociales (Buisson 1888a, 1469), impliquait la neutralité religieuse des instituteurs et des enseignements, la rationalisation et l'universalisation des savoirs scolaires. Sa laïcisation, aboutissement de la lutte républicaine contre le catholicisme politique –que Ferry distinguait du catholicisme religieux– impliquait que l'instruction et l'éducation soient l'affaire de l'État, garant de l'intérêt général et de l'unité nationale.

“L'instituteur à l'école, le curé à l'église, le maire à la mairie” : les républicains séparèrent trois “domaines” (Buisson 1888a, 1472) pour abriter l'école publique de l'Église et de “la politique électorale et quotidienne” (Buisson 1888b,

2020). Cependant, s'ils garantissent la neutralité religieuse de l'école, ils ne promirent ni sa neutralité philosophique ni sa neutralité politique : ils y laissèrent prévaloir la philosophie spiritualiste de la nature humaine, une morale imprégnée des devoirs envers Dieu et la conception républicaine de l'unité nationale. Une première frontière passait entre l'école et les institutions religieuses, dont le tracé fut juridiquement entériné et stabilisé par la loi Ferry écartant l'instruction religieuse des écoles primaires publiques (1882), par la loi Goblet évinçant les congréganistes de l'enseignement public (1886), puis par la loi de séparation des Églises et de la République (1905). Une deuxième frontière passait entre l'école et la politique partisane, dont le tracé fut réglé par une multitude de recommandations et de circulaires prescrivant aux maîtres l'abstention la plus absolue.

Le public et le privé ; l'universel et le particulier

Fréquemment présentée comme une séparation entre espace public et privé, la ligne de partage entre les institutions publiques et les religions doit être précisée car la qualité de public ou de privé a historiquement revêtu plusieurs significations. S'agissant de l'école, la notion de public a d'abord défini une institution ouverte et commune par opposition à une institution particulière et domestique (Rousseau 1762a/1966, 40). La notion de public devint résolument politique avec les auteurs des plans d'éducation de la Révolution : était publique l'instruction pour tous, universelle, commune à tous, nationale, incombant à l'État et non plus à l'Église. La distinction entre les écoles publiques et les écoles privées prit un sens plus juridique et administratif avec la loi Guizot (1833) : les premières étaient subventionnées, entretenues et gérées par l'État ; les secondes, par les cultes reconnus depuis le Concordat (catholique, réformé, luthérien et israélite), par des associations ou par des particuliers. Les unes et les autres pouvaient être confessionnelles ou non. La notion de public retrouva sa signification républicaine avec la loi Ferry (1882) qui fit de la laïcité et de la culture commune un critère supplémentaire distinguant des écoles publiques des écoles privées.

Cependant, la séparation laïque est équivoque si l'on s'en tient à ces distinctions. Le modèle républicain ne sépare pas, comme on le prétend souvent, un espace public, i.e. celui de la République et des institutions publiques, et un espace privé englobant indistinctement les religions, les communautés ou les individus. La loi de 1905 distingue, outre l'espace privé du for intérieur, de la liberté de conscience et du libre exercice du culte (protégés par les art. 1 et 31), deux formes de l'espace public. La première est propre à la société politique, à la République qui "ne reconnaît, ne salarie ni ne subventionne aucun culte" (art. 2) : l'espace public est ouvert et commun à tous, dépouillé de tout signe ou emblème religieux (art. 28) et dévolu à la chose publique (*res publica*). La seconde forme de l'espace public concerne la société civile et les groupements

qui la composent : sont publics, en ce sens, les lieux et les dispositifs ni privés ni privatifs qui sont ouverts à tous sans être communs à tous, parmi eux les lieux de culte et “les réunions pour la célébration d'un culte” placés sous la surveillance des autorités dans l'intérêt de l'ordre public (art. 25) et sous leur protection (art. 32). Le modèle laïque ne rejette donc pas la religion dans la sphère privée –seuls la foi, l'exercice d'un culte et l'appartenance à une association culturelle sont une affaire de liberté privée, encore que ces libertés soient garanties par la puissance publique (art. 1, 31).

La constitution de l'espace public sociétal, dans les sociétés démocratiques, implique une acceptation ou une reconnaissance des particularités individuelles ou collectives (dans les limites des normes sociales) et une coexistence des individus ou des communautés, fondées soit sur un principe positif de tolérance des particularités, soit sur un principe d'indifférence aux différences. En revanche, la constitution de l'espace public républicain implique le rejet hors de ses frontières des particularités et des intérêts individuels ou communautaires, conçus comme des ferments de division, et suppose que les citoyens se réfèrent normativement à l'intérêt commun pour former une communauté nationale, une communauté des citoyens. Cette vision normative s'est effectuée dans la carte de l'espace public, notamment de l'école : dans les lois et les pratiques de dissociation entre ce qui vaut dans l'école et dans la société civile, entre l'instruction civique et l'instruction religieuse, entre la morale laïque et la morale confessionnelle, entre les savoirs universels et particuliers, entre la langue commune et les patois, entre l'identité du citoyen et les identités communautaires... entre l'universel et le particulier, en somme. Mais cette frontière radicale entre l'espace public politique et l'espace public sociétal, entre l'universel et le particulier a toujours été empiriquement introuvable.

La frontière, de compromis en accommodements

Pour les fondateurs de l'école républicaine, la bonne démarcation entre l'école et les familles, la religion ou la politique, entre le curriculum scolaire et la culture vernaculaire était problématique. Si la neutralité et l'universalité des mathématiques et des sciences, fondées sur la raison –et éventuellement sur les sens– allaient de soi, ce n'était pas le cas des autres enseignements (Buisson 1888b). Celui de la morale laïque ne pouvait être religieusement et philosophiquement neutre sans être dépourvu de valeurs, de finalités et de portée morales. Il ne pouvait être universel, en l'absence d'un fondement scientifique, qu'en convenant à chaque père de famille, qu'en ouvrant l'école à “la bonne vieille morale de nos pères” c'est-à-dire à la morale doublement commune –partagée par tous et ordinaire. L'enseignement de l'histoire ne pouvait être politiquement neutre car il eût été sans principes, sans idéal et sans portée civiques. L'un et

l'autre ne pouvaient prétendre à l'universel qu'à condition d'un travail d'universalisation de la destinée républicaine dont témoigne l'envolée durkheimienne à la fin de *L'Éducation morale* : "notre conscience nationale se confond avec la conscience humaine (...) patriotisme et cosmopolitisme se confondent" (Durkheim 1974, 238). La formation d'un curriculum laïque visant à l'éducation, à la moralisation et à la socialisation politique des futurs citoyens ne se fit donc en rupture ni avec la culture de la majorité des familles ni avec le projet politique républicain, mais en composant avec eux.

En outre, le compromis républicain (assorti de prudence politique) exigeait que la bonne frontière fût un tracé de conciliation au plus fort de la guerre scolaire et au moment de la loi de 1905. Il s'efforça de coordonner, sinon d'accorder, le projet libéral d'une société politique ordonnée à la liberté de conscience et de culte des citoyens (les établissements secondaires pouvant accueillir des aumôneries) et le projet civique d'une République qui ne confère aucune légitimité politique aux Églises (qui ne les "reconnaît pas", mais qui les connaît puisqu'elle les contrôle et les protège). Une tension principielle se niche ainsi au cœur du modèle de l'école laïque et du modèle républicain –sur laquelle nous reviendrons– qui imposa une certaine souplesse à la ligne de partage entre l'école et les familles ou les religions.

La loi de 1905 ayant fait son œuvre de stabilisation dans une société de plus en plus sécularisée et l'Église catholique ayant admis la séparation en "hypothèse", les tensions se déplacèrent après la Libération sur la question de l'école publique et de l'école privée. La loi Falloux (1850) et la loi Ferry (1905), dont les articles principaux sont toujours en vigueur, avaient limité la zone de compétence de l'État à l'enseignement public et celle des Églises à l'enseignement privé. Pour faire face à la massification de l'enseignement secondaire, aux demandes de diversification des méthodes d'enseignement et des modes d'éducation, l'État ouvrit de premières brèches, contestées par le camp laïque, dans cette frontière en finançant et en contrôlant le fonctionnement de l'enseignement privé (lois Astier 1919, Debré 1959, Rocard 1984) et en garantissant la formation de ses enseignants (loi Guerneur 1977, accords Lang-Cloupet 1992). Il tenta même, alors que la séparation entre public et privé n'opposait plus les partis politiques, d'abolir la frontière en englobant le privé dans un service public unifié d'éducation (loi Savary 1984) puis en cherchant à financer le privé à égalité avec le public (loi Bourg-Broc 1993) avant d'y renoncer sous l'effet de la mobilisation. La ligne de partage ne revint pas pour autant à son tracé antérieur, certaines collectivités territoriales subventionnant de fait les établissements privés au-delà de ce qu'autorise la loi.

Par ailleurs, l'école publique n'a jamais été totalement indifférente aux différences et aux appartenances de ses élèves. Depuis sa fondation, elle s'est réglée sur le calendrier catholique, s'est ajustée aux grandes fêtes des autres religions et a libéré un jour pour le catéchisme. Depuis une vingtaine d'années, elle

est confrontée à des demandes nouvelles dans le domaine de la vie scolaire et dans celui du curriculum. Les arrangements locaux se sont multipliés –sous l'effet de la délégation de compétences rappelées par l'arrêt du Conseil d'État et la Circulaire Jospin de 1989–, certains établissements tolérant le port du voile ou d'un bandana, la plupart adaptant les menus aux interdits alimentaires, ajustant leurs exigences pédagogiques en période de ramadan, fermant les yeux sur les certificats médicaux de complaisance, sur les refus de sorties scolaires, voire sur des contestations de questions au programme (l'évolution des espèces, la reproduction, l'histoire des religions monothéistes...) pour préserver l'essentiel : la scolarisation des élèves concernés. Tandis que la frontière entre l'école et les familles ou les communautés religieuses devenait moins nette, son tracé fluctua selon les établissements et les circonstances, jusqu'à ce que la loi Fillon (2004) interdise les signes manifestant ostensiblement une appartenance religieuse. Enfin, depuis le début des années 1980, une autre brèche a été ouverte dans la frontière séparant la culture scolaire et les cultures vernaculaires par des innovations marquant une première reconnaissance des cultures particulières dans l'espace public de l'école : projets éducatifs locaux, enseignement des langues et cultures d'origine ou en langues régionales, enseignement du fait religieux...

Ainsi, de compromis en arrangements, la frontière entre l'enseignement public et privé, entre l'école républicaine et les communautés religieuses ou culturelles a sans cesse été négociée, déplacée, réajustée.

La critique d'une illusion

La référence nouvelle et persistante au modèle républicain dans le débat public sur l'école en France depuis une vingtaine d'années –étrangère à la culture et à la sociologie critiques des années 1970-1980– ne peut faire oublier que le grand partage n'a jamais été aussi radical que le prétendent les néorépublicains qui condamnent l'ouverture de l'école aux communautés en s'appuyant sur le grand récit d'un monde scolaire clos et pur, abrité des bruits du monde, sacré, mis à part, gouverné par la seule raison, voué à l'intérêt général, à l'universel et à l'égalité (Debray 1990, Pena-Ruiz 2003). Cette vision est une illusion qui ne résiste pas à la critique historique.

Du reste, les frontières poreuses de l'école laïque, le caractère illusoire, arbitraire et injuste du partage entre l'école et les familles ont aussi été dénoncés au nom des principes fondateurs de l'école publique. Si l'on en trouve les prémises, dès le début du XX^e siècle, dans la critique républicaine de l'école de la République (chez Buisson ou Goblot par exemple), le paroxysme est atteint dans les années 1970 avec les sociologies de l'école reproductrice et de l'école capitaliste. Quelles que soient leurs divergences, ces deux théories ont bouleversé le cadre interprétatif et la carte dessinés par les républicains qui, malgré des incertitudes,

séparaient l'école publique –espace commun dévolu à l'intérêt général et à l'universalité– et les familles –espace des intérêts particuliers. La critique de la transmutation des inégalités sociales en inégalités scolaires, de l'arbitraire culturel en culture neutre et universelle, de la domination de classe en libération par l'école, implique un déplacement de la frontière entre l'école et la société. Leur rapport ne pouvant être conçu que par la médiation des appartenances de classe, l'harmonie paraît parfaite entre l'école et les classes sociales : nulle frontière ne sépare les familles des classes dominantes, dotées d'un habitus, d'un capital culturel et de la capacité à le faire fructifier, et une école avec laquelle elles sont en affinité (Bourdieu & Passeron 1970) ; et si une frontière sépare les dispositions des familles des classes populaires et les prédispositions requises par l'école, elle se traduit par la concordance entre les déclassements social et scolaire. La sociologie critique dénonce l'école de la reproduction de la structure de classe et du grand renfermement sur la culture bourgeoise, qui n'est pas ajustée à son idéal laïque d'égalité des chances, d'universalité et de neutralité et qui ne peut perdurer qu'à condition de masquer les rapports de domination et les intérêts particuliers de la classe dominante sous couvert d'une séparation avec le monde.

La critique historique et sociologique conduit à rabattre la carte républicaine au rang d'illusion transcendante de la métaphysique politique et d'illusion fonctionnelle à effet de légitimation. Mais réduire ainsi la laïcité à une idéologie, c'est sous-estimer la portée des cadres symboliques à travers lesquels la société se pense elle-même, les individus définissent leur identité et s'efforcent de mettre en ordre un monde commun.

La grande confrontation moderne : “entre Dieu et la Société...”

Avons-nous jamais été modernes ?

L'avènement de la modernité, depuis la seconde moitié du XIX^e siècle, s'est caractérisé par un travail incessant et systématique de séparation, de purification et de libération du monde religieux et du monde profane, de la foi et du savoir, de la science, de la théologie et de la politique. La scission théologique opérée par la Réforme luthérienne entre les règnes de Dieu et de César visait à libérer la sphère religieuse des puissances temporelles et à délivrer les hommes du souci mondain de leur salut : elle contribua à désenchanter le monde et à libérer le pouvoir politique de l'emprise de l'Église. Au plan scientifique et philosophique, de la Renaissance aux Lumières, la formation de l'idée de Nature (Ehrard 1970) définit peu à peu l'unité du monde : les hommes pensèrent un univers gouverné par les forces et lois physiques et se pensèrent eux-mêmes, après Descartes,

comme "maîtres et possesseurs de la nature" et sujets rationnels du Cogito. Une troisième dissociation, philosophique et politique, se produisit au siècle des Lumières avec l'invention du concept de pacte social : les théories contractualistes proposèrent une vision de la société reposant sur ses propres bases, ouvrant ainsi la voie aux sciences sociales.

Les modernes amplifièrent et systématisèrent les partages entre ces mondes. Certes, ils ont créé des hybrides de science, de philosophie, de politique, de religion, forgé des discours et des dispositifs religieux dont ils excluaient la religion, des politiques dont ils excluaient la politique, ils n'ont jamais été modernes et le Grand Partage n'a pas eu lieu (Latour 1991). Pourtant, un partage résultant d'un combat séculaire avec l'Église catholique traversa le champ idéologique, social et politique : la séparation de la Cité politique et de la Cité de Dieu, deux Cités fondées sur deux métaphysiques politiques.

Des visions métaphysiques de la République

Rousseau systématisa le premier une vision métaphysique laïcisée de la société politique : un ordre politique juste ne peut être ordonné ni par la force ni même par la raison, qui lui sont immanentes, mais requiert "une autorité d'un autre ordre, qui puisse entraîner sans violence et persuader sans convaincre" (Rousseau 1762b/1986 II, 8). C'est pourquoi "les hommes n'eurent point d'abord d'autres Rois que les Dieux ni d'autre gouvernement que le Théocratique" (ibid. IV, 8). À cette conception à deux niveaux, il oppose celle du pacte social qui associe et unit les hommes sous "la suprême direction de la volonté générale". La constitution de la société politique suppose que les hommes gouvernés par leurs intérêts particuliers se portent vers une transcendance qui dépasse leurs particularités concrètes et se transmutent en citoyens gouvernés par l'intérêt commun, catégorie abstraite que Rousseau objective sous la forme du Souverain et de l'État. Ce mouvement d'abstraction par lequel les individus s'arrachent au monde pour se porter vers une entité transcendante et de réification par lequel ils lui confèrent une réalité substantielle fait écho, volens nolens, à celui qui est à l'œuvre dans les religions monothéistes arrachant les hommes aux veaux d'or pour les élever vers un être transcendant, doté de qualités substantielles et d'un pouvoir sur le monde. Ce processus de sacralisation et de réification de l'intérêt général et du bien commun s'observe plus encore dans le modèle jacobin de la République, élaboré durant la Révolution française, et dans le modèle républicain de la laïcité au tournant des XIX^e et XX^e siècles. Alors que le positivisme comtien annonçait l'avènement de l'état positif et du règne de la nécessité dans le monde naturel et social, le modèle républicain érigea l'État, la Patrie, la Nation ou la Société (dans le cas de Durkheim) en réalité surplombante et sacrée qui préexiste aux individus, leur fait la loi et fonde leurs obligations.

La vision jacobine d'une transcendance républicaine objectivée et substantielle s'est heurtée, dès l'origine, à la vision libérale de Condorcet refusant toute sacralisation de la République et de l'État, n'acceptant d'autre principe d'association des hommes que la raison, la vérité ou la liberté. Cependant la recomposition libérale du républicanisme de la fin du XIX^e siècle ne conduisit pas à la dissolution de toute transcendance, mais à l'émergence, caractéristique de la modernité selon Freitag, d'un rapport intériorisé à la transcendance et d'une nouvelle figure de la transcendance : le sujet, fondement originaire et justification ultime (Freitag 1999). Ce double procès de subjectivation de la transcendance et de "transcendantisation" du sujet se déploya dans ses dimensions théologique, éthique et politique, avec les fondateurs de l'école républicaine issus du protestantisme libéral. Buisson, Pécaut ou Steeg contribuèrent à l'élaboration d'une théologie substituant la subjectivité de l'expérience religieuse à l'objectivité des contenus dogmatiques, l'autorité suprême de la conscience et du libre arbitre à celle des Églises. Dans le domaine de la morale, ils développèrent une conception néokantienne posant la personne humaine comme fin ultime et une pédagogie privilégiant la subjectivité de l'expérience morale, la conscience du devoir et la volonté. Au plan politique, ils mirent en avant l'intériorisation de la transcendance, l'amour de la Patrie, la "foi laïque" et la transcendance de la personne, de sa liberté et de ses droits (Buisson 1918). Cette affirmation de la personne comme principe transcendant se heurta cependant aux résistances durkheimiennes ou solidaristes à l'individualisme libéral. En revanche, la logique de subjectivation de la transcendance, constitutive d'une communauté de citoyens, fut au cœur de l'éducation civique et morale, notamment des leçons de Durkheim qui, au-delà de la théorie de l'intériorisation des règles morales, font appel à l'expérience subjective de la société (Durkheim 1992, Gautherin 1992).

L'école laïque fut ainsi le lieu privilégié d'accès à la transcendance républicaine objectivée et de son intériorisation, comme l'école confessionnelle était le lieu privilégié d'accès à la transcendance divine et de son intériorisation.

Deux Cités antagonistes

Sous ce double rapport à une transcendance laïque extériorisée ou intériorisée, la laïcisation, à la fin du XIX^e siècle, n'a pas été un acte de séparation horizontale des mondes profane et sacré. Elle a été un acte de séparation verticale entre deux visions normatives antagonistes de la société politique se référant à deux souverains transcendants et rivaux –entre Dieu et la Société, il faut choisir" (Durkheim 1974, 71).

Comprendre leur confrontation exige de les traiter symétriquement. La rhétorique républicaine célébrait l'intérêt général, l'universalisme, l'État, la communauté

des citoyens, la liberté et l'égalité, la raison, le progrès. Elle dénonçait les intérêts particuliers, les "brigues", les "associations partielles" (Rousseau), les "groupes particuliers ou locaux" (Durkheim) ou l'Église "faction politique dans l'État" (Gambetta). La rhétorique catholique célébrait la souveraineté divine, la catholicité (universaliste par définition) de l'Église, la communauté fraternelle des croyants, l'obéissance, les dogmes, la tradition. Elle dénonçait les erreurs des principes de 1789, les divisions créées par le parti laïque, le caractère partisan d'un État combattant l'Ancien Régime. Ces deux rhétoriques structurèrent l'antagonisme entre catholicisme politique et républicanisme. Sous couvert d'une opposition entre universel et particulier (chacune ne pouvant reconnaître l'universalité de l'autre sans la légitimer), la République et l'Église prétendaient également à l'universalisme surplombant qui postule qu'il y a une seule transcendance, une seule loi, une seule justice (Walzer 1992). Pour justifier leur dessein missionnaire, elles se fondaient sur un universalisme distributif et extensif reconnaissant l'égalité de chaque citoyen ou de chaque fils de Dieu, quelle que soit son origine, et visant à répandre la lumière de la raison ou de la foi, l'autorité de la République ou de Rome sur le peuple et les nations. Pour justifier leur dessein d'intégration, elles se fondaient sur un universalisme inclusif et assimilateur visant à faire communier tous les hommes dans une même religion, fût-elle civile, à les unir en une seule communauté nationale ou religieuse. Leur prétention concurrente explique l'allure agonistique de leur combat.

Si la III^e République édifia l'espace public commun contre les particularités des terroirs et des religions en universalisant une culture, une morale et une langue, elle l'édifia aussi, en le laïcisant, contre l'universalisme de l'Église catholique. Cette confrontation a constitué la matrice du débat public sur la laïcité et le cadre dans lequel la séparation républicaine fut érigée au rang de principe pour mettre en ordre l'espace public. Mais on ne peut saisir les tentatives contemporaines d'ouverture, de colmatage ou de renforcement de la frontière entre les institutions publiques et les religions ou les communautés, sans prendre en considération les remaniements des cadres normatifs de l'espace public.

La transformation contemporaine des cadres normatifs

Les métaphysiques politiques entre reviviscence et déclin

La période qualifiée de postmoderne –caractérisée par l'implosion des utopies politiques et des grands récits, l'affaiblissement de l'État-nation et des institutions publiques, le déclin des institutions religieuses, le dépérissement des communautés traditionnelles et le déploiement du libéralisme économique et

politique— n'a vu la disparition ni des références à une transcendance républicaine ou religieuse, ni des prétentions des religions à intervenir dans l'espace public, ni des enracinements communautaires mais leur réactivation et leur déplacement. Sans doute n'avons-nous jamais été postmodernes.

Le modèle républicain a certes rompu, après des décennies de critique sociologique et sociale du modèle français d'intégration et dans une conjoncture de libéralisme politique, avec le jacobinisme malgré les tentatives de restauration d'une vision sacralisée et utopique de la République. Mais, en dépit de ses recompositions tendant à faire prévaloir la référence immanente aux droits de l'homme, il n'a renoncé ni au principe surplombant et abstrait de l'intérêt général ni à son idéal d'universalité. Au fil des controverses, la laïcité de la République et le principe de séparation entre l'espace public commun et les espaces particuliers ont été érigés en rempart contre les redéfinitions libérales et communautariennes de l'espace public.

De leur côté, la plupart des religions, prenant acte de leur pluralité, de la sécularisation de la société et de la laïcité de la République, ne prétendent plus organiser toute la sphère sociale et politique. Elles ont déplacé leurs ambitions séculières vers un magistère éthique, fondé sur un principe surplombant humaniste et universaliste, qu'elles exercent au sein de dispositifs officiellement reconnus (comités d'éthique ou missions politiques de conciliation) ou par le biais de prises de position publiques (sur les otages en Irak ou le voile à l'école, par exemple). Seules des minorités actives fondamentalistes ou intégristes prétendent faire prévaloir la loi de Dieu sur celle de la République dans l'espace public, dans la vie et le curriculum scolaires. La grande confrontation entre la République et l'Église a ainsi laissé place à un brouillage de la frontière et à des conflits localisés de territoires à l'occasion de revendications religieuses au sein des institutions publiques ou des essais de modification des rapports entre l'État et l'enseignement privé. Ce flou et ces empiètements réactivent les controverses sur la définition de l'espace public et les tentatives de renforcement ou d'abolition de la séparation laïque.

Enfin, si cette période a été marquée par l'effondrement des communautés enracinées dans un terroir ou dans une tradition, elle l'a aussi été par la formation de groupes ancrés dans des territoires (la cité, le quartier) ou dans des traditions réinterprétées (religieuses ou ethniques), par des solidarités ordonnées aux biens communs de ces communautés et par l'émergence de revendications et d'attributions d'identités surpassant l'identité nationale.

L'édification d'un espace public commun et d'une communauté nationale est ainsi confrontée, dans les sociétés multiculturelles démocratiques, à la diversité des communautés et des individus. Ce problème, qui se noue en France autour de la laïcité de l'école, met aux prises des logiques politiques composites qui doivent être analytiquement décomposées.

La laïcité et les formes élémentaires des grammaires politiques

La logique civique –séparant l'universalisme laïque et les particularismes, l'intérêt général et les intérêts particuliers, l'espace public commun et les espaces sociétaux (voire le public et le privé), la République et les communautés– s'appuie sur un principe transcendant équivoque : défini comme un intérêt général abstrait ou comme un bien commun réifié, il sous-tend soit la conception d'un espace public peuplé d'êtres désengagés et d'une stricte neutralité de l'école, soit celle d'une communauté substantielle de citoyens engagés et de la sacralité des institutions publiques.

La référence à la liberté des individus, à leur autonomie, à leur égalité et à la tolérance des différences est aussi justiciable de deux interprétations conduisant à deux définitions de l'espace public. Une première logique libérale requiert que les citoyens et les futurs citoyens se libèrent de leurs appartenances, que les institutions publiques soient neutres et abritées des influences communautaires, que l'État protège la liberté de conscience et de culte et ne reconnaisse pas les particularités religieuses ou culturelles ; elle implique donc la séparation institutionnelle des Églises et de l'État et une laïcité-neutralité de l'école. Une deuxième logique requiert que les individus soient reconnus dans leurs particularités, que les institutions publiques soient ouvertes aux cultures différentes, que l'État garantisse effectivement l'exercice des libertés des membres des communautés religieuses ou ethniques à condition qu'elles respectent les principes démocratiques, sans en privilégier aucune ; elle implique une continuité entre les institutions publiques communes et la société civile. Les acteurs déploient la première rhétorique lorsqu'ils dénoncent le prosélytisme dans l'école, les manipulations dont les élèves voilées sont victimes, les faveurs de l'État à l'enseignement catholique pour consolider la frontière laïque ; et la seconde lorsqu'ils dénoncent les discriminations, les atteintes de la laïcité scolaire à la liberté religieuse et à la liberté de conscience, les obstacles opposés par l'État au libre exercice des cultes ou au libre choix de son école pour revendiquer l'ouverture ou l'abolition des frontières.

Enfin, si la référence communautarienne –qui oppose le bien commun de la communauté (conception de la vie bonne, culture, tradition) à celui de la République, la citoyenneté engagée à la citoyenneté abstraite, la pluralité des cultures au faux universalisme républicain, la légitimité des droits des minorités à la domination– récuse le partage laïque et exige que l'État reconnaisse et prenne également en charge des communautés, elle conduit à son tour à deux conceptions de l'espace public. Dans une première perspective (proche de la pilarisation néerlandaise ou belge), celui-ci est fragmenté en des communautés sociétales et politiques séparées, dotées de droits et d'institutions. Cette conception, dans le débat français, sert le plus souvent de repoussoir pour réassurer le modèle républicain, parfois de cadre d'interprétation de la société française –composée de commu-

nautés ethniques ou religieuses– et de cadre normatif pour revendiquer des droits, l'ajustement des institutions aux règles religieuses (séparation des sexes dans les piscines, en cours d'éducation physique, lors des examens...) ou la création d'écoles confessionnelles. Dans une deuxième perspective (proche du modèle consociatif), l'espace public est pluraliste et ouvert aux particularités communautaires. La rhétorique du droit à la différence dans un espace commun, de l'enracinement des individus dans une communauté chaleureuse ("communauté éducative" comprise) a été avancée par l'École nouvelle dès le début du XX^e siècle et, récemment, par les partisans de la pédagogie interculturelle. Encore ne peut-on négliger une troisième interprétation de la référence à la communauté qui, récusant les libertés démocratiques et le pluralisme, soutient la prééminence d'une conception de la vie bonne et d'une communauté dans une visée d'expansion universelle (que l'on observe dans certains courants intégristes ou fondamentalistes) ou bien de repli particulariste assumé (dont témoignent les logiques de retrait, de sécession et de combat des groupes salafistes). Ces logiques communautaristes érigent des barrières entre "nous" et "eux", le pur et l'impur, la vertu et le vice, et dénoncent la frontière érigée entre les institutions publiques et les religions.

Si les acteurs, pour éviter la controverse, s'abstiennent souvent d'invoquer ces grammaires politiques et préfèrent motiver publiquement leurs décisions par la sécurité ou l'hygiène (Gautherin 2000) ou par la loi de 2004, ils mettent en œuvre ces schèmes argumentatifs pour justifier ou dénoncer le partage laïque dans les situations de délibération individuelle ou collective ou quand ils rendent compte de leur vision de la laïcité. Ils les mobilisent aussi comme des schèmes d'action pour construire l'espace public et renforcer, déplacer ou ouvrir la frontière. Dans une société hybride et hypercritique, les acteurs exercent généralement leurs compétences politiques en arrangeant les formes élémentaires de ces grammaires en des dispositions rhétoriques composites. La rhétorique de la séparation de l'État et des Églises ou de la fermeture de l'école aux communautés articule, sur les principes de l'intérêt général et de la liberté des individus, l'exigence d'une école publique et d'une culture scolaire communes, neutres et abritées des pressions religieuses, l'exclusion des élèves et des maîtres portant des signes manifestant "ostensiblement" une appartenance religieuse, une réticence à l'égard d'un enseignement du fait religieux dans le curriculum (susceptible d'être prosélyte), le refus d'un subventionnement des écoles privées au-delà de ce qu'autorise la loi –la rhétorique de la "laïcité ouverte" faisant prévaloir le principe libéral pour assouplir la frontière. La rhétorique de l'association entre l'État et les Églises ou de l'ouverture de l'école aux communautés articule, sur le principe communautarien et sur le principe de la liberté de conscience et de culte, l'exigence d'une école publique reconnaissant les cultures communautaires et les manifestations d'appartenance religieuse, d'un espace public de délibération, d'un enseignement neutre du fait religieux dans le curriculum, d'un subventionnement équitable des écoles privées.

La laïcité et la politique de la reconnaissance

Les sociétés multiculturelles sont confrontées à une difficulté : comment préserver la diversité et l'unité nationale, les particularités et l'universalité, les différences et l'égalité, comment tracer des frontières justes quand on reconnaît plusieurs conceptions de la justice ? La philosophie politique nord américaine s'est emparée de ces questions en invitant à repenser l'alternative entre modèles libéral et communautarien et en appelant à un renouvellement des cadres normatifs et interprétatifs de la société politique.

Le modèle du libéralisme politique, sous sa forme contemporaine, prend acte du "polythéisme des valeurs" et du désaccord sur le bien dans les démocraties multiculturelles. Aussi se présente-t-il comme "une théorie politique et non métaphysique" qui, contrairement au modèle civique, au modèle communautarien et au libéralisme économique avec lequel il est à tort confondu, récuse toute référence à une transcendance politique et toute hétéronomie de l'action humaine. Il n'admet pas d'autres principes à portée universelle que la liberté des individus, leur autonomie, leur égalité fondée en nature et en droit, et l'équivalence des différences individuelles. Il implique donc des citoyens plaçant "sous le voile d'ignorance" toute espèce de bien commun, des individus abstraits, indifférenciés et dotés de droits formels, sans autre lien que leur commun attachement aux libertés démocratiques, leur langue, leur culture (Rawls 1987, 1995) et la séparation des Églises ou des communautés et de l'État, garant des libertés individuelles. Mais si cette politique libérale de l'indifférence aux différences garantit formellement l'unité de la société politique et l'égalité de ses citoyens, elle néglige l'ancrage des individus dans des conditions sociales concrètes et génératrices d'inégalités, leur enracinement dans des cultures particulières, ainsi que les fins ou les valeurs communes pouvant unir les citoyens.

Le modèle communautarien, sous sa forme pluraliste, soutient à la fois une conception métaphysique de la communauté politique fondée sur un Bien substantiel et la légitimité de la pluralité des communautés et du polythéisme des valeurs. Il fonde la coexistence des communautés non pas sur un universalisme surplombant, mais sur un universalisme réitératif qui exige que l'État reconnaisse les particularités, les expériences et les histoires différentes, et distribue équitablement ses bienfaits (Walzer 1992). Contre la conception civique et libérale du citoyen abstrait, désengagé et défini par ses droits formels, il implique une conception du citoyen enraciné dans une communauté, une culture, une tradition. Et une continuité entre l'espace public et les communautés. Mais si cette politique de la différence traite équitablement les communautés en reconnaissant les identités et les droits des membres des minorités nationales ou ethniques, elle peine à traiter également les individus, faute de principes d'équivalence, et à définir un espace public commun.

La politique de la reconnaissance (Taylor 1992) ou la politique du multiculturalisme appuyée sur une “théorie des droits des minorités” –“minorités nationales” et “groupes ethniques” issus de l’immigration (Kymlicka 2001)– propose une troisième voie canadienne pour dépasser ces apories. Elle accorde des droits aux minorités et une identité communautaire aux individus en réponse à leurs demandes de reconnaissance et elle s’appuie sur le principe universel de l’égalité liberté et dignité des personnes pour promouvoir la tolérance (i.e. d’équivalence des différences) et l’égalité des droits des citoyens, assurer un “consensus par recoupement” entre les diverses communautés et satisfaire à l’exigence d’un monde commun. Elle implique ainsi une négociation permanente et “des accommodements raisonnables” entre les exigences culturelles particulières et celles de l’ordre public qui supposent un accord démocratique préalable sur le vivre ensemble, sur le bien-fondé de la diversité et sur les limites acceptables à l’exercice des droits (McAndrew 2001). Les tensions et les débats qui ont lieu dans les démocraties pluralistes, dans une conjoncture de “guerre des dieux”, montrent que cela ne va pas de soi : la reconnaissance des appartenances et des normes religieuses ou ethniques (port du voile islamique, de la kippa ou du turban sikh) peut se heurter à des pratiques ou à des revendications identitaires et communautaires qui mettent en péril d’ordre public (port du poignard sikh, règles et savoirs spécifiques dans les établissements) ou qui contreviennent aux principes de la justice démocratique (demande de tribunaux islamiques). Aussi la politique canadienne de la reconnaissance recourt-elle à la Charte garantissant les droits de la personne pour poser des limites aux droits des minorités et tracer une “frontière juste” entre les groupes qui sont “animés d’un sentiment de justice” (i.e. d’égalité et de liberté) et ceux qui cherchent à dominer les autres groupes et à opprimer leurs propres membres (Kymlicka 2001, 274-275). Mais la politique de reconnaissance des droits des groupes ethniques ou/et défavorisés se heurte à la difficulté de construire un espace commun, un accord démocratique et une union nationale puisqu’elle les présuppose en présumant que ces groupes et minorités demandent à s’intégrer et sont prêts à reconnaître les principes démocratiques.

Libéralisme renouvelé vs. républicanisme renouvelé

Le libéralisme renouvelé est présenté, en France, comme une alternative au républicanisme libéral qui considère comme identiques ceux qui, du fait de la ségrégation sociale, de leur échec scolaire, des discriminations économiques ou de leurs origines, se perçoivent comme différents (Mesure & Renaut 1999). Mais la théorie des droits des minorités est sociologiquement contestable en France où ni les minorités religieuses ni les “minorités ethniques” ne constituent à proprement parler des communautés mais des ensembles hétérogènes de groupes et d’individus qui, pour la plupart, ne réclament ni la reconnaissance d’identités

particulières surplombant l'identité nationale ni des droits culturels, juridiques ou politiques spécifiques dans l'espace républicain commun et exigent plutôt une politique garantissant leur égalité et leurs droits de citoyens (Schnapper 1991). Les affirmations et les revendications communautaires sont le fait de groupes restreints qui, en réponse aux discriminations économiques, à la ségrégation sociale, aux conflits de générations, au désenchantement du monde ou à la crise des identités, se solidarisent par référence à une religion, à un pays d'origine, à un quartier et à un milieu social. L'usage généralisateur et inconsideré du schéma communautariste pour catégoriser les individus par une identité et une "communauté" religieuses ou ethniques englobante (dans laquelle ils ne se reconnaissent pas a priori) et pour interpréter nombre de problèmes sociaux comme des "conflits entre communautés" entretient la confusion et contribue à fabriquer des sentiments d'appartenance ou d'exclusion. En outre, la diabolisation de telle ou telle "communauté" et la stigmatisation de ses "membres", accompagnée de discours sur leur dangerosité (alimenté par les faits divers), la célébration de la grandeur communauté et de ses membres, accompagnée d'un discours de victimisation (appuyé sur des faits de racisme, d'intolérance ou de discrimination), marquent une volonté de communautarisation, de solidarisation des individus tantôt dans une même peur, tantôt dans un même bonheur ou dans un même malheur.

La politisation des différences des groupes ethniques et religieux ne peut qu'ouvrir la boîte de Pandore de la communautarisation de la société et des minorités mêmes. On a observé, aux États-Unis et récemment en France, les tensions provoquées par une politique de représentation des minorités dans les institutions publiques et politiques qui fait prévaloir les critères ethnico-religieux sur la compétence. On voit mal comment la dévolution de droits particuliers à ces minorités (religieux, familiaux, pénaux, etc.), au-delà des droits communs à tous (travail, protection sociale, éducation, culture, etc.), faciliterait leur intégration et éviterait une polarisation de la société. De plus, la question des droits spécifiques à une minorité divisée par des conceptions divergentes de la religion et de l'interprétation des textes sacrés, de la culture, des modes de vie et du droit exacerbe ses divisions et sert de point d'appui à ses composantes les plus radicales : les fondamentalistes musulmans ne s'y trompent pas, qui exigent sans cesse un droit compatible avec leur interprétation de la loi islamique.

On peut légitimement s'interroger sur un cadre normatif qui, en dépit des limites qu'il oppose aux revendications communautaires, consiste en une traduction politique et juridique du pluralisme culturel. Cette volonté de faire coïncider les cartes de l'espace sociétal et public réactive la politique républicaine de séparation laïque. La recomposition libérale du républicanisme ne récuse pas toute reconnaissance des différences individuelles, culturelles ou linguistiques, mais elle apporte une autre réponse aux tensions entre les individus, les groupes et la communauté politique : elle garantit le libre déploiement et l'égal traite-

ment des différences dans l'espace sociétal –dans les limites des principes démocratiques et de l'ordre public– et fait prévaloir l'intérêt commun et la communauté des citoyens dans l'espace public politique national ou local. Elle invite ainsi à considérer l'école comme un lieu de délibération et de confrontation ouvert à la diversité des cultures, des langues et des mémoires, et comme un lieu de formation civique fermé aux allégeances communautaires. Ce cadre normatif, en récusant la formation de communautés politiques défendant leurs intérêts communs respectifs et la reconnaissance juridique de leurs droits particuliers, oppose un obstacle à des revendications qu'il serait naïf de croire simplement culturelles et toujours compatibles avec les exigences de justice démocratique. Même si on peut critiquer la République et son école pour ne pas être à la hauteur de leur idéal et ne pas suffisamment satisfaire aux exigences républicaines de justice.

De compromis en remaniements, les politiques républicaines ont posé des bornes délimitant l'espace public commun, les espaces sociétaux ouverts à tous et les espaces privés. Mais la carte de l'espace public laïque est aujourd'hui mise en cause par l'intégration européenne qui conduit à percevoir l'universalisme républicain comme un particularisme français, par la société multiculturelle qui ne se reconnaît pas dans les institutions publiques, par les demandes d'ouverture de la communauté éducative aux cultures locales et aux spécificités religieuses, par la perméabilité des établissements aux groupements communautaires, par les revendications d'une libre expression des convictions religieuses et des particularités individuelles ou collectives. La grande confrontation entre les deux métaphysiques politiques, catholique et républicaine, entre modèles libéral, communautarien et républicain, a cédé le pas, dans les débats de la philosophie politique et de la sociologie politique, à la confrontation de cadres normatifs et interprétatifs plus composites. Face à la recomposition communautarienne du libéralisme qui soutient une politique de la reconnaissance des différences culturelles et des droits des minorités, la recomposition libérale du républicanisme s'est engagée dans la voie de la reconnaissance des différences culturelles dans l'espace public, mais elle récusé la politique des droits spécifiques des minorités ou des communautés et oppose le modèle de séparation laïque à la traduction politique du multiculturalisme. Cependant, la question de la séparation entre la République et les religions s'est compliquée car elle se pose non seulement en toute généralité mais aussi dans la particularité des situations scolaires (pour toucher le curriculum et les relations entre les individus) et n'oppose plus deux camps mais les logiques contraires d'individus incertains. Ces tensions appellent des recherches frayant des chemins entre les sociologies sectorielles (sociologie de l'école, des religions, de la jeunesse, des familles, sociologie politique), l'histoire et la philosophie politique qui proposent un cadre d'intelligibilité des logiques de construction de l'espace public.

Repères bibliographiques

- BAUBÉROT J. 1990 *Vers un nouveau pacte laïque ?* Paris, Seuil
- BOURDIEU P. & PASSERON J.-C. 1970 *La reproduction*, Paris, Minuit
- BUISSON F. 1888a "Laïcité", in *Dictionnaire de pédagogie*, Paris, Hachette
- BUISSON F. 1888b "Neutralité", in *Dictionnaire de pédagogie*, Paris, Hachette
- BUISSON F. 1918 *La Foi laïque. Extraits de discours et d'écrits (1878-1911)*, Paris, Hachette
- DEBRAY R. 1990 La laïcité, une exception française ?, in Bost H. *Genèse et enjeux de la laïcité*, Genève, Labor et Fides
- DURKHEIM É. 1974 *L'Éducation morale*, Paris, PUF
- DURKHEIM É. 1975 "De l'État" ; "Une révision de l'idée socialiste", in Karady K. *Textes*, t.III, Paris, Minuit
- DURKHEIM É. 1992 "L'enseignement de la morale à l'école primaire", *Revue Française de Sociologie-XXXIII-4*
- EHRARD J. 1970 *L'idée de nature à l'aube des Lumières*, Paris, Flammarion
- ELIAS N. 1991 *Qu'est-ce que la sociologie ?*, Paris, Éd. de l'Aube
- FREITAG M. 1999 "La dissolution postmoderne de la référence transcendantale. Perspectives théoriques", *Cahiers de recherche sociologique-33*, 181-217
- GAUTHERIN J. 1992 "Durkheim à Auteuil : la morale laïque d'un point de vue pragmatique", *Revue Française de Sociologie-XXXIII-4*
- GAUTHERIN J. 2000 Au nom de la laïcité, Pénélope et Jules Ferry, in Derouet J.-L. dir. *L'école dans plusieurs mondes*, Bruxelles, Paris, De Boeck
- KYMLICKA W. 2001 *La citoyenneté multiculturelle. Une théorie du droit des minorités*, Paris, La Découverte
- LATOURE B. 1991 *Nous n'avons jamais été modernes*, Paris, La Découverte
- McANDREW M. 2001 *Immigration et diversité à l'école. Le débat québécois dans une perspective comparative*, Presses de l'Université de Montréal
- MESURE S. & RENAUT A. 1999 *Alter ego. Les paradoxes de l'identité démocratique*, Paris, Flammarion
- PENA-RUIZ H. 2003 *Qu'est-ce que la laïcité ?* Paris, Folio
- RAWLS J. 1987 *Théorie de la justice*, Paris, Seuil
- RAWLS J. 1995 *Libéralisme politique*, Paris, PUF
- ROSANVALLON P. 2004 *Le modèle politique français. La société civile contre le jacobinisme de 1789 à nos jours*, Paris, Seuil
- ROUSSEAU J.-J. 1762a/1966 *Émile ou de l'éducation*, Paris, Flammarion
- ROUSSEAU J.-J. 1762b/1986 *Le Contrat social*, Paris, Magnard
- SCHNAPPER D. 1991 *La France de l'intégration*, Paris, NRF Gallimard
- TAYLOR C. 1992 *Multiculturalism and "the politics of recognition"* Princeton, Princeton University Press
- WALZER M. 1992 "Les deux universalismes", *Esprit-187*, 114-133

Éducation diffuse et relation sociale

ANDRÉ PETITAT

Faculté des sciences sociales et politiques

Université de Lausanne

Andre.Petit@unil.ch

Les sociologues, depuis quelque temps déjà, ont pris conscience du surinvestissement dont l'école était l'objet, au détriment de l'éducation diffuse en général. Cette prise de conscience s'est traduite par une diversification des objets de recherche. Le présent article se situe dans cette perspective d'un élargissement du regard sociologique sur l'éducation. Il part du point de vue que l'éducation procède par insertion dans des relations –parfois scolaires, la plupart du temps non scolaires– et que toute relation comporte une triple dimension d'inculcation, d'apprentissage et de socialisation.

L'éducation procède par insertion dans des relations

Affirmer que l'éducation procède par insertion dans des relations multifonctionnelles est absolument trivial pour les ethnologues et les anthropologues qui étudient ou plutôt étudiaient l'éducation dans les microsociétés orales, dépourvues d'écoles ou d'institutions éducatives spécialisées. Ceci dit, les relations ne comportent pas toutes la même dose d'activités orientées vers l'inculcation de comportements, dispositions, croyances et compétences. Elles se distribuent entre deux pôles. À une extrémité, les relations ne fonctionnent qu'à l'apprentissage. L'acteur est laissé à lui-même ; il entre en relation, observe, agit avec plus ou moins de succès, se corrige, apprend à connaître acteurs et dynamiques relationnelles, participe lui-même à la modification de ces dynamiques. À l'opposé, la relation est surchargée de pauses éducatives : mère qui s'interrompt pour expliquer quelque chose à son enfant ou artisan qui instruit un novice en attirant son attention sur le bon déroulement de certaines opérations. Il arrive même que l'éducation intégrée aux relations quotidiennes fasse l'objet d'une minutieuse réglementation. L'apprentissage corporatif et l'apprentissage réglementé en entreprise d'aujourd'hui fournissent de bons exemples de ce type d'encastrement.

Les relations éducatives non spécialisées sont évidemment beaucoup plus nombreuses et diversifiées que les relations spécialisées. D'une façon générale,

l'entrée dans une relation déjà constituée s'accompagne d'une forte accentuation des dimensions d'inculcation –ou éducation au sens étroit–, d'apprentissage et de socialisation. Plus une société est mobile, plus les relations qui la caractérisent doivent activer ces dimensions. De même, la mutation accélérée d'une relation sous un angle ou un autre exige des adaptations, des apprentissages nouveaux et peut induire des dynamiques nouvelles de socialisation. En revanche, les très fréquentes relations routinisées entretiennent des fonctions stables et un bagage de croyances et de compétences usuelles. La dimension d'apprentissage prévaut souvent dans ces cas, les injonctions éducatives n'étant émises que si le processus spontané d'apprentissage aboutit à des actions qui échappent à une fourchette de l'acceptable.

L'éducation scolaire consiste elle-même en une insertion dans un type particulier de relation, la relation institutionnalisée entre enseignants et enseignés. La distinction entre apprentissage et inculcation s'applique aussi à l'école ; elle correspond à un des clivages pédagogiques les plus importants, entre une éducation centrée sur l'apprentissage autonome de l'enfant et une éducation centrée sur l'imposition pédagogique et les exigences sociales qu'elle incarne. D'autres distinctions sont évidemment applicables. Celle qui nous intéresse le plus ici concerne l'importance relative de la scolarisation par rapport à l'éducation diffuse des relations non spécialisées. Soit l'école n'occupe qu'une place marginale dans la vie de l'enfant, à raison d'une à deux heures par jour, soit elle enveloppe complètement sa vie sur le modèle de l'internat, sur un nombre d'années plus ou moins grand.

Le paradoxe veut qu'une relation spécialisée de la division du travail ne se réduise jamais tout à fait à la fonction qui la distingue. Comme on l'a souvent rappelé, une entreprise est plus qu'une machine à produire. C'est aussi un milieu de vie, fait de rapports de concurrence et de solidarité, de réseaux de connaissances et d'amitiés, etc. De même, l'école ne se résume pas à sa fonction d'inculcation de valeurs et de compétences. C'est pourquoi d'ailleurs, après les vacances, une part appréciable des élèves reprend le chemin de l'école avec des sentiments partagés, entre souvent le déplaisir du travail et le plaisir des amis retrouvés.

Tout rapport éducatif spécialisé ou scolaire pose le problème de son articulation avec les autres rapports sociaux non spécialisés de la vie quotidienne. Si l'école prépare par exemple à des activités professionnelles, elle pourra imaginer des exercices qui se rapprochent de situations réelles externes ou encore prévoir des stages professionnels en complément des cours. De même, les professionnels en exercice devront accepter voire aménager une période d'adaptation pour les ex-élèves qui font leurs premiers pas dans la profession.

La plupart du temps, la sociologie de l'éducation borne son attention aux relations éducatives spécialisées et institutionnalisées, de type école. L'école s'offre à notre attention avec la force de son évidence fonctionnelle. L'espace

public démocratique s'empare régulièrement de cet objet, sur lequel convergent tous les regards. L'école en vient ainsi à cacher les processus éducatifs en général, un peu comme l'arbre cache la forêt.

Expérience singulière et catégorie relationnelle

Faire l'expérience d'une relation singulière ne signifie pas faire l'expérience de toutes les relations qui constituent une catégorie relationnelle. Les rapports à son père et à sa mère n'épuisent pas les rapports parents-enfants propres à telle ou telle société. Jamais en fait nous ne pouvons accéder à l'intégralité plurielle de ces rapports. Même un spécialiste des interactions familiales pourra difficilement prétendre à une connaissance exhaustive. Il en va de même pour les rapports conjugaux, professionnels, religieux, etc. Nous restons toujours plus ou moins ancrés dans notre expérience singulière des relations, même si de nombreux canaux relationnels et informationnels viennent nous enrichir des expériences d'autrui et nous offrent donc la chance d'une certaine décentration. L'accès à un éventail assez large d'expériences relationnelles réalisées par autrui dépend de l'étendue de son propre réseau, de la position hiérarchique qu'on occupe, des modalités de la circulation des informations, etc. C'est principalement à travers les récits que se transmet l'expérience relationnelle. Les récits qui prétendent à la vérité, mais aussi les récits de fiction –du conte aux séries télévisées–, offrent une panoplie d'exemples et de catégories déjà constituées et réfléchies, plus ou moins réductrice ou amplificatrice des représentations et des pratiques usuelles.

Dépasser sa singularité expérientielle signifie de façon incontournable faire face à la pluralité des expériences afférentes à un même type de lien social : fils/fille-père/mère, frère/sœur-frère/sœur, enseignant-élève, époux-épouse, homme-femme, noble-roturier, pur-impur, etc. Mon expérience n'est pas la seule expérience possible : mon rapport à l'autre se conjugue sur le mode de l'analogie et de la différence. Cette expérience du même et du différent est inséparable de la constitution des catégories relationnelles, toujours à la fois homogènes sous certains aspects et hétérogènes sous d'autres (les théories de la catégorisation convergent sur ce point. Se socialiser, c'est-à-dire habiter en profondeur des mondes relationnels, signifie faire l'expérience de la pluralité des pratiques et des représentations, faire face aux oppositions de valeurs, aux écarts de sens et de croyances. L'identité elle-même n'est possible qu'en termes de convergences et de divergences de sens.

Par exemple, si nous interroignons une série de personnes sur leur définition de la femme aujourd'hui, nous obtiendrions une sorte de nuage de sens étendu, avec sans doute au centre un noyau de convergences et, à la périphérie proche

ou lointaine, des zones satellites plus ou moins proches ou dispersées. La publicité actuelle joue admirablement autour de cette mouvance définitionnelle, en mettant en exergue les multiples visages de la femme (entrepreneur, professionnelle, travailleuse salariée, mère, épouse, maîtresse de maison, soubrette, amante, aventurière...) et en variant en permanence les attributs qui les caractérisent (croyances, capacités, vêtements, bijoux, maquillages, coiffures, etc.)

Alors que la plupart du temps nous pensons le sens en termes identitaires, il faudrait plutôt le penser en termes de tensions des différences, de tensions des écarts de sens. À partir de là, il est possible de rejoindre le jeu des acteurs, leurs conflits et leurs accords, leurs négociations toujours instables, leurs malentendus et leurs sous-entendus permanents, leurs efforts phrase après phrase, récit après récit pour tenter de se comprendre, leurs non-dits, leurs mensonges et leurs exagérations, bref les jeux permanents autour du sens, par où celui-ci se métamorphose dans une mouvance perpétuelle. Le sens de l'action se présente comme un nuage d'écarts de sens constamment échangés et négociés dans le cours même de l'action.

Les trois dimensions éducatives de toute relation

L'éducation au sens générique comporte trois dimensions principales. Selon que l'on se place du point de vue de l'acteur "éducateur", de l'acteur "apprenti" et de l'insertion relationnelle, on parlera d'inculcation, d'apprentissage et de socialisation.

La dimension d'inculcation renvoie à l'action en vue de susciter chez autrui un certain nombre de dispositions sensori-motrices, cognitives et affectives que les acteurs estiment plus ou moins souhaitables en vertu de leur représentation de la relation dans son ensemble et du rôle spécial auquel ils destinent autrui.

La dimension d'apprentissage réfère aux activités multiples en vue de se familiariser avec diverses dispositions sensori-motrices, cognitives et affectives que les apprenants estiment plus ou moins souhaitables en vertu de leur représentation de la relation dans son ensemble et du rôle spécial auquel ils se destinent plus particulièrement.

La dimension de socialisation désigne deux aspects : a) la capacité plus ou moins effective de fonctionner dans tel ou tel cadre relationnel (maîtrise du contexte, des codes et des jeux autour des codes) et b) l'effet d'intégration ou de non-intégration, voire d'exclusion, engendré par l'insertion dans une logique relationnelle.

Soulignons que l'inculcation, l'apprentissage et la socialisation procèdent de mécanismes à la fois conscients et inconscients. Si tout se résumait à la conscience,

le sociologue pourrait se limiter aux réflexions des acteurs. Comme ce n'est pas le cas, sa tâche est aussi théorique (Habermas 1987).

Résumons en quelques lignes les considérations précédentes dans ce qui ressemble à une définition de perspective :

Toute relation sociale –constituée ou en voie de constitution, figée ou en mouvement– comporte des dimensions éducatives, parmi lesquelles on peut distinguer entre inculcation, apprentissage et socialisation. Entrer dans une relation, c'est faire l'expérience au moins partielle de la pluralité de ses possibles et éventuellement de ses transformations.

L'éducation procède par insertion dans des dynamiques relationnelles singulières (entre parents et enfants, entre amis, entre conjoints, entre patrons et employés, entre acheteurs et vendeurs, entre enseignants et enseignés, etc.). Au cours de cette insertion active, les acteurs –nouveaux et anciens, transitoirement ou durablement– s'initient à la pluralité des pratiques et des représentations actualisées, accèdent à un éventail plus ou moins large d'expériences relationnelles réalisées par autrui et explorent l'espace de jeu autour des conventions sociales.

Dynamique d'insertion, hétérogénéité catégorielle et espace de jeu socio-symbolique assurent une socialisation qui est souvent l'occasion d'une production sociale.

Relation scolaire et relation multifonctionnelle

A fin de ne pas compliquer la comparaison, restons-en ici à l'école d'État moderne sans nous soucier des autres formes scolaires historiques particulières. Le rapport pédagogique se présente comme un rapport asymétrique du point de vue du savoir, des valeurs et du pouvoir. Les objectifs, les programmes et les modalités pédagogiques de l'école font l'objet de définitions politiques et de débats démocratiques. Les élèves sont régulièrement évalués, promus ou recalés selon leurs performances. Ils reçoivent un diplôme s'ils satisfont aux exigences d'un programme. Ils espèrent tirer avantage d'un tel document sur le marché du travail.

Remarquons tout d'abord que l'école a l'avantage d'être visible, physiquement repérable, alors qu'il n'en va pas de même pour l'éducation encadrée dans des relations qui n'ont pas pour but premier l'éducation. La spécialisation fonctionnelle visualise alors que la multifonctionnalité mêle la fonction éducative à d'autres fonctions qui en général la dominent. D'où une indistinction qui rend l'investigation plus difficile.

La plupart des relations comme l'amitié, le couple, les rapports parents-enfants se déroulent dans un entre-deux entre autonomie et dépendance norma-

tives. Pour autant que les protagonistes ne violent pas certains droits et devoirs fondamentaux, ils disposent d'une assez grande liberté dans la définition de leurs rapports. Cela signifie que les relations quotidiennes ordinaires, surtout sous l'angle de leurs fonctions éducatives, échappent largement à la standardisation. Par exemple, la démocratie n'empêche pas l'existence de familles patriarcales ou matriarcales rigides, même si elle les rend peu probables ; elle ne prévient pas non plus l'inverse d'ailleurs, c'est-à-dire des familles éclatées ou anomiques aux fonctions éducatives lâches et perturbées. Rien à voir avec la relative uniformité administrative de l'école d'État ; nous baignons dans une pluralité nettement plus large.

Il n'est pas question de se livrer ici à une analyse approfondie des analogies et des différences entre relations scolaires et relations non scolaires, mais uniquement de donner un aperçu de la question. Comme tous nos échanges concernent principalement des biens, de l'influence, des sentiments et des savoirs, évaluons brièvement sous ces angles les proximités et les distances.

Prenons le pôle des biens. Un contraste fort apparaît entre le monde de la production-distribution privée des biens et services et celui de l'école d'État. L'un relève du contrat plus ou moins libre entre les acteurs tandis que l'autre relève d'une décision politique et de la centralisation-redistribution des ressources fiscales. La formation en entreprise assumée par les entrepreneurs est forcément soumise à des exigences de rentabilité à plus court terme que la formation en école d'État. Les valeurs de l'individualisme possessif auront tendance à dominer les relations commerciales et productives privées tandis que les valeurs de la démocratie et de la citoyenneté seront plus vives du côté de l'école publique.

Passons aux échanges centrés sur les savoirs, où les contrastes sont vifs également quoique portant sur d'autres aspects. Les médias écrits et audiovisuels déversent des informations réelles ou fictives –en principe non censurées en régime démocratique– en direction de récepteurs en principe libres de les éviter ou d'en faire la critique. Nous sommes donc loin du maître qui impose des programmes prédéfinis à des élèves obligés de les suivre durant la scolarité obligatoire. Ceci dit, des convergences existent. Le journaliste qui sélectionne et interprète la réalité quotidienne se donne volontiers un rôle de formateur d'opinion. L'écrivain qui cherche à divertir exerce lui aussi une influence sur son lecteur. D'une manière générale, l'industrie culturelle des médias procède selon le modèle peu interactif de l'arrosoir dont on sait maintenant que ses effets sont médiatisés par d'autres relations, qui fournissent des clefs de lecture et de sélection.

Les campagnes de toutes sortes occupent une place légèrement à part, car elles visent des modifications explicites des opinions, des savoirs et des comportements, à partir de contenus et de stratégies prédéterminés. Les campagnes étatiques ou paraétatiques (alcool, drogue, sida, tabac, aliments...) diffèrent des rapports scolaires sous les angles de la pédagogie utilisée et de l'obligation de

réception, mais elles s'en rapprochent sous ceux de la légitimité publique et du financement, ce qui les distingue aussi des campagnes publicitaires à buts commerciaux.

À ce même pôle du savoir, nous trouvons aussi nos relations à des "spécialistes", souvent lourdement chargées de dimensions éducatives : au médecin, au psychologue, au garagiste, à l'informaticien, etc. Ces relations comportent une asymétrie de savoirs analogue à celle du maître et de l'élève. Contrairement à l'élève assigné à un maître, nous pouvons aisément changer de médecin, mais il est beaucoup plus difficile d'échapper à notre ignorance dans ce secteur. La connexion savoir-pouvoir prend des formes différentes d'un cas à l'autre.

Au pôle du pouvoir, nos rapports aux administrations publiques (police, justice, fiscalité, aménagement et constructions, etc.) nous placent dans des inégalités de pouvoir qui ne sont pas sans affinité avec ceux vécus à l'école, puisque nous sommes dans chaque cas soumis à la puissance publique. Dans les deux cas également nous sommes rappelés à nos devoirs et incités à l'apprentissage des méandres de la loi et des subtilités de ses applications.

À ce même chapitre, il faut également mentionner les rapports de travail, lourdement caractérisés par la subordination des savoirs et savoir-faire à l'échelle du pouvoir de l'entreprise. Toute transformation des procédés, des procédures et des produits génère des tensions éducatives et adaptatives qui mobilisent cadres et exécutants dans des négociations parfois difficiles.

Venons-en finalement au pôle des sentiments. Les relations d'amitié, relativement égalitaires aux plans du savoir et du pouvoir, ne visent pas l'éducation réciproque. Elles jouent cependant un rôle important dans la formation des opinions et des valeurs, probablement parce qu'elles font massivement intervenir la dimension de l'attachement. Même chose pour les rapports amoureux, qui souvent se compliquent d'asymétrie de pouvoir. La période initiale en particulier correspond à des dévoilements et des idéalizations réciproques qui peuvent avoir des répercussions décisives sur l'orientation ultérieure des acteurs.

Les rapports au père et à la mère jouent aussi principalement autour de l'attachement et du pouvoir, avec en sus des inégalités de savoirs et de savoir-faire. Inutile d'insister sur leur importance éducative, notamment sur la construction des valeurs, des régularités et des règles.

Le normatif, qui surcharge d'affects les échanges de biens et services, de pouvoir et de savoirs, est lourdement lié aux sentiments. Comme les échanges symboliques comprennent virtuellement des postures dévastatrices ou simplement déviantes, il n'y a pas d'autres choix que de valoriser les unes et de dévaloriser les autres, de repérer les transgressions, de juger et de punir. Toute interaction met donc en jeu des valorisations et des dévalorisations, des régularités et des règles appréciées et dépréciées ; toutes renvoient ainsi à un dialogue du bien et du mal qui ne cache pas ses ambitions pédagogiques.

École, éducation diffuse et changements sociaux

Éducation, invention et culture vont de pair. Lorsque les éthologistes parlent de cultures chimpanzées, ils se réfèrent à une variation des pratiques d'une société à l'autre, à des capacités inventives et à la transmission des inventions (Whiten & al. 1999). Contrairement à des représentations courantes, l'éducation participe étroitement à la production et à la diffusion du nouveau. C'est notamment la focalisation sur l'école qui a popularisé cette idée d'éducation reproductrice, car la séparation école-société génère des décalages et des délais, des instrumentalisations aussi, qui soulignent sa dimension reproductrice. Remarquons toutefois qu'au sommet de l'édifice, au niveau du doctorat, en particulier dans les laboratoires de recherche universitaire, on admet au moins en principe la jonction entre novation, éducation et diffusion.

D'une façon générale, inventer une nouvelle modalité relationnelle implique un ajustement réciproque et simultanément l'ouverture d'un espace de jeu autour de ce nouveau jeu relationnel. L'ajustement réciproque peut difficilement être envisageable sans l'intervention du triptyque apprentissage (des nouvelles modalités initiées par l'un et/ou l'autre dans une interaction), inculcation (pressions réciproques) et socialisation (habitation d'un nouveau monde familial, confortable ou inconfortable). Dans l'éducation diffuse, comme la dimension éducative colle à la relation plutôt que de s'en séparer, il est beaucoup plus facile d'admettre la participation de l'éducation aux ruptures innovantes et à leurs généralisations.

Quantité de ruptures dans la reproduction des formes sociales sont impensables en termes scolaires, car l'école ne représente que la pointe de l'iceberg éducatif. Le nécessaire déplacement du regard sur l'éducation diffuse ne fournit pas de réponses simples, car le social est fait de logiques relationnelles parfois convergentes et parfois divergentes ; cela signifie que les dimensions éducatives propres aux diverses relations n'œuvrent pas nécessairement dans le même sens. Tantôt elles se neutralisent, tantôt elles se synchronisent et se cumulent en provoquant des transformations d'envergure.

À ne voir que l'action scolaire, on comprend mal la chute du Mur en 1989 ou encore la Révolution tranquille québécoise des années 1960. Dans ces deux cas, les systèmes scolaires ronronnent, sans à-coups particuliers, avant la secousse tellurique ; l'inculcation idéologique fonctionne de façon satisfaisante et homogène. Dans ce genre de configuration, assez fréquente à petite comme à grande échelle, les acteurs de la rupture ont été formés par le système dont ils seront les fossoyeurs. Faut-il en conclure que leur formation scolaire a été déficiente ? Non, probablement pas. La réponse est plutôt à chercher en direction des autres relations discordantes voire dissidentes dans lesquelles ces mêmes acteurs sont activement insérés, relations à partir desquelles ils peuvent opérer un retournement critique sur leur formation scolaire.

Autre exemple classique : si l'inculcation scolaire nous renseigne sur la formation "académique" de l'ouvrier qualifié, elle nous dit en général bien peu de chose sur sa construction identitaire comme syndicaliste. Car l'une et l'autre relèvent de relations différentes. La culture syndicaliste passe par la famille, par les amis, par l'organisation et la presse syndicales ou d'autres relations encore.

Comment comprendre aussi la révolution qui est intervenue dans les modalités de passage à l'état adulte, dans les années 1960 et 1970 ? Ce n'est pas ici à l'échelle des rapports scolaires que l'impulsion de la rupture s'est produite. Au contraire, au plan des visées, l'école a freiné le mouvement plutôt qu'elle ne l'a accéléré. Au plan "structurel", la massification de l'université, en élargissant une zone intermédiaire entre adolescence et vie adulte, a probablement ouvert un espace de liberté virtuelle dans lequel les étudiants se sont engouffrés à la première occasion, établissant un modèle transitionnel que les adolescents se sont empressés d'adopter.

On pourrait multiplier les exemples de la surévaluation des effets du système scolaire et de la sous-évaluation de l'éducation diffuse. Celle-ci induit des clefs de lecture de la culture scolaire qui peuvent neutraliser voire retourner certains effets escomptés par l'institution (les théories de la lecture et plus généralement de la réception ont radicalement modifié notre compréhension des récits et de l'information, provoquant une rupture profonde avec les approches structurales, réintroduisant rhétorique, stratégie, tension et surtout pluralité dans le cercle de la production et des échanges culturels).

Comment aborder la relation comme cadre éducatif ?

Certains enquêtes, nationales ou internationales, évaluent le degré d'efficacité de l'école. Ceci n'est possible que parce que l'école assigne des buts précis au travail pédagogique, un peu à la manière d'une entreprise, avec ses normes de productivité et de qualité. Impossible de procéder de même pour les familles, les couples ou les amis. Ici, pas d'homogénéisation des buts et des moyens, mais une pluralité touffue. Et aussi des apprentissages différents, qui portent davantage sur les modalités de la vie en commun que sur la maîtrise de savoirs académiques particuliers.

N'exagérons toutefois pas la différence. On sait bien qu'entre les buts et les moyens proclamés et les établissements scolaires au quotidien il y a un écart important où s'installent précisément la pluralité des gestions locales et la pluralité des pratiques et des représentations à l'œuvre dans chaque classe. Ici aussi, les catégorisations officielles abritent une grouillante hétérogénéité.

Ce que la sociologie de l'école a gagné en plongeant dans les boîtes noires de l'établissement et de la classe, il ne s'agit pas de le perdre si l'on se tourne vers

l'éducation diffuse. Ici aussi il faut procéder du particulier au général, de l'expérience singulière de la relation à la pluralité dynamique de la catégorie relationnelle reconstruite.

Nous ne sommes pas dans un désert sociologique. Comme le notait déjà Simmel, l'échange produit du social ; il "socialise" au sens où il met en connexion, en relation. Cette "socialisation" suppose un ajustement réciproque qui contient déjà des dimensions éducatives, dimensions plus évidentes encore lorsque l'acteur s'insère dans une relation déjà constituée. L'attention de Simmel visait davantage la logique des interactions que les insertions éducatives sans toutefois négliger ces dernières (voir par exemple son travail sur les sociétés secrètes).

Voilà plus d'une quarantaine d'années que Becker (1963) a publié son livre *Outsiders* où il décrit l'insertion dans un groupe de fumeurs de marijuana, avec ce que cela signifie comme apprentissage surtout, mais aussi inculcation et finalement socialisation. Un large pan des études sur la déviance a adopté ce point de vue. Côté religion, les travaux sur la conversion, l'entrée dans un groupe ou la sortie d'un groupe se rapprochent fortement de ce qui nous intéresse ici (Neitz & Spickard 1989). Il faudrait citer aussi les très nombreuses études en sociologie de la science, de l'art, du travail, de la famille, etc., qui prennent soin, souvent dans des perspectives inspirées par l'école de Chicago ou par l'ethnométhodologie, de décrire ce qu'on pourrait appeler l'"entrée en relation" ou la familiarisation avec un univers relationnel (Becker & McCall 1990).

Notons que ce type d'approche s'est étendu à l'école elle-même, renouvelant la méthodologie traditionnelle et générant un ensemble important de travaux novateurs (voir notamment Sirota 1988, Dubet & Martuccelli 1996, Barrère 1997, Charlot 1999, Delalande 2001). N'oublions pas le beau travail de Willis (1977), où il articule des logiques relationnelles scolaires et extrascolaires. Plusieurs sociologues ont mis en évidence l'importance de différences relationnelles apparemment marginales dans le devenir des enfants et notamment dans leur réussite scolaire ultérieure (Lahire 1995, Felouzis 1997). L'hétérogénéité du bassin relationnel familial ou scolaire agit évidemment pour le meilleur et pour le pire.

La recherche sur l'éducation diffuse ne devrait pas se concentrer seulement sur les actions historiquement situées les plus régulières ni s'orienter vers une sorte d'action moyenne. Les écarts du sens de l'action, même minoritaires, sont importants, car en eux s'ancrent les contradictions et les dissidences, bref la dynamique de l'action et l'invention de nouveaux sens. Avant la construction de logiques pures de l'action (types idéaux) qui permettent une appréhension rationnelle des actions empiriques, il faut souligner le caractère multidimensionnel des interactions, leur aspect volumétrique où se déploient les oppositions, les différences, les amas centraux et les dispersions périphériques.

Terminons avec un bémol. Si, dans un premier temps tout au moins, la description attentive de l'expérience relationnelle est probablement l'approche

la plus adéquate pour mettre à jour les procédures éducatives interactives diffuses, elle comporte aussi ses limites. Car nous avons une connaissance réduite de nous-mêmes, d'autrui et a fortiori de nos relations. Nous agissons bien en accordant un ou des sens à notre action, en écho au(x) sens que nous attribuons à l'action d'autrui, mais on sait bien qu'un train en cache souvent un autre et que des influences agissent en échappant à notre conscience. L'approche compréhensive se doit alors d'établir une articulation avec les approches causales et structurales.

Conclusions

L'axiome implicite de ce texte suppose que la société est composée d'individus entretenant de multiples relations. L'unité n'est pas l'individu ni la relation, mais au moins deux individus-en-relation, avec tantôt la relation qui transcende les individus et tantôt les individus qui transcendent la relation. Cette bascule est au bout du compte asymétrique, car les individus tendent constamment à dépasser leurs formes relationnelles cristallisées. Comme dit Simmel, sans la cristallisation des formes, pas de transmission ni de cumul possibles, donc pas de dépassement concevable. L'éducation est un moment d'une dynamique relationnelle permanente entre cristallisation et dépassement.

J'entends déjà une objection : en déplaçant la priorité vers l'éducation diffuse, est-ce qu'on ne se retrouve pas avec une sociologie de l'éducation qui est une sociologie de la production-reproduction d'individus-en-relations (la société se définissant elle-même comme ensemble d'ensembles d'individus-en-relations) ? C'est vrai, mais cette objection est-elle recevable ? Plutôt que de refuser un tel élargissement de perspectives, ne faut-il pas plutôt déplorer le rétrécissement du champ que nous propose la sociologie de l'éducation d'aujourd'hui, corrélatif de l'hypertrophie de son intérêt pour l'école ? Après tout, cette hypertrophie semble davantage due à une question de ressources qu'à un choix épistémologique raisonné. L'école, qui mobilise une portion considérable des ressources étatiques, a les moyens d'entretenir une réflexivité sociologique (et aussi psychologique, historique, pédagogique, etc.) qui éclaire ses choix, davantage que les relations familiales, amicales, amoureuses, etc.

Lorsque Durkheim élabore sa définition de l'éducation, il ne la formule pas en termes scolaires, mais bien en termes généraux de reproduction sociale, même s'il restreint l'éducation au rapport entre adultes et enfants. Une telle limitation est discutable et à vrai dire intenable aujourd'hui. Simmel, parce qu'il s'intéresse aux logiques et aux dynamiques relationnelles, évite d'identifier éducation à intériorisation ou incorporation. Il se situe déjà dans une problématique d'insertion et d'ajustement interactif. Par exemple, l'échange monétaire ou la société

secrète suivent des logiques qui orientent les interactions éducatives entre leurs participants.

Depuis, beaucoup d'eau a coulé sous les ponts, notamment dans le sens d'un affinement du regard et de l'interrogation sociologiques. Nous nous sommes rapprochés des dynamiques interactives et nous sommes mieux en mesure d'en saisir la force socialisatrice. Après ce détour, nous voilà en meilleure posture pour reconstruire des ensembles de dynamiques relationnelles. Et dans ce travail de reconstruction, la sociologie de l'éducation diffuse devrait occuper une place de choix, car elle est impliquée dans la reproduction et le devenir de toute relation. Voilà qui devrait nous inciter à la collaboration non seulement interdisciplinaire mais d'abord et surtout intradisciplinaire, car l'éducation concerne tous les autres compartiments de la sociologie : justice, genre, famille, religion, santé, travail, etc. Au même titre par exemple que la sociologie du temps, elle est transversale ; transversalité pour l'instant plutôt virtuelle, qu'une accentuation des tendances actuelles pourrait rendre davantage effective.

Repères bibliographiques

- BARRÈRE A. 1997 *Les lycéens au travail*, Paris, PUF
- BECKER H. 1963 (1985 2^e éd.) *Outsiders*, New York, The Free Press of Glencoe
- BECKER H. & MCCALL M. (éd.) 1990 *Symbolic interactions and cultural studies*, Chicago, University of Chicago Press
- CHARLOT B. 1999 *Le rapport au savoir en milieu populaire*, Paris, Anthropos
- DELALANDE J. 2001 *La cour de récréation*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes
- DUBET F. & MARTUCCELLI D. 1996 *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, Seuil
- FELOUZIS G. 1997 *L'efficacité des enseignants*, Paris, PUF
- HABERMAS J. 1987 *Logique des sciences sociales et autres essais*, Paris, PUF
- LAHIRE B. 1995 *Tableaux de famille*, Paris, Seuil/Gallimard
- NEITZ M.J. & SPICKARD J. 1989 "Steps toward a sociology of religious experience", *Sociological Analysis*-50, 121-139
- SIROTA R. 1988 *L'école primaire au quotidien*, Paris, PUF
- WHITEN A. & al. Juin 1999 "Cultures in chimpanzees", *Nature*-399, 682-685
- WILLIS P.-E. 1977 *Learning to Labor*, Wesmead, England, Gower Publishing Co

Moralisme et expertise : la double tentation de l'ethnographie

JEAN-PAUL PAYET

Équipe de sociologie de l'éducation, Université de Genève
40, boulevard du Pont d'Arve
CH-1205 Genève
payet@pse.unige.ch

Retour aux sources

En 1983, Howard Becker, l'une des figures principales de l'interactionnisme symbolique, publie un article intitulé "Studying Urban Schools". Dans un style décapant, il s'interroge sur les raisons profondes de la faible légitimité des recherches de nature ethnographique (dans le domaine de l'éducation en l'occurrence) tant dans le champ scientifique que plus largement dans le champ politique et institutionnel. Car, pour Becker, il s'agit bien d'un paradoxe : "comment est-il possible que les recherches ethnographiques en éducation produisent de bons résultats et aient malgré tout si mauvaise réputation ?" ("Why should ethnographic research in education produce good results and still have a bad reputation ?" Becker 1983, 100). Plusieurs éléments de sa réflexion peuvent être utilement repris pour discuter, dans la conjoncture actuelle, de la recherche ethnographique en éducation.

En premier lieu, Becker constate que les ethnographes sont presque toujours dans une position défensive, étant souvent directement ou indirectement contestés par ceux qui occupent une position légitime dans le champ scientifique ou dans le champ de la commande publique. On pourrait certes aujourd'hui relativiser la remarque, car peu à peu le travail ethnographique a été reconnu et apparaît même comme un must de l'équipement méthodologique de la bonne recherche qui doit céder au canon nouveau de la pluralité – documentation, enquête statistique, entretiens, observation. On peut cependant noter que l'ethnographie est rarement utilisée seule ou même comme méthode principale ; elle

est bien plutôt un supplément d'âme. Par ailleurs, si les critiques de subjectivité et de généralisation abusive sont moins frontales, elles n'ont pas disparu. Toujours présentes en arrière-plan, elles ressortent subrepticement pour relativiser, voire disqualifier, la valeur d'un résultat produit par cette méthode. Comparativement, les travaux statistiques sont globalement épargnés par la critique des ethnographes. Tout se passe comme si un seuil élevé de maîtrise technique constituait le coût d'entrée dans la discussion, réservant alors celle-ci aux seuls experts. Or, en amont du traitement statistique, il est des séquences du travail qui méritent amplement un examen critique : constitution de l'échantillon, formulation des questions, contrôle des biais liés aux objectifs de connaissance. Que cette critique épistémologique existe depuis plusieurs décennies (Hughes 1960, Bourdieu 1984) a fort peu entamé la magie du chiffre réputé objectif par nature.

En deuxième lieu, la démarche ethnographique ne répond pas aux attentes des institutions dans une société démocratique, lesquelles doivent justifier que leur action à l'égard d'un public très nombreux est une action juste, non discriminatoire et la plus efficace possible. Dans une société démocratique, l'inégalité n'est pas acceptable, en dépit du fait qu'elle est inévitable. Il y a une promesse d'égalité qui ne peut être tenue, par définition ("They had promised the moon but could not deliver it" Becker 1983, 102). La solution consiste alors à blâmer la victime, les élèves, plus ou moins intelligents et donc plus ou moins aptes à réussir scolairement. Deux conséquences en résultent pour la recherche en éducation. La psychologie est une discipline bien mieux placée que l'ethnographie pour établir les raisons de ces différences, mesurer les niveaux d'intelligence, établir les écarts aux normes de développement, appréhender les caractéristiques de réceptivité des élèves, etc. La psychologie du développement de l'enfant a, dès les années 1920, opté pour une méthode statistique qui peut se présenter comme une mesure objective de la réalité. À l'inverse, les nombreux résultats issus de recherches ethnographiques qui démontrent la construction sociale des performances scolaires, la force des processus d'étiquetage et le rôle essentiel des interactions, ne produisent pas un discours acceptable pour les institutions, dans la mesure où il implique les responsables et les acteurs institutionnels dans la production des différences scolaires. L'ethnographe s'attache à étudier un contexte, à comprendre une organisation, ses routines, les différents rôles présents ; il ne regarde pas seulement les publics, les strates inférieures de l'organisation, mais l'ensemble de celle-ci du haut jusqu'en bas. Il s'attache à découvrir la réalité derrière les discours officiels, l'affichage, les bonnes intentions. Selon une logique d'autoprotection, les institutions se ferment à l'ethnographe, car les résultats de ses travaux conduisent inévitablement à mettre en évidence des dimensions que l'on préfère tenir cachées et, au bout du compte, à contester l'autocélébration de l'institution.

En troisième lieu, un argument achève de rendre problématique la légitimité institutionnelle de l'ethnographie. Pour Becker, l'ethnographie échoue à être d'une aide quelconque, y compris pour les acteurs prêts à remettre en cause et à transformer l'action institutionnelle. Car, si l'ethnographe est compétent dans la mise en évidence des problèmes et de leurs mécanismes causaux, cette objectivation fournit rarement les moyens d'une action à la portée des acteurs concernés. Becker illustre cette idée par la fameuse recherche *Boys in White* (Becker, Geer, Strauss & Hughes 1961). Leurs auteurs avaient trouvé que les études de médecine formaient plutôt des étudiants qui apprennent à réussir leurs examens que des futurs médecins. En d'autres termes, les étudiants agissaient non en s'identifiant à leur futur rôle professionnel mais en se comportant comme des étudiants dans un rôle contextualisé. Une partie des enseignants de la Faculté de médecine sur laquelle avait porté la recherche (de nature ethnographique) souhaita que les chercheurs fassent des recommandations permettant de remédier à cette manière d'apprendre bien peu professionnelle, qui consistait pour les étudiants à se remplir de connaissances juste avant l'examen et à s'empressement de les oublier sitôt l'examen passé. Or la recherche avait démontré que les enseignants produisaient eux-mêmes cette dérive en proposant un certain type d'examen qui encourageait une approche fragmentée du savoir médical. "Si vous voulez des étudiants différents, il faut les évaluer autrement. Que voulez-vous qu'ils apprennent ?", demandèrent les chercheurs. Les enseignants souhaitaient des étudiants capables d'examiner un patient, d'établir un diagnostic et un traitement. La solution que proposèrent les chercheurs fut que chaque étudiant suivît un ou deux patients et soit évalué alors sur la manière dont il s'y prenait. Les enseignants s'avouèrent déçus. Évidemment, ils reconnaissaient qu'il s'agissait là d'une solution cohérente, mais ils opposèrent qu'elle n'était pas praticable, car trop coûteuse en temps. Ils devaient en effet, à côté de l'enseignement, s'occuper de leurs propres patients et mener leurs recherches. Moralité : quand l'ethnographe parvient à identifier des solutions, les acteurs ne peuvent pas les mettre en œuvre. Becker tient pourtant à se (à nous) consoler : certes, l'ethnographe n'est pas reconnu, il a mauvaise réputation, il est indésirable, mais c'est le prix à payer pour faire du bon travail scientifique. "Some fun !", conclut Becker.

La même année (1983), une conférence d'Erving Goffman devant l'American Sociological Association est publiée à titre posthume sous le titre "L'ordre de l'interaction". Dans la conclusion en forme testamentaire, Goffman s'interroge lui aussi sur la faible reconnaissance de la société à l'égard de la sociologie, à laquelle font écho les doutes des sociologues eux-mêmes quant à la valeur heuristique de leur production. Il en appelle à une éthique de la sociologie : "garder, à l'égard de chaque élément de la vie sociale, un esprit d'interrogation, libre de tout lien et de toute allégeance, [avoir] la sagesse de ne pas chercher ailleurs qu'en nous-mêmes et en notre discipline pour accomplir notre mandat. (...) Si

L'on doit justifier les besoins sociaux, que ce soit par des analyses qui n'ont pas été commanditées et qu'elles s'attachent à l'étude des aménagements sociaux dont profitent ceux qui détiennent quelque autorité institutionnelle –prêtres, psychiatres, enseignants, police, généraux, membres du gouvernement, parents, mâles, Blancs, nationaux, médias et tous ceux qui par leur position sont en mesure de donner un caractère officiel à différentes versions de la réalité” (Goffman 1988, 229-230). C'est bien de sociologie dont parle Goffman et pas seulement d'ethnographie, mais il ne paraît pas insensé de penser que la méthode qu'il a lui-même expérimentée, notamment dans *Asiles* (1968), incarne une telle éthique. L'asile qui dit soigner les fous et produit une pathologie hospitalière, l'hôpital psychiatrique régi par l'idéologie médicale qui déshumanise et affecte les individus jusque dans leur moi le plus intime : c'est sur l'observation longue et directe de cette institution totale que se fonde son analyse.

Comment ne pas souscrire aux déclarations de foi de ces deux grandes figures de l'ethnographie en sociologie que sont Becker et Goffman ? D'une part, pour des raisons louables, car elles définissent une éthique professionnelle nécessaire. D'autre part, pour des raisons moins avouables, parce qu'elles nous consolent de nos déboires à l'égard du terrain ou des commanditaires et nous excusent parfois de nos échecs qu'il faudrait autrement imputer à notre propre responsabilité. Il est toujours plus confortable de blâmer les acteurs sociaux pour leurs résistances à l'investigation sociologique que de s'interroger sur la manière de rendre l'enquête acceptable par les acteurs étudiés. Si nous avons incontestablement besoin d'une éthique professionnelle de l'ethnographie, il n'est cependant pas inutile de réfléchir aux effets pervers d'une transposition directe et décontextualisée de l'éthique en “équipement”. Nous entendons ici interroger une logique de la pureté ethnographique –pas de recherche commanditée, une totale liberté de regard, une posture dénonciatrice de tous les pouvoirs– à l'épreuve de quelques expériences personnelles récentes d'ethnographie –heurs et malheurs ou l'épreuve de la réalité du métier.

Critique de la conception puriste de l'ethnographie

Trois expériences de recherche, très différentes dans leur thématique, dans leur format, dans leur statut, mais animées par le même souci de mettre en œuvre une posture ethnographique, servent ici de cadre pratique à la réflexion. La première expérience est une recherche sur les processus de production de la ségrégation scolaire en France, pour laquelle nous avons porté le regard sur le niveau intermédiaire de la machine administrative, en examinant le rôle joué par une inspection académique (Payet & al. 2002). La démarche retenue consiste à regarder au plus près ce que font les différents agents d'une inspection

académique, du haut jusqu'en bas, quelles sont leurs pratiques, quels sont les référents symboliques, idéologiques, cognitifs, techniques de leur activité. L'enquête privilégie l'observation du travail ordinaire dans les services, du déroulement de réunions et pratique aussi le recueil de documents indigènes. C'est une enquête difficile à mener, les acteurs sont résistants, les chercheurs sont suspectés de se comporter comme des journalistes en quête de sensationnel, si on prenait le risque de leur livrer les chiffres sur les mouvements d'évitement et de dérogation. Lors de l'enquête de terrain, les tracasseries se multiplient : indifférence ou agressivité latente, petites brimades (demander systématiquement une autorisation au supérieur hiérarchique, attribuer une table de travail dans un couloir pour consulter des archives...). L'enquête avance péniblement, mais, avec une bonne dose de persévérance, il est possible de recueillir des observations suffisantes pour l'analyse et de contribuer ainsi à ouvrir une boîte noire de l'institution scolaire et de la sociologie de l'éducation en France (Payet & alii 2002, Laforgue 2004). L'enquête laisse pourtant un goût d'inachevé et l'absence de feed-back aux acteurs ne permet pas de recueillir leurs points de vue sur les analyses et les résultats produits.

La seconde expérience de recherche, prenant comme objet le "Débat national sur l'école" mené en France lors de l'automne 2003, vise à interroger les conditions de participation à un débat public. Il s'agit là, a contrario de l'expérience précédente, d'une recherche non commanditée. Elle donne lieu à l'observation ethnographique d'une quinzaine de débats locaux. Le choix de l'accès au terrain est celui de l'observation non déclarée. La posture de l'observation s'avère particulièrement riche pour observer les participants réels du débat, les prises de parole, les décalages entre les différents niveaux du dispositif, le rôle de l'animateur, etc. Les contraintes apparaissent cependant, liées au nombre parfois très restreint de participants dans certaines observations. Une posture de pure observation est alors délicate, voire improbable. Pourtant, l'échec dans une situation extrême –le participant non identifié à la communauté scolaire se voit signifier une injonction de quitter les lieux– permet de révéler la nature fondamentalement limitée et sélective de la participation au débat public. Le décalage entre les règles officielles d'un débat ouvert à tous et la réalité d'un débat "confisqué" par les acteurs autorisés –les membres et les initiés de l'institution scolaire– est mis au jour. Mais l'observation clandestine, qui semblait seule à même de saisir le déroulement réel du débat, à distance des injonctions et des commentaires dans les médias, est confrontée à ses propres limites, celles de sa faisabilité. Si, d'un point de vue scientifique, la méthode correspond à l'exigence de l'objectivité, si, d'un point de vue éthique, elle ne pose pas de problème dès lors que l'anonymat des lieux et des personnes est garanti, elle se heurte à une donnée souvent impensée de l'enquête : le droit des acteurs à la réserve, aux coulisses, à la protection vis-à-vis du regard extérieur.

La troisième expérience prend place dans le cadre d'une mission d'étude sur la violence à l'école, mandatée par l'UNICEF, consistant à réaliser une enquête ethnographique dans des établissements scolaires défavorisés du Grand Tunis. La réalité politique locale s'impose. La première mission de terrain du chercheur est redéfinie par les autorités ministérielles tunisiennes en une session de formation continue de personnels de direction. Les premières visites dans les établissements scolaires sont soigneusement entourées par des cadres du ministère, qui assistent aux entretiens collectifs avec les élèves ou les enseignants. Ces contraintes obligent le chercheur à mettre en place une stratégie d'adaptation et de négociation progressive. La session de formation devient l'occasion d'une part d'organiser des ateliers d'analyse des pratiques, les échanges et les conflits de points de vue entre enseignants, principaux et responsables administratifs permettant de recueillir un matériau précieux pour l'enquête, d'autre part de constituer un groupe d'acteurs volontaires pour alimenter, tout au long de l'étude, l'analyse du chercheur. De la même manière, le caractère officiel des visites d'établissements est court-circuité par la posture (ethnographique) d'écoute de la parole des différents acteurs de terrain, à laquelle les responsables ministériels se convertissent momentanément, acceptant le jeu du dialogue institué et garanti par le chercheur, parfois surpris eux-mêmes de cette échappée hors du carcan politique et administratif. Lors de sa troisième mission d'étude, l'ethnographe se voit enfin libéré d'une compagnie encombrante sur le terrain. La faisabilité de l'enquête ethnographique est ainsi mieux assurée par un démarrage prudent, dans le cadre défini par l'institution, selon une tactique de négociation progressive, que par une déclaration vertueuse de posture scientifique.

De ces différentes expériences de recherche, plusieurs remarques communes peuvent être dégagées. D'abord, toute réalité n'est observable qu'à partir d'un rôle socialement acceptable et accepté. Cela ne signifie pas que l'accès à un terrain et la place occupée pendant l'enquête sont strictement définis par une institution ou un groupe, en dehors de toute négociation. Mais cela veut dire qu'il n'y a pas de crédit illimité à l'observation pour l'ethnographe, que le droit à l'observation (en vertu de quel statut ?) n'existe pas. Hughes rappelle à juste titre que la pratique de l'observation de terrain ne se différencie pas fondamentalement de la pratique de vie en société et qu'une pratique judicieuse de l'enquête "implique la perception des rôles sociaux, les nôtres et ceux des autres" (Hughes 1996, 270). À l'oublier, ou à croire que le sociologue occuperait une place à part, nous allons au-devant de désillusions... lesquelles se soignent généralement avec des discours défensifs et préventifs à l'égard des "acteurs résistants" ! Ensuite, toute commande institutionnelle est par nature suspecte, mais l'absence de commande interdit l'accès à des scènes réservées, à des lieux contrôlés. L'exigence d'un accès d'emblée libre au terrain induit que la réalité observable et observée est restreinte à un certain type d'objets et à un certain type d'acteurs. Enfin,

l'ethnographe ne peut s'abriter derrière une soi-disant neutralité. Il est toujours impliqué dans une situation sociale, par définition conflictuelle. Il est d'autant plus infondé à jouer au naïf face à des acteurs hyperréflexifs, dotés par la modernité radicale d'une double herméneutique (Giddens 1994), en attente de la justification in situ du travail du sociologue.

Au travers de ces remarques, deux principaux déplacements se sont opérés par rapport au modèle puriste défendu par les classiques. En premier lieu, la question de l'accès au terrain devrait être systématiquement problématisée. L'accès au terrain et "l'entrée dans la place" ne se font pas de façon indifférenciée. Quels sont les terrains aisément accessibles ? Quelle traduction de l'objet théorique dans l'espace social ces terrains permettent-ils ? L'hypothèse est ici que les différents terrains ne sont pas également accessibles et que cette accessibilité différentielle est porteuse de sens. Il se pourrait par exemple, en ce qui concerne le monde scolaire, que les chefs d'établissement et les enseignants qui ouvrent leur porte à l'ethnographe partagent avec lui un certain nombre de présupposés sur l'école –au premier rang desquels la valeur de l'égalité des chances. Ces acteurs pourraient bien être de façon majoritaire des idéalistes déçus, mais toujours croyants. Ce profil récurrent pourrait en définitive biaiser la généralité des résultats de la recherche. De la même manière, l'accès plus facile à des établissements scolaires défavorisés ne permet pas d'extrapoler les analyses à ce qui se joue dans l'ensemble des établissements scolaires. Plus gênant, l'étude exclusive d'une portion particulière du monde scolaire prive l'analyse de la compréhension globale du système.

En second lieu, il s'agirait d'appréhender les institutions autrement que sous l'angle de machines à déformer la réalité à leur avantage, à des fins d'image ou de simple survie. Il existe de "bonnes raisons" (Boudon 1982) pour que les acteurs fassent ce qu'ils font, sans qu'il soit besoin d'invoquer la thèse d'une domination aliénante des volontés individuelles. L'ethnographe doit-il toujours être celui qui dénonce, parce qu'il saisit des écarts entre l'idéologie officielle et les pratiques, entre les valeurs de référence et les actions en contexte ? Une ethnographie compréhensive ne doit sûrement pas abdiquer d'une ambition critique. Mais elle devrait inscrire cette critique dans une mise au jour de la complexité des processus, et se garder tant de dédouaner les institutions de leur responsabilité que de se réfugier dans l'utopie d'un monde enchanté. Si l'ethnographie a un intérêt, c'est bien de montrer l'action dans son caractère incertain, inachevé, réversible, de saisir des acteurs pluriels, ambivalents, pris dans des dilemmes. C'est aussi d'articuler différentes échelles et plans de l'action, en passant du local au global et du global au local (Geertz 1983), en conjuguant la scène observée avec d'autres scènes absentes au moment de l'observation, mais présentes dans une dynamique processuelle, dans les expériences passées ou les projections des acteurs (Strauss 1992).

Pour un meilleur équipement des recherches ethnographiques

Quelles améliorations l'équipement des recherches ethnographiques nécessite-t-il ? L'équipement théorique peut toujours être amélioré. L'ethnographie impose, peut-être plus encore que l'approche quantitative, une culture théorique intégrée. Le travail de terrain implique un travail continu, en coprésence, d'interprétation de la réalité. Le travail théorique du chercheur ethnographe se fait en partie "à chaud", par exemple lors de la construction d'un échantillon dans le cours de l'action, ou lors de la mémorisation des choses observées, qui implique des opérations de sélection et de mise en forme mentale avant d'être mise en forme écrite. Mais nous avons surtout réfléchi ici à la dimension pratique de l'équipement de l'ethnographe. La pragmatique de l'enquête constitue à notre sens la dimension sur laquelle la réflexion est encore peu développée et peu opérationnalisée. Certes, il existe des manuels de pratique de l'ethnographie. Mais, ils tendent souvent à réifier un modèle pur de l'ethnographe, affranchi des cadres sociaux, des mandats institutionnels, des rôles disponibles dans la situation. On n'a sans doute pas assez réfléchi à l'équipement de l'ethnographe en termes de pragmatique de l'action, c'est-à-dire une intelligence des situations, un art de la négociation, une compétence à la fluidité des rôles (Joseph 1998). Construire un rôle d'ethnographe suppose d'emprunter des rôles déjà existants, d'accepter les contraintes du contexte, d'être disponible aux opportunités qui permettront l'investigation sociologique in situ.

Confronté aux obstacles matériels et symboliques d'une enquête de terrain, l'ethnographe peut être tenté d'accepter des cadres d'observation accessibles, c'est-à-dire évidents et légitimes, et préférer la beauté de son art à celui de sa finalité. Confronté à la nécessité de la résistance, du contournement, du détournement de ces cadres, obligé de jouer tour à tour de la duplicité et de l'engagement en fonction des situations, il peut se fatiguer d'un travail ingrat et d'un manque de reconnaissance (Honneth 2000). La question de la gestion par l'acteur de la non-reconnaissance d'une posture ethnographique est laissée en suspens chez les auteurs classiques. Le paradoxe identifié (et revendiqué) par Becker et Goffman –de bonnes recherches, mais peu commanditées et peu appropriées– est posé de manière relativement désincarnée. Or il se traduit par un dilemme pour l'acteur : comment l'ethnographe continue-t-il à travailler sans cette reconnaissance ? Comment négocie-t-il une position marginale dans l'espace scientifique, institutionnel et politique ? La conversion des bénéfices de son art constitue pour l'ethnographe une double tentation. Mais l'intérêt heuristique de l'ethnographie se dilue dans ces registres d'action et de discours : rendre compte d'une réalité complexe et contradictoire, rappeler son irréductibilité à une mise en forme par le discours scientifique –et sa qualité éthique– ne pas réifier

les individus dans des catégories figées, rendre compte de leur capacité créatrice. Pour résoudre le dilemme de l'ethnographe, un rappel incantatoire du purisme méthodologique est non seulement inopérant, mais il échoue à poser les questions essentielles de la validité des résultats de ses recherches et de leur traduction sociale. Plutôt que de se plaindre de l'incompréhension des institutions vis-à-vis du travail ethnographique, peut-être conviendrait-il de prendre au sérieux le problème de l'accessibilité de l'ethnographe aux différents espaces et rôles sociaux. Pour cela, une réflexion ouverte sur son équipement –théorique, cognitif, éthique, pratique– doit être engagée.

Repères bibliographiques

- BECKER H. 1983 "Studying Urban Schools", *Anthropology and Education Quarterly*-14, 99-108
- BECKER H., GEER B., STRAUSS A. & HUGHES E. 1961 *Boys in White : Student Culture in Medical School*, Chicago, University of Chicago Press
- BOUDON R. 1982 Action, in Boudon R., Bourricaud F. *Dictionnaire critique de la sociologie*, Paris, PUF
- BOURDIEU P. 1984 *Questions de sociologie*, Paris, Minit
- GEERTZ C. 1983 *Savoir local, savoir global*, Paris, PUF
- GIDDENS A. 1994 *Les conséquences de la modernité*, Paris, L'Harmattan
- GOFFMAN E. 1968 (1^{re} éd. 1961) *Asiles. Études sur la condition sociale des malades mentaux*, Paris, Minit
- GOFFMAN E. 1988 (1^e éd. 1983) L'ordre de l'interaction, in Winkin Y. (ed.) *Les moments et leurs hommes*, Paris, Minit
- HONNETH A. 2000 *La lutte pour la reconnaissance*, Paris, Cerf
- HUGHES E. 1996 (1^{re} éd. 1960) "La place du travail de terrain dans les sciences sociales", in *Le regard sociologique*, Paris, EHESS
- JOSEPH I. 1998 *Erving Goffman et la microsociologie*, Paris, PUF
- LAFORGUE D. 2004 "Ce que la ségrégation scolaire doit à l'administration de l'Éducation nationale", *Revue Française de Pédagogie*-148, 135-143
- PAYET J.-P., GEOFFROY G., LAFORGUE D. & VISSAC G. 2002 *Mondes et territoires de la ségrégation scolaire*, rapport de recherche MENR-FAS-PUCA-DIV, Lyon, ARIESE-RÉSEAU
- STRAUSS A. 1992 (1^{re} éd. 1989) *Miroirs et masques*, Paris, Métailié

Mais qui a peur de l'ethnographie scolaire ?

PHILIPPE VIENNE

Centre de Sociologie de l'Éducation
Institut de Sociologie, Université libre de Bruxelles
Avenue Jeanne, 44
1050 Bruxelles, Belgique

Là, je m'engageai dans un chemin de terre puis dans le champ
d'un fermier –une espèce de céréale vert maïs qui m'arrivait aux épaules
et dont les feuilles coupantes me brûlaient la peau en crissant au passage.
C'est là, quand, à l'heure, à la minute et à la seconde prévues, l'obscurité se fit,
que je m'allongeai sur le sol au milieu des longs épis gonflés et du murmure
des insectes et je retins mon souffle, en proie à un sentiment
dont je n'ai jamais pu me débarrasser complètement –mélange de noirceur,
de fatalité et de fascination– un sentiment éprouvé, j'en suis sûr,
depuis le début des temps par la plupart des jeunes gens
qui ont un jour levé la tête, scruté les cieux,
et vu leur univers disparaître.
Douglas Coupland 1993 *Génération X*, 11

J'avais, dans une communication de 2000 pour un colloque du Groupe d'études sociologiques de l'INRP, intitulée "Des mystères du terrain au bricolage sociologique", évoqué mon futur travail de thèse sur les violences à l'école, fondé sur une recherche de terrain de deux ans de 1999 à 2001. Cette communication interrogeait les différentes techniques et méthodes pour s'appropriier au mieux un objet d'étude "violences" et discutait de la possibilité de généralisation d'un matériau ethnographique scolaire. Ces considérations étant déjà reprises (Vienne 2003), après une synthèse des éléments avancés j'entrerai dans le vif des débats de l'atelier avec Régine Sirota et Jean-Paul Payet, sur le statut épistémologique de l'ethnographie et sur quelques questions qui entourent cette méthode.

Un rappel synthétique : les mystères et dangers du terrain scolaire

Quelques dangers inhérents à un objet d'étude "violences à l'école" invitent à une navigation prudente entre les techniques et méthodes sociologiques. Un premier danger vient de l'existence de langages rhétoriques influents dans l'École, auxquels le chercheur risque d'être confronté. Un véritable mur de discours préconstruits et bien rôdés, à visée pédagogique ou à caractère sécuritaire, peut s'imposer au chercheur dans les écoles et enrober son objet d'étude, les violences à l'école, d'une gangue assez convenue de mots et d'idéologies. Une certaine prudence par rapport à la parole des personnes rencontrées doit alors être nécessaire. Wacquant qualifie ce danger de "stratégies indigènes d'embellissement et d'affabulation" (1994, 88-89).

La question qui se pose au chercheur est alors la suivante : comment dépasser ce mur rhétorique pour atteindre des éléments de la vie sociale qui ne se révèlent pas au premier abord à un interlocuteur extérieur à l'école ? Un danger complémentaire peut venir du chercheur lui-même, qui peut partir d'un biais d'analyse préconstitué en matière de violences à l'école et, considérant qu'il ne s'agit que de tester certaines hypothèses, risque d'enfermer ses interlocuteurs au sein de l'école dans une autre gangue rhétorique, celle qui lui est propre. Comment ne pas couper la parole à la population qu'on étudie, devient la deuxième question à se poser. Ce sera le cas notamment si le chercheur recourt à des entretiens avec les représentants et usagers d'une école. Dans l'élaboration de ces entretiens, le chercheur risque fort de poser, pour reprendre Augé, des "questions qui imposent leur langage et leur économie aux réponses" (Augé 1987, 15).

La technique de l'enquête par questionnaire combine les deux dangers précités. D'une part, le chercheur impose son biais d'analyse et coupe ainsi la parole à la population étudiée, de l'autre il passe à côté de ces choses profondes, indicibles au premier abord, qui sont refusées à un interlocuteur extérieur qui n'est que de passage dans un établissement scolaire. Ce manque d'immersion profonde de l'enquête par questionnaire se double d'un autre écueil, plus fondamental : est-ce toujours la bonne technique à utiliser au regard des caractéristiques sociales et culturelles de la population étudiée ?

Un exemple. Au sein de l'établissement où je mène mes observations arrive un jour une enquête par questionnaire réalisée par des chercheurs d'une autre université. Un bloc de feuilles d'une vingtaine de pages, avec environ une vingtaine de questions par page et des échelles d'attitudes de cinq choix à remplir (questions visiblement inspirées des enquêtes par questionnaire de l'équipe de Debarbieux, cf. Debarbieux 2000), est distribué notamment aux élèves de troisième année d'enseignement professionnel. Représentons-nous à présent cette enquête du point de vue des élèves : en cette année d'études, les élèves de

cette école présentent des difficultés de lecture et d'écriture telles qu'elles renvoient à des bases jamais apprises de l'enseignement fondamental, condamnant leurs professeurs à enseigner sans relâche ces bases, un travail de fourmi qui est balayé par la continuité des trajectoires d'échec. Quelle est alors la rencontre réelle entre le questionnaire touffu et les élèves qui peinent à lire et écrire ? Les chercheurs qui ont conçu le questionnaire, prenant sans doute le temps nécessaire pour rédiger de brillantes questions, ne devraient-ils pas se poser plus longuement la question de l'utilité même, en l'occurrence, d'une enquête par questionnaire ?

Contre les rhétoriques : la tabula rasa anthropologique

Pour sortir de ces rhétoriques dont tant le chercheur que la population étudiée peuvent entourer l'objet de la recherche, j'ai opté pour une sorte de remise à zéro de la problématique. Plutôt que de m'attacher systématiquement à la vérification d'hypothèses préalables sur ces violences à l'école, j'ai choisi de réaliser une plongée anthropologique sur le terrain des établissements scolaires, celle-ci devant dans la mesure du possible faire table rase des présupposés en matière de violences à l'école. Cette posture n'est bien sûr qu'idéale... En effet, il est impossible de se dégager totalement de tous les présupposés théoriques de départ, de même qu'il est impossible de ne pas procéder, même sans s'en rendre compte, en formulant constamment des hypothèses sur ce que nous voyons. C'est en tout cas l'intention de se dégager du mieux qu'on peut des prénotions qui doit primer dans cette posture anthropologique.

Il s'agissait de se laisser absorber, dans le cadre d'une présence de longue durée, par la vie quotidienne au sein d'un établissement scolaire. Les exigences du terrain de type anthropologique en matière de temps partagé avec la population étudiée limitant dès lors le nombre d'établissements scolaires qu'un seul chercheur peut appréhender de la manière la plus complète possible. Une présence nécessaire de deux ans au moins au sein d'un établissement a ainsi ramené au chiffre raisonnable de deux établissements scolaires le choix du nombre d'écoles.

La plongée sur le terrain s'effectue dans les termes de ce qu'on qualifie d'ethnographie. Il s'agit de la démarche qui impose un recueil aussi minutieux que possible d'informations sur la population étudiée. La technique principale mise en œuvre à cet effet est celle de l'observation directe. Cette dernière est associée soit à la tradition purement anthropologique, soit à la tradition plus sociologique de l'École de Chicago. Au sein de cette école américaine, se retrouvent les noms d'Hughes qui en a été l'un des maîtres, mais aussi celui de Goffman, dont le canevas théorique a guidé mes analyses des violences dans l'institution scolaire. Un bon résumé des travaux d'ethnographie anglo-saxonne qui se sont engagés sur cette dernière voie et, notamment de ceux de Peter Woods, est fourni par Berthier (1996). Les considérations de Berthier sur la défiance envers

l'observation clandestine, comme sur les ambiguïtés de la "table rase" ethnographique, dont je n'avais pas encore connaissance lors du colloque de Lyon, seront examinées dans une publication à venir.

Dans ce cadre où se mêlent les traditions anthropologique et sociologique, j'ai ressenti la nécessité que se perdent les frontières entre les deux disciplines. Bien sûr, mon objet d'étude est une chasse gardée des sociologues, prisée également par les pédagogues, et l'institution scolaire est un domaine de prédilection de la sociologie de l'éducation. Cependant, la posture épistémologique de départ que j'ai choisie me fait tendre plutôt vers une démarche anthropologique, favorisée par ma formation de base comme anthropologue. Plus encore, Goffman, étudiant l'hôpital psychiatrique dans la société occidentale, participe aussi d'une démarche qualifiée d'anthropologique, une posture qui se veut même délibérément anthropologique chez cet auteur.

Reprendre la démarche anthropologique choisie par Goffman, me permet de revenir délibérément à une certaine naïveté de départ dans le regard, la naïveté à laquelle fait peut-être référence Henri Janne dans cette jolie phrase : "Le social doit apparaître au chercheur comme absolument inconnu, en tout cas comme totalement inexpliqué. Il y faut une manière de candeur intellectuelle. Le sociologue doit jeter sur la vie sociale le regard détaché, naïf et curieux, que le conte oriental prête au Prince de Serendip et qui confère à celui-ci le don de voir ce que le commun ne voit pas, le privilège de la sagesse" (Janne 1970, 51). Il s'agit de faire table rase dans la mesure du possible de ce qu'on pense savoir sur les violences à l'école pour appréhender l'univers qui se forme sous ses yeux dans l'enseignement technique et professionnel.

Cet univers peut d'ailleurs être qualifié d'étrange et de déroutant. Comme produit du système scolaire, le chercheur croit en posséder un certain nombre de clefs de lecture, en connaître les codes et ficelles, mais cette impression première s'estompe au contact de la réalité dans les établissements scolaires étudiés. L'univers qu'on découvre n'est pas familier et nous retrouvons ainsi la démarche de l'anthropologue sur son terrain, qui est avant tout un monde nouveau qu'il lui faut découvrir. Cela nous ramène à un constat de Balandier sur son métier de chercheur : comme "étranger" à la population qu'il étudie, le chercheur s'efforce essentiellement de trouver un sens à ce qu'il voit, et ce moins en raison de préoccupations théoriques de départ que pour des raisons "inhérentes aux conditions de travail sur le terrain" (Balandier 1956, 124).

Anthropologue ou sociologue ? C'est d'ailleurs une bonne question pour Balandier, qui ressent les frontières des deux disciplines comme des délimitations stériles qui le mettent mal à l'aise. J'ai ressenti la même tension. Au premier abord, ma posture de départ, le choix de dépasser l'ordre des discours pour vivre plus longuement avec la population étudiée les réalités de terrain, me plaisait dans une tradition anthropologique. Mais en même temps, mon choix d'une

observation qui soit non avouée m'éloignait de cette tradition pour me rapprocher plutôt de ce qui s'est parfois pratiqué dans le cadre de l'École de Chicago, dans une tradition plus sociologique.

C'est cette idée de prudence par rapport à la parole de la population étudiée, évoquée plus haut, qui m'a amené à faire le choix d'une observation clandestine peu goûtée par les anthropologues.

L'observateur est donc au sein de la population étudiée et participe à ses activités, mais sans que cette population ne connaisse son rôle de chercheur. Pris comme un des leurs, le chercheur glane ainsi en principe des informations qui ne sont pas parasitées par la connaissance du fait qu'une enquête est menée. C'est donc en postulant avec prudence –ce qui pouvait se révéler inexact–, que les membres de la société prendraient l'installation en leur sein d'un chercheur officiellement mandaté par les pouvoirs publics comme une situation gênante et perturberaient leurs activités en conséquence, que j'ai privilégié l'aspect non avoué de l'observation.

Clandestine, l'observation n'en pouvait que devenir participante. Il n'existe pas de miroir sans tain derrière lequel observer en toute quiétude la vie quotidienne d'un établissement scolaire. Le chercheur est obligé de mouiller sa chemise et de participer, sous des rôles divers, aux activités de la société étudiée. Dans le cadre spécifique des établissements scolaires étudiés, cette observation participante a été cantonnée aux rôles existant au sein du personnel –pourtant l'insertion d'un chercheur dans la sociabilité des élèves comme l'un des leurs recèlerait aussi des possibilités.

Les questions éthiques associées à la technique de l'observation participante dans sa version non avouée ne m'ont cependant pas laissé en repos et j'ai décidé de consacrer une moitié de la recherche, la première année, à partager le quotidien scolaire dans des rôles de membres du personnel, mais de revenir ensuite au sein de ces établissements en me dévoilant et en demandant aux acteurs de porter leur regard critique sur mes activités comme sur les vérités provisoires que je retirais de leur observation. Une réserve importante sur cette clandestinité, cependant : on ne sait jamais trop si l'observation clandestine est encore telle aux yeux du personnel. La possibilité de divulgation par ceux qui sont au courant au sein des équipes de direction est toujours latente. Par ailleurs, il faut relever en examinant diverses démarches de terrain, dont celle de Lepoutre (2001) dans son étude sur les jeunes des cités, que le statut exact de l'observateur est davantage plutôt ambigu et flottant que toujours clairement déterminé par ses interlocuteurs. Même dans le cadre d'une observation avouée, le chercheur ne se présente pas systématiquement comme tel à tout le monde et à tous les instants, comme s'il était un homme-sandwich affichant son rôle exact. Un flottement significatif règne donc sur ses interactions avec la population étudiée, comme c'était le cas pour Goffman (1968) observant la vie sociale dans les couloirs de l'institution psychiatrique.

L'observation resta par la suite participante, à l'égard du personnel comme des élèves, et même non avouée à l'attention de ces derniers seulement. Ce choix s'avéra fructueux dans certaines situations, mais limita également d'autres possibilités qu'une observation avouée à l'égard des élèves aurait peut-être permis de saisir. J'ai ainsi mené au cours de la deuxième année d'études une observation participante dans un rôle d'enseignant de morale non confessionnelle. Cette observation est restée non avouée à l'égard des élèves. Une telle manière de faire est apparue fructueuse pour ce qui est de l'étude des tensions et conflits du personnel avec les élèves, de l'accueil qui est réservé au nouvel enseignant par ces derniers comme de l'amplification de la tension avec certains élèves au fil de l'année. Mais cette technique s'avéra ingrate également, surtout du point de vue des contacts avec les élèves. L'amplification d'une relation tendue au départ en une relation conflictuelle a chassé toute possibilité d'entretiens avec les élèves et d'approches biographiques, tant l'observation a fini sur une rupture irrémédiable entre mes élèves et moi-même.

Les "pépins" ethnographiques

Quatre points seront examinés comme écueils du terrain scolaire. Tout d'abord, il faut relever avec Jorion, qui a mené une ethnographie des pêcheurs de l'île d'Houat en Bretagne, que l'observateur d'une société n'est pas nécessairement le bienvenu. C'est ce dont Béaud fait également état en menant son étude sur les "bacs pros". Dès lors, comme Jorion le relevait de manière délibérément provocatrice en parlant de sa propre expérience, "la moitié de ses questions doit sembler indiscrete et l'autre moitié privée de sens" (Jorion 1974, 632). Si le chercheur, pour éviter ce regard de la population sur l'"étranger" qui observe en son sein, choisit de rendre son observation non avouée, il court en revanche le risque que ses observations, une fois révélées, génèrent un sentiment de trahison de la part de la population étudiée.

L'observateur, dira Hughes, même "s'il observe à travers un trou de serrure (...) joue un rôle –celui d'espion. Et lorsqu'il rapporte ce qu'il a observé, il devient une sorte de dénonciateur. S'il observe en tant que membre du groupe, il risque d'être considéré comme traître dès qu'il rapporte ses observations." Au risque alors de s'attirer la haine du groupe, précise Hughes. C'est là le "dilemme social et personnel devant lequel se trouve en permanence celui qui observe et analyse le comportement des autres autour de lui plus qu'il n'est nécessaire pour sa survie et son adaptation, et les rapporte à un public" (Hughes 1996, 278). Hughes évoque la grande difficulté à réaliser une description qui soit à la fois "utile pour les sciences sociales tout en ne faisant pas de tort à ceux qu'on observe", postulant que, dans certaines circonstances (étude de la criminalité, de sociétés secrètes), c'est même impossible. L'auteur poursuivra ce débat en insis-

tant sur les "risques" que l'observation peut faire courir à la population étudiée et sur l'idée d'une "négociation" ou "transaction" du chercheur avec cette population pour éviter ces risques (Hughes 1996, 298-299 et 312-313). Reste qu'il paraît peu vraisemblable, dans des institutions dont la vie sociale est tissée de tensions et de conflits, qu'une telle observation n'en vienne pas, à un moment ou l'autre, à troubler cette institution ou à nuire, même sans que son auteur le désire, à certaines personnes.

Entre la trahison et la curiosité malsaine, le premier écueil est déjà des plus délicats pour l'observateur. En pratiquant une observation non avouée, je courrais le risque de générer de tels sentiments de la part de la population étudiée. Or le contraire s'est produit avec la plupart des membres du personnel avec qui j'étais en contact privilégié. Lors du dévoilement de la recherche, après des discussions vives et franches sur le contenu de ce qui avait été observé, le personnel a considéré que, comme j'avais partagé son cadre de vie difficile et éprouvé comme eux ce qu'ils vivaient comme stress quotidien, j'étais en quelque sorte admis en leur sein. Je pense pour ma part que l'expérience ethnographique vécue revêtait alors la forme d'une sorte d'initiation à passer pour être admis dans la société.

Un deuxième écueil vient des risques de manipulation que peut subir le chercheur de la part de la population étudiée. Béaud remarque par exemple que les élèves qui viennent vers l'enquêteur sont justement ceux qui le prennent de manière stratégique comme une possibilité de protester vers l'extérieur de la qualité de la vie à l'intérieur de l'établissement (Béaud 1996, 22). Il y a une certaine manipulation, ou tentative de manipulation dans ce cadre, relevée également par Lepoutre (2000, 89-101) dans son étude des jeunes des cités. Cependant, la manipulation ne vient pas uniquement de la part des élèves, comme le montre l'exemple suivant. Comme observateur sur le terrain, durant la phase avouée de la recherche, j'ai été quelquefois sollicité, poliment mais fermement, de bien vouloir prendre parti pour l'un ou l'autre camp de ces luttes intestines qui déchirent parfois les relations entre membres du personnel. Ce qui crée bien sûr des situations gênantes... Refuser de prendre parti, dans ce cadre, est une décision qui peut coûter cher, mais c'était la seule que je considérais concevable, au risque de m'aliéner une partie de la population étudiée.

Un troisième écueil important est suggéré par Lepoutre, qui avait cette approche très particulière d'être à la fois un enseignant dans un collège difficile, connu comme tel des élèves, mais aussi un chercheur effectuant une thèse anthropologique sur les cités et partiellement connu comme tel par une partie des personnes rencontrées dans sa recherche. Lepoutre décrit la tension qu'il ressent dans ce cadre entre ses deux identités : l'identité d'enseignant d'un côté et celle d'observateur de l'autre, où enseigner peut n'apparaître que comme un rôle dont on étudie la subtilité, une mise en scène au sens de Goffman, exacerbée par le fait que le sociologue joue une partie qui n'est pas réellement (ou pas entièrement) sa vraie vie. Dans certaines situations, Lepoutre en est conduit à un choix

éthique où il se voit d'abord comme un enseignant et "ensuite, seulement, comme un observateur". Cette posture éthique est la suivante : "en tant qu'enseignant, j'étais confronté directement et de manière pratique aux comportements adolescents, ceux-là mêmes que j'analysais pour ma thèse, mais auxquels il me fallait d'abord réagir en tant que praticien" (Lepoutre 2000, 90).

J'ai pour ma part nettement ressenti cette tension et opéré le même choix, celui d'une certaine conscience professionnelle, peut-être intériorisée à la mesure qu'on joue le rôle d'enseignant, sans même se rendre compte des transformations insensibles que jouer vraiment ce rôle amène. Un aspect tout à fait adjacent de ce qui vient d'être dit avec Lepoutre concerne le quatrième écueil à souligner dans une telle démarche de terrain. Lorsque Lepoutre, en partie au moins chercheur, se retrouve contraint en tant qu'enseignant à réagir pratiquement à des situations que connaissent les enseignants et qu'ils doivent prendre en charge, le rôle de chercheur de terrain glisse d'une observation participante qualifiée généralement d'*in situ* à ce que Wacquant décrit comme une observation "*in actu*". Wacquant évoque en ces termes l'étude de Sánchez-Jankowski sur les gangs américains, où menant une observation *in situ* de la manière la plus approfondie possible, le chercheur américain était contraint nécessairement pour être dans le gang, de la mener aussi en participant pleinement aux activités des gangs, y compris en faisant le coup-de-poing avec eux.

L'endossement du rôle d'enseignant, bien que moins spectaculaire et moins risqué que celui qu'opère Sánchez-Jankowski, oblige de la même manière à une participation autant physique qu'intellectuelle où l'observateur se met en jeu (Wacquant 1994, 88-89). Ce terrain que désignait par provocation Jorion sous le nom de "grandes vacances" de l'ethnologue, amène ainsi à goûter pleinement la fatigue physique et morale que vivent les membres du personnel après une bonne journée de travail dans les établissements étudiés.

Ces quelques écueils montrent dans leur ensemble que l'observateur ne sait pas s'abstraire de la société qu'il étudie pour se présenter aussi neutre et distancié que possible dans son contact avec celle-ci. Il y est profondément immergé et la vie sociale spécifique dans laquelle il a pénétré s'applique à lui également. En cela, nous retrouvons cette remarque importante faite par Hughes, lorsqu'il constate que le chercheur est pris dans le "réseau de l'intégration sociale qu'il étudie, qu'il analyse et dont il rend compte" (Hughes 1996, 278).

Les conditions psychologiques du travail de terrain

Il y a dans cette dimension humaine du travail de chercheur la place aussi pour des considérations psychologiques. Les conditions de déroulement de nombre d'études sont souvent laissées de côté, écartées délibérément parce que jugées futiles ou narcissiques. Or le contact du chercheur avec sa population

d'accueil, notamment lorsqu'elle prend la forme de la véritable initiation que j'ai décrite (dans une sorte d'épreuve du feu de la réalité partagée avec cette population), ne manque pas de répercussions psychologiques profondes sur l'observateur. Ce dernier est également "observé en retour", comme le dit Augé, comme c'est le cas lorsque l'arroseur est arrosé (Augé 1987, 16). Le chercheur est pris dans le réseau social dont parle Hughes et observé par les membres de ce réseau, de sorte que la teneur de son insertion sur le terrain est en elle-même significative pour l'étude menée.

En conclusion, ces écueils prennent la forme d'une invitation à traiter des conditions de réalisation d'une recherche, y compris des répercussions personnelles sur le chercheur. C'est peut-être ce que Hughes qualifie de "sociologie de la sociologie" lorsqu'il invite les chercheurs de terrain à s'analyser dans ce rôle : il faut dans ce cadre à la fois "vivre sa vie et relater ce que l'on a observé", un travail qui "peut avoir quelques vertus d'une psychanalyse douce" (Hughes 1996, 278-279). Ce qui implique, précise Hughes, que "les difficultés rencontrées pendant l'observation de terrain –la résistance des sujets, le risque, pour l'observateur, que sa réussite comme participant ne lui interdise plus tard de faire un compte rendu complet de ses observations, ou même le risque d'être expulsé de la ville– soient autant de faits qui doivent être analysés d'un point de vue sociologique". Dans un domaine plus anthropologique, Augé rappelle la même nécessité naissante depuis les années 1960 "d'intégrer l'équipe enquêtrice et le traitement dont elle est l'objet à l'objet de l'enquête" (Augé 1994, 72-73).

Benguigui (2000), dans un article sur l'observation des incidents et des crises en milieu carcéral, riche d'informations pour des observations scolaires, pose également des considérations fort importantes sur l'implication du chercheur dans une observation participante, notamment lorsque ce dernier est soumis au feu roulant des incidents et des crises. Les crises permettent de saisir de l'intérieur, y compris en le vivant intensément en tant qu'observateur participant, les souffrances du personnel, précise Benguigui, autant de souffrances que le sociologue a tendance à traiter généralement de manière "froide et experte". Benguigui donne ainsi une bonne illustration d'une problématique importante. Il s'agit de s'interroger sur la démarche du chercheur qui consiste à vivre les faits sociaux (totaux) dans l'esprit où les vivent les populations étudiées, une sollicitation faite par Lévi-Strauss.

Il s'agit d'endosser non pas la simple défroque mais également la mission et les responsabilités du personnel d'encadrement d'une institution, ce qui implique d'endosser également les risques, passions et emportements du cadre relationnel qui se met en place dans cette institution. Que le chercheur vive personnellement les faits sociaux à étudier ne devrait cependant pas lui suffire. Il convient également qu'il tente cet exercice d'équilibriste entre l'endossement intellectuel de l'expérience étudiée et la distanciation du vécu immédiat éprouvé. C'est en tout cas cet endossement sincère du rôle étudié qui amène Benguigui à déclarer qu'il n'a pas eu, à travers cette observation, le sentiment de trahir la population

étudiée. Ce serait donc la sincérité de l'attachement au rôle et aux responsabilités qui lui sont inhérentes, comme c'était le cas pour David Lepoutre comme enseignant dans un collège, qui favoriserait l'acceptation par la population d'un intrus qui l'étudie.

L'intensité de ce cadre relationnel et des incidents et crises à surmonter avec les collègues est finement décrite par Benguigui qui en parle comme de "l'emprise du terrain" sur le chercheur. Une emprise qui a de fortes répercussions psychologiques sur l'observateur participant, amené à travers certains incidents à vivre "personnellement la confusion, la honte et en même temps cette sorte de sentiment d'humiliation et d'injustice qu'un surveillant doit ressentir dans ce genre de situations" (Benguigui 2000, 137 et 143).

Dans ce cadre, il arrive même que le chercheur s'identifie à ses collègues provisoires et à leur mission de manière si intense et passionnée, en se rapprochant d'eux par l'observation participante, qu'il en arrive à partager leurs sentiments, une empathie pour les collègues allant jusqu'à susciter de l'indignation sincère du chercheur dans certaines situations où ses collègues sont mis en difficulté. Cet investissement sincère dans le rôle endossé est intense, à tel point d'ailleurs que Benguigui pose certains constats que j'ai également éprouvés et relatés d'une manière équivalente, comme faisant partie des aspects psychologiques de l'investissement du chercheur dans le travail de terrain. Ainsi : "Je me demandais bien ce que je faisais là, trouvant que la science et la sociologie ne méritaient pas que je me retrouve dans une telle situation car, pourquoi le cacher, je me sentais de plus en plus mal à l'aise, de plus en plus inquiet" (Benguigui 2000, 145). Et l'auteur de parler d'épuisement et de souffrance en des termes que je partage et que Lepoutre a restitués également avec une grande sincérité.

Vivre le fait social total : une utopie ?

Je poursuivrai ce point en revenant sur le débat entre Lévi-Strauss et Marc Augé en matière de "fait social total" et de conditions de l'observation. Dans sa présentation magistrale de l'œuvre de Marcel Mauss, Claude Lévi-Strauss avance quelques propositions sur la nature d'une théorisation sur le fait social total et sa coïncidence avec la réalité, déclarant ainsi : "La seule garantie que nous puissions avoir qu'un fait total corresponde à la réalité, au lieu d'être l'accumulation arbitraire de détails plus ou moins véridiques, est qu'il soit saisissable dans son expérience concrète : d'abord, d'une société localisée dans l'espace ou le temps : 'Rome, Athènes' ; mais aussi d'un individu quelconque de l'une quelconque de ces sociétés : le Mélanésien de telle ou telle île" (Lévi-Strauss 1950, 91-95).

Et l'auteur d'en venir à une synthèse des aspects sociaux et psychologiques inhérents à une telle démarche : "Donc il est vrai qu'en un sens, tout phénomène psychologique est un phénomène sociologique, que le mental s'identifie avec le

social. Mais, dans un autre sens, tout se renverse : la preuve du social, elle, ne peut être que mentale ; autrement dit, nous ne pouvons jamais être sûrs d'avoir atteint le sens et la fonction d'une institution, si nous ne sommes pas en mesure de revivre son incidence sur une conscience individuelle. Comme cette incidence est une partie intégrante de l'institution, toute interprétation valable doit faire coïncider l'objectivité de l'analyse historique ou comparative avec la subjectivité de l'expérience vécue. (...) Le psychique est à la fois simple 'élément de signification' pour un symbolisme qui le déborde, et seul 'moyen de vérification' d'une réalité dont les aspects multiples ne peuvent être saisis sous forme de synthèse en dehors de lui" (Lévi-Strauss 1950, 91-95)

Lévi-Strauss poursuit ensuite sur l'importance pour l'observateur, dans sa posture intellectuelle, de ce qui vient d'être dit : "Que le fait social soit total ne signifie pas seulement que 'tout ce qui est observé fait partie de l'observation' ; mais aussi, et surtout, que dans une science où l'observateur est de même nature que son objet, 'l'observateur est lui-même une partie de son observation'" (Lévi-Strauss 1950, 91-95). Ceci ressemble fort à une invitation, comme nous l'avions rencontrée sous la plume de Hughes notamment, à pratiquer une sociologie de la sociologie où l'observateur s'analyse dans son propre rôle. Et Lévi-Strauss de nous rappeler qu'il ne s'agit pas uniquement de la modification des conditions de l'observation du simple fait d'une observation par la présence d'un observateur, comme "les physiciens" l'ont mis en évidence, dira-t-il.

Il s'agit en effet de la démarche suivante : "Pour comprendre convenablement un fait social, il faut l'appréhender totalement, c'est-à-dire du dehors comme une chose, mais comme une chose dont fait cependant partie intégrante l'appréhension subjective (consciente et inconsciente) que nous en prendrions si, inéluctablement hommes, nous vivions le fait comme indigène au lieu de l'observer comme ethnographe." Comme dit plus haut, il ne me semble pas que Lévi-Strauss pose en la matière une invitation à l'expérimentation absolue et en tous les domaines par les ethnographes de tout ce que vivent les populations étudiées. Il suggère plutôt de se mettre dans l'esprit de l'indigène accomplissant certaines choses et ce, notamment, dans la mesure où l'observateur décentré peut ajouter à cet exercice compréhensif des éléments pertinents qui sont inconscients pour cet indigène pris dans l'immédiateté de certaines pratiques et gestes quotidiens. Ceci ressemble alors très fortement au travail de Goffman dans *Asi-les*, consistant à reconstituer les "points de vue" respectifs des patients et du personnel sur l'univers partagé.

Rappelons ici la remarque de Javeau dans *Le bricolage du social*. Le sociologue peut dans son approche compréhensive surexposer à la conscience de leurs actions des personnes étudiées ce qui échappe à cette conscience (Javeau 2001, 213-214). De Heusch tient une remarque similaire pour le travail anthropologique : "il faut prendre garde que la théorie locale, la théorie des intéressés, pourrait fort bien

ne constituer qu'un aspect limité de la réalité sociologique complète, car celle-ci n'effleure pas nécessairement la conscience de ceux qui la vivent" (de Heusch 1955, 681).

C'est peut-être en ce sens qu'il faut entendre ces précisions de Lévi-Strauss : "il faut que l'appréhension interne (celle de l'indigène, ou tout au moins celle de l'observateur revivant l'expérience indigène) soit transposée dans les termes de l'appréhension externe, fournissant certains éléments d'un ensemble qui, pour être valable, doit se présenter de façon systématique et coordonnée." L'auteur présente donc comme le défi majeur pour l'ethnologue de pouvoir allier subjectivité et objectivité : "leur analyse la plus objective ne saurait manquer de les réintégrer dans la subjectivité (...) le risque tragique qui guette toujours l'ethnologue, lancé dans cette entreprise d'identification, est d'être la victime d'un 'malentendu' ; c'est-à-dire que l'appréhension subjective à laquelle il est parvenu ne présente avec celle de l'indigène aucun point commun, en dehors de sa subjectivité même."

Cette dernière phrase résume à mon sens assez bien la question du vécu éventuel : mieux vaut ne pas prôner le vécu systématique, in vivo, par l'observateur de l'expérience en matière de vie sociale de la personne observée pour déclarer qu'il y a eu pleine compréhension de la chose. C'est au contraire de l'opération intellectuelle qui consiste à se mettre à la place de la personne observée que naît la rencontre entre objectivité et subjectivité d'une ethnologie. Et avoir tâché éventuellement de partager auparavant personnellement les conditions matérielles de cette expérience n'est qu'une possibilité, non la condition absolue, de l'exercice compréhensif, bien que cela donne quelquefois des ethnographies extraordinaires, comme celle que Declerck a produite sur les clochards (Declerck 2001).

Augé a commenté ce texte fondateur, mais très controversé à son époque, de Lévi-Strauss, en rappelant les réticences de Gurvitch, par exemple, sur cette interprétation de l'œuvre de Mauss. Augé situe cette problématique de l'objectivité et de la subjectivité à maîtriser dans l'observation dans la délicate manœuvre de l'ethnologue entre distance et familiarité avec sa population d'accueil (Augé 1994). Hughes parle pour sa part d'une "dialectique sans fin entre le rôle de membre (qui participe) et celui d'étranger (qui observe et rend compte)" qui serait "au cœur du concept même de travail de terrain" (275). C'est "une oscillation dialectique qui ne peut jamais être complètement évitée car, pour que l'observation sociale soit valable, il faut être proche de ceux qui vivent leur vie, mais il faut aussi vivre sa vie et en même temps relater ce qu'on a observé". Dans ce cadre, le "chercheur de terrain doit un jour repartir et doit y être préparé. Pour rester objectif, il doit garder une certaine distance – finalement il ne doit pas devenir un indigène" (Hughes 1996, 275 et 213)

En effet, il y a à la fois identification du chercheur avec cette population, facilitée, dira Augé, par le fait qu'aucune population humaine n'est radicalement

“autre”, mais en même temps que le chercheur tache de conserver une certaine distance. La démarche combine donc “projection hors de la subjectivité” (distanciation) et en même temps “réintégration dans la subjectivité” (selon le souhait de Lévi-Strauss formulé ci-dessus). Ce mélange entre prise de distance et familiarité accrue inhérent à l'observation participante peut cependant avoir quelque chose de la schizophrénie, a dit Augé. Et par ailleurs, l'exercice même qui consiste à associer objectivité et subjectivité (intellectuellement) recrée une utopie, selon l'auteur, car “jamais aucun fait social ne sera perçu totalement au sens où l'entendait Lévi-Strauss” (Augé 1986, 21).

L'ethnographie scolaire n'est pas un sondage d'opinion

Enfin, un dernier élément rapproche Lévi-Strauss et Augé dans cette présentation de la démarche anthropologique, celui d'une défiance en matière d'opinions au sein de la population étudiée qui rappelle les précautions que Goffman avait soulevées dans sa démarche à l'hôpital Sainte-Élisabeth. Le métro étudié par Augé est un “bon terrain”, dira l'auteur, “pour peu que, renonçant à interroger ceux qui le fréquentent (mais non à bavarder avec eux si l'occasion se présente) et, encore plus (*horresco referens* !) à les sonder, il se contente de les observer et de les écouter, voire de les suivre” (Augé 1986, 101-102). Pour Lévi-Strauss également, il faut faire montre de prudence en matière de “théories indigènes”. Ce serait la “perte” de la sociologie “si, faisant un pas de plus, on réduisait la réalité sauvage à la conception même que l'homme, même sauvage, s'en fait. (...) L'ethnographie se dissoudrait alors dans une phénoménologie verbeuse, mélange faussement naïf où les obscurités apparentes de la pensée indigène ne seraient mises en avant que pour couvrir les confusions, autrement trop manifestes, de celle de l'ethnographe” (Lévi-Strauss 1950, 106-107).

Méfions-nous donc du recueil d'opinions. C'est ce que postule également Luc de Heusch : “La vérité sociologique que nous venons d'établir choquerait certainement la conscience morale des Tetela, si l'ethnographe désirait valider sa conclusion en réclamant leur assentiment. Aussi bien l'ethnographie n'est-elle pas la science des opinions, bien qu'il importe de les noter car elles constituent parfois un excellent fil conducteur. Nous ne sommes pas conscients d'ailleurs de la réalité sociologique de notre propre culture et l'idée plus ou moins satisfaite que nous nous en faisons varie selon nos conceptions morales et politiques.” Cette prudence critique devant les opinions locales rappelle mes considérations liminaires sur le danger de se soumettre de manière inconsidérée aux rhétoriques qui parcourent le monde social étudié. Et de Heusch de préciser à la suite de ce développement que cette influence de la conscience morale affecte également le chercheur : “L'ethnographe court ainsi le danger d'un double ethnocentrisme ; tout d'abord il projette automatiquement ses propres

valeurs, ses propres préjugés dans la culture qu'il analyse. Mais d'autre part, à la longue, ayant vaincu cette première difficulté, il parvient parfois à s'identifier si bien avec la société qu'il étudie qu'il en arrive à ne plus voir la société qu'au travers des yeux des Bantous ou des Soudanais" (de Heusch 1955, 680).

Des fragments brisés : rompre avec l'ethnographie

Au stade de la monographie qui se dégage d'une ethnographie scolaire, les possibilités de réflexion théorique sont clairement limitées. Il est possible bien sûr de comparer la teneur des observations dans les deux écoles étudiées, sous la forme de deux monographies. Mais ce travail n'aboutirait pas à une généralisation du propos qui soit satisfaisante. Il est nécessaire dès lors de procéder autrement pour atteindre à une véritable généralisation et de reprendre pour ce faire les leçons que donne Goffman (1968) dans *Asiles*, quant à son propre passage de l'ethnographie à la théorisation. Rappelons-nous que Goffman n'a mené d'observations de longue durée que dans un seul établissement psychiatrique américain : comment dès lors parvient-il à passer à un stade de généralisation de son propos de terrain ?

L'aspect primordial de cette opération épistémologique est que Goffman ne projette aucunement sur chaque hôpital psychiatrique américain une réification de ce qu'il observe dans un seul d'entre eux, l'hôpital Sainte-Élisabeth de Washington, car ce serait une généralisation abusive. Castel explicite fort bien cette démarche dans son introduction à l'ouvrage : Goffman rompt avec le stade ethnographique, qui se présente en quelque sorte comme une série de "fragments brisés", pour reprendre les termes de Castel. Goffman apporte une conceptualisation, l'institution totale, qui sert de "principe d'intelligibilité" (selon moi une grille de lecture sociologique compréhensive) permettant de reprendre et de systématiser les observations de terrain.

C'est l'institution totale qui devient "l'unité réelle d'analyse" et non pas l'hôpital Sainte-Élisabeth de Washington. Ce cadre d'analyse ne manque pas de prétentions anthropologiques puisqu'il s'agit bien, dira Castel, de rechercher des invariants, des traits structuraux qu'on pourra ensuite appliquer comme grille de lecture à chaque terrain considéré isolément dans son chaos de données "détotalisées".

Je vais à présent insister sur un point qui me semble nodal de ce passage d'une ethnographie limitée à une théorisation aux prétentions plus vastes, un point qui a fait débat aux cours de nos discussions en atelier à Lyon. C'est celui qui pose la nécessité de rompre avec l'ethnographie, de briser ce qu'on a patiemment agencé au sein d'une monographie. Qu'il s'agisse d'un hôpital psychiatrique ou d'un établissement scolaire, l'observation minutieuse et sur la longue durée de l'établissement social spécifique conduit en effet à la maîtrise d'une sorte de tableau du social de la vie quotidienne qui s'y déroule. Mais, selon

Augé, le chercheur a à présent le nez à ce point collé sur le tableau qu'il ne peut plus en discerner clairement les contours (Augé 1994, 23-24 et 63). Ailleurs, l'auteur dit également que l'anthropologie et la démarche qu'elle postule, peut dans l'étude de la société occidentale "nous aider à comprendre ce qui nous est trop familier pour ne pas nous rester étranger".

Il est en quelque sorte impossible de tirer des leçons générales à ce stade de focalisation minutieuse sur l'agencement des détails ethnographiques. Il m'a semblé qu'il convenait alors, ce que laissent entendre les termes employés par Castel, de détruire ce tableau limité, pour ensuite reconstruire une théorisation aux ambitions plus générales. Un dernier aspect dégagé par Castel permet de répondre à ceux qui ne peuvent envisager la généralisation d'un propos ethnographique qu'en des termes calqués sur les principes de généralisation quantitativistes. L'opération épistémologique menée par Goffman rend "inutile, enfin, le recours à un appareillage statistique pour dépasser les limites de la monographie et accéder au stade de l'objectivité scientifique : la 'bonne analyse', ici, n'est ni celle qui épuise la multitude indéfinie des faits empiriques, ni celle qui mesure une marge quantitative d'erreur en fonction de l'idéal de la rationalité mathématique. C'est celle qui ordonne sans résidu l'ensemble des faits significatifs selon un modèle construit et impose ainsi un nouvel ordre rationnel, plus simple et plus cohérent, pour expliquer les conduites réelles des agents sociaux" (Castel 1968, 13).

Conclusion : un piège épistémologique

Berthier, en faisant une synthèse des avancées théoriques, mais également des doutes ressentis par les tenants de l'ethnographie scolaire anglo-saxonne, place un des points nodaux de ces doutes autour du passage du "terrain" scolaire à la théorisation. Comment les observations recueillies s'agencent-elles pour se transformer en théorie sociologique ? Berthier évoque dans les travaux de Woods la recherche d'un "niveau 2" de l'ethnographie, qui fait suite au "niveau 1" des pures observations. Le niveau 2 ambitionne "de mettre à jour les connexions et articulations des thématiques découvertes dans un vaste réseau conceptuel et modélisant". Cette phrase un peu longue pour présenter le niveau 2 n'est pas dénuée d'ambiguïtés : le niveau 1 participe déjà d'une certaine "modélisation" puisqu'on y repère des "thématiques", et on peut se demander si ce stade primaire n'est pas déjà soumis à certaines "articulations" tout simplement par le rapprochement entre elles de diverses observations, leur "rangement" par l'ethnographe. Qu'est-ce qui distingue alors résolument le niveau 1 qui "esquisse" la théorie selon Berthier du niveau 2 qui la "conceptualise" ? Les notions de "constructions ethnographiques de niveau supérieur" ou de "concepts ethnographiques" prônées par les ethnographes anglo-saxons ne forment-elles pas dès lors un piège épistémologique, voire un véritable contresens ?

Face à de telles ambiguïtés, ne convient-il pas de reprendre plutôt les trois étapes du travail anthropologique distinguées clairement par Balandier, où à l'ethnographie des observations de terrain (notamment sous forme de journal de bord de l'ethnologue) succède une conceptualisation ethnologique puis, éventuellement, cette conceptualisation aux ambitions plus vastes qu'est l'anthropologie, qui entend mener la recherche d'invariants universaux (Balandier 1956) ? Les trois étapes de Balandier, associées à la rupture épistémologique proposée par Goffman et Augé, délimitent plus clairement ce qui relève du stade épistémologique des observations et ensuite seulement, de la théorisation en sociologie ou en anthropologie.

Repères bibliographiques

- AUGÉ M. 1986 *Un ethnologue dans le métro*, Paris, Hachette
- AUGÉ M. juil.-sept. 1987 "Qui est l'autre ? Un itinéraire anthropologique", *L'Homme*-103, XXVII (3), 7-26
- AUGÉ M. 1994 *Pour une anthropologie des mondes contemporains*, Paris, Aubier
- BALANDIER G. 1956 "L'expérience de l'ethnologue et le problème de l'explication", *Cahiers internationaux de sociologie*-XXI, 114-127
- BÉAUD S. 1996 "Les 'bacs pros', la 'désouvriérisation' du lycée professionnel", *Actes de la recherche en sciences sociales*-114, 21-29
- BENIGUI G. 2000 "L'observation des incidents et des crises", *Sociétés contemporaines*-40, 135-150
- BERTHIER P. 1996 *L'Ethnographie de l'École, Éloge critique*, Paris, Anthropos
- CASTEL R. 1968 Présentation, in Goffman E. *Asiles, Études sur la condition sociale des malades mentaux*, Paris, Minuit, 7-35
- COUPLAND D. 1993 *Génération X*, Paris, Laffont
- DEBARBIEUX E. 2000 *La violence en milieu scolaire, 2. Le désordre des choses*, Paris, ESF
- DECLERCK P. 2001 *Les naufragés, Avec les clochards de Paris*, Paris, Plon
- de HEUSCH L. 1955 "Perspectives nouvelles de l'ethnographie générale", *Revue de l'Institut de Sociologie*-4, 669-684
- GOFFMAN E. 1968 *Asiles, Études sur la condition sociale des malades mentaux*, Paris, Minuit
- HUGHES E.C. 1996 *Le regard sociologique. Essais choisis*, Paris, EHESS
- JANNE H. 1970 *Le système social. Essai de théorie générale*, Bruxelles, Éditions de l'Institut de Sociologie de l'Université de Bruxelles, 2^e tirage
- JAVEAU C. 2001 *Le bricolage du social. Un traité de sociologie*, Paris, PUF
- JORION P. 1974 "Quelques réflexions sur les conditions de l'enquête de terrain en anthropologie sociale", *Revue de l'Institut de sociologie*-1974-4, 619-639
- LEPOUTRE D. 2000 "La photo volée. Les pièges de l'ethnographie en cité de banlieue", *Ethnologie française*-XXXI, 89-101
- LEPOUTRE D. 2001 *Cœur de banlieue, Codes, rites et langages*, Paris, Odile Jacob
- LÉVI-STRAUSS C. 1950 "L'Œuvre de Marcel Mauss", *Cahiers internationaux de Sociologie*-VIII, 72-112
- VIENNE P. 2003 *Comprendre les violences à l'école*, Bruxelles, De Boeck
- WACQUANT L. 1994 "Le gang comme prédateur collectif", *Actes de la recherche en sciences sociales*-101/102, 88-100

La qualité, les usagers et la restructuration ou comment changer les objectifs politiques des statistiques internationales de l'éducation

ROSER CUSSÓ¹

Groupe de recherche sur les acteurs internationaux (GRAID)
Institut de Sociologie, Université Libre de Bruxelles
Avenue Jeanne, 44
1050 Bruxelles, Belgique
rosercusso@hotmail.com

Que mesurer et pourquoi : la définition d'un programme statistique international

Quel est l'enjeu de la production des statistiques internationales d'éducation ? À première vue, il s'agit de disposer de données nombreuses, variées et récentes permettant de se faire une idée, la plus fidèle et complète possible, de la situation de l'éducation dans le monde. Un tel projet (qu'on peut appeler programme statistique international) comporte inévitablement des choix. Définis par les organismes internationaux –à assemblée intergouvernementale pour la plupart–, les programmes internationaux sont discutés et adoptés par les représentants des États membres. Les différents pays sont donc supposés s'accorder sur ce qui doit être mesuré et pourquoi. Les données doivent aussi servir aux objectifs nationaux, du moins en partie. Un certain nombre d'objectifs établis directement à l'échelon international sont également à considérer. La définition et la conciliation de tous ces objectifs politiques s'accompagnent d'autres décisions d'ordre plus technique concernant la couverture, la comparabilité ou la publication des données. Cette mise en œuvre du programme dépend en grande mesure des moyens disponibles, ces derniers étant, de nouveau, tributaires de la décision politique. En effet, le budget et la part des ressources octroyée aux statistiques sont adoptés par les représentants gouvernementaux.

1. Roser Cussó a travaillé aux services statistiques de l'UNESCO entre 1994 et 2001. Elle effectue une recherche post-doctorale au sein du GRAID, financée par le FNRS (Belgique) et fait partie de l'Institut de Recherches de la FSU.

En bref, la production de données internationales sur l'éducation est une activité nettement politique, tout particulièrement la définition de la mission du programme statistique (Veut-on mesurer l'éducation de masse ou les compétences de base ? Veut-on connaître le sexe et l'âge des étudiants ou plutôt la catégorie socioprofessionnelle de leurs parents ?). Elle suppose donc une grande responsabilité et une influence considérable sur les rapports et les études qui en sont dérivés. Pendant plusieurs décennies, c'est l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) qui a eu la responsabilité principale de la production des statistiques internationales de l'éducation. Cette responsabilité découlait de sa mission au sein du système des Nations Unies (NU) et de la représentativité intergouvernementale de sa Conférence générale. Celle-ci réunit tous les deux ans presque deux cents États membres représentant presque la totalité des pays et territoires du monde.

Si la mission du programme statistique est donc politique, quel était le choix de l'UNESCO ? Compte tenu des limites techniques qui s'imposent à toute production de données, quelle que soit la mission retenue, quelles étaient les contraintes du programme statistique mis en œuvre ?

Développement, droit à l'éducation et éducation de masse

Le programme statistique de l'UNESCO a été longtemps encadré par l'objectif général du droit à l'éducation (UNESCO 2000). Il s'agissait principalement de mettre à la disposition des États membres des données comparables pour les aider à planifier et à répandre l'éducation de masse et l'alphabétisation. Ces objectifs découlaient des politiques de "développement" soutenues depuis les années 1940 par les NU. Ces politiques étaient, en principe, approuvées par les représentants des États membres, non sans tensions importantes dans la conjoncture de la guerre froide.

Depuis leur création, les NU –via leurs agences et leurs commissions spécialisées– encourageaient la standardisation des statistiques nationales (enquêtes sur les ménages, recensements démographiques...) avec, entre autres, la définition de méthodologies et de catégories statistiques communes. Ces activités statistiques devaient permettre une plus grande comparabilité internationale et une meilleure information sur le pays en vue de faciliter leur cheminement vers le développement.

Les politiques de développement étaient, du moins au début, d'inspiration keynésienne. Elles étaient axées sur le libre-échange et la diffusion du cercle vertueux épargne-production-consommation qui dans les pays du Sud devait être, en gros, remplacé par l'enchaînement investissement (extérieur)-production-consommation. Ces politiques étaient également axées, entre autres, sur le rôle

de l'État comme fournisseur des services éducatifs. Le modèle scolaire des pays du Nord devait être répandu dans le reste du monde non seulement dans le contexte des politiques de développement économique, mais aussi dans le cadre de la théorie de la modernisation qui les encadrait. Cette dernière reposait entre autres sur : "la capitalisation et la mobilisation des ressources, le développement des forces productives et l'augmentation de la productivité du travail ; [...] la mise en place de pouvoirs politiques centralisés et la formation d'identités nationales ; [...] la propagation des droits à la participation politique, des formes de vie urbaine et de l'instruction publique" (Habermas 1993, 2-3).

Cependant, l'école dans les pays industrialisés avait correspondu au développement du salariat et à la mise en place, par la suite, d'"un système collectif de reproduction socialisée hors travail dans le cadre politique de la nation" (Vinokur 2002, 4). La tradition structuraliste (un certain relativisme culturel) qui avait marqué l'origine de l'UNESCO (Lévi-Strauss 1952) la rendait réticente devant l'adoption complète de cet objectif international. Il était certainement marqué d'ethnocentrisme et ne prenait pas en compte le fait que, par exemple, dans beaucoup de pays du Sud, le salariat n'était pas généralisé. Cette relative réticence et le caractère intergouvernemental de l'UNESCO ont favorisé quatre orientations principales : (i) les données statistiques étaient toujours d'origine officielle, étant en général dérivées des recensements scolaires ; (ii) malgré la standardisation internationale des chiffres, certains caractères nationaux, notamment les structures des systèmes d'éducation, étaient conservés au moment de calculer les indicateurs ; (iii) tout en adhérant à l'objectif de la mesure du progrès vers l'éducation de masse, les palmarès des États membres étaient évités ; (iv) les indicateurs produits mesuraient la capacité des systèmes scolaires à accueillir et à retenir les élèves (taux de scolarisation, survie scolaire, dépenses publiques...) plutôt que ce qu'on appelle aujourd'hui les résultats des systèmes (par exemple, les acquis scolaires des élèves) –ces aspects étant souvent mesurés à l'échelle nationale, selon des objectifs nationaux. En ce qui concerne la mise en œuvre du programme, assurée par l'Office statistique (devenue Division des statistiques en 1991), quatre autres orientations d'ordre technique peuvent être signalées : (i) la couverture de tous les États membres et non-membres était assurée dans la mesure du possible ; (ii) les mêmes méthodes de collecte, de traitement et d'analyse des données étaient appliquées à tous les pays (base de données et questionnaires communs, mêmes indicateurs, nomenclature et type de publications) ; (iii) un haut degré de comparabilité des données entre les pays aussi bien qu'entre les différentes années était assuré et maintenu à travers les séries temporelles ; (iv) les études statistiques étaient plus descriptives que normatives, ce fait expliquant que des corrélations entre les variables (par exemple, entre le salaire des enseignants et le taux de scolarisation) étaient rarement calculées et/ou analysées. Pour plus de détails sur la définition et la mise en œuvre du programme statistique de l'UNESCO voir Cussó & al. (2005a).

En bref, la comparaison entre les pays correspondait aux objectifs internationaux plus ou moins consensuels du développement, mais également à une façon particulière d'envisager le dialogue entre les nations. Comparer, c'était examiner et échanger, mais pas toujours –ou pas forcément– déterminer des modèles communs et univoques à partir de l'analyse des indicateurs internationaux, aussi rigoureuse soit-elle. C'est cette distance critique, ayant permis une comparabilité internationale solide et souple à la fois, qui a été ensuite ébranlée par une nouvelle perception de ce que les données de l'éducation devraient refléter.

Le bouleversement de la production statistique en quatre temps

Quatre événements et/ou facteurs ont marqué le changement de mission politique du programme statistique de l'UNESCO. Premièrement, une forte critique de la qualité des données de l'Organisation a été développée, notamment à partir des années 1990. Deuxièmement, ce qui a été décrit comme étant les nouveaux besoins des usagers a nourri l'idée selon laquelle le programme statistique de l'UNESCO manquait de "pertinence". En troisième lieu, le fait que d'autres agences ont commencé à produire leurs propres données sur l'éducation a affaibli la position de l'Organisation. Enfin, ces trois éléments ont favorisé le quatrième, c'est-à-dire la décision de réformer les services statistiques de l'UNESCO.

La critique de la qualité des données de l'UNESCO

Dans les années 1980, la définition de la qualité des données statistiques, jusque-là fondée essentiellement sur leur "justesse", évolue. La nouvelle définition prend en compte tout le "processus" de production statistique. "Le souci d'objectivation de 'normes de qualité' est lié en partie à [la] tendance plus générale à la contractualisation et à la facturation des prestations entre administrations", à l'émergence, dans les années 1980, du "management participatif moderne" ainsi qu'au développement du lien entre les statistiques nationales et l'affectation de ressources internationales (Desrosières 2003, 52). Ce processus s'étend à la sphère internationale. Actuellement, il est, en principe, admis que la qualité des statistiques internationales ne se définit plus uniquement par leur justesse, mais par un ensemble de critères : la comparabilité, la cohérence, la précision (fiabilité et exhaustivité) et le caractère récent et accessible (matériellement et intellectuellement) des données (Eurostat 2002, Carson & al. 2001). La pertinence par rapport aux besoins des utilisateurs, bien qu'elle soit plus difficile à quantifier, serait

un facteur fondamental de la qualité des données. Ce dernier point marque un tournant : la décision politique est considérée dorénavant comme étant un élément de la qualité, en la rendant ainsi technique, du moins en principe. Cette évolution correspond également au passage de l'harmonisation des données (selon une nomenclature internationale) à la standardisation de la conception et de la gestion mêmes des programmes statistiques nationaux (Cussó 2004). D'un point de vue historique, elle correspond également au passage du comparatisme propre des politiques de développement (comparer à des fins politiques) au "comparativisme" de la mondialisation (Cussó & al. 2005b). Dans cette conjoncture nouvelle, la comparaison accompagne une nouvelle façon de concevoir et d'exercer le gouvernement, comme c'est le cas de la méthode ouverte de coordination (MOC) mise en œuvre par l'Union européenne. Le fait que le processus de la MOC a autant d'influence politique –sinon plus– que ses objectifs (par exemple, augmenter les diplômés du supérieur en sciences) est analysé par Dale à travers le concept de gouvernementalité (Dale 2004). La MOC se caractérise, en effet, par l'établissement de calendriers, la définition d'indicateurs-cible ou "benchmarks", l'échange de "bonnes pratiques", l'adoption de mesures communes et l'évaluation des résultats.

La critique de la qualité des données de l'UNESCO provient essentiellement d'autres entités internationales, notamment de la Banque mondiale, du Fonds des Nations Unies pour l'enfance (UNICEF) et de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). En 1983, la Banque mondiale avait lancé l'idée de créer un fonds pour l'amélioration de la recherche en éducation. Le besoin d'améliorer la qualité des statistiques de l'éducation produites par l'UNESCO est noté à cette occasion. Plus tard, une étude préparée par l'UNICEF et la Banque mondiale pour la réunion de 1993 du "Board of International Comparative Studies in Education" (BICSE, constitué par le National Research Council en 1988, lui-même mis en place par la National Academy of Sciences en 1916) critique durement la qualité des statistiques de l'UNESCO, mentionnant la perte de confiance de la communauté internationale dans la fiabilité des données produites par l'Organisation (Puryear 1995). Selon cette étude, l'UNESCO n'a pas été capable de s'adapter aux nouvelles demandes d'information statistique, se laissant entraîner par la résistance de certains pays à comparer leurs systèmes éducatifs, surtout en ce qui concerne les acquis scolaires des élèves. Ces critiques sont confirmées par Heyneman (1999), tandis que l'OCDE se concentre sur le besoin de réviser la "Classification internationale type de l'éducation" (CITE) (OCDE 1989). La CITE, approuvée par l'UNESCO en 1978, n'aurait pas permis de refléter certains aspects des systèmes éducatifs, notamment la destination ultérieure des programmes (vers le marché du travail ou vers des études plus poussées) ou la formation professionnelle des adultes. La CITE finit par être révisée en 1997 (UNESCO 1997).

La critique à l'encontre des données de l'UNESCO s'attaque, mais ne s'attarde pas, au gros du travail statistique développé depuis une quarantaine d'années : le maintien d'une base de données pouvant produire presque une centaine d'indicateurs sur l'éducation, la continuité des séries temporelles, la comparabilité entre les pays, la publication, entre autres, d'un annuaire statistique depuis 1963 (UNESCO 1999). Par ailleurs, il est admis que les problèmes de couverture et de fiabilité des statistiques de l'UNESCO étaient essentiellement dus à la dégradation des capacités nationales et/ou au manque d'engagement des pays au moment de produire les données nécessaires pour remplir les questionnaires de l'UNESCO : "Les principaux problèmes qui touchent les statistiques globales sur l'éducation trouvent leur origine au niveau national, plutôt qu'à l'échelle internationale" – "The principal problems afflicting global education statistics are at the national, rather the international, level" – (Puryear 1995, 80). Le principal reproche reste donc le manque de mesure et de comparaison directe de la performance des systèmes éducatifs, surtout en ce qui concerne les acquis scolaires des élèves (Cussó 2003). Autrement dit, la mission politique des statistiques de l'UNESCO aurait manqué de pertinence.

Les usagers

Sur quelles bases une nouvelle mission politique serait-elle plus "pertinente", c'est-à-dire, de meilleure "qualité" ? La demande de nouvelles informations de la part des usagers fut mise en avant au moment de critiquer les statistiques de l'UNESCO. Ces usagers ne seraient plus tellement les représentants des États, mais plutôt les membres de la société civile : les employeurs, les parents, les associations... Les représentants des États sont souvent soupçonnés de refuser la mesure : "La majorité des décideurs politiques cherche à éviter la critique" – "Most policymakers seek to avoid criticism" – (Puryear 1995, 88) ou alors, le problème est "en partie l'ignorance, en partie l'inertie" – "partly ignorance and partly inertia" – dans un contexte où "une culture de la mesure doit être créée" – "A culture of measurement needs to be established" – (Puryear 1995, 87). D'autres rapports critiques sur les statistiques de l'UNESCO reprennent des arguments similaires. Ainsi, selon les membres du BICSE, auteurs d'un rapport commandé par l'UNESCO en 1995, il faut noter les "besoins modifiés des États membres en capital humain, l'internationalisme croissant au sein des entreprises du secteur privé et l'apparition d'organismes d'envergure dédiés au bien-être d'autrui [...]" (Guthrie & al. 1995, 50). Selon le BICSE, la concurrence économique internationale n'est pas un sujet de débat, mais une réalité à prendre en considération dans la définition du programme statistique. Le rapport inclut un plan d'action pour améliorer la qualité et la pertinence des statistiques internationales de l'éducation.

Les demandes des usagers sont également mises en avant par l'OCDE. Dans la première édition de *Regards sur l'éducation*, il est signalé qu'un large public (parents, élèves, directeurs d'école, chercheurs, décideurs) souhaite "connaître la qualité de l'enseignement dispensé" ou encore "pouvoir se renseigner sur les résultats obtenus par les divers établissements" (OCDE 1992, 9). Les usagers seraient également à l'origine du processus d'harmonisation accrue des statistiques et des méthodes : "C'est pour répondre à cette demande d'information comparée que le CERI (Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement) a lancé le projet sur les indicateurs internationaux de l'enseignement (INES)" (OCDE 1992, 10).

Dans le cadre des travaux de l'Office statistique des Communautés européennes (Eurostat) sur la qualité des statistiques nationales, l'émergence de l'utilisateur des données est aussi centrale. Ici encore, l'utilisateur répond à une définition large et hétérogène comprenant, entre autres, chefs d'entreprise et décideurs politiques nationaux et européens : "D'une part, celles-ci [des statistiques fiables et objectives] sont nécessaires aux responsables au niveau communautaire, national, local et aux chefs d'entreprises pour prendre leurs décisions. D'autre part, elles permettent à l'opinion publique et aux médias de se faire une idée précise de la société contemporaine et d'évaluer les résultats notamment de l'action politique. Bien sûr, les statistiques nationales demeurent importantes au niveau des États membres. Les statistiques de l'Union européenne (UE), quant à elles, sont indispensables pour toute décision et évaluation au niveau européen." <http://europa.eu.int/comm/eurostat/Public/datashop/print-catalogue/FR?catalogue=Eurostat&service=about_catalogue#D3> (site modifié ultérieurement).

Toujours dans les activités animées par Eurostat, dans le rapport du "Leadership group" (LEG) sur la qualité des statistiques de l'Europe, créé en 1999, si les utilisateurs (syndicats ou employeurs) peuvent avoir des besoins différents, des intérêts opposés ne sont pas envisagés. La dimension conflictuelle de la définition d'un programme statistique est évacuée à travers la mise en œuvre de mécanismes de consultation "utilisateur-producteur" –user-producer– tels que "des conseils statistiques, i.e. des institutions où des experts extérieurs à l'institution statistique discutent du développement général des programmes statistiques"; "Des enquêtes-clients explorant les besoins d'un vaste groupe d'utilisateurs"; "Des accords formalisés entre les producteurs et les utilisateurs clés des statistiques" – Statistical councils, i.e. institutions where experts external to the statistical institution discuss the general development of the statistical programmes; Costumer surveys exploring the needs of a large group of users; Formalised agreements between producers and important key users of statistics. Des programmes destinés à sensibiliser les usagers à leurs besoins sont également prévus : "Des programmes incitant la prise de conscience des usagers quant à la qualité et les utilisations

possibles des données statistiques” –Programmes promoting user awareness of quality characteristics and possible uses of statistical figures– (LEG 2001, 12).

En résumé, l'appel aux besoins des usagers s'accompagne d'un aplatissement de la complexité de la demande de données et de leur usage. Les représentants gouvernementaux restent les principaux acteurs de l'action publique, mais une autre autorité se consolide, supposée être capable d'aider à trancher de façon objective sur les nouveaux besoins : les experts et les consultations.

La production de statistiques par d'autres agences

Le programme statistique de l'UNESCO n'étant pas toujours modifié, d'autres agences internationales commencèrent à produire des statistiques d'éducation, notamment depuis les années 1990. Comme signalé dans le rapport du BICSE : “À moins de percevoir à l'UNESCO une forte adhésion à son programme de statistiques, les organismes externes sont peu susceptibles de considérer l'[UNESCO] comme le véhicule le plus approprié pour financer et mettre en œuvre leurs propres idées d'amélioration des statistiques et des indicateurs de l'éducation” (Guthrie & al. 1995, 5).

La Banque mondiale, l'OCDE ou l'UNICEF produisent des statistiques, des projets et des recommandations pour l'éducation. L'UNICEF organise ses propres enquêtes statistiques sur l'éducation dans le cadre des “Multiple Indicator Cluster Surveys” (MICS) depuis 1998. Depuis la fin des années 1980, l'OCDE collecte, traite et diffuse, toujours en collaboration avec l'UNESCO, des données statistiques sur ses États membres (OCDE 2004). Depuis 1997, les statistiques sur l'éducation d'un autre groupe de pays (OCDE-UIS 2003a) sont également collectées par l'OCDE dans le cadre d'un projet conjoint avec l'UNESCO et avec le financement de la Banque mondiale, le “World Education Indicators” (WEI). Ce projet concerne les données sur l'éducation d'une vingtaine de pays non-membres de l'OCDE. Les données sur l'éducation de treize autres pays sont collectées et traitées par Eurostat dans le cadre du programme “Poland and Hungary: Action for the Restructuring of the Economy” (PHARE). Ce programme, faisant partie de la stratégie de pré-access à l'UE, a été lancé en 1989 pour la Pologne et la Hongrie, et a été ensuite élargi à d'autres pays de l'Europe centrale et de l'Est. Les questionnaires statistiques standardisés utilisés par Eurostat et l'OCDE sont dérivés de ceux de l'UNESCO. Ils ont été rebaptisés “questionnaires UOE”, à partir des sigles UNESCO, OCDE et Eurostat.

Enfin, suivant de près les activités de l'Association internationale pour l'évaluation des acquis scolaires (IEA) –qui a lancé notamment la “Troisième étude internationale sur mathématique et science” (TIMSS)–, l'OCDE apparaît à la fin des années 1990 comme l'agence internationale leader dans le domaine

de la mesure des acquis des élèves. L'OCDE a conçu et organisé le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA). Le PISA 2000 a été principalement axé sur l'évaluation des "compétences nécessaires dans la vie courante" acquises par des échantillons d'élèves de 15 ans (OCDE 2001, 14). Il a évalué la culture mathématique, les sciences et surtout la compréhension de l'écrit.

L'analyse des résultats de ces enquêtes a inclus la définition de classements de pays sur des échelles numériques. Après la mise en œuvre du PISA 2000 dans vingt-huit des trente États membres de l'OCDE, rejoints par le Brésil, la Fédération de Russie, la Lituanie et le Liechtenstein (OCDE 2001), treize autres pays ont intégré le programme en 2002. Les premiers résultats de l'enquête dans onze de ces pays ont été examinés dans un rapport préparé conjointement par l'OCDE et l'UNESCO (OCDE-UIS 2003b). Cette collaboration fait partie des activités des services statistiques de l'UNESCO après leur restructuration.

La restructuration des services statistiques de l'UNESCO

La critique de la qualité des données et la production de statistiques de l'éducation par d'autres agences ont conduit à la restructuration des services statistiques de l'UNESCO. C'est dans cette conjoncture qu'un rapport a été commandé par l'UNESCO au BICSE en 1995 (Guthrie & al. 1995). La réforme a été initiée cette même année et s'est concrétisée en 1999, par la création de l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU). Comme signalé plus haut, l'amélioration de la qualité des statistiques a été l'origine et, en principe, le principal objectif de la réforme, accompagnée par ailleurs du transfert de l'Institut au Canada et de l'entier renouvellement de son personnel. Les quatre premières années d'existence de l'ISU n'ont cependant pas été marquées par le renforcement de la production des données. La couverture et la diversité des indicateurs ainsi que le développement de la base de données étaient sensiblement les mêmes en 2003 que dans le passé (UIS 2003, Cussó 2003).

Les objectifs du programme statistique semblent, en revanche, évoluer sensiblement avec la collaboration –signalée plus haut– de l'ISU avec l'OCDE dans l'enquête PISA pour des pays non-membres de l'OCDE. Il importe de noter également la création d'un classement de pays selon un index synthétique de l'Éducation pour tous (EPT) (UNESCO 2003). Malgré l'adaptation (en cours) de la mission du programme statistique de l'UNESCO suite aux critiques, la pertinence politique des données de l'éducation (ce qu'elles devraient refléter) continue aujourd'hui à être souvent définie par l'OCDE et/ou par la Banque mondiale. La section suivante explore les conséquences de la nouvelle production statistique ainsi que ses limites.

La nouvelle production statistique : plus hétérogène, plus normative

Les premières productions statistiques de la Banque mondiale, d'Eurostat ou de l'OCDE ne sont pas toujours novatrices en termes de couverture et de diversité des indicateurs. Les questionnaires statistiques utilisés par l'OCDE et par Eurostat (UEO), dérivés des questionnaires de l'UNESCO, produisent un éventail similaire de données et d'indicateurs. Toutefois les questionnaires ont très vite été modifiés et des statistiques complémentaires collectées et analysées dans les publications de ces institutions suite à des enquêtes spécifiques. De ce fait, on peut affirmer aujourd'hui que les indicateurs diffusés par ces agences sont sensiblement plus variés que ceux publiés par l'UNESCO (OCDE 2004). Cette diversification de la production statistique aura, toutefois, trois conséquences "techniques" importantes : (i) une comparabilité, en principe, plus poussée avec l'interprétation plus stricte de la CITE ; (ii) une certaine régionalisation des indicateurs ; (iii) la rupture des séries temporelles. Les nouvelles productions statistiques facilitent surtout le développement de nouvelles expertises. Dans ce sens, deux autres conséquences –plus générales– de la diversification statistique peuvent être également notées : (i) une plus grande intervention dans le fonctionnement des entités statistiques des États membres (liée à la définition de la qualité présentée plus haut) ; (ii) de nouveaux traitements et de nouvelles présentations des statistiques permettant des analyses plus normatives des politiques d'éducation.

L'OCDE encourage une plus forte standardisation des indicateurs, notamment avec l'établissement –autant que faire se peut– d'un nombre fixe d'années d'études (six années) pour l'enseignement primaire ou l'application plus stricte des catégories relatives à l'enseignement supérieur. Ce que nous avons appelé la "régionalisation" des indicateurs dérive des différences entre les méthodes de traitement et d'analyse des données de la part de l'UNESCO et de celle des autres agences. L'OCDE utilise des données démographiques et économiques nationales pour le calcul des indicateurs pertinents (à la place de celles standardisées par les NU et la Banque mondiale, utilisées par l'UNESCO). Certains indicateurs sont calculés selon des méthodes légèrement différentes de celles utilisées par l'UNESCO. Il est possible de retrouver des chiffres différents pour un même indicateur, pour un même pays. De son côté, la Banque mondiale a publié, entre autres, des taux d'achèvement du primaire à partir d'indicateurs calculés par l'UNESCO ou avec les données de l'UNESCO, mais aussi à partir de données nationales traitées directement par la Banque, ces dernières n'étant probablement pas, de ce fait, traitées et/ou harmonisées de la même manière (Banque mondiale 2002, UIS 2003). Enfin, la standardisation des statistiques selon la révision de la CITE en 1997 (UNESCO 1997) et la "régionalisation"

des indicateurs ont également conduit –en partie– à une rupture des séries statistiques temporelles de l'UNESCO. Même si l'ISU récupère une bonne partie des données des autres agences pour calculer les indicateurs pour toutes les régions avec les mêmes méthodes, les séries historiques de ces mêmes indicateurs (les années précédant 1990) n'ont pas été recalculées et vérifiées –à ce jour– avec les révisions démographiques les plus récentes des NU.

Nous avons également souligné deux autres conséquences, plus générales, de la diversification de la production statistique. D'une part, celle-ci s'est accompagnée, surtout dans l'UE, d'une plus grande intervention, au moins en principe, dans la gestion et les objectifs des entités statistiques nationales. Un processus d'harmonisation des méthodes de production statistique des États membres a été, en effet, entamé par Eurostat (Cussó 2004). D'autre part, pour l'UE, l'OCDE et la Banque mondiale, les nouvelles productions statistiques sont l'occasion de la mise en œuvre d'analyses plus normatives des politiques et des systèmes d'éducation. Elles permettent, tout d'abord, de renforcer la vision du rôle socioéconomique de l'éducation de ces institutions. Selon l'OCDE : "Une description quantitative du fonctionnement des systèmes éducatifs peut permettre aux pays de comparer leurs propres performances à celles des autres" (OCDE 2000, 5). Ensuite, la publication de classements des systèmes éducatifs nationaux selon, par exemple, les résultats de l'enquête PISA, met en relief la relation étroite entre l'évaluation statistique internationale et la réforme des systèmes éducatifs, indirectement –et parfois directement– défendue par l'OCDE, la Commission européenne (CE) ou la Banque mondiale. Le lien entre la nouvelle comparaison internationale et la modification, à terme, des politiques nationales est souligné par un des membres de l'OCDE, en évoquant la question de la qualité de l'éducation et des programmes scolaires : "Le débat sur les programmes, qui, comme le débat sur la qualité, intéresse avant tout le cycle obligatoire, débouche sur la question plus vaste des finalités de l'école. [...] On a jugé que le programme très important d'activités sur la réforme des programmes, lancé par le CERI à la fin des années 1980 supposait au préalable une analyse précise de ces divergences [politiques à l'égard du programme national]. [...] La première phase de cette activité a donc été centrée sur l'examen des tendances récentes en matière de réforme des programmes dans les pays Membres" (Papadopoulos 1994, 208).

De son côté, la Banque mondiale cite et/ou présente, dans ses publications, des analyses de corrélation ou des graphiques montrant, par exemple, l'absence de lien significatif entre la dépense publique d'éducation et la durée moyenne de la scolarisation (Banque mondiale 2001). Malgré leurs limites évidentes (Desrosières 2004, 6), ces analyses permettent de mettre en avant l'idée que l'efficacité dans l'usage et dans l'allocation des ressources a un effet plus positif sur l'éducation qu'une simple augmentation du budget public –thèse discutée par Cussó (2005a). Parallèlement, le calcul des taux d'achèvement de l'enseignement primaire est

l'occasion de la proposition d'une réforme du financement de l'éducation dans un certain nombre de pays (Banque mondiale 2002). Tout d'abord, l'estimation du financement national et international que certains pays nécessiteraient pour attendre l'achèvement universel du primaire (AUP) en 2015 (un des objectifs du millénaire des NU) est essentiellement fondée sur un seul indicateur-cible le taux d'achèvement. Ensuite, ces estimations sont l'occasion de fonder explicitement un modèle optimum de politique de dépense à partir des pratiques considérées les plus efficaces et de recommander, par la suite, une réforme macro-économique des pays emprunteurs selon ce même modèle (Banque mondiale 2002, 41). S'inspirant des pays ayant réussi l'AUP (ou étant en situation de le faire dans des brefs délais), la Banque préconise d'accorder la priorité de l'effort national au primaire, en consacrant à ce niveau d'enseignement 50% des dépenses publiques d'éducation et en diminuant en conséquence l'investissement dans le secondaire et le supérieur. Le modèle décrit également le niveau optimal du salaire des enseignants, le pourcentage d'enseignement privé recommandé ou le taux d'encadrement moyen le plus efficace. Un processus relativement similaire (bien que dans un contexte très différent) a été entamé par l'UE, avec la mise en œuvre de la MOC.

Conclusion : une prise de décision plus technique, des conséquences plus politiques

La réforme des services statistiques de l'UNESCO confirme l'importance stratégique des statistiques internationales de l'éducation dans le cadre de la mondialisation. Lorsque la critique de la qualité des données de l'UNESCO est analysée en détail, c'est surtout la rubrique "pertinence des données" qui apparaît la plus importante. Elle permet de prendre en compte l'objectif politique de la production de statistiques et de lui donner une place centrale dans le processus de réforme.

Le changement de mission politique a-t-il été ensuite discuté par les États membres ? La Conférence générale de l'UNESCO n'a pas vraiment débattu du rôle social et politique que l'Organisation souhaitait donner aux statistiques de l'éducation. Les termes du changement politique ont été principalement laissés aux experts, au nom de la qualité. Autrement dit, la focalisation sur les besoins des usagers a aidé à déplacer la décision politique vers le domaine technique. Il importe de noter ici que l'imaginaire autour d'une évolution politique qui octroierait une plus grande place à l'individu accompagne ce processus : "Alors que les politiques traditionnelles ont eu tendance à trop insister sur les dispositifs institutionnels, l'éducation et la formation tout au long de la vie se concentrent sur les personnes et sur les projets collectifs visant à créer une société meilleure"

(Commission européenne 2001). La référence aux “personnes” et aux “projets collectifs” permet de ne plus se poser explicitement la question du changement de contenu politique et social du projet collectif global, tout en laissant entendre que l'individu était absent dans les “politiques traditionnelles”. Toutefois, un décalage entre les demandes des usagers et les politiques proposées par la CE peut être signalé (Cussó 2005b). L'idée que la demande des usagers précède la décision politique se heurte également aux faits dans les pays du Sud : en se référant à la mesure des acquis des élèves, Puryear se demande “Pourquoi les parents, les décideurs politiques et les media la demandent-ils rarement ?” –Why do parents, policymakers and the media seldom demand them ?– (1995, 87).

En fait, parallèlement à l'importance accordée aux usagers, la nouvelle mission du programme statistique introduit une autre perception de la prise de décision internationale. Ainsi, par exemple, certaines questions relatives aux statistiques ne devraient pas être soumises au vote : “les données fiables ne peuvent pas être sacrifiées à l'opinion populaire. Certains points du budget de l'UNESCO font l'objet d'un vote populaire à chaque session de la Conférence générale : les séminaires peuvent être plus importants pour les votants.” –Reliable statistics cannot be sacrificed to popular opinion. Items of the UNESCO budget are the subject of a popular vote at every General Conference ; seminars may be more important to those voting– (Heyneman 1999, 72-73). Ou encore, “les gouvernements doivent percevoir que [l'évaluation de l'éducation] est une condition nécessaire à un bon gouvernement” –Governments must perceive that this [educational assessment] is what good government is about– (Puryear 1995, 88).

Enfin, chose importante, la nouvelle mission politique des statistiques internationales –appuyée par la diversification de méthodes d'élaboration des données– a permis l'émergence de nouvelles recommandations et de nouvelles expertises dans le domaine de l'éducation. Autrement dit, le comparatisme contemporain –que nous avons appelé comparativisme– est ouvertement lié à la réforme des systèmes éducatifs (du moins en principe) et à l'établissement de nouvelles conditions pour les prêts internationaux. Ainsi, par exemple, le fait de mesurer les “compétences nécessaires dans la vie courante” des élèves suppose : (i) que les acquis scolaires soient mesurés et évalués –du moins en partie– sur des critères définis internationalement (adoptés par les représentants des gouvernements) et non plus (ou plus seulement) sur les bases des objectifs nationaux (décidés en principe par des assemblées pluralistes) ; (ii) que, en conséquence, ces compétences devraient avoir à long terme une place importante dans les programmes scolaires des pays analysés.

Repères bibliographiques

- BANQUE MONDIALE 2001 *Le système éducatif mauritanien*, Série département humain de la région Afrique
- BANQUE MONDIALE 2002 *Achieving Education for All by 2015 : Simulation Results for 47 Low-income countries*, Human development network, avril
- CARSON C.S. & LIUKSILA C. 2001 *Further steps toward a framework for assessing data quality*, Working paper IMF
- COMMISSION EUROPÉENNE 2001 *Réaliser un espace européen de l'éducation et de formation tout au long de la vie*, COM 678/F du 21/11/2001
- CUSSÓ R. 2003 "Les statistiques de l'éducation de l'UNESCO : restructuration et changement politique", *Éducation et Sociétés-12*, 57-72
- CUSSÓ R. 2004 "La méthode ouverte de coordination en Europe : des statistiques pour une nouvelle politique d'éducation", Séminaire *Les comparaisons nationales et internationales des politiques éducatives*, 24-25 mai, Paris, RAPPE, ministère de la Recherche
- CUSSÓ R. 2005a "La Banque mondiale et l'éducation dans les pays 'pauvres' : quelques éléments pour une contre-expertise", *Questions vives-6*, Université de Provence, 9-28
- CUSSÓ R. 2005b "Temps du savoir, temps d'employabilité : vers une adaptation accrue de l'enseignement au marché du travail en Europe", Colloque de l'Institut de Sociologie Vivre ensemble au XXI^e siècle, 6-7 octobre 2005, Bruxelles
- CUSSÓ R. & d'AMICO S. 2005a "Vers une comparabilité plus normative des statistiques internationales de l'éducation : de l'éducation de masse aux compétences", *Cahiers de la Recherche sur l'éducation et les savoirs-1*, Hors-série juin, 21-47
- CUSSÓ R. & d'AMICO S. 2005b "From development comparatism to globalisation comparativism : towards more normative international education statistics", *Comparative Education-41*, 2, mai, Bristol, Carfax Publishing, 199-216
- DALE R. 2004 Forms of governance, governmentality and the EU's open method of coordination, in Larner & al. (ed) *Global governmentality*, London, Routledge, 174-194
- DESROSIÈRES A. 2003 "Les qualités des quantités", *Courrier des statistiques-105-106*, 51-63 <http://www.insee.fr/fr/ffc/docs_ffc/cs1051.pdf>
- DESROSIÈRES A. 2004 "Pour une politique des outils du savoir : le cas de la statistique", Conférence *Politics and knowledge : Democratizing knowledge in times of the expert*, 21-22 juin, Bergen, Université de Bergen
- EURSOTAT 2002 *Definition of quality in statistics*, Document Eurostat/A4/Quality/02/General/Definition
- GUTHRIE J.W. & HANSEN J.S. (ed.) 1995 *Les statistiques de l'éducation dans le monde. Renforcer le rôle de l'UNESCO*, Washington, National Research Council
- HABERMAS J. 1993 *Le discours philosophique de la modernité*, Paris, Gallimard
- HEYNEMAN S. P. 1999 "The sad story of UNESCO's education statistics", *International Journal of Educational Development-19*, janvier, 66-74
- LEG 2001 *Summary report from the Leadership group (LEG) on quality*, 31 juillet
- LÉVI-STRAUSS C. 1952 *Race et histoire*, Paris, UNESCO
- OCDE 1989 *A compendium of statistical information 1986-1987. Education in OECD countries*, Paris, OCDE

- OCDE 1992 *Regards sur l'éducation. Les indicateurs de l'OCDE*, Paris, OCDE
- OCDE 2000 *Investing in education. Analysis of the 1999 world education indicators*, Paris, OCDE
- OCDE 2001 *Connaissances et compétences : des atouts pour la vie. Premiers résultats du Programme international de l'OCDE pour le suivi des acquis des élèves (PISA) 2000*, Paris
- OCDE 2004 *Regards sur l'éducation. Les indicateurs de l'OCDE. Édition 2004*, Paris, OCDE
- OCDE-UIS 2003a *Financing Education. Investments and Returns. Analysis of the World Education Indicators. 2002 Edition*, Paris, OCDE
- OCDE-UIS 2003b *Literacy Skills for the World of Tomorrow. Further Results from PISA 2000*, Paris, OCDE
- PAPADOPOULOS G. S. 1994 *L'OCDE face à l'éducation, 1960-1990*, Paris, OCDE
- PURYEAR J. M. 1995 "International education statistics and research : status and problems", *International Journal of Educational Development-15*, janvier, 79-91
- UIS 2003 *Recueil de Données Mondiales sur l'Éducation 2003 -Statistiques comparées sur l'éducation dans le monde*, Montréal
- UNESCO 1997 *Classification internationale type de l'éducation*, Paris, UNESCO
- UNESCO 1999 *Annuaire statistique de l'UNESCO 1999*, Paris, UNESCO
- UNESCO 2000 *Rapport mondial de l'éducation 2000. Le droit à l'éducation*, Paris, UNESCO
- UNESCO 2003 *Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous 2003. Genre et éducation pour tous : le pari de l'égalité*, Paris, UNESCO
- VINOKUR A. 2002 "Mondialisation du capital et reconfiguration des systèmes éducatifs des espaces dominés", *Informations et commentaires-118*, janvier-mars, 4-10

La mesure de l'école : de la tradition statistique à la modernité économétrique

ROMUALD NORMAND

UMR Éducation & Politiques (Université Lumière Lyon 2- INRP)

19 Mail de Fontenay, BP 17424

69347 LYON cedex 07

La mesure de l'inégalité des chances en éducation est très développée en France au point que, comparativement à d'autres pays, elle constitue une spécificité nationale. Toutefois cet accord assez large sur la mesure des inégalités en éducation et sur ses outils est le fruit d'une capitalisation de travaux dont l'hétérogénéité épistémologique et méthodologique est rarement interrogée, si ce n'est dans une critique internaliste de la pertinence des modèles, des indicateurs, ou des nomenclatures utilisées (Desrosières 2003, Garcia & Poupeau 2003). Ce réalisme métrologique provient de la théorie de la mesure des sciences de la nature et envisage sa pertinence dans le vocabulaire de la fiabilité : exactitude, précision, biais, erreur, intervalle de confiance. La théorie des tests constitue les critères d'action et de décision des chercheurs et des experts mais ils appuient également leurs jugements sur la validation interne d'un fichier de données, sans s'interroger les modalités de codage ou les investissements de forme qui ont présidé à la mise en cohérence des résultats obtenus (Thévenot 1986).

De plus, tout se passe comme si une délégation de l'expertise s'opérait en faveur de quelques producteurs privilégiés de l'information statistique, sans que soit au préalable interrogé l'espace scientifique et politique qui leur a donné naissance. La méthodologie des statistiques sur les inégalités repose sur une séparation stricte entre la construction des données d'une part, leur traitement et leur interprétation d'autre part. Elle implique une division du travail entre experts de l'outil statistique et usagers, la définition de variables et de catégories renvoyant à des conventions d'équivalence dont l'origine échappe souvent au statisticien lui-même (Desrosières 1993, 2000, 2001 ; Thévenot 1983 ; Desrosières & Thévenot 1988). Notamment, les conditions d'agrégation et d'addition des données, les modes d'enregistrement et de comptage des individus relèvent d'un chaînage ou d'une généalogie rarement questionnés.

Enfin, la sophistication des instruments de mesure s'accompagne d'un postulat selon lequel une même mesure de l'inégalité s'imposerait aujourd'hui à tous les acteurs de l'éducation, principalement centrée sur l'évaluation des résultats scolaires des élèves (Derouet 2001, 2003). Or cette réduction du pluralisme des évaluations consacrées à l'inégalité des chances conduit à faire émerger des procédures d'épreuves et de coordination des acteurs soumis à un impératif d'efficacité et de qualité qui réduit d'autant les possibilités d'une expression démocratique sur les finalités de l'école (Normand 2005). De plus, cet équipement métrologique tend à réduire la pluralité des formats de connaissance pour les aligner selon des standards qui récusent la diversité des régimes d'engagement des élèves dans l'apprentissage (Thévenot 1997).

Derrière la présence de champs conceptuels et d'instruments de mesure de l'inégalité des chances, il convient de saisir la façon dont se sont structurés ou réaménagés les rapports entre les acteurs (administrateurs, experts, chercheurs), les processus de décision auxquels ils ont été associés, les choix de justice et les orientations en termes de pilotage ou de management du système éducatif (Derouet 2001). En effet, la dimension épistémique du travail politique est essentielle parce que les pouvoirs conférés aux instances de décision dépendent largement des savoirs dont on les crédite (Dodier 2003, Latour 1999, Callon & al. 2001). Si la promotion de nouveaux instruments, comme ceux garantissant aujourd'hui le passage d'une mesure de l'inégalité à l'équité, s'est opérée à partir d'un ensemble d'hypothèses et de choix éthiques, elle répond également à un déplacement des échelles et des repères caractérisant les politiques d'éducation, à des transformations du système d'information et des données utilisées, à l'émergence de nouveaux instruments statistiques et de nouvelles techniques d'analyse, qui conduisent au seuil d'une nouvelle mesure, d'une nouvelle codification des activités et des politiques, et d'une nouvelle normalisation de l'éducation.

Analyser la mesure de l'école, c'est donc repérer ces différentes formes de rationalité et leurs effets multiples sur l'institution scolaire, notamment au travers de déplacements et transformations des concepts qui l'accompagnent, comme celui d'efficacité et de qualité. Au-delà d'un travail épistémologique, le croisement entre sociologie et histoire constitue un outil d'analyse privilégié pour comprendre les différents champs de constitution et de la validité de la mesure en éducation, la façon dont se sont installés les usages des instruments d'évaluation, la constitution des milieux scientifiques et techniques où se sont élaborés différents espaces épistémiques, au niveau macrosociologique (celui de l'institution scolaire, des systèmes éducatifs, des politiques d'éducation au niveau national et international) comme au niveau microsociologique (celui de la classe ou de l'établissement scolaire, des interactions entre les individus dans les situations d'apprentissage et de formation).

À partir de ces postulats j'ai retenu quatre temps épistémiques me semblant caractériser à un moment donné une articulation entre métrologie et politique

visant un bien commun et que l'on retrouvait, à des degrés divers, sédimentés dans les savoirs et les politiques de l'éducation :

- le temps de la discipline : il constitue les premiers moments de l'installation de l'école publique au tournant du XIX^e siècle (1880-1914), à une époque où les préoccupations du législateur relevaient d'une politique de normalisation de l'école visant à créer les conditions physiques et morales de l'apprentissage du lire, écrire, compter, pour les élèves issus des milieux populaires ;
- le temps de l'intelligence : c'est l'époque (1914-1950) où la mesure de l'intelligence et son instrumentation par les tests vont accompagner des politiques de gestion et d'orientation des flux scolarisés selon des objectifs sociodémographiques ;
- le temps de l'égalité : cette période (1950-1980) voit naître une critique de l'idéologie du don au nom de l'égalité des chances bien incarnée par les premiers pas de la sociologie de l'éducation comme champ académique. Cette critique a guidé une politique de démocratisation de l'école et d'élévation du niveau de qualification des élèves de milieux populaires ;
- le temps de la qualité : ce temps épistémique correspond depuis le début des années 1980, aux développements d'une analyse économétrique des inégalités de résultats en éducation visant à légitimer les comparaisons à l'intérieur et à l'extérieur des systèmes éducatifs nationaux. Cette mesure de l'école relayée par les grandes organisations internationales s'inscrit plus largement dans une politique d'évaluation, de validation et de certification des compétences dans le cadre d'une formation tout au long de la vie.

Le temps de la discipline : l'objectivation des corps et des qualités morales des écoliers

Comme l'écrit Porter, l'imposition bureaucratique et uniforme de mesures et de standards a été indispensable à la métamorphose de compétences locales en connaissance scientifique générale et universelle (Porter 1995). La quantification, parce qu'elle apportait avec elle une forme d'objectivité, fut l'un des principaux supports de l'État centralisé et d'institutions opérant à une large échelle. Cela est vrai pour l'administration scolaire où l'alliance des scientifiques et des bureaucrates a permis au XIX^e siècle une normalisation de l'environnement matériel et cognitif de l'écolier dans la classe (Normand 2001). Des mesures standard et des classifications uniformes ont permis d'installer une discipline, cette forme de "sanction normalisatrice" décrite par Foucault. Technique de répartition des places et des hiérarchies, contrôle de l'activité et de son déroulement dans le temps, la quantification participe de cette emprise analytique, soucieuse du moindre détail, allant jusqu'à mesurer les caractéristiques physiologiques de l'écolier dès son entrée en classe ou jusqu'à définir strictement, en fonction de

son âge, la hauteur de la table où il lui est demandé de s'asseoir (Foucault 1975, Vigarello 1978).

Cette discipline, caractéristique d'une forme scolaire remplaçant les pratiques de l'oralité par des techniques scripturaires, se caractérise par une mise en ordre inscrite en amont dans l'équipement de l'écolier, comme l'illustre l'histoire du mobilier scolaire. Déjà, au XIX^e siècle, la recherche d'efficacité y est déjà à l'œuvre dans l'agencement normalisé de l'école mutuelle, la division du travail opérant dans la classe permettant la gestion d'effectifs nombreux, selon des procédures hiérarchiques et routinisées similaires à celles à l'œuvre dans l'atelier industriel. Mais c'est la mobilisation du savoir médical, conjugué à des préoccupations architecturales et à l'usage des techniques de la statistique qui vont caractériser la recherche d'une objectivité scientifique dans l'équipement matériel de l'écolier. La définition de normes hygiéniques permet de caractériser la répartition spatiale des meubles des écoliers dans la classe au nom d'une gestion saine de l'atmosphère, d'une luminosité n'affectant pas les conditions d'apprentissage. La promiscuité y est vue comme un danger favorisant l'entretien des contagions et la propagation des épidémies.

C'est à cette époque que se développent l'inspection médicale des écoles et l'examen clinique des enfants. Les constructions scolaires, qui nécessitent des efforts importants des municipalités chargées d'accueillir une population scolaire croissante, génèrent le développement de solutions innovantes par les architectes qui sont aussi en charge de la conception des mobiliers (Derouet-Besson 1998). Ces efforts d'innovation relèvent d'une compétition internationale entretenue par la demande des États pour lesquels les expositions universelles sont autant d'occasions de part et d'autre de l'Atlantique d'exposer les réalisations les plus spectaculaires en matière de définitions ergonomiques de la table banc. La statistique, appliquée d'abord à une évaluation de la taille des conscrits, est mobilisée dans le cadre de travaux anthropométriques chargés de repérer et de classer les dimensions corporelles des écoliers pour mieux adapter le mobilier. Elle est aussi mobilisée pour dresser un inventaire des équipements en même temps qu'un recensement des caractéristiques de la population scolarisée par l'administration et la médecine scolaire.

C'est dans cet esprit qu'Alfred Binet s'intéresse dans son laboratoire de la rue Grange-aux-Belles à l'élaboration de critères scientifiques permettant de rendre compte de l'état sanitaire des écoliers (Avanzini 1969). Dans les années 1890-1900, la fatigue intellectuelle de l'écolier est un objet de débat entre spécialistes de la question scolaire. Il demande à ses proches collaborateurs de perfectionner les techniques de mesure ce que souhaitent également les administrateurs de l'école soucieux de contribuer aux garanties d'objectivité d'une science en train de se faire (Gautherin 2002). Un autre conflit traverse la communauté scientifique à propos du statut de l'écriture droite ou penchée et de

ses conséquences pour la colonne vertébrale de l'écolier. Binet pense que seule la méthode expérimentale est à même de supprimer la controverse. À partir d'une expérience conduite sur les écoliers, il conclut que l'adoption d'une posture susceptible d'éviter la scoliose dépend exclusivement de la vigilance du maître. L'éclairage défectueux, l'inadaptation du mobilier, la distance excessive par rapport au tableau sont d'ordre secondaire.

En parallèle, l'administration scolaire diligente des enquêtes pour mesurer le "bilan moral de l'école". On s'interroge sur une possible dégradation de la moralité que les lois scolaires n'ont pu enrayer, alors que les enseignants, à l'occasion de différentes manifestations et rencontres, évoquent une recrudescence des problèmes d'indiscipline de la part des élèves. L'éducation morale et les questions de discipline occupent de plus en plus la presse d'enseignement (Vial 1990). La création de la SLEPE (Société Libre pour l'Étude Psychologique de l'Enfant) s'inscrit dans ce mouvement visant à préserver moralement l'enfance au sein de l'institution scolaire. Les premiers travaux de la SLEPE ont pour objet d'établir un bilan du sens moral des enfants, de dresser une typologie de leurs qualités et de leurs défauts afin d'accéder à une connaissance scientifique des comportements et des aptitudes enfantines (Pinell & Zafirapoulos 1983). La première enquête menée sous l'autorité de Ferdinand Buisson conduit à établir une classification des formes de mensonge. Buisson commande à Binet d'étudier trois défauts enfantins : la colère, l'indiscipline et le mensonge. Mais la réticence de Binet est vive lorsqu'il s'agit de tirer des conclusions générales sur la moralité des enfants. Pour lui, les qualités morales ne peuvent pas satisfaire aux exigences d'une objectivation scientifique compte tenu de l'impossibilité de mettre en place une vérification expérimentale. Son élection à la présidence de la Société lui permit d'orienter davantage les démarches de recherche dans le sens de l'expérimentation.

Dès 1901, Binet cherche à établir un diagnostic permettant de distinguer les arriérés par défaut d'intelligence des élèves normaux. Il a la certitude que l'échec scolaire est lié à un état de santé déficient restreignant la réceptivité intellectuelle. C'est donc à partir de l'anthropométrie qu'il cherche à étudier les normes du développement somatique et staturo-pondéral de l'écolier. Préoccupé de mettre en œuvre une démarche quantitative rigoureuse, Binet considère que l'anthropométrie doit procéder à un traitement statistique permettant de constituer des "échelles de moyenne", par âge et par sexe, afin de fournir une base objective de comparaison avec l'ensemble des sujets examinés. Mais, l'examen anthropométrique contient d'importantes limites dans l'élaboration d'un diagnostic individuel. Or, pour lui, la question de l'adaptation scolaire suppose une analyse plus fine des déficiences intellectuelles que ne permet l'anthropométrie. Puisqu'il n'est donc pas possible d'établir un diagnostic clair avec la méthode céphalométrique, Binet comprend qu'elle doit céder le pas à des examens de

pédagogie et de psychologie, consistant à évaluer l'intelligence par le biais du rendement et de l'efficacité scolaire. C'est à partir de ces constatations qu'il chercha à développer l'Échelle Métrique de l'Intelligence et une conception du test d'intelligence qui devint bientôt une référence dans le monde de l'éducation.

Le temps de l'intelligence : la mesure de l'esprit et du capital humain

Alfred Binet, comme son contemporain Francis Galton, a ouvert de nouveaux territoires pour l'étude scientifique de l'intelligence. Alors qu'en France, son travail est demeuré très isolé, il a été suivi dans le monde anglo-saxon par une génération de chercheurs qui ont développé son test et inventé de nouveaux instruments avec des effets importants sur les politiques d'éducation. Parmi ceux-ci, trois noms doivent être particulièrement retenus : Cyril Lodowick Burt (1883-1871) pour la Grande-Bretagne. Henry Herbert Goddard (1866-1957) et Lewis Madison Terman (1883-1971) pour les États-Unis (Travers 1983).

L'intérêt de Goddard pour les tests était similaire à celui de Burt et consistait à identifier les élèves ne pouvant pas bénéficier de l'école primaire. Il souhaitait séparer les élèves retardés pour des problèmes liés à leur milieu et ceux qui l'étaient pour des problèmes de capacité. Goddard considérait que les anormaux génétiques pouvaient être classés en trois catégories : les débiles, les imbéciles et les idiots. Les débiles étaient considérés comme des individus possédant un niveau insuffisant d'intelligence innée pour bénéficier d'une éducation dans l'enseignement primaire mais ils pouvaient être éduqués pour devenir des citoyens productifs. Les imbéciles et les idiots étaient considérés comme des catégories ne pouvant bénéficier d'une éducation ordinaire et devant recevoir une éducation spécialisée dans des classes que Goddard a cherché à promouvoir auprès des autorités locales afin d'y placer les élèves selon leur réussite aux tests. Le programme de Terman était aussi semblable à celui que Cyril Burt était parvenu à introduire dans les écoles en Angleterre (Simon 1991). Dans les années 1920 et 1930, d'importants programmes de groupement des élèves par niveaux et filières furent mis en place, l'administration des tests devant servir à placer de manière optimale les élèves en fonction de leur QI.

À cette époque, la forme dominante de la recherche en psychologie de l'éducation entendait rompre avec la logique du laboratoire et de la mesure des capacités individuelles pour mettre en œuvre des études statistiques sur la conduite humaine, à l'image des grandes enquêtes déjà conduites dans le domaine du crime, du suicide, de la pauvreté, ou de la santé publique (Danziger 2002). Ce développement de la statistique était étroitement lié à la diffusion de la méthode d'investigation par questionnaire promue par les sociétés de statistique. Cette

méthode fut bientôt considérée comme un outil approprié pour enquête sur les caractères psychologiques et héréditaires des individus. Elle permettait aussi d'étendre la psychologie à la distribution des caractéristiques psychologiques à de larges échantillons de la population. On pensait à l'époque que cette masse de données permettait de constituer les bases de la connaissance psychologique en élaborant des tables statistiques permettant de mettre à jour des lois scientifiques (Gigerenzer & al. 1989). Cette collection de l'information statistique sur une large échelle était également valorisée par l'administration de l'éducation qui facilita ces enquêtes sur les caractéristiques physiologiques et psychologiques des élèves dans les écoles.

Durant l'entre-deux-guerres, ces psychologues sont parvenus à mobiliser les savoirs de la médecine et les sciences de l'ingénieur pour exercer un contrôle sur l'éducation publique et sur la définition de l'intelligence des enfants (Brown 1992). Mais, en permettant à une profession de s'organiser autour d'une technologie et d'asseoir sa légitimité dans la production de connaissances scientifiques sur l'école, ces défenseurs des tests ont aussi produit des conceptions héréditaires, racistes et élitistes de l'éducation. Plus largement, bon nombre d'entre eux se sont érigés en experts des problèmes sociaux capables de régler le crime, la maladie, la dégénérescence de la race ou les troubles du travail, en mettant fin à la "faiblesse d'esprit" et au "gaspillage des talents". Ce savoir des psychologues de la mesure, conjugué au succès de la pensée taylorienne dans l'opinion publique, a contribué à promouvoir un développement du modèle industriel de l'école au nom de l'"efficacité" qui a été repris par les administrateurs de l'éducation (Callahan 1962, Tyack & Hansot 1982).

En France, la mesure par les tests ne concerna pas directement l'enseignement primaire ou secondaire, qui demeura fidèle aux examens nationaux. Mais, alors que Binet avait toujours cherché à démarquer ses tests des connaissances scolaires, les travaux de la commission à laquelle il appartenait, chargée de proposer un moyen de dépistage rapide des "arriérés", ont abouti à la loi du 15 avril 1909 instituant l'enseignement spécialisé (Auvinet 1968). Toutefois il restait à déterminer le nombre d'enfants pouvant être orientés dans cet enseignement sur l'ensemble du territoire. Mais les commissions suivantes n'aboutirent à aucun résultat sérieux, et les travaux ne furent repris qu'en 1944 sur proposition de la Fondation nationale pour l'étude des problèmes humains sous le patronage de l'INED. Dans l'entre-deux-guerres, la psychologie scientifique était fortement marquée par les membres des Compagnons de l'Université Nouvelle (Ravon 2000). Aux côtés de Paul Langevin et d'Henri Wallon, Henri Piéron s'attachait à développer le test de Binet-Simon mais principalement au sein de l'Institut National d'Orientation Professionnelle, même si les mêmes techniques furent reprises dans les premiers travaux de démographie de la réussite scolaire. Les résultats publiés en 1950 constituent la plus importante contribution française à

l'étude du niveau intellectuel des enfants en fonction de l'âge, du sexe, de la profession du père et d'autres variables, le test "mosaïque" de Gille, spécialement mis au point pour l'étude, étant déjà appliqué à l'époque par les conseillers d'orientation professionnelle. Si ces résultats ont initié une série d'études sur le retard scolaire mais aussi la grande enquête de Girard et Bastide sur l'entrée en sixième et la démocratisation de l'enseignement, dont on connaît maintenant l'impact sur les premiers travaux de Bourdieu et la naissance de la sociologie de l'éducation, il faut également considérer que ces méthodes furent tirées d'enquêtes similaires conduites dans plusieurs pays (États-Unis, Grande-Bretagne, Belgique) à partir des tests des psychologues américains de l'intelligence.

L'enquête conduite par l'INED reposait sur un certain nombre de présupposés de la Fondation Carrel qui, sous le gouvernement de Vichy, avait réactivé les conceptions de régénération, de formation et de préparation des élites dans la société, sur la base de méthodes scientifiques permettant de discriminer les "déficients" des "bien doués" en utilisant au mieux les aptitudes des individus. Cette détermination de la "valeur du capital humain" s'inscrivait dans la continuité des théories eugénistes développées depuis la fin du XIX^e siècle sur la dégénérescence de la race (Carol 1995). Dans le monde anglo-saxon, ces conceptions eugénistes ont accompagné les développements de la psychologie expérimentale et des tests dans les écoles. Mais, au cours des années 1950, le climat change aux États-Unis sous l'influence des tensions internationales générées par la guerre froide et le lancement du spoutnik par l'Union soviétique (Ravitch 2001). La loi de 1958, en plus du GI Bill, ouvrit largement l'enseignement supérieur aux étudiants défavorisés afin de promouvoir des compétences scientifiques et techniques de la main-d'œuvre. Le projet Talent, en 1960, est le point de départ d'une enquête dans les écoles secondaires américaines pour évaluer le réservoir de main-d'œuvre à partir de tests d'aptitudes passés à 292000 élèves. La "recherche du talent" devient un axe fort des politiques d'éducation américaines mais elle est également soutenue par l'OCDE qui, dès le début des années 1960, cherche à promouvoir une expansion de l'enseignement supérieur dans les pays industrialisés pour gérer le problème posé par "les réserves d'aptitude" (Papadopoulos 1994). Évidemment, il se posait un problème d'évaluation parce que les politiques de l'époque cherchaient à quantifier précisément ces réserves et que le QI était de plus en plus contesté pour son caractère réducteur.

C'est alors que de nouveaux instruments apparaissent à l'échelle internationale pour essayer d'adapter la planification de l'enseignement aux besoins de main-d'œuvre dans des économies à forte croissance. Ceci constitua un objet d'étude pour les économistes qui, à la suite des travaux de Dennison montrant l'importance d'un facteur résiduel sur le progrès économique, ont cherché à évaluer les différents taux de rendement de l'éducation pour mieux maîtriser son efficience et ses coûts (Delamotte 1998). Le développement de modèles écono-

métriques et l'appel à la création de systèmes nationaux de collecte et de classification des données statistiques ont contribué à orienter la planification de l'enseignement, en même temps que s'imposait la création d'indicateurs et de comparaisons internationales des résultats scolaires des élèves. Dès 1959, l'IEA (International Association for The Evaluation of Educational Achievement) lançait ses premières comparaisons entre pays industrialisés afin de constituer une base de réflexion pour la décision politique dans la planification et l'amélioration des systèmes éducatifs. Aux États-Unis, il faut attendre 1969 pour voir apparaître le NAEP (National Assessment of Educational Progress) qui vise encore aujourd'hui à mesurer la réussite scolaire des élèves américains à différents âges et grades ainsi qu'à les classer selon leur niveau de compétences. En France, c'est à partir de 1977 que se sont mises en place les premières évaluations des acquis des élèves, mais la mise en place définitive du système des évaluations nationales en CE2 et sixième n'apparaît qu'avec la loi d'orientation Jospin de 1989. Entre-temps, dans le monde anglo-saxon, les théories du capital humain avaient largement pénétré les sphères politique et scientifique, confortant l'idée que l'effort d'éducation au niveau national ou mondial constituait un investissement permettant d'améliorer la productivité du travail tout en maîtrisant les coûts. À la même époque, les transformations des techniques d'évaluation des aptitudes ont conduit à relativiser l'importance du QI au profit d'une mesure du temps l'apprentissage et de tests de connaissance dans les disciplines scolaires jugées fondamentales.

Le temps de l'égalité : les sociologues de l'éducation à l'épreuve de la mesure

Si, dans l'histoire de la sociologie, il est courant de faire remonter les problématiques de la mobilité sociale aux travaux de Sorokin, de Pareto et au thème de la "circulation des élites", il existe aussi une filiation entre la statistique eugéniste anglaise de Galton et les premières enquêtes de mobilité sociale en France (Merllié 1994, Thévenot 1990). En effet, Lucien March, directeur jusqu'en 1920, de la Statistique Générale de France (ancêtre de l'INSEE), en fondant la société française d'eugénique, et Alexis Carrel, créateur en 1941, de la Fondation française pour l'étude des problèmes humains (ancêtre de l'INED) en sont les continuateurs. Ainsi, le thème de la mobilité sociale s'est trouvé relié très tôt à des conceptions de l'hérédité du génie entendant concilier la sélection des individus à une idéologie du "mérite individuel" appuyée par la technologie des tests d'intelligence. Il n'est donc pas étonnant de voir se développer dans les premières enquêtes de mobilité sociale établies durant les années 1950-1960 à l'échelle internationale des liens établis entre la carrière scolaire et profession-

nelle des individus et leur réussite à des tests de QI, même si l'on commençait à reconnaître une possible déconnexion entre le QI et l'intelligence tout en développant de nouveaux tests jugés mieux prédictifs (Hùsen 1969). Dans le champ de l'éducation, les sociologues de la mobilité développèrent des instruments méthodologiques visant à déterminer la transmission intergénérationnelle des statuts et les mécanismes méritocratiques y afférant de manière neutre et objective, l'objectif étant d'analyser les variables influençant la carrière des individus et à quantifier le cheminement causal de ces influences. Le travail mené par Jencks et ses collaborateurs constituait une étape importante, celui-ci cherchant à lier le niveau d'études à celui du QI, tout en affirmant son pessimisme vis-à-vis des politiques de réduction des inégalités (Jencks & al. 1972). En France, dans les années 1970, des économistes de l'éducation proches de la théorie du capital humain, s'appuyant sur les enquêtes de l'INED et de l'INETOP, considéraient également qu'il était possible d'étudier les trajectoires et les taux de scolarisation en s'appuyant partiellement sur une mesure du QI (Eicher & Mingat 1975). Ces réflexions, conjuguées à celles de Boudon, inspirèrent les premiers travaux de l'IREDU sur la genèse des inégalités sociales dans l'orientation scolaire (Duru-Bellat & Mingat 1985).

Toutefois c'est le rapport Coleman publié aux États-Unis qui a marqué une des étapes essentielles de la sociologie des inégalités, même s'il a eu peu de répercussions en France (Coleman & al. 1966). En liant les caractéristiques des écoles et des élèves à des groupes de tests, cette vaste enquête s'appuyant sur les techniques d'analyse de la variance, a contribué plus ou moins directement au développement des analyses sociologiques sur la performance et l'efficacité du système éducatif. En effet, la contestation des conclusions du rapport montrant l'absence de lien entre les inégalités de réussite des élèves et le fonctionnement des écoles, a contribué paradoxalement à faire émerger les problématiques du mouvement de la "School Effectiveness", c'est-à-dire une mesure des différents facteurs influençant la scolarisation en centrant l'explication des inégalités sur la réussite scolaire (Normand 2003). Aux États-Unis, les recherches se sont portées dans deux directions, tout en se désintéressant de la mesure des effets des politiques de discrimination positive qui avaient marqué les grands programmes des années 1960. La première correspond au développement du champ de l'évaluation du système éducatif qui, à la suite de Tyler et de Bloom, accompagna de plus en plus les politiques américaines dans la mise en œuvre d'indicateurs, de tests et de procédures d'"accountability" jugées nécessaires à la réforme des standards (Stufflebeam, Madaus & Kellaghan 2000). L'autre direction, vivement débattue dans l'espace public, correspond à des travaux qui, à la suite de ceux de Jensen, cherchèrent à expliquer les inégalités de performance par des facteurs génétiques, au nom d'une méritocratie du QI (Hernstein & Murray 1996, Kamin 1974).

Si la dénonciation des tests et du QI fut portée très tôt par Bowles & Gintis aux États-Unis (1976) les thèses critiques sur la mesure des inégalités en éducation ont surtout émergé en Grande-Bretagne du fait d'une réaction profondément hostile de certains chercheurs et intellectuels au caractère extrêmement sélectif du système britannique jusque dans les années 1960 (Simon 1969). À l'intérieur d'un système de filières imaginé par Burt, les élèves pouvaient être orientés dès l'âge de sept ans en fonction de leurs capacités intellectuelles. Dès lors, un certain nombre d'études sociologiques soulignèrent les inégalités d'accès à la "grammar school" même s'il semble que cette conception de l'"arithmétique politique" n'ait guère été portée par les courants de pensée néo-marxiste (Forquin 1982). En revanche, une série d'études, conduites par Floud, dont les arguments avaient été présentés devant le Comité Robbins en charge d'une réflexion sur l'expansion de l'enseignement supérieur, soulignait le "gaspillage" des compétences dans le système scolaire et préconisait une démocratisation facilitant la mobilité sociale des individus (OCDE 1962). Ces analyses étaient confortées par des théoriciens du capital humain comme Vaizey, qui soutenait le développement de la "comprehensive school" comme moyen d'améliorer la productivité de l'économie. Dans le même esprit et à la suite au rapport Coleman aux États-Unis, le rapport Plowden (1967) consacré à l'enseignement primaire, en étudiant l'influence d'un certain nombre de facteurs sur les performances des élèves à un test, démontrait que les inégalités de réussite entre élèves résultaient plus de différenciations d'ordre social et familial que de disparités dans le fonctionnement des écoles.

Face à cette internationalisation des recherches consacrées à lier la mesure de la réussite scolaire à la question des inégalités, on perçoit mieux l'intérêt des travaux de Bourdieu et de Passeron qui rejetaient une conception jugée "technocratique et appauvrie" de la productivité du système scolaire et de la mesure de son rendement, pour insister davantage sur une mise en évidence des liens entre inégalités scolaires et inégalités entre classes sociales (Bourdieu & Passeron 1970). Outre l'utilisation des données de l'INED, les travaux de Bourdieu & Passeron impliquaient un usage systématique de la nomenclature socioprofessionnelle, déjà bien travaillée et utilisée à l'INSEE depuis le début des années 1950 (Desrosières 2003). La sociologie de Bourdieu différait cependant des courants pour lesquels la question essentielle était celle de l'effet d'une variable sur une autre. En effet, Bourdieu refusait de s'enfermer dans la recherche des "effets purs d'une variable" résultant de la distillation fractionnée opérée par les modèles économétriques. En revanche, ceux-ci ont été largement utilisés par les chercheurs de l'IREDU qui ont repris les problématiques de la "school effectiveness" en cherchant à identifier les variables pertinentes expliquant les inégalités de réussite scolaire des élèves (Duru-Bellat 2002). Une troisième orientation fut prise par Claude Thélot. Dans la continuité des travaux de Boudon, celui-ci s'est d'abord intéressé à la mobilité sociale en s'appuyant sur la nomenclature des

catégories socioprofessionnelles de l'INSEE et sur les enquêtes FQP (Formation-Qualification-Professionnelle) mais sans chercher à lier l'accès des individus aux positions sociales à une mesure par des tests (Thélot 1984). Il s'est ensuite intéressé à la mise en évidence de la contribution du capital humain dans la croissance économique française à partir d'une étude longitudinale de la population active sur deux siècles (Marchand & Thélot 1991). Mais c'est surtout sa contribution au développement du service statistique du ministère de l'Éducation nationale qui semble la plus décisive sur la question de la mesure des inégalités (Thélot 1993).

En effet, les incertitudes liées à la démocratisation de l'école et l'émergence du collège unique au milieu des années 1970 avaient conduit les décideurs politiques à évaluer le rendement des investissements éducatifs et à établir les réalités d'une baisse du niveau supposée de l'enseignement et des acquis des élèves (Derouet 2000). L'organisation d'une évaluation souhaitée fiable et légitime a conduit à une circulation des savoirs entre politique, administration et recherche. La DEP s'est sentie concernée par l'élaboration d'indicateurs de pilotage et de performance des établissements scolaires, à l'image de ce qui se mettait en place à l'époque dans les pays anglo-saxons (Gibson & Meuret 1995, Émin 1995). C'était aussi une période où l'OCDE cherchait à promouvoir les comparaisons de résultats scolaires entre pays industrialisés afin de mesurer leur efficacité. C'est pourquoi, à partir de 1988, Claude Thélot a orienté la Direction vers l'évaluation des connaissances des élèves mesurés par des tests et la construction d'indicateurs de pilotage destinés à mesurer l'efficacité des établissements dans la réussite scolaire. Sous son influence et celle des chercheurs de l'IREDU, la question de la mesure des inégalités a été définitivement reliée à celle de la réussite scolaire des élèves et à celle d'une évaluation de l'efficacité de l'enseignement. Pendant ce temps, la production statistique du ministère s'était singulièrement élargie grâce au développement d'un grand nombre d'études et de données sur les inégalités (Cacouault & Cœuvrard 2003).

Le temps de la qualité : l'économétrie au service de l'évaluation

La nécessité de passer d'une mesure de l'égalité des chances à une mesure de l'égalité des acquis a été abondamment défendue en termes de justice en référence à la théorie de Rawls et à l'impossibilité d'un traitement des élèves selon le principe d'"indifférence aux différences" (Meuret 1999, Crahay 2000). Alors qu'elle justifie une élévation générale des standards déjà largement mise en œuvre dans les pays anglo-saxons, cette conception de la justice appliquée à l'évaluation du système éducatif s'appuie sur une vision étroitement béhavioriste des apprentissages qu'elle emprunte au courant de recherches de la "pédagogie

de la maîtrise" (Bloom 1979). Ce courant de pensée, étroitement lié avec celui de la "school effectiveness", considère que l'on peut améliorer la réussite scolaire des élèves en faisant jouer une variable temps et en soumettant régulièrement ceux-ci à des épreuves plus ou moins standardisées, les tests de connaissance ou de QI occupant une place importante dans cette conception pédagogique.

Les développements de forme de mesure des apprentissages illustrent la manière dont les techniques de l'économétrie, notamment l'analyse de variance, ont progressivement envahi la sphère de l'éducation pour devenir une référence incontournable en termes d'évaluation des inégalités entre élèves, mesurées par la réussite à des tests. Si ce mouvement s'appuie sur une longue tradition aux États-Unis, il s'est trouvé conforté par l'OCDE qui, dans les premiers temps, cherchait à produire ses premières comparaisons internationales de résultats à partir de tests en mathématiques, puis à construire des indicateurs de qualité de l'enseignement (Hutmacher & al. 2001, Bottani & Tuijmann 1994). Les tests des connaissances scolaires relevaient d'un socle épistémologique commun aux économistes de l'éducation à la recherche d'une mesure des rendements des systèmes éducatifs, aux sociologues de la "school effectiveness" intéressés par la mise en évidence d'effets structurants sur la réussite des élèves, aux psychologues en charge du développement de nouveaux items et de nouveaux outils (Normand 2004a).

C'est toutefois au début des années 1980 que le thème de la qualité dans l'éducation tend à s'imposer dans l'agenda politique d'abord aux États-Unis, puis au sein de l'OCDE, notamment à la suite de la publication du rapport *A Nation At Risk* (Berliner & Biddle 1995). Aux États-Unis, le mouvement pour l'excellence et la réforme des standards ont contribué à promouvoir différentes formes d'"accountability" construites sur des tests de connaissance à différents niveaux du système éducatif et un management de la performance visant à faire pression sur les acteurs des écoles pour augmenter la réussite des élèves (Normand 2005). De son côté, l'OCDE, sous la pression américaine, a élaboré des indicateurs internationaux de l'enseignement afin de comparer la performance et la qualité des systèmes éducatifs des pays industrialisés (Papadopoulos 1994). Indicateurs de performance, tableaux de comparaison entre établissements, entre régions ou entre États, tests standardisés, vont constituer la boîte à outils incontournable pour évaluer la qualité de l'enseignement.

Cette mesure de la qualité est étroitement associée aux techniques de l'économétrie. Beaucoup de procédures s'appuient sur l'identification de variables de contexte, d'inputs, d'outputs, de process (Scheerens 1995, Fitz-Gibbon 2004). Un grand nombre d'études qui visent à mesurer la qualité ou l'efficacité des écoles intègrent ces variables dans une fonction de production de l'éducation. Celle-ci est particulièrement utilisée pour élaborer des indicateurs pour le pilotage et pour le management tout en favorisant les comparaisons à différents niveaux du système éducatif. En liant la qualité à la mesure de la performance, ces techniques d'analyse légitiment le développement de procédures de "benchmarking",

c'est-à-dire d'élaboration et de comparaison de standards au niveau national et international. C'est dans cette voie qu'est engagée la Commission européenne qui, avec l'aide d'EUROSTAT, de l'OCDE, et de l'UNESCO, a déjà élaboré des indicateurs de comparaison des politiques d'éducation et de formation afin d'adresser des recommandations en termes d'amélioration de la qualité aux États membres (Normand 2004). Statistiques et indicateurs contribuent à la méthode ouverte de coordination et une "Task Force" travaille depuis plusieurs années sur l'amélioration des outils existants.

Mais, si les fonctions de production de l'éducation peuvent servir à la construction d'indicateurs de formation tout au long de la vie, si la mesure des compétences de base est jugée comme une technique fiable pour évaluer le niveau du capital humain, les statisticiens sont également intéressés par de nouvelles formes d'identification des compétences au travail dans un contexte de flexibilité et de mobilité croissante, alors que les nomenclatures traditionnelles des qualifications sont jugées obsolètes surtout lorsqu'il s'agit d'évaluer l'éducation non formelle ou informelle (Tuijnman 2003). Cette taxinomie n'est pas neutre quand on sait que les classifications sont des supports de connaissance et d'action qui orientent fortement la politique des statistiques (Desrosières & Thévenot 1988, Bowker & Star 1999). Pour les statisticiens, le vrai problème consiste à évaluer et certifier des compétences clés de manière la moins coûteuse et la plus efficace possible, tout en se libérant de nomenclatures ou de classifications perçues comme des rigidités pour le fonctionnement du marché du travail. Au cours des dernières années, dans le même esprit que l'enquête PISA, plusieurs études ont été conduites pour collecter des données sur les compétences de base des adultes et des adolescents afin de comparer leur distribution, leurs similarités et leurs différences entre plusieurs pays. Ces données doivent servir à constituer l'information de base permettant de construire des instruments de mesure au niveau des entreprises, afin d'améliorer la qualité de l'évaluation, de la validation et de la certification des compétences. Cette statistique constituerait alors un outil d'accompagnement des démarches d'assurance-qualité qui pénètrent déjà les domaines de la formation professionnelle et de l'enseignement supérieur. Si la question de la mesure de l'égalité des chances est également inscrite dans les programmes de la Commission européenne, elle concerne surtout l'identification de populations cibles dont l'amélioration des compétences de base pourrait compenser les déficits prévisionnels de main-d'œuvre dans les emplois scientifiques et techniques. Dans ce cadre, on comprend mieux pourquoi la question de l'évaluation et de la réduction des inégalités hommes-femmes dans le domaine de l'éducation est jugée prioritaire dans l'agenda politique européen. En tout cas, elle constitue un indice du développement de la statistique sur le genre qui tend à mettre à l'épreuve la statistique de la stratification sociale dans une cité des chiffres de plus en plus soumise à un impératif de qualité (Fouquet 2003, Desrosières 2003).

Repères bibliographiques

- AUVINET J. 1968 *L'école et la réussite scolaire*, Paris, Vrin
- AVANZINI G. 1969 *Alfred Binet et la pédagogie scientifique*, Paris, Vrin
- BERLINER D.C. & BIDDLE B.J. 1995 *The manufactured crisis : myths, fraud, and the attack on America's public schools*, New York, Perseus Publishing
- BLOOM J.S. 1979 *Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires*, Bruxelles, Labor
- BOTTANI N. & TUIJNMAN A. 1994 Les indicateurs internationaux de l'enseignement : cadre, élaboration, interprétation, in OCDE, *Évaluer l'enseignement. De l'utilité des indicateurs internationaux*, Paris, CERI
- BOURDIEU P. & PASSERON J.-C. 1970 *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Minit
- BOWKER G. & STAR S.L. 1999 *Sorting Things Out. Classification and Its Consequences*, MIT Press, Cambridge (Mass.)
- BOWLES S. & GINTIS H. 1976 *Schooling in Capitalist America : Educational Reform and The Contradiction of Economic Life*, London, Routledge & Kegan Paul
- BROWN J.A. 1992 *The definition of a profession : the authority of metaphor in the history of intelligence testing, 1890-1930*, Princeton, New Jersey, Princeton University Press
- CACOUAULT M. & CEUVRARD F. 2003 *Sociologie de l'éducation*, Paris, La Découverte
- CALLAHAN R.E. 1962 *Education and The Cult of Efficiency*, Chicago, The University of Chicago Press
- CALLON M., LASCOUMES P. & LABARTHE Y. 2001 *Agir dans un monde incertain*, Paris, Le Seuil
- CAROL B. 1995 *Histoire de l'eugénisme en France. Les médecins et la procréation XIXe-XXe siècles*, Paris, Seuil
- COLEMAN J.S., CAMPBELL E., HOBSON C., Mc PARTLAND J., MOODS A., WEINFELD R. & YORK R. 1966 *Equality of Educational Opportunity*, Washington DC, Government Printing Office
- CRAHAY M. 2000 *L'école peut-elle être juste et efficace ?*, Bruxelles, De Boeck
- DANZIGER K. 2002 *Construction The Subject. Historical origins of psychological research*, Cambridge University Press
- DELAMOTTE E. 1998 *Une introduction à la pensée économique en éducation*, Paris, PUF
- DEROUET J.-L. 2000 "Administration, sciences de l'administration et sociologie en éducation. Quelques exercices de traduction", *Revue de l'Institut de Sociologie-1-4*, 1997
- DEROUET J.-L. 2001 "La sociologie des inégalités d'éducation à l'épreuve de la seconde explosion scolaire", *Éducation & Sociétés-5*, 9-25
- DEROUET J.-L. 2001 La constitution d'un espace d'intéressement entre recherche, administration et politique en France dans les trente dernières années. À propos de l'émergence d'une science de l'administration scolaire, in Dutercq Y. (dir.) *Comment peut-on administrer l'école ?*, Paris, PUF
- DEROUET J.-L. 2003 La sociologie des inégalités d'éducation dans les sociétés postmodernes. Petit guide à l'usage des sociologues pour explorer le pays de la pensée gnan-gnan, in Van Haecht A. (dir.) *Sociologie, politique et critique en éducation*, Revue de l'Institut de Sociologie, Bruxelles, ULB

- DEROUET-BESSON M.-C. 1998 *Les murs de l'école*, Paris, Métailié
- DESROSIÈRES A. 2000 *La politique des grands nombres. Histoire de la raison statistique*, Paris, La Découverte
- DESROSIÈRES A. 2001 "Entre réalisme métrologique et conventions d'équivalence : les ambiguïtés de la sociologie quantitative", *Genèses-43*, juin, 112-127
- DESROSIÈRES A. 2003 "Les qualités des quantités", *Courrier des statistiques-105-106*, 51-63
- DESROSIÈRES A. 2003 Comment fabriquer un espace de commune mesure ? Harmonisation des statistiques et réalisme de leurs usages, in Lallement M. & Spurk J. 2003 *Stratégies de la comparaison internationale*, Paris, CNRS Éditions, 151-163
- DESROSIÈRES A. 2003 Bourdieu et les statisticiens. Une rencontre improbable et ses deux héritages, in Encrevé P. & Lagrave R.M. *Travailler avec Bourdieu*, Paris, Flammarion
- DESROSIÈRES A. & THÉVENOT L. 1988 *Les catégories socioprofessionnelles*, Paris, La Découverte
- DODIER N. 2003 *Leçons politiques de l'épidémie de sida*, Paris, EHESS
- DURU-BELLAT M. & MINGAT A. 1985 De l'orientation en fin de 5^e au fonctionnement du collège, *Cahiers de l'IREDU-42*, août
- DURU-BELLAT M. 2002 *Les inégalités sociales à l'école. Genèse et mythes*, Paris, PUF
- EICHER C. & MINGAT A. 1975 *Education, inequality and life chances*, Paris, OCDE
- ÉMIN J.-C. 1995 La mise en place d'un dispositif d'indicateurs pour le pilotage des établissements secondaires français, in OCDE, *Measuring The Quality of Schools*, Paris, CERI
- FITZ-GIBBON C. 2004 *Monitoring Education : indicators, quality, and effectiveness*, London, Continuum
- FORQUIN J.-C. 1982 "L'approche de la réussite et de l'échec scolaire : inégalités de réussite scolaire et appartenance sociale", *Revue Française de Pédagogie-59*, avril-juin, et 60, juillet-septembre
- FOUCAULT M. 1975 *Surveiller et punir. Naissance de la prison*, Paris, Gallimard
- FOUQUET A. 2003 La statistique saisie par le genre, in Laufer J., Marry C. & Maruani M. 2003 *Le travail du genre. Les sciences sociales à l'épreuve des différences de sexe*, Paris, La Découverte
- GARCIA S. & POUPEAU F. 2003 "La mesure de la 'démocratisation' scolaire. Notes sur les usages sociologiques des indicateurs statistiques", *Actes de la recherche en sciences sociales*, septembre, 74-87
- GAUTHERIN J. 2002 *Une discipline pour la République : la science de l'éducation en France (1882-1914)*, Bern, Peter Lang
- GIBSON A. & MEURET D. 1995 "The Development of Indicators on Equity in Education" in OCDE, *Measuring The Quality of Schools*, Paris, CERI
- GIGERENZER G., SWIJTINK Z., PORTER T., DASTON L., BEATTY J. & KRÜGER L. 1989 *The Empire of Chance*, Cambridge University Press
- HERNSTEIN R. & MURRAY C. 1996 *The bell curve : intelligence and class structure in American life*, New York, Simon & Schuster
- HÛSEN T. 1969 *Talent, Opportunity and career : a twenty-six year follow-up of 1500 individuals*, Stockholm, Almqvist & Wiksell
- HUTMACHER W., COCHRANE D. & BOTTANI N. 2001 *In pursuit of equity in education. Using international indicators to compare equity policies*, London, Kluwer Academic Publishers

- KAMIN L.J. 1974 *The Science and Politics of IQ*, Potomac, Erlbaum Associates
- JENCKS C.S., SMITH D., ACKLAND H., BANE M.J., COHEN D., GINTER H., HEYNS B. & MICHELSON S. 1972 *Inequality : A Reassessment of the Effect of the Family and Schooling in America*, New York, Basic Books
- LATOURET B. 1999 *Politiques de la nature. Comment faire entrer les sciences en démocratie*, Paris, La Découverte
- MARCHAND O. & THÉLOT C. 1991 *Deux siècles de travail en France*, Paris, INSEE
- MEURET D. 1999 *La justice du système éducatif*, Paris, De Boeck
- MERLIÉ D. 1994 *Les enquêtes de mobilité sociale*, Paris, PUF
- NORMAND R. 2001 *L'école normale : disciplines, pédagogies et politique*, Paris, Thèse de sociologie de l'EHESS, multig.
- NORMAND R. 2003 Le mouvement de la "School effectiveness" et sa critique dans le monde anglo-saxon, in Van Haecht A. (dir.) *Sociologie, politique et critique en éducation, Revue de l'Institut de Sociologie*, Bruxelles, ULB, 135-166
- NORMAND R. 2004a, "La formation tout au long de la vie et son double : contribution à une critique de l'économie politique de l'efficacité en éducation", *Éducation et Sociétés-13*, 103-118
- NORMAND R. 2004b "Les comparaisons internationales de résultats : problèmes épistémologiques et questions de justice", *Éducation et Sociétés-12*, 73-89
- NORMAND R. 2005 "L'école efficace ou l'horizon du monde comme laboratoire", *Revue Française de Pédagogie* (à paraître)
- OCDE 1962 *Aptitude intellectuelle et éducation*, Paris, rapport sur la conférence organisée par le bureau du personnel scientifique et technique
- PAPADOPOULOS G.-S. 1994 *L'OCDE face à l'éducation 1960-1990*, Paris, OCDE
- PINELL P. & ZAFIROPOULOS M. 1983 *Un siècle d'échecs scolaires*, Paris, Éditions ouvrières
- PORTER T.M. 1995 *Trust in Numbers. The Pursuit of Objectivity in Science and Public Life*, Princeton University Press
- RAVITCH D. 2001 *Left Back. A century of Battles Over School Reform*, New York, Touchstone
- RAVON B. 2000 *L'échec scolaire. Histoire d'un problème public*, Paris, In Press
- SCHEERENS J. 1995 The Selection and Definition of International Indicators on Teachers, in OCDE, *Measuring The Quality of Schools*, Paris, CERI
- SIMON B. 1969 *The Evolution of The Comprehensive School*, London, Routledge & Kegan Paul
- SIMON B. 1991 *Education and the Social Order. 1940-1990*, London, Lawrence & Wishart
- STUFFLEBEAM D.L., MADDAUS G.F. & KELLAGHAN T. 2000 *Evaluation models : viewpoints on educational and human services evaluation*, Boston, Kluwer Academic Publishers
- THÉLOT C. 1984 *Tel père, tel fils ?*, Paris, Dunod
- THÉLOT C. 1993 *L'évaluation du système éducatif : coût, fonctionnement, résultats*, Paris, Nathan
- THÉVENOT L. 1983 "L'économie du codage social", *Critiques de l'Économie Politique-23-24*, 188-222
- THÉVENOT L. 1986 "Les investissements de forme", *Conventions économiques*, Paris, PUF

- THÉVENOT L. 1990 "La politique des statistiques. Les origines sociales des enquêtes de mobilité sociale", *Annales ESC*-6, 1275-1300
- THÉVENOT L. 1997 Un gouvernement par les normes, in Conein B. & Thévenot L. (dir.), *Cognition et information en société*, Paris, EHESS
- TRAVERS R.M.W. 1983 *How research has changed American schools ? : a history from 1840 to the present*, Kalamazoo, Michigan, Mythos Press
- TUIJNMAN A. 2003 "Measuring Lifelong Learning for the New Economy", *Compare*-33-4, décembre
- TYACK D. & HANSOT E. 1982 *Managers of Virtue : Public School Leadership in America, 1820-1980*, New York, Basic Books
- VIAL M. 1990 *Les enfants anormaux à l'école*, Paris, A. Colin
- VIGARELLO G. 1978 *Le corps redressé, Histoire d'un pouvoir pédagogique*, Paris, Delarge

La ruse des petits, la sainteté des grands et la critique sociale

Petite note pour une archéologie d'une compétence contemporaine

MARIE-CLAUDE DEROUET-BESSON

UMR Éducation & Politiques (Université Lumière Lyon 2- INRP)

19 Mail de Fontenay, BP 17424

69347 LYON cedex 07

Cette contribution s'inscrit dans une série de travaux qui tentent de réfléchir sur ce qu'on appelle la crise de la critique et aux moyens de dépasser les difficultés actuelles (Van Haecht 2004). Son but est de les situer dans la longue durée. Si la démarche critique qui a occupé le devant de la scène dans les années 1960 et 1970 ne représente qu'un aspect d'une tradition beaucoup plus ancienne, la crise d'aujourd'hui ne concerne que cette forme et de nouvelles démarches peuvent se développer dans d'autres conjonctures.

L'histoire de la critique ne peut être abordée à partir de la théorie spontanée des trois âges qu'induit le terme de société postcritique (Derouet-Besson 2003). Celle-ci laisserait croire qu'il y a eu un âge positif où tout allait de soi. Ensuite un âge critique (sans doute les années 1960-1970) qui a déstabilisé les certitudes de la période précédente et un âge postcritique qui dépasse cette opposition et fonde de nouvelles certitudes. Rien n'est plus trompeur. La place de l'école dans la société a toujours été objet de débats, ne serait-ce que sur ses buts : intégration des enfants aux valeurs de leurs communautés ? Accès aux valeurs générales ? Formation de producteurs compétents ? Rendre réelle l'égalité de principe entre les citoyens ? De même, la définition de l'ordre dans les situations d'enseignement n'a jamais été de soi. Les maîtres ont toujours eu à le construire et à le justifier. De nombreux mémoires rapportent même, à la fin du XIX^e siècle et au début du XX^e, le souvenir de chahuts ignobles. Surtout, la critique constitue une des dimensions constitutive du positivisme : une mise en cause de la Révélation au nom de la Raison. Les années 1960-1970 n'ont fait que changer de point de vue en montrant que cette Raison qui se présentait comme universelle pouvait recouvrir des intérêts de classe et de civilisation.

Quant au terme de postcritique, il ne rend compte que d'une des dimensions de la société actuelle : le besoin d'un retour à des valeurs absolues. Il en occulte une autre, tout aussi importante : les ressources critiques sont maintenant à la disposition de tous. Quel que soit le point de vue exprimé, il a déjà été dénoncé et tous les arguments sont à la disposition des acteurs. On peut donc tout autant parler de société critique (Boltanski 1990).

Ce constat incite à embrasser une perspective plus large montrant à la fois l'ancienneté de la tradition critique et ses déplacements permanents. L'horizon recule en même temps que l'analyse avance : les années 1960 et 1970 ont interrogé la notion de Raison universelle qui a soutenu la démarche de la période précédente. Cette référence lui permettait de mettre en cause une conception du monde fondée sur la Révélation. La vision chrétienne du monde développait également un point de vue critique : la critique des grandeurs de ce monde au regard de celles de l'au-delà. Remontant ainsi dans le temps, l'analyse rejoint les propos de Walzer qui voit dans la critique une des composantes fondamentales de notre culture, enracinée dans la tension permanente entre le prophète et le roi dans l'histoire d'Israël (1988). Le prophète sacre le roi au nom des valeurs du monde qui doit être. Le roi gère ensuite le monde qui est. Il commerce avec ses voisins, s'allie aux uns et aux autres, épouse parfois des princesses philistines qui imposent le culte de leurs dieux à Jérusalem, etc. Le prophète dénonce ces compromissions. Le conflit tourne d'abord à son désavantage mais bientôt c'est le roi lui-même qui, abandonné de Dieu, est vaincu par ses ennemis. S'ensuit une période de troubles, puis un nouveau prophète apparaît qui sacre un nouveau roi et le cycle reprend.

Cette hypothèse pose plusieurs questions. La tension entre le monde qui doit être et le monde qui est est-elle une caractéristique de notre sphère culturelle ? Qu'en est-il, par exemple, de la critique sociale dans les traditions chinoises ou africaines ? Il serait utile d'interroger des anthropologues à ce sujet. Si nous l'admettons, au moins à titre provisoire, ne faut-il pas risquer une question complémentaire ? Quels sont les rapports de cette tradition cultivée avec les ethnométriques développées par les petits pour faire face aux situations de domination ? Ils ont développé une sagesse qui nuance la célèbre trilogie qu'Hirschman propose pour penser les rapports des personnes avec les institutions : *Exit, Voice and Loyalty* (1972). Les petits n'adhèrent évidemment pas à une situation de domination (*Loyalty*). La protestation (*Voice*) comporte des risques qu'ils ne peuvent assumer en permanence. Reste le retrait (*Exit*) mais celui-ci s'accompagne de différentes formes de réparation, voire de résistance : une attitude goguenarde qui pointe les faiblesses des forts, épingle les contradictions entre les beaux principes et les petites combines : il est bien connu qu'il n'y a pas de grand homme pour son valet de chambre. La ruse peut aussi parvenir à retourner la force contre elle-même en mettant en lumière des contradictions entre les prin-

cipes, ou entre les principes et les réalités, en exploitant la sottise et la vanité des puissants ou les rivalités qui les dévorent. Cette démarche a été théorisée à partir des textes homériques. C'est cettemetis qui permet à Ulysse de tromper le cyclope (Détienne & Vernant 1974). C'est la même intelligence rusée qui permet à Renard de duper le seigneur Ysengrin. Michel de Certeau (1990) étudie à la période moderne ces braconnages qui détournent le sens de la culture dominante. Elle se retrouve dans le mouvement ouvrier sous la forme du freinage de la production. Toute réflexion sur la critique savante doit tenir compte de son rapport avec cette base populaire.

La construction d'une telle perspective ne va pas sans danger. La réflexion sur la longue durée risque de s'appuyer sur une connaissance superficielle de chaque période historique et d'avancer des synthèses alors même que les analyses ne sont pas faites ; de travailler à partir de sources partielles qui correspondent à la thèse et d'en ignorer d'autres qui ne vont pas dans son sens. Ces dangers sont particulièrement importants en histoire des mentalités où les interprétations sont difficiles et les risques d'anachronismes permanents. Il y a peu de choses à répondre à de telles objections. Tout au plus peut-on faire remarquer que dans une société de l'information le travail de seconde main devient une nécessité pour dégager le sens des connaissances spécialisées. Le risque de superficialité demeure et le mieux est sans doute de l'assumer. La liberté de l'atelier permet de lancer une hypothèse risquée. Il faudra vérifier si elle peut être confirmée par des travaux plus précis.

La tradition chrétienne : le contemptus mundi

Reprenons la question là où Walzer l'a abandonnée. Comment le christianisme a-t-il récupéré la tradition critique de l'Ancien Testament ? Chez les intellectuels, par une rencontre avec une tradition platonicienne considérant que le monde visible n'est qu'apparence et que le but de l'humanité est de dépasser cette apparence pour atteindre l'Idée. Si les grandeurs du monde ne sont rien aux yeux de Dieu, le chrétien doit les mépriser. À partir de là, la tension entre le roi et le prophète se transporte à l'intérieur de l'Église dans un débat qui a animé l'Antiquité tardive et le Moyen Âge : l'opposition entre l'évêque et le moine. L'évêque prend la succession du pouvoir civil qui perd pied et gère le monde qui est alors que le moine fuit au désert (Derouet 1976). Ainsi s'établit une attitude théorisée autour du contemptus mundi. Cette orientation se situe à contre-courant des compromis que l'Église institutionnalisée cherche à conclure avec l'Empire à partir du règne de Constantin. Elle risque donc en permanence d'être renvoyée du côté de l'hérésie. Le gnosticisme est refusé mais un néoplatonisme chrétien est accepté. Il est permis de prêcher la pauvreté, pas d'imposer le par-

tage des richesses. Il est permis de célébrer la virginité, pas de prêcher l'encratisme. Certains mouvements sont condamnés (Derouet-Besson 1981), d'autres sont acceptés, comme celui de saint François d'Assise, même s'ils restent sous surveillance. Avec l'intériorisation des valeurs qui suit la réforme grégorienne, la contradiction passe dans les personnes elles-mêmes. Ainsi, il n'y a aucune raison de douter de la bonne foi de saint Bernard lorsqu'il dit aspirer à la solitude en même temps qu'il correspond avec les grands et organise les alliances entre les royaumes européens (Leclercq 1989). L'ensemble fut dépassé par la Réforme qui retrouva les mêmes tensions lorsque Luther désavoua la guerre des paysans.

Une des raisons du succès de cette inversion des valeurs est peut-être l'adhésion des pauvres qu'elle glorifie et dont elle adopte le mode de vie. Une autre, au moins aussi importante, est la fascination qu'elle exerce sur les puissants et spécialement les jeunes. Quoi de plus exaltant lorsqu'on a tout que d'y renoncer ? On peut évidemment se référer à ce que Devereux (1970) appelle les valeurs de désaveu. La société tient à tous ses membres le discours suivant : ne deviens pas fou mais si tu ne peux t'en empêcher, voilà comment il faut te conduire. Il donne comme exemple l'amok indonésien. La seule façon de tuer le chef ennemi est qu'un guerrier accepte d'être transpercé par sa lance au moment où il le frappe. Celui qui court ce risque est en même temps un chien fou qui veut mourir et un héros qui se sacrifie à l'intérêt collectif. On peut raisonner de même à propos du fils de famille qui embrasse le parti des pauvres.

La naissance de la critique sociale : de la ruse des pauvres aux libertins...

L'inversion des valeurs qu'annonce le discours sur la montagne –heureux les pauvres– correspond sans aucun doute à une orientation fondatrice du christianisme. Cette attitude rencontre en même temps des ethnométhodes que l'on peut rattacher à la tradition de la *metis* caractérisée par Détéienne et Vernant : face à la force, il reste la ruse. En rejoignant cette tradition populaire, le *contemptus mundi* devient une critique sociale qui progresse masquée. Le débat entre l'évêque et le moine se sécularise après la Réforme et la rhétorique savante passe de l'idée que le monde n'est qu'apparence à l'idée que le monde social est un théâtre. Montaigne opère peut-être une synthèse des traditions populaire et lettrée lorsqu'il propose, pour éviter d'être impressionné par les fastes de la magistrature, d'imaginer la figure que fait le magistrat en robe rouge sur sa femme ou sur son pot. Il peut être prudent, pour reprendre la formule de Pascal, d'afficher un respect pour les valeurs d'établissement mais bien fol qui s'y fierait. Du côté de la Cour, cette conception est largement développée par les "arts de prudence". Il est bon d'avoir des principes mais mauvais d'en faire étalage,

autant pour des raisons de civilité que par précaution politique. La question se pose évidemment de savoir si cette retenue ne constitue pas une nouvelle hypocrisie. L'homme de Cour passerait ainsi de la politesse au machiavélisme. Ce modèle inspire les grands moralistes français, surtout les perdants de la monarchie absolue. La critique de la complaisance avec laquelle les Jésuites s'accommodent aux obligations du monde permet à Pascal de prolonger les valeurs du jansénisme. La Rochefoucauld et Saint-Simon portent sur Versailles un regard qui se souvient de la Fronde. D'autres prennent des masques. En se présentant comme un traducteur d'Ésope et en faisant parler les animaux, La Fontaine annonce les libertins du XVIII^e siècle : un scepticisme devant les grands de ce monde et une prudence qui évite de les affronter. Madame de Sévigné se protège par le genre qu'elle choisit : un papotage mondain pour tenir sa fille, exilée en province, au courant du bon air de Paris. Ce point de vue domestique lui permet de dévoiler sans y toucher les petites faiblesses et les secrets d'alcôve. Il est repris au siècle suivant par Beaumarchais qui met en scène la parole des valets et par là préfigure la Révolution.

Cette prudence ne concerne pas que les dissidents de la Cour. Un brave prêtre de campagne, le curé Meslier, passe ses nuits à écrire et à recopier un libelle dont Voltaire tira la formule, "l'humanité ne sera heureuse que lorsqu'elle aura pendu le dernier roi avec les tripes du dernier prêtre" (Dommanget 1965). Le tunnel se dessine qui conduit les bases populaires du jansénisme et de la Fronde aux Lumières et à la Révolution.

Ce parcours montre comment la rencontre entre une tradition savante et une tradition populaire transforme une ethnométhode en critique sociale. Le monde social est illusion. L'intelligence comme la morale imposent de la dévoiler ce qui suppose une définition du Bien et du Vrai qui s'oppose aux faux-semblants. Dieu fournissait cette référence au Moyen-âge. Ce furent la Raison, la Loi morale et les valeurs permanentes de la culture à l'époque des Lumières ; les intérêts des dominés aux XIX^e et XX^e siècles. Bourdieu part de ce point de vue pour construire sa théorie de l'illusio et dénonce en particulier la mystification que constitue la promesse d'égalité des chances à l'école. D'où une question : quels rapports la critique des années 1960 entretient-elle avec cette méfiance des intellectuels vis-à-vis du monde, qui remonte aux Prophètes et aux moines de la Thébaïde, comme avec les traditions de résistance populaire ?

Le point de vue des dominés : illusio et metis

Un déplacement mérite d'être signalé parce qu'il est susceptible de relancer la réflexion : chez Bourdieu, l'illusio est vue comme une aliénation, c'est-à-dire une forme intériorisée de l'oppression. Elle permet à l'opprimé de récupérer

son expérience : de comprendre que son échec n'est pas dû à un manque d'intelligence ou de travail mais à un système qui joue contre lui. La démarche n'aboutit pas à prêcher la résignation mais elle n'ouvre pas non plus sur une perspective de changement. Prost pointe ce défaut dès l'origine. Les propositions pour une pédagogie de l'explicite qui figuraient à la fin des *Héritiers* disparaissent de *La reproduction* ou le système est présenté comme implacable. C'est peut-être que les références qui sous-tendent la critique commençaient à être elles-mêmes critiquées. Même s'il est abusif de considérer Bourdieu comme marxiste, la définition du bien à laquelle il adosse la défense des intérêts de la classe ouvrière se situe du côté du communisme. Cet idéal était désenchanté bien avant la chute du mur de Berlin (Furet 1995). D'où une difficulté qui risque, pour reprendre l'expression de Prost, d'aboutir à une sociologie stérile.

Ce déplacement peut en outre expliquer une dérive. La critique savante nourrit un psittacisme vulgaire : tout est critiqué sans jamais soumettre au débat la définition du bien sur laquelle on s'appuie. Pire : en changer en fonction des opportunités. Cette position a toujours existé dans un esprit chansonnier qui tape sur la gauche comme sur la droite, dénonce l'égoïsme des riches et se moque de la naïveté des pauvres, etc. Ce discours peut être amusant s'il est tenu avec verve mais il interdit tout débouché politique à la protestation et peut aboutir à un dangereux relativisme. Il peut même nourrir une définition assez étroite de la normalité lorsqu'il cède à la facilité qui consiste à ridiculiser les minorités et les étrangers. Ce psittacisme envahit les salles de classe et les cours de récréation au point que certains enseignants qui ont été à l'origine de l'introduction de la démarche critique dans l'enseignement au début des années 1970 reviennent sur leurs pas et sont aujourd'hui partisans d'un rappel à l'ordre. Ce n'est évidemment pas en cultivant la nostalgie d'une école de la République qui n'a jamais existé que le monde scolaire peut progresser. Il faut construire une autre démarche qui prenne acte de la situation actuelle et construise un cadre plus large permettant de maîtriser les effets de cette prolifération et d'ouvrir de nouvelles voies correspondant au nouvel état du monde. La démarche est difficile car un modèle de société ne succède pas à une autre en effaçant celui qui l'a précédé. L'essentiel des critiques adressées à l'école dans les années 1960 et 1970 restent d'actualité, en particulier pour tout ce qui concerne l'égalité. Mais simultanément le management a récupéré les critiques des années 1960 et 1970 et s'en sert pour renouveler ses instruments de domination (Boltanski & Chiapello 1999). L'exemple le plus clair concerne la critique du taylorisme qui montre que les organisations ne peuvent fonctionner sur une simple application des consignes. Il faut que les personnels d'exécution comprennent leurs tâches, prennent des initiatives et négocient des règles de portée locale. Ces compétences qui avaient été mises en valeur dans un but de libération deviennent une obligation qui renouvelle les moyens de la domination. Les personnes sont évaluées en fonction de leur engage-

ment, de leurs aptitudes à communiquer, travailler en équipe, faire face aux imprévus, etc. Et malheur à qui est jugé peu flexible. Non seulement les possibilités d'évolution lui sont fermées mais il fera partie de la première charrette en cas de réduction des personnels. Cette récupération des critiques des années 1960 et 1970 par le management déplace les enjeux, reformule les processus. La sociologie doit en même temps renouveler ses positions et ses méthodes.

Pour cela, il peut être stimulant de s'appuyer sur des logiques et des pratiques qui relèvent de cette tradition populaire que la mise en forme structuraliste avait écartées. Une sagesse ancestrale conseille d'éviter la confrontation directe avec les puissants. Elle sait que "la raison du plus fort est toujours la meilleure". Elle sait aussi que le roseau qui ploie sous l'orage résiste mieux que le chêne. L'ambiguïté de la tradition chrétienne ouvre sur ce plan un inépuisable champ de ressources. Pour parler de manière un peu schématique, la "culture dominante" renferme en elle-même toutes les ressources nécessaires pour critiquer les principes de la domination. Mandrou (1964), par exemple, qui étudie la littérature de colportage de la Bibliothèque bleue de Troyes montre qu'elle véhicule tous les classiques de notre culture. Aussi bien des vies de saints que la Chanson de Roland, les contes de la Table ronde, les légendes de Gargantua, des Quatre fils Aymon, etc. On peut y lire un "opium du peuple" qui prêche la résignation en ce monde mais aussi une distance vis-à-vis des grandeurs établies qui peut servir de point d'appui à la contestation. Et, si le risque est trop grand de donner de la voix, ces textes offrent aussi toutes les références qui justifient les pratiques de résistance sournoise.

Est-ce qu'une des manières de faire repartir la critique ne serait pas de récupérer cette puissance de l'intelligence rusée et des arts de faire ? Le premier problème est de les repérer, le second de leur donner une forme conceptuelle. Laurent Thévenot prend à bras-le-corps la question de la construction du lien social en tentant de conceptualiser ce qu'il appelle les politiques du proche (1999). Dans la théorie classique, les démarches de mobilisation supposent le détachement du local et des liens personnels. La crise du politique montre les limites de cette conception. Il est en revanche possible d'observer de nouvelles formes de mobilisation où les personnes gardent leurs attaches locales et particulières et travaillent ensemble pour l'intérêt général. Une des caractéristiques de ce travail est de construire un militantisme global qui ne sépare pas l'école de l'habitat, des transports, etc. (Dutercq & Lafaye 2003). Cette démarche s'inscrit dans le prolongement d'un mouvement qui avait été initié par les prêtres ouvriers et qui aboutit à l'idée de communauté scolaire dans les années 1960 et 1970 (Derouet 2001). À ceux qui s'étonnaient que des prêtres prennent des responsabilités syndicales ou participent à l'introduction de ce qu'on appelait après la deuxième guerre mondiale le planning familial, ceux-ci répondaient que la vision ordonnée du monde qui fait qu'on s'adresse au prêtre pour les besoins

spirituels, au médecin pour la santé, au syndicat pour le travail, etc., est le propre des classes cultivées. Les familles populaires ne pensent pas leurs problèmes par catégorie. Elles les débattent tout à trac et ont besoin d'une prise en charge globale, qui suppose une équipe paroissiale comportant aussi bien des médecins que des syndicalistes, des juristes, des psychologues qui peuvent en même temps être prêtres. D'où sans doute cette idée de communauté qui est passée des paroisses à la médecine, spécialement psychiatrique, puis de la psychiatrie à l'école.

D'une certaine manière la réflexion de Thévenot constitue un moyen de théoriser un mouvement qui a échoué dans le domaine de l'action militante (Normand à paraître). Cette orientation est mise en œuvre dans le domaine de l'habitat et de l'emploi (Breviglieri 1999, 2003). Elle gagnerait à être étendue au domaine de l'éducation. Du côté des enseignants d'abord. Ceux-ci sont soumis à une avalanche de prescriptions qui ne correspondent pas à l'état du terrain. Certains vivent cet échec comme une souffrance. D'autres élaborent une théorie spontanée de la résistance civile. Leur niveau d'études leur permet de construire et de défendre une conception du bien différente de celle que professent les instructions officielles. L'inspecteur comme le ministre ne sont que de passage. Le fonctionnement du système repose sur les décisions qu'ils prennent en situation. Pourquoi ne pas en profiter ? D'autres enfin travaillent de nouvelles normativités. Des règles de compromis entre les injonctions nationales –voire les évaluations internationales– et les contraintes de situation. C'est ce travail que tentent de suivre les récits de vie d'enseignants que mènent Hargreaves (2003).

Cette compétence est encore plus librement développée par les élèves qui ne se sentent pas tenus par les règlements officiels. Ils développent dans les établissements scolaires la construction d'un lien politique autonome que Rayou caractérise par le terme de *philia*. Celui-ci est sensible aux références civiques d'égalité mais ne les sépare pas de la proximité entre les personnes et de la reconnaissance des différences (Riccœur 2004). En poussant à bout cette logique, Rayou s'interroge sur la conformité des élèves conformes. S'agit-il d'une véritable intégration des valeurs portées par les adultes ? Ou d'arts de prudence qui évitent la confrontation entre les valeurs de l'école et une Cité lycéenne dont les règles sont totalement différentes ? Enseignants et élèves pourraient ainsi cohabiter dans le même espace et vivre dans des systèmes de valeurs totalement différents. C'est ce que Rayou appelle la logique du squatt. Hélou prolonge cette réflexion et s'intéresse aux arts de faire. Ce faisant, il formule une nouvelle théorie de la résistance. Il ne s'agit pas, comme chez les sociologues anglo-saxons, d'opposer une culture populaire à celle des élèves d'origine ouvrière (Willis 1977) mais d'étudier la manière dont les élèves utilisent des éléments de la culture de l'école pour résister. Ils retrouvent par là de vieilles techniques de freinage de la production de la classe ouvrière : casser le rythme du cours en posant des questions incongrues, etc. Ils utilisent aussi les nouvelles ressources qu'offrent la

définition de l'enfant partenaire et négocient tout : la définition des contenus, la charge de travail, les règles de l'évaluation.

L'étude des compétences qui sont ainsi mises en œuvre constituerait peut-être un moyen de fonder une nouvelle critique. Pour rester dans le registre du Conte, seule la Lance peut guérir la blessure qu'elle a infligée. Si le management récupère les savoirs et les instruments de la critique, l'analyse des nouvelles souffrances que cela entraîne et des nouvelles formes de résistance développées par les acteurs peut aider la critique à trouver une nouvelle position et de nouveaux instruments.

Conclusion : un retour à la base ?

Cette esquisse n'a pour but que de poser autrement le problème de la crise de la critique. La crise actuelle est celle d'une formulation historiquement datée. La démarche s'inscrit dans une tradition beaucoup plus longue, mêlant des références savantes et une ethométhode populaire. Cette perspective de longue durée ouvre de nouvelles voies pour penser la crise et les moyens d'en sortir. Si les apports de la critique dans les années 1960 et 1970 sont évidents, elle présente aussi quelques faiblesses. Son silence est assourdissant sur la conception du Bien que lui sert de référence. La fin des grands récits fait que la critique savante ne retrouve pas de références absolues, Dieu, la Raison ou le socialisme. Les sociétés sont entrées dans un monde à références multiples où toute conception du Bien peut être immédiatement critiquée par toutes les autres. Dans cette situation, il faut d'abord se garder du relativisme absolu : tout n'est pas égal à tout. Il faut ensuite reconstituer une autre perspective. Celle-ci doit d'abord tenter de maîtriser la circulation des savoirs qui fait que ses résultats sont récupérés par le management. Cette orientation pose le problème de l'expertise et appelle la construction d'un cadre plus large incluant dans l'objet de la sociologie la circulation des savoirs qu'elle produit.

Surtout la formulation savante perd sa base populaire et développe une conception peu dialectique qui enferme les dominés dans leur situation et ignore leurs capacités de ruse, de détournement, voire de retournement des situations. C'est en s'appuyant sur ces racines populaires de la protestation que la critique savante peut retrouver à la fois une extériorité et un débouché politique. L'étude des souffrances, des rancœurs constitue un point de départ en même temps que la pierre de touche. La mise en œuvre est compliquée mais la philosophie d'ensemble peut se résumer à une perspective simple. Dans une pensée dialectique, le négatif est aussi important que le positif pour faire avancer la réflexion. C'est ce négatif qu'il s'agit de mettre en forme à partir des échanges entre l'expérience populaire et la mise en forme savante.

Repères bibliographiques

- BOLTANSKI L. 1990 "Sociologie critique et sociologie de la critique", *Politix*-10-11, 124-134
- BOLTANSKI L. & CHIAPELLO E. 1999 *Le nouvel esprit du capitalisme*, Paris, Gallimard
- BOURDIEU P. & PASSERON J.-C. 1964 *Les héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris, Minuit
- BOURDIEU P. & PASSERON J.-C. 1970 *La reproduction*, Paris, Minuit
- BREVIGLIERI M. 1999 *L'usage et l'habiter. Contribution à une sociologie de la proximité*, thèse de doctorat de sociologie, sous la direction de Laurent Thévenot, EHESS
- BREVIGLIERI M. 2003 "Quelques effets de l'idée de proximité sur la conduite et le devenir du travail social", *Revue suisse de Sociologie*-29-1, 141-157
- DE CERTEAU M. 1990-1994 *L'invention du quotidien. 1. Les arts de faire. 2. Habiter, cuisiner*, Paris, Gallimard
- DEROUE J.-L. 1976 Une interprétation sémiologique des textes hagiographiques. *Revue d'histoire de l'Église de France*
- DEROUE J.-L. 1992 *École et justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux ?* Paris, Métailié
- DEROUE J.-L. 2000 "La sociologie des inégalités d'éducation à l'épreuve de la seconde explosion scolaire : déplacements des questionnements et relance de la critique", *Éducation et Sociétés*-5, 25-41
- DEROUE-BESSON M.-C. 1981 "Inter duos scopulos. Hypothèses sur la place de la sexualité dans les modèles de la représentation du monde au XI^e siècle", *Annales Économies Sociétés Civilisations*, 1981-5
- DEROUE-BESSON M.-C. 2003 "Questions à la sociologie politique de l'éducation : peut-on maintenir l'unité du projet sociologique entre les sciences cognitives et le management ?", *Revue de l'institut de sociologie*-2001/1-4, Université Libre de Bruxelles, 93-107
- DÉTIENNE M. & VERNANT J.-P. 1974 *Les ruses de l'intelligence. La métis des Grecs*, Paris, Flammarion
- DEVEREUX G. 1970 *Essais d'ethnopsychiatrie générale*, Paris, Gallimard
- DOMMANGET M. 1965 *Le curé Meslier, athée, communiste et révolutionnaire sous Louis XIV*, Paris, Julliard
- DUTERCQ Y. & LAFAYE C. 2003 "Engagement et mobilisation de parents autour de l'école. Les actions pour le maintien en ZEP d'écoles parisiennes", *Revue française de sociologie*-44-3, 469-496
- FÈBVRE L. 2003 [1942] *Le problème de l'incroyance au XVI^e siècle, la religion de Rabelais*, Paris, A. Michel
- FOUCAULT M. 1961 *Histoire de la folie à l'âge classique*, Paris, Plon
- FURET F. 1995 *Le Passé d'une illusion. Essai sur l'idée communiste au XX^e siècle*, Paris, Lafont-Calmann-Lévy
- HARGREAVES A. 2003 *Teaching in the Knowledge Society : Education in the Age of Insecurity*. New York, Teachers College Press
- HÉLOU C. 1994 *Ordre et résistance au collège*, Thèse de Doctorat nouveau régime, sous la direction de Luc Boltanski, EHESS

- HIRSCHMAN A.O. 1972 *Exit Voice and Loyalty : Responses to Decline in Firms, Organizations, and States*, Harvard University Press
- LECLERCQ J. (éd) 1989 Saint-Bernard, *Bibliothèque d'Histoire du Christianisme-19*, Paris, Desclée
- MANDROU R. 1998 [1964] *De la culture populaire aux XVIIe et XVIIIe siècles : la Bibliothèque bleue de Troyes*, Paris, Imago
- NORMAND R. (à paraître) L'apprentissage de la Cité : les politiques du proche comme pédagogies du vivre ensemble, in Breviglieri M. & Thévenot L. *Les politiques du proche*, Paris, EHESS
- PROST A. 1971 "La reproduction. Une sociologie stérile ?" *Esprit-2*
- RAYOU P. 2000 *La Cité des lycéens*, Paris, L'Harmattan
- RICCEUR P. 2004 *Parcours de la reconnaissance : trois études*, Paris, Stock
- THÉVENOT L. 1993 Agir avec d'autres ; conventions et objets dans l'action coordonnée, in Ladrière P., Pharo P., Quéré L. (éds.) *La théorie de l'action. Le sujet pratique en débat*, Paris, Éd. du CNRS, 275-289
- THÉVENOT L. 1999 "Faire entendre une voix. Régimes d'engagement dans les mouvements sociaux", *Mouvements-3*, mars-avril, 73-82
- VAN HAECHT A. 2003 "Les politiques publiques d'éducation : un renouvellement nécessaire des outils théoriques ?", *Revue de l'institut de sociologie-2001/1-4*, Université Libre de Bruxelles, 15-40
- VAN HAECHT A. 2004 "La posture critique en sociologie de l'éducation : tentatives d'état des lieux et de perspectives d'avenir", *Éducation et Sociétés-13*, 5-10
- WALZER M. 1988 *The Company of Critics. Social Criticism and Political Commitment*, New York, Basic Book inc.
- WILLIS P. 1977 *Learning to Labour : how working-class kids get working-class jobs*, Farnborough, Saxon House

Les nouveaux défis de la critique : repositionnement critique et production de la solidarité

DANILO MARTUCCELLI

CNRS-CLERSE-IFRESI

2, rue des Canonnières

59800 Lille

Depuis plusieurs décennies, et notamment en France, la sociologie de l'éducation a largement privilégié une perspective critique avec la mise en évidence des inégalités qui traversent l'école. Depuis l'impact premier des *Héritiers*, l'actualité –et la séduction– de ce modèle ne se sont jamais démenties. Bien entendu, les explications de ces inégalités (qu'il s'agisse de la théorie de la reproduction ou de l'individualisme méthodologique) ainsi que les philosophies sous-jacentes ont été très différentes, allant d'une attitude de soupçon face à l'inéquité fondamentale de l'ensemble du système à une sociologie de l'ingénierie scolaire visant à réduire les inégalités supplémentaires induites par l'école. Pourtant, cet élan critique est présent dans la sociologie de l'éducation depuis bientôt quarante ans. Sans aucune visée péjorative, il n'est pas inexact alors de la définir comme une sociologie critique "routinisée".

D'ailleurs, la permanence et son renouveau dès la fin des années 1980 donnent à la sociologie de l'éducation une certaine spécificité intellectuelle. Alors que d'autres domaines spécialisés ont connu un abandon plus ou moins radical de toutes références critiques, elle les a au contraire toujours conservées, soit qu'elle ait souligné le rôle de l'école dans le maintien de la domination proprement dite (notamment dans la production du consentement des dominés), ou dans la formation d'une future classe de travailleurs voués à l'exploitation économique, soit qu'elle ait fait le constat réitéré du maintien d'inégalités sociales internes à l'école, soit enfin, qu'elle ait évoqué les diverses expériences d'égarement subjectif (d'aliénation) vécues par les acteurs.

Le grand mérite de tous ces travaux à inspirations théoriques et méthodologiques diverses est d'avoir su établir, à plusieurs décennies d'intervalle, des résultats incontestables. Il ne s'agit donc, nullement, de tourner la page de cet ensemble d'études critiques, mais de se demander si la critique de l'école peut ou doit se réduire à cette seule perspective. Mais surtout, la permanence de cette

forme de critique, sa large diffusion auprès des acteurs sociaux, le fait qu'elle ait pu induire des stratégies familiales ayant paradoxalement accentué les inégalités, posent la question de savoir à quelles conditions la critique sociologique peut aujourd'hui participer à un renouveau des pratiques d'émancipation.

Nous nous limiterons à aborder cette question fondamentale à partir d'une simple interrogation : quelle forme de critique faut-il déployer aujourd'hui afin de réactiver la solidarité ?

Dénonciation et malheurs

La critique est aujourd'hui confrontée à un écueil considérable, inextricablement moral et politique, qui n'est autre que l'usure de l'opinion publique face à un certain discours de la dénonciation. Nous ne sommes plus dans un monde où l'ignorance des faits pouvait encore tenir lieu, pour certains, d'excuse morale. Il faut en affronter toutes les conséquences. Il ne s'agit même plus de dire que les gens ne voulaient pas entendre ou ne voulaient pas savoir, comme il a pu en être parfois le cas à propos de l'expérience des camps de concentration. Il faut se rendre à l'évidence. L'opinion publique est désormais le plus souvent informée, et elle reste indifférente.

La dénonciation s'est répandue en métastase durant le XX^e siècle. Elle a accompagné avec raison l'expansion du pouvoir totalitaire et la politisation de domaines protégés jusqu'alors du regard critique, mais ce faisant, elle a fini par saper ses propres bases. Pour employer une expression de Simmel, nous sommes désormais blasés. Certes, certaines scènes nous choquent toujours, les violences politiques dénoncées ou montrées par les journalistes ont encore un rôle de catalyseur et déclenchent souvent une empathie morale, parfois une prise de conscience, plus rarement une ébauche d'action. Mais lentement, se répand une aboulie, un état d'esprit collectif qui affaiblissent considérablement notre capacité d'indignation morale face aux injustices. Parfois même, la quête d'un surcroît de connaissance sur les événements du monde apparaît comme un étrange palliatif au sentiment d'impuissance (Bauman 1993, Boltanski 1993, Tester 1997). Certains n'hésitent pas alors à parler de l'émergence de "quasi-émotions", pour lesquelles l'indignation et la compassion ne se traduiraient plus en termes d'action et qui seraient le fruit d'une construction de plus en plus intellectualisante des émotions, notamment par le biais de la fabrication de l'opinion par les experts. Le résultat serait une généralisation de la manipulation cynique des émotions et d'autrui comme le fruit de la rencontre des effets de la télévision et du type d'individu que Riesman a caractérisé comme hétéro-déterminé (Mestrovic 1997, Riesman 1964). Mais, face à ces transformations, la compréhension sociologique ne peut en rester à une attitude de condamnation.

Il ne s'agit pas de dire que tout est devenu transparent dans nos sociétés ni que tout mécanisme d'occultation et de dissimulation de la domination a disparu. Mais comment négliger l'accroissement des compétences critiques dont font preuve aujourd'hui les acteurs (Boltanski 1990a) ? Comment ne pas affronter le défi d'une réalité sociale, parfois massivement dévoilée dans ses mécanismes de domination et pourtant toujours active ? Cette situation modifie certainement la nature du travail critique. Comme l'ont montré les études de Boltanski, les acteurs ont des compétences qu'il ne faut pas sous-estimer, notamment dans leur capacité à établir des équivalences assurant le passage du particulier au général. La sociologie critique devrait même ainsi, en partie en tout cas, se transformer dans une sociologie de la critique (Boltanski 1990b). La tâche serait avant tout d'éclaircir les critères de justice et de justification présents dans les différentes organisations au travers de jeux de dispute potentielle et d'équivalences reconnues (pour une analyse dans le cadre scolaire, Derouet 1992).

S'il n'y a aucune raison de restreindre à ces seuls termes le travail proprement critique de la sociologie, il est en revanche désormais absolument indispensable de comprendre simultanément cette expansion des compétences critiques et le maintien de la domination. C'est cette équation, et les différents équilibres qu'elle peut prendre, qui doivent également devenir l'objet majeur de la réflexion. En dépit du fait qu'il existe une prise de conscience croissante de l'arbitraire de toute relation dissymétrique dans nos sociétés, la domination s'accommode fort bien de ces ersatz de conscience et de visibilité. Les acteurs continuent quotidiennement à consentir, à fonctionner, à respecter la plupart des autorités en place. Et pourtant, et en même temps, les dominations vont de moins en moins de soi, ne se vivent plus que très rarement avec l'évidence jadis prêtée aux formes hégémoniques ou durablement légitimes. C'est dire qu'au-delà du travail critique lui-même, il est de plus en plus nécessaire de prendre en compte les effets de la critique sur l'action à visée émancipatrice.

Face à ce constat, un des défis majeurs consiste à produire, pour la sociologie, des analyses qui permettent une communication des malheurs. Il faut parvenir à établir des passerelles entre les expériences individuelles, à trouver un surcroît d'imagination pour mettre en relation des acteurs distants mais subissant, en dépit de leur distance ou de la diversité de leurs états sociaux, des épreuves subjectives semblables de domination.

Un des principaux enjeux de la critique est ainsi désormais la production du sentiment de similarité sans lequel la solidarité, si nécessaire pourtant, n'est pas possible. Elle n'est pas un produit immédiat de la reconnaissance de l'humanité de l'autre notamment au travers de la compassion induite par les images de la souffrance (pour une critique dans ce sens, Sontag 2003). Elle ne peut plus seulement être conçue comme le résultat d'une activité "naturelle", se produisant spontanément à l'aide de la proximité spatiale et de la ressemblance sociale –comme cela

fut largement le cas dans la société industrielle. La solidarité doit passer de plus en plus par la capacité de la critique à établir un lien social et subjectif entre des acteurs différents socialement et éloignés dans l'espace. Sans se réduire à un pur effet de connaissance, comment ne pas reconnaître qu'il revient désormais aussi à la sociologie, dans ses relations avec la posture critique, de participer à la production de la solidarité ?

Peu de choses sont en tout cas plus urgentes dans le monde contemporain. Au moment où les interdépendances se généralisent, les situations de vie ont tendance à se séparer analytiquement. Le monde apparaît souvent, dans l'imaginaire actuel, comme de plus en plus pratiquement intégré, et de plus en plus analytiquement opaque et disjoint. D'ailleurs la capacité d'engagement sur des affaires politiquement distantes, qui devient une exigence citoyenne indispensable dans le monde d'aujourd'hui, en pâtit fortement. Or la pure description phénoménologique des états internes des individus et l'appel à leurs émotions s'avèrent insuffisants. Pour restaurer la solidarité, il faut, quelles que soient les possibilités d'analyse unitaire en termes d'explications causales, parvenir à montrer davantage la proximité des épreuves auxquelles sont confrontés les individus.

La sociologie, dans sa vocation critique, peut participer à cet effort mais en modifiant quelque peu ses récits analytiques. À trop s'attarder sur le dévoilement des causes, l'essence de la domination, elle délaisse le nouvel enjeu, la production du sentiment de ressemblance sans lequel la solidarité ne sera pas possible. Le travail toujours nécessaire de mise à plat de mécanismes causaux générateurs d'événements sociaux, ne débouche plus directement, comme jadis le prônait –ou le prône encore– la sociologie critique, vers un surplus d'action. Bien entendu, cet effort n'est ni le seul ni le principal apanage de la sociologie. L'imagination littéraire, comme Nussbaum l'a justement souligné, possède également cette capacité à nourrir une attitude éthique qui nous mène à nous intéresser et à nous impliquer dans la vie des autres malgré les distances. À l'aide de l'imagination littéraire nous participons à l'individualité des autres, à leurs profondeurs intérieures, à leurs espoirs, amours et horreurs, ce qui donne lieu à une posture d'autant plus exemplaire d'un point de vue publique, que l'oppression collective procède souvent de l'incapacité à individualiser les malheurs –ce que justement permet de faire l'imagination compassionnelle propre au roman (Nussbaum 1995).

En tout cas, la sociologie doit prendre acte que le travail critique passe moins désormais par une prise de conscience des malheurs que par un souci de les communiquer. Pour les mettre en résonance, il ne suffit pas de montrer les interdépendances structurelles. La reconnaissance de la souffrance de l'autre reste vague, parce qu'elle est alimentée par le sentiment que trop de choses nous en séparent. Rien ne risque d'être plus stérile que l'appel vide à s'identifier à la condition humaine. La solidarité n'existe que dans la mesure où les individus se rapprochent politiquement, autrement dit, où ils ont le sentiment que leurs

conditions sociales les rapprochent. Sans cela, cette transcendance si particulière qui fonde la solidarité ne peut pas exister (Duvignaud 1982). Bien entendu, il est aussi possible de s'inquiéter du problème inverse : lorsque l'émotion pour la commune humanité de gens fort éloignés de nous se traduit par une baisse de la solidarité active envers nos citoyens proches. Mais s'il s'agit de problèmes de nature bien différente, ils font néanmoins face au problème commun de la mise en communication des malheurs dans un monde où les individus sont de plus en plus conscients de ce que la solidarité leur coûte.

L'analyse devra donc éviter deux écueils. D'une part, résister aux litanies d'un discours affirmant l'unicité de la condition humaine, au-delà de la diversité des périodes historiques et des types sociétaux. Ces analyses parviennent à des généralisations abusives et incontrôlées, qui ne sont, en fait, que des projections sur les autres de ce qui nous est propre. D'autre part, et à l'inverse, parvenir à une telle fragmentation des expériences que rien de commun ne soit plus possible. On conclut alors à des différences incommensurables, qui ne sont, de fait, que des résistances à l'emprise des autres. La dimension proprement morale de la sociologie se jouera désormais à ce niveau.

En bref, il faut que la sociologie participe à la production d'une solidarité cosmopolite. Mais il ne s'agit pas exclusivement de mieux élucider les intérêts communs entre les acteurs ou de privilégier la formation d'une opinion publique mondiale ou régionale. Tout d'abord parce que ce projet, dans l'état actuel des choses, ne concerne que quelques membres actifs de la société civile (mouvements sociaux et ONG). Mais surtout, parce qu'il finit toujours par faire de la formation délibérative de l'opinion des citoyens, le grand médium par lequel se produit la solidarité abstraite dont les sociétés modernes ont besoin. Bien entendu, la production d'une confiance transnationale entre citoyens ne pouvant pas s'établir autour d'une culture particulière, elle doit effectivement emprunter des voies plus abstraites –comme par exemple l'universalisme moral des droits de l'homme (Habermas 2000, 118). Mais l'expansion des idéaux propres au "cosmopolitisme" et à la démocratie risque de rester lettre morte auprès de bien des acteurs à l'heure de la mondialisation, lorsque le principe fondamental de la solidarité, à savoir, le sentiment de ressemblance avec autrui, devient inexistant. Trop abstraite et désincarnée, elle est incapable de donner de la chair à l'engagement.

La fabrication du sentiment de solidarité par une compréhension de la similitude des épreuves de domination peut à cet égard se révéler une voie possible. L'analyse, même si elle s'avère par moments impressionniste d'un point de vue proprement explicatif, doit constamment établir une relation entre les individus, en fonction de leurs positions sociales dans différents États ou régions en tenant compte de la place de cet État ou de cette région dans l'économie mondiale. Il s'agit aussi de voir, comme quelques études comparatives commencent à

le faire, s'il existe ou non de fortes similitudes entre les membres de classes populaires ou les couches moyennes au-delà des frontières nationales. L'objectif, dans une perspective critique, est moins de souligner la similitude en termes de systèmes de valeurs, ou de commune humanité, que de dégager des ressemblances politiquement significatives à partir de la similitude des épreuves de domination auxquels sont confrontés les individus (Martuccelli 2001). L'enjeu est considérable et n'est nullement purement spéculatif. L'attitude de l'opinion publique américaine en est un exemple parmi bien d'autres : plus elle connaît les conditions et les situations de vie des habitants des pays étrangers, plus elle s'avère réticente pour des interventions militaires ou des sanctions économiques vis-à-vis de ces pays (Harvey 2001, 211).

Les vertus critiques de l'analogie

La posture critique doit aujourd'hui être capable de structurer des débats qui s'établissent de plus en plus à distance des terrains familiers à la sociologie. Cette situation risque d'accentuer encore davantage le fossé entre les vertus de la critique et la vraisemblance de la sociologie, mais elle oblige également à la mise en place d'un usage particulier de l'analogie.

Sociologie et posture critique

La sociologie et la posture critique ne doivent jamais se confondre (Martuccelli 2002). Pour la première, la vraisemblance de la connaissance produite, ainsi que la volonté de fidélité à la réalité sont de rigueur ; pour la deuxième, les adhésions morales et les colères personnelles sont centrales. La sociologie n'existe que lorsqu'elle permet de mieux saisir la réalité ; la critique, très souvent, suppose l'évocation d'un autre monde. La sociologie est obsédée par la réalité et elle ne peut, en aucune manière, prendre de la distance à son égard ; la critique, à l'inverse, doit tôt ou tard s'en libérer intellectuellement. Si la sociologie a besoin d'une certaine conception de la vérité, c'est qu'elle se mesure en se confrontant à la réalité ; les mérites de la critique sont davantage fondés sur sa force de persuasion, sur ses capacités à convaincre, sur l'indignation morale qu'elle suscite, en dépit même parfois de l'in vraisemblance relative des faits avancés. Dans ce sens, la posture critique ne peut pas se nourrir exclusivement de résultats de recherches et les études sociologiques n'ont jamais garanti la justesse de ses prises de position. Et inversement, la justesse d'une posture critique peut aller souvent à l'encontre des exigences d'une démarche sociologique.

Dans sa forme achevée donc, ce que la posture critique "ajoute" au monde dépasse incommensurablement ce que l'on en retire avec les études sociologiques.

Et paradoxalement, les images critiques ainsi construites frappent parfois les esprits d'autres acteurs, se transformant alors, véritablement, en forme de connaissance du réel. Le mystère et la mystification de toute posture critique, c'est qu'au moment même où elle est supposée décrire la réalité, elle est en fait en train de la recréer toujours, de l'inventer parfois. C'est pourquoi lorsqu'on y regarde de près, les postures critiques rendent rarement véritablement compte du monde. Souvent excessives ou approximatives, plus figuratives que démonstratives, elles n'en ont pas moins une incroyable force d'énonciation et d'évocation. Très souvent, et en dépit de leurs limitations sociologiques, elles parlent davantage aux acteurs que les laborieuses études de la sociologie. Certes, pas de la même manière et pas avec les mêmes effets. Il n'empêche que leur pouvoir d'évocation est parfois presque inversement proportionnel à leur degré de vraisemblance sociologique. À l'inverse, l'étude sociologique, si elle parvient à restituer fidèlement une situation sociale, voit s'épuiser souvent presque immédiatement son attitude critique dans ce qui n'est tout au plus qu'une dénonciation de souffrances ou d'opportunités inégalement réparties.

Il est difficile d'accepter que la posture critique se nourrisse exclusivement de résultats d'enquêtes, de chiffres, ou d'expériences de recherches. Mais après les leçons du XX^e siècle, on ne peut pas accepter non plus l'emprise de discours intellectuels déconnectés des faits sociaux et, de ce point de vue, les progrès des sciences sociales sont bien réels, soit parce qu'elles informent davantage les discours critiques, soit parce qu'elles sont parvenues à rétrécir l'espace de l'énonciation sans contrôle. Et pourtant, sans se confondre avec la posture critique, la connaissance sociologique peut inclure un souci critique dans la production de connaissances. Mais il doit rester subordonné à ses propres exigences intellectuelles. Le jugement sur la validité d'une connaissance sociologique critique doit procéder non pas des valeurs émancipatrices au service desquelles elle est censée se trouver, mais de sa capacité à regarder autrement la réalité sociale, à montrer les insuffisances des interprétations en cours, à rapprocher les connaissances des actions.

La connaissance sociologique doit ainsi intégrer cette exigence sans oublier la frontière qui la sépare de la posture critique. Tout au plus, s'agit-il, dans une zone d'intersection possible, d'une mise en résonance de situations à l'aide d'un mode "assoupli" de raisonnement. Dans des domaines aussi vastes que l'analyse sociétal, les notions de similitude "causale" ou d'"homologie structurale" se révèlent en effet souvent trop contraignantes. D'ailleurs, lorsqu'elles sont mobilisées à ce niveau d'abstraction, elles donnent presque inévitablement lieu à des usages allusifs. C'est pourquoi il vaut mieux dès le départ reconnaître ici la pertinence de raisonnements proprement analogiques qui, en dépit de leurs imperfections structurelles, n'en sont pas néanmoins entièrement dépourvus de contraintes, rendant de surcroît incontournable l'exigence de l'imagination.

L'analogie et la critique

L'analogie a mauvaise presse puisqu'elle introduit un système de ressemblances qui risque à tout moment de devenir un pur jeu métaphorique incontrôlable, d'autant plus que sa force ne découle pas forcément de la parenté des événements mis en relation, mais des compétences stylistiques ou rhétoriques d'un texte. Pour y remédier, certains proposent, tout en reconnaissant son utilité, d'en durcir la procédure, en établissant des figures licites, proches de la causalité ou tout au moins de l'homologie, et d'en écarter les autres variantes. C'est ainsi que si toute analogie révèle une similitude des rapports, de Coster en distingue différents types (analogies discursives, méthodologiques et théoriques). En fait, il vise surtout à cerner les conditions légitimes de passage de l'analogie méthodologique à l'analogie théorique. Et pour lui, ce passage est illégitime en deux circonstances : "en premier lieu, quand il y a une impossibilité d'exploiter une analogie méthodologique au-delà de ses limites ; et en second lieu, au cas où une possibilité paraît exister, lorsque l'on considère que la mise au point de l'analogie méthodologique tient lieu de démonstration théorique" (de Coster 1978, 45). En revanche, l'analogie devient théorique lorsqu'on parvient à établir la nature de l'étroite parenté qui lie les phénomènes. En bref, et au fond, l'analogie ne serait légitime qu'en tant que variante d'un modèle causal. Dans ce cas, il ne s'agit que d'ouvrir la porte pour mieux la refermer. Or l'intérêt de l'analogie, dans sa dimension proprement critique, est justement de répondre aux limites de l'explication causale stricto sensu ou des variantes de l'homologie et non pas de devenir une variante épistémologique légitime de l'une ou de l'autre.

Le problème n'est pas de choisir ou rejeter l'analogie mais de reconnaître que dans la situation contemporaine et face aux nouveaux défis de la critique, il est désormais souvent nécessaire de la mobiliser. Pourtant, les rapprochements et les différences qu'elle peut dégager ne sont jamais illimités, ni arbitraires et ils doivent, en dernier ressort, rester sous le contrôle d'autres connaissances sociologiques analytiquement plus solides. Cependant, s'il est risqué, le recours à l'analogie doit être d'autant plus privilégié qu'il s'agit d'introduire des questions inopinées ou des relations inattendues, grâce au transfert de métaphores qu'il rend justement possible. Bien entendu, la plupart de ces analogies ne doivent pas se faire passer pour des démonstrations, d'autant plus que, sur le fond, elles ne visent nullement à établir la nature de la connexion entre les différents phénomènes. Leur objectif est tout autre : parvenir à établir des ressemblances entre des acteurs différents au sein d'ensembles sociaux divers. Le but de l'analogie n'est pas d'être une causalité ou une homologie bâtarde, mais un style de raisonnement plus labile, au service de la critique.

Le défi majeur des décennies à venir contraint à cette attitude. Pour y faire face, le rôle de l'imagination doit être accentué, puisque le problème principal

est de construire de nouveaux langages permettant de rendre compte d'une autre manière des "mêmes" situations. C'est donc pour sa vertu heuristique et politique qu'il faut lui garder une place privilégiée. Certes, elle sera d'autant plus rigoureuse, que les éléments qu'elle met en relation peuvent être l'objet d'études empiriques ou de comparaisons sérieuses. Mais rien n'oblige à lui dénier toute valeur, y compris lorsqu'elle dépasse, comme c'est souvent le cas, toute possibilité de vérification immédiate. C'est pourquoi dans sa fonction critique, elle possède avant tout une vertu illustrative. Associée à des métaphores, elle rapproche des domaines distants et hétérogènes, et met en résonance de larges contextes historiques. Sur ce point, on lira avec intérêt les propositions de Brown sur le rôle des métaphores dans l'analyse sociologique. Cependant, même si sur quelques points ci-dessous présentés nous nous inspirons de manière critique de son travail, l'attirance extrême de l'auteur pour une "poétique" de la sociologie, en fait une sociologie symbolique sui generis, parfois fort rebelle à toute exigence de vérification, nous empêche de le suivre jusqu'au bout (Brown 1989, chapitre IV).

En dépit de ses faiblesses épistémologiques évidentes, l'analogie s'avère donc un outil important pour cette tâche critique. Elle est "moins" qu'un déplacement métaphorique incontrôlé. Mais elle est "plus" qu'une comparaison au sens strict du terme. Elle opère par les vertus du "comme si", mais du coup, elle ne se borne pas à établir une simple relation entre deux situations initiales. Elle crée, au sens précis du terme, une nouvelle situation, commune aux deux premières, qu'elle éclaire le plus souvent de manière inédite. L'analogie est un espace de questions et de réponses, qui, au travers de l'accentuation de certaines ressemblances et différences, produit des effets de connaissance dans et sur la vie sociale. Son usage s'accommode ainsi d'une forte pluralité méthodologique, puisque son objectif premier est de fonctionner comme un espace d'invention théorique, mêlant les soucis existentiels ou politiques aux intérêts analytiques. Une attitude aujourd'hui d'autant plus nécessaire que dans notre condition historique d'interdépendance généralisée, les conséquences des actions, pour locales qu'elles soient, peuvent en avoir des répercussions globales impossibles à maîtriser (Bauman 2002, chapitre 7).

Au fond, il ne s'agit de rien d'autre que d'actualiser, face aux transformations du monde contemporain, le propre de l'imagination sociologique, afin d'éclairer, encore et toujours, la relation entre l'histoire et la biographie (Mills 1997). Pour cela, il s'agit de construire une argumentation qui, au travers d'une mise en intrigue analytique, et à l'aide notamment de la comparaison des situations, parvienne à rendre compréhensible l'univers de signification d'un individu donné.

Similitude et différence

Comment mettre à l'œuvre concrètement une perspective critique de ce type ? Pour l'illustrer, prenons appui sur une recherche empirique portant sur l'expérience scolaire des élèves (Dubet & Martuccelli 1996). À la suite de transformations structurelles importantes, les collégiens sont confrontés à une série d'épreuves communes, en dépit de leur très grande diversité sociale, et de ce qu'une analyse exclusive en termes de positionnement de classe laisserait entendre. Schématiquement, les épreuves collégiennes découlent des tensions repérables entre la conformité aux normes scolaires, le sens des études, la fabrication d'un quant-à-soi personnel. Elles expliquent les frictions entre les principes du groupe de pairs et les exigences du collège, la discipline et les enseignants. Les tensions entre ces exigences sont telles que les collégiens oscillent entre des jugements et des critiques contradictoires donnant l'impression de ne pas savoir ce qu'ils veulent.

En réalité, confrontés au plus ou moins grand désajustement de ces exigences, ils subissent une épreuve majeure dont ils s'acquittent par le biais d'une stratégie très particulière. C'est par la "face" qu'ils essayent de "gérer" ces écarts. Sorte de moratoire défensif d'une subjectivité trop fragile pour pouvoir être affirmée, le souci de la face consiste, dans un seul et même mouvement, à faire comme les autres pour essayer d'être soi-même. Véritable principe de base de la sociabilité des collégiens, il est une manière subjective ostensible de montrer un détachement plein d'attachement aux événements du monde, et la seule façon de gérer les tensions auxquelles ils sont soumis. L'intériorité des collégiens ne s'exprime jamais de manière directe ; elle est toujours médiatisée par ces jeux qui visent à la fois une ouverture vers l'extérieur et une protection de l'intimité. Par la dissimulation, vécue comme authentique, l'adolescent se donne un moratoire à lui-même afin de parvenir à structurer sa personnalité. La face est la manière dont les collégiens essaient de réduire la complexité et la disjonction des dimensions de l'expérience scolaire. Dans le groupe de pairs, où la soumission aux diktats du groupe est de rigueur, c'est la face qui permet d'opposer l'appel à l'authenticité aux règles du groupe. Dans le domaine scolaire proprement dit, c'est encore elle qui accompagne la totalité des soubresauts scolaires (les mauvaises notes, les échecs, les doutes), et permet d'afficher une distance empliée d'émotions.

L'intensité de l'engagement dans la face est donc liée à la nature des épreuves collégiennes. Plus l'écart entre les exigences auxquels ils sont soumis est important, plus ils s'enlisent dans une perte de maîtrise du processus. Ainsi, le jeu de la face, qui est une manière de résister aux différents jugements négatifs dont ils sont l'objet, peut se réifier et se transformer en "frime". C'est le cas des "mauvais élèves" des établissements de couches moyennes qui, ne pouvant pas

échapper aux catégories scolaires qui les invalident à leurs propres yeux et ne disposant d'aucune ressource pour s'affranchir de cette épreuve (tant le projet social des familles renforce l'emprise de l'école sur eux), sont contraints d'en venir à une frime obsessionnelle et, parfois, démesurée, afin de gérer la distance entre les émotions personnelles et les expressions sociales. Mais ce passage de la face à la frime s'observe également du côté des collégiens des milieux populaires. Pour eux, les tensions sont d'autant plus vives qu'elles s'inscrivent dans une distance entre le collège et leur univers adolescent et social, qui se traduit par une scission entre un conformisme envers le professeur et un autre conformisme envers le groupe. L'impossibilité, pour la plupart des élèves, de choisir entre l'une ou l'autre de ces dimensions est résolue, quand la tension devient extrême, par le recours massif à la frime. Cette attitude repose donc bien sur une tension entre l'école et la société, mais elle procède aussi souvent de l'incapacité des élèves d'opposer une véritable résistance à l'école.

Face à une situation de ce type, deux raisonnements opposés sont possibles. D'une part, on peut légitimement accentuer les différences sociales majeures entre les élèves, et centrer l'analyse sur le différentiel de ressources dont ils disposent. D'autre part, on peut aussi, et à l'inverse, souligner la proximité des épreuves auxquelles ils sont soumis malgré leur diversité sociale et culturelle. La dynamique entre la face et la frime adolescentes ne cerne nullement un processus universel ; elle souligne par contre pour des situations et des trajectoires sociales diverses, une ressemblance au niveau des épreuves subjectives qui, sans annuler la différenciation en termes de position structurelle (ici, la position sociale des familles d'origine) cerne des états sociaux (ici le poids et l'autonomisation de l'évaluation scolaire) pouvant confronter les collégiens à des épreuves communes. L'analyse sociologique ne déroge nullement à ces exigences de vraisemblance mais vise à établir, dans son articulation avec la posture critique, des liens possibles entre des acteurs placés à distance sociale.

Un mécanisme analogue devrait être employé pour s'efforcer de mettre en relation des acteurs bien plus dissemblables. Dans un univers qui ne sera ni "global" ni "local", mais un mélange des deux, variable en fonction des pratiques, des organisations, des pays, il faut en effet relever le défi nouveau posé par le besoin d'établir des passerelles entre groupes sociaux. Cet effort est d'autant plus important que les impératifs de la recherche sont toujours "locaux, trop locaux" et que les rhétoriques contestataires sont très rapidement "globales, trop globales". Et pourtant, c'est bien dans cet univers difficile à saisir, voire insaisissable analytiquement à bien des égards, qu'il va falloir retravailler l'apport éventuel de la sociologie dans la production de la solidarité. Ce sera au travers de la mise en évidence de la similitude des épreuves subjectives dans des positions structurelles différentes et des états sociaux multiples qu'il faudra fabriquer la ressemblance entre les individus.

Dans cette perspective, la sociologie ne se confond jamais avec la posture critique, puisque ses exigences incontournables de vraisemblance et de rigueur l'en éloignent. Mais la production de la solidarité, si nécessaire, passe aussi par la capacité de la posture critique à établir une relation sociale et subjective entre des situations de vie, à la fois en dépit des proximités et malgré les distances. Les sociologues, tout en respectant leurs exigences disciplinaires, doivent intégrer ce nouveau besoin critique lorsqu'ils définissent leurs questions, lorsqu'ils mettent en forme leurs résultats. Dans un seul et même mouvement, il faut ainsi affirmer à la fois la différence entre la sociologie et la posture critique, et reconnaître le nouvel horizon de leurs échanges.

Repères bibliographiques

- BAUMAN Z. 1993 *Postmodern Ethics*, Oxford, Polity Press
BAUMAN Z. 2002 *Society under Siege*, Oxford, Polity Press
BOLTANSKI L. 1990a *L'amour et la justice comme compétences*, Paris, Métailié
BOLTANSKI L. 1990b "Sociologie critique et sociologie de la critique", *Politix-10-11*, 124-134
BOLTANSKI L. 1993 *La souffrance à distance*, Paris, Métailié
BROWN R. 1989 *Clefs pour une poétique de la sociologie* (1977), Arles, Actes Sud
COSTER M. de 1978 *L'analogie en sciences humaines*, Paris, PUF
DEROUET J.-L. 1992 *École et justice*, Paris, Métailié
DUBET F., MARTUCCELLI D. 1996 *À l'école*, Paris, Seuil
DUVIGNAUD J. 1982 *La solidarité*, Paris, Fayard
HABERMAS J. 2000 *La constellation postnationale et l'avenir de la démocratie* (1998), in *Après l'État-nation*, Paris, Fayard
HARVEY D. 2001, "Cartographic identities : geographical knowledges under globalization" (2000), in *Spaces of Capital*, Edinburgh, Edinburgh University Press
MARTUCCELLI D. 2001 *Dominations ordinaires*, Paris, Balland
MARTUCCELLI D. 2002 *Sociologie et posture critique*, in Lahire B (éd.) *À quoi sert la sociologie ?*, Paris, La Découverte
MESTROVIC S.G. 1997 *Postemotional Society*, Londres, Sage Publications
MILLS C.W. 1997 *L'imagination sociologique* (1959), Paris, La Découverte
NUSSBAUM M. 1995 *Poetic Justice*, Boston, Beacon Press
RIESMAN D. & al. 1964[1950] *La foule solitaire*, Paris, Arthaud
SONTAG S. 2003 *Devant la douleur des autres*, Paris, Christian Bourgois
TESTER K. 1997 *Moral Culture*, Londres, Sage Publications

Quelques pistes pour l'avenir : un deuxième mouvement de la démarche constructiviste

ANNE VAN HAECHT

Centre de Sociologie de l'éducation
 Institut de Sociologie de l'Université Libre de Bruxelles
 Avenue Jeanne, 44
 1050 Bruxelles, Belgique

La “posture critique” en sociologie peut se définir de diverses façons mais suppose à tout le moins, pour celui qui l'adopte, de se différencier radicalement de l'expert, ce technicien préposé à l'accompagnement du monde comme il va. Sur le terrain qui est le nôtre, on voit celui-ci (et ses multiples clones) s'activer aujourd'hui au service du Prince, en lui promettant de contribuer à la mise en place d'une bonne gouvernance, c'est-à-dire une régulation du système d'éducation et de formation qui combine efficacité et qualité. Dans le discours propre à l'expertise, on se gave ainsi de formules convenues comme évaluation, transparence, performance, compétitivité, consensus, contrat, charte, consultation, partenariats, etc. La répétition de tels slogans et l'unanimisme soutenant ce “style formulaire” en sont deux traits majeurs, comme encore l'affirmation du pouvoir et la mise entre parenthèses de l'histoire (Rist 2002).

Une part essentielle des discussions tenues au cours de ce colloque me paraît bien s'inscrire au cœur de cette réflexion initiale. Un point surtout me retient pour cibler le danger que nous devons prioritairement contrer, celui du refus de l'histoire. Ce danger se décline selon trois modalités que j'énoncerai comme suit, tout en m'attachant par la suite à illustrer le premier et le troisième de ces partis pris :

- 1) Le positivisme instantanéiste : il s'agit du refus pur et simple de la régression historique, cautionné simplement par l'idée que le monde commence hic et nunc.
- 2) Le relativisme : l'histoire n'est qu'un récit dont on ne peut rien apprendre ou encore il n'y a pas de leçon à tirer de l'histoire (alors même évidemment qu'elle est comme telle une leçon !).
- 3) L'inutilité de l'analyse historique face à la prise en compte de défis présents ou futurs : l'incantation de l'avenir remplace l'invocation du passé.

La première modalité de ce contournement de l'histoire se retrouve dans certains propos (au demeurant critiqués ici) tenus actuellement sur l'innovation

contemporaine que représenterait le processus d'éducation tout au long de la vie, supposant des allers et retours entre lieux scolaires et monde du travail. En réalité, l'ambivalence des objectifs d'une "comprehensive school" était déjà évidente dès les années 1950, où l'on a vu s'entrelacer l'objectif de démocratiser l'accès aux études et la nécessité pour les États de se doter en capital humain. Le changement social, la modernisation étaient les injonctions des politiques éducatives de l'époque qui entendaient combiner avancée progressiste et redéploiement économique : cette dualité était au cœur de mots d'ordre dont on constata rapidement la dimension utopique. En réaction à la désillusion, on vit émerger un peu partout en Europe le projet d'éducation permanente (ou récurrente) qui, au départ, privilégiait les cours du soir comme moyen d'offrir une deuxième chance aux adultes ayant quitté l'école trop tôt. Au début des années 1980, un système modulaire avec unités capitalisables était proposé comme le plus pertinent pour assurer la flexibilité des parcours ouverts par la formation professionnelle continue. Progressivement, l'idée de l'alternance contamina la sphère scolaire à ses marges : pour les élèves en difficulté, l'enseignement à horaire réduit, doublé de stages en entreprises, apparut comme une formule de substitution permettant de fournir aux jeunes concernés une culture générale minimale et une formation à un futur métier. À la périphérie de l'école, on s'accrochait encore, du côté des progressistes, à cette conception bifrontale (à l'image du visage de Janus) consistant à vouloir concilier les extrêmes pour ne pas déchoir idéologiquement. Pour le monde enseignant en effet, il s'agissait d'une concession destinée à servir les "exclus de l'intérieur" les plus visibles, ce qui n'allait pas sans la réaffirmation constante du primat de l'école sur la préparation à la vie de ceux-ci. L'univers de la formation professionnelle est resté longtemps étranger aux préoccupations des sociologues de l'éducation, qui ont commencé à s'en soucier avec l'irruption dans leur domaine de recherche de la question des discriminations positives et des stratégies à mettre en œuvre pour limiter le décrochage scolaire dans les filières professionnelles. Le discours actuel sur l'éducation tout au long de la vie consacre l'affaiblissement de l'autonomie du champ scolaire par rapport au champ de l'entreprise, mais cela n'empêche pas, comme nous l'a rappelé Lucie Tanguy, qu'il se nourrit des mêmes fondements que ceux mobilisés aujourd'hui par la Commission européenne : rapidité de la croissance des savoirs scientifiques et techniques ; élévation du niveau de qualification, crise de la culture en raison des transformations liées à la modernité, etc. Ne manque qu'un point, celui d'un approfondissement de la démocratie, le glissement du référentiel de la démocratie représentative vers celui de la démocratie participative n'étant guère rassurant.

Les cas français et québécois ont été évoqués pour témoigner de l'extension des contenus et des modalités de la formation liés aux entreprises et à leurs technologies en milieu scolaire, alors que système éducatif et monde du travail assument

de plus en plus conjointement des responsabilités dans la programmation des enseignements, la sélection des savoirs et la formation des compétences. On pourrait se référer, dans le même esprit, au contrat stratégique pour l'éducation actuellement rédigé en Communauté française de Belgique, qui envisage une fusion de l'enseignement secondaire qualifiant (technique et professionnel) sur la base d'une restructuration en modules capitalisables, avec passage à l'alternance pour l'ensemble du troisième degré (élèves de 16 à 18 ans en théorie). L'objectif annoncé est de revaloriser des filières trop souvent assimilées à un processus de relégations successives. Au mot d'ordre patronal (repris par les agences de l'emploi et par les divers tenants du pragmatisme ambiant) d'assurer l'employabilité des jeunes répond l'impératif syndical de soutenir l'éducabilité de ceux-ci. Voilà qui nous ramène à l'ambiguïté fondamentale de l'intention (historiquement ancrée) de valoriser les capacités (aujourd'hui compétences) personnelles. Ce projet de réforme tend notamment à réagir aux exigences nées du Sommet de Lisbonne (2000), fixées dans les standards repris dans le Plan européen Éducation-Formation 2010, et à atteindre selon les voies de la Méthode ouverte de coordination (MOC) par les États membres. S'il est un enjeu important pour les sociologues, ce sera bien celui de rendre compte de la tension entre les choix politiques potentiellement antagonistes qui sous-tendent un tel ordre du jour et d'en analyser au plus près le développement, sans en négliger les prémisses déjà lointaines. À nous de donner un sens actuel aux injonctions itératives et à identifier leurs porte-parole successifs, voilà pour le premier défi.

La troisième modalité prise par le risque d'oubli de l'histoire, à savoir la focalisation sur un avenir où il faudra toujours faire plus et mieux, en s'aidant des analyses scientifiquement objectives (donc neutres) des technocrates de diverses espèces (économistes, pédagogues, politologues, etc.), s'exprime pleinement dans les textes des organisations internationales. Ces textes ne nous parlent pas de la vie réelle et de ses acteurs, mais plutôt de concepts désincarnés comme la mondialisation, les inégalités, la croissance, la transparence de la gestion qui s'affrontent à des opposants tout aussi désincarnés. Un universalisme abstrait prétend gommer les spécificités contextuelles, tout en réalisant le coup de force d'imposer une interprétation artificielle de l'histoire : "Affirmer par exemple que le monde est entré dans 'l'ère de l'information' constitue une forme d'interprétation de l'histoire dissimulée par l'existence du présupposé 'l'ère de l'information existe' qui permet de justifier la mise en place de politiques qui devront ensuite s'imposer à tous. Les assertions en apparence les plus banales (l'expansion du marché, la crise financière, les progrès technologiques, etc.) constituent de nouvelles perceptions de la réalité sociale et servent ainsi à légitimer des programmes dont le bien-fondé paraît indiscutable" (Rist 2002, 13-14). Faut-il rappeler pourtant à quel point des mots clés comme gouvernance et régulation par les objectifs sentent bon leur néolibéralisme originaire ? Alors même que de nouvelles

catégorisations statistiques écrasent les particularismes nationaux pour les faire entrer dans un seul grand boulier compteur, on nous engage en Europe, future "économie de la connaissance la plus performante au monde", à nous aligner sur des standards liés à l'existence d'un marché où les chiffres de l'emploi surdéterminent ceux de l'éducation et de la formation. Dans cette voie univoque où il s'agit avant tout pour les États de satisfaire des objectifs quantitatifs établis au niveau supranational, comment maintenir au sein de la sphère politique nationale un débat sur le rapport entre critères d'efficacité et critères de justice : comment éviter de favoriser une instrumentalisation des politiques sociales dans le but d'optimiser des indicateurs généraux (Salais 2004) ? Et cela étant, comment mettre à jour la part de responsabilité réelle restant aux États sur le plan des orientations normatives endossées par leurs politiques publiques ?

Le deuxième défi qui nous est adressé est donc de continuer à travailler sur la traduction des lexiques et des dispositifs imposés comme référents au niveau européen (et au-delà international) dans un contexte institutionnel à chaque fois particulier. En réalité, les rhétoriques supranationales qui se présentent comme consensuelles constituent avant tout des effets d'annonce, alors que les organisations qui y recourent n'ont pas le pouvoir de contraindre directement les États membres. Voilà qui est sans doute moins vrai dans le cas de l'Union européenne. Reste à évaluer dans quelle mesure les convergences qui semblent se manifester ne tiennent pas surtout à l'adoption d'une langue bureaucratique qui ne serait que formellement commune alors que les réformes concrètes laissent place à des divergences. Il nous revient de travailler sur l'existence potentielle de celles-ci et sur les rapports de forces qui les ont permises. Il importe encore que dans nos travaux nous ne nous soumettions pas au formatage idéologique implicite des appels d'offres internationaux qui réduit fortement l'autonomie de chercheurs invités dès lors à abandonner leur autonomie scientifique. Tout cela suppose une indépendance intellectuelle à préserver à tout prix, même si la raréfaction des ressources qui nous sont destinées est incontestable.

Repères bibliographiques

- RIST G. (dir) 2002 *Les mots du pouvoir. Sens et non-sens de la rhétorique internationale*, Paris, PUF, Genève, IUED
- SALAIS R. 2004 La politique des indicateurs, in Zimmerman B. (dir), *Les sciences sociales à l'épreuve de l'action*, Paris, Éd. de la Maison des Sciences de l'homme, 287-331

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
- LATOUR 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

L'échec scolaire des garçons : questions à partir du Brésil

MARÍLIA PINTO DE CARVALHO

Universidade de São Paulo, Brésil

mariliac@usp.br

Dans les milieux éducatifs on trouve couramment l'idée selon laquelle la différence de réussite scolaire entre garçons et filles, avec un net avantage en faveur de celles-ci, est un constat typique des pays occidentaux industrialisés et que, dans ce qu'on appelle le Tiers-monde le problème se trouverait inversé, les enfants de sexe féminin étant exclus de l'école ou y ayant un accès plus limité que les garçons. Cette idée a été largement diffusée par des organismes comme l'UNICEF et l'UNESCO et a été à l'origine de campagnes internationales. Bien qu'on puisse la considérer juste et adéquate dans de nombreux cas, cette perception découle d'une certaine homogénéisation de l'ensemble des pays pauvres. Si dans les pays de tradition musulmane et dans beaucoup de pays africains, par exemple, les filles sont réellement exclues très tôt des processus de scolarisation, telle n'est pas la situation de la plus grande partie de la population de l'Amérique latine, depuis plusieurs décennies. Dans des pays comme le Brésil et le Mexique, au moins dès les années 1970, les femmes présentent une meilleure situation scolaire que les hommes, particulièrement à la fin du cycle de l'enseignement fondamental et moyen (Rosemberg 2001, Morales 2000).

Un rapport récent de l'UNICEF (Bellamy 2003), à la différence de documents antérieurs, reconnaît cette diversité de situations et souligne que, "en Amérique latine, et dans les Caraïbes, les garçons présentent en général des taux plus élevés de redoublement et un moindre rendement scolaire que les filles et, dans certains pays, un taux supérieur d'évasion" (61). C'est cependant une idée encore peu répandue chez les spécialistes des études du genre, à l'intérieur même des pays latino-américains, chez lesquels le débat sur les innombrables questions théoriques et pratiques qui en découlent ne fait que voir le jour. Cet article explore certains aspects de la situation brésilienne.

Tableau de l'éducation au Brésil

Le système scolaire brésilien est composé de quatre cycles d'enseignement : l'éducation infantile, jusqu'à six ans (maternelle et CP) ; l'enseignement fondamental (en gros le primaire et le collège français) d'une durée de huit ans, s'adressant théoriquement à des élèves de 7 à 14 ans ; l'enseignement moyen, d'une durée de trois ans (le lycée) ; l'enseignement supérieur. La démocratisation de l'accès à l'école au Brésil est relativement récente, le processus d'augmentation des effectifs scolaires ayant commencé à la fin des années 1970. Aujourd'hui encore, 5% des enfants entre 7 et 14 ans ne sont pas scolarisés et seulement 32% des jeunes entre 14 et 17 ans sont inscrits dans un établissement d'enseignement moyen. Le taux d'analphabétisme chez les adultes atteint 14% (chiffre du ministère de l'Éducation 2001, ministério da Educação 2002).

Ces lentes expansion et démocratisation du système éducatif brésilien, dans les quarante dernières années, ont considérablement joué en faveur des femmes. Si en 1990, les hommes avaient en moyenne 2,4 ans de scolarité et les femmes 1,9 en 2000 les hommes étudient 5,3 ans en moyenne et les femmes 5,6. Dans l'enseignement moyen, elles arrivaient à 56% des élèves inscrits et à 60% de ceux qui concluaient les trois années de cours. Dans l'enseignement supérieur, les femmes sont en majorité depuis les années 1980. En 2002, elles représentent 57% des étudiants (ministério da Educação 2002) mais elles sont fortement concentrées sur certaines filières : sciences humaines, branches auxiliaires des sciences de la santé et cours de formation d'enseignants.

L'écart entre la réussite scolaire des deux sexes augmente au cours des années. Ainsi, les hommes jeunes présentent un taux d'analphabétisme fonctionnel (moins de quatre ans de scolarité) bien supérieur à celui des femmes jeunes. En 2000, 18,5% des hommes et 12% des femmes entre 15 et 24 ans étaient analphabètes fonctionnels. Cette situation se reflète également dans les indices d'analphabétisme absolu. Dans la tranche des 15-19 ans, plus de 5% des garçons et seulement 2,5% des filles sont analphabètes (IBGE 2003). Ce n'est que dans la population des plus de 45 ans, celle qui a étudié avant la démocratisation de l'accès à l'école, que le tableau s'inverse et qu'on trouve des taux d'analphabétisme de 28% chez les hommes contre 34% chez les femmes.

Ces chiffres montrent que les deux sexes rencontrent des problèmes dans leur scolarisation, mais que les filles s'en sortent un peu mieux : elles entreprennent des études régulières plus tôt, abandonnent en moindre proportion et sont moins recalées que les garçons. Du point de vue racial et socioéconomique, on observe que le décalage entre la classe et l'âge est moins important chez les femmes que chez les hommes aussi bien chez les Noirs que chez les Blancs et dans toutes les tranches de revenus. Cependant, dans les couches moyennes et les familles les plus aisées, la différence est moindre que dans les familles à faibles

revenus. Les études portant sur le parcours scolaire des enfants de différents groupes des couches moyennes et de l'élite économique brésilienne sont relativement récentes et, en général, ne prennent pas en considération la différence entre les sexes (Almeida & Nogueira 2002, Nogueira, Romanelli & Zago 2000). Les données au sujet de l'échec scolaire de ces enfants sont en général fragiles, car les familles ainsi que les écoles privées qu'ils fréquentent préfèrent souvent camoufler ces difficultés.

Quoi qu'il en soit, il faut retenir de ces chiffres que, dans l'école brésilienne, à l'instar de ce qui se passe dans les pays industrialisés, il n'existe pas de problèmes spécifiques d'accès selon le sexe. Au Brésil, il est incontestable qu'il reste des problèmes d'accès et de décrochage pour les deux sexes appartenant aux couches populaires. Cela étant, les hommes présentent en moyenne un parcours scolaire plus lent, plus accidenté et plus fréquemment interrompu. Il est important de rappeler que cela ne signifie pas que la situation des femmes soit égalitaire dans l'ensemble de la société, bien au contraire. La situation brésilienne offre à la fois des points communs et des différences importantes par rapport aux pays industrialisés. L'inégalité socioéconomique y est beaucoup plus grande, l'accès à l'école bien plus précaire et les taux d'ensemble de la scolarisation de la population beaucoup plus bas. Cependant, dans cette précarité, la scolarisation des femmes, de forme comparable à celle des pays développés, est supérieure à celle des hommes et ce sont les garçons et les jeunes hommes qui sont frappés le plus souvent par l'échec scolaire.

Le travail infantile explique-t-il l'échec scolaire des garçons ?

L'une des explications communément avancées au Brésil est la plus forte présence des garçons et des jeunes hommes sur le marché du travail. Ce qui renverrait au fait que la plus grande partie des garçons et jeunes hommes en difficulté scolaire provient des couches populaires. Ainsi, ils abandonneraient l'école en raison de la nécessité économique des familles. Les données de l'IBGE (2003), l'institut national de statistiques, indiquent que, sur un total de 5,4 millions d'enfants et de jeunes entre 5 et 17 ans travaillant au Brésil, 3,5 millions sont de sexe masculin, particulièrement pour la tranche supérieure à 14 ans.

Cependant, ces statistiques sont en général considérées comme peu fiables, bien que quelques auteurs allèguent que de récentes révisions des questionnaires officiels ont permis de capter des informations jusqu'alors peu visibles, particulièrement sur les femmes et les enfants (Rosemberg & Freitas 2002). Mais le travail des enfants et des jeunes au Brésil est un travail typiquement intermittent. Souvent il s'agit d'activités "informelles" exercées au domicile et perçues comme de

l'aide dans les travaux agricoles ou domestiques. De plus, depuis 1998, le travail des mineurs de moins de 16 ans est interdit, ce qui conduit à mal évaluer le travail des enfants dans les enquêtes officielles (Alves-Mazotti 2002).

Quoi qu'il en soit, les données indiquent que, au cours des années 1990, une part significative de jeunes s'est éloignée du marché du travail et parmi eux plus de garçons que de filles : alors qu'en 1989, 73% des jeunes de sexe masculin entre 15 et 19 ans faisaient partie de la population économiquement active, en 2001 cet indice chute à 47,6% (Sposito 2003). Mais ce mouvement, qui peut être attribué à la croissance simultanée du chômage et des chances de scolarisation durant toutes les années 1990, n'a pas entraîné une meilleure performance scolaire des garçons. Si le principal motif de leur échec était bien l'entrée sur le marché du travail, l'augmentation de l'inactivité chez les jeunes de sexe masculin devrait entraîner une élévation de leurs taux de scolarité et de succès scolaire, or il n'en est rien. Il semble donc y avoir un phénomène de désenchantement plus ample pour les garçons et les jeunes hommes des couches populaires non seulement par rapport aux opportunités de travail mais également par rapport à la vie scolaire.

Par ailleurs, les statistiques sur l'emploi appréhendent de façon précaire la participation des filles et des jeunes femmes aux travaux domestiques à leur domicile. Elle n'apparaît pas comme travail infantile ou juvénile, mais comme "inactivité". Certaines chercheuses ont émis l'hypothèse que l'exercice de ces activités domestiques serait plus compatible avec la poursuite d'études que l'entrée sur le marché du travail, ce qui favoriserait une plus grande scolarisation féminine (Rosemberg 2001, Madeira 1996), proposition qui demande toujours à être confirmée par plus de recherches empiriques. Dans les familles brésiliennes de l'élite et des couches moyennes, le travail domestique est réalisé par des employées de maison, ce qui constitue un vaste marché du travail pour les jeunes filles d'origine populaire. Il s'agit d'emplois précaires, mal rémunérés, qui servent souvent de porte d'entrée sur le marché du travail urbain pour des jeunes filles d'origine rurale (Lavinias & al. 1998, Melo 1998). En fait le thème de l'emploi domestique est peu étudié au Brésil, tant en ce qui concerne la vie et la scolarisation des travailleuses, que pour les effets de leur activité pour les jeunes filles de classe moyenne, soit sur leur vie scolaire, soit, lorsqu'elles sont adultes, sur leur présence sur le marché du travail.

Pour les jeunes filles d'origine populaire, il s'est produit le même mouvement d'éloignement du marché du travail que celui observé pour les garçons dans les années 1990, mais en moindre proportion. Il est possible de supposer qu'elles sont devenues inactives surtout pour assurer des tâches domestiques à leur propre domicile, puisque 48% des femmes entre 15 et 24 ans qui ne travaillaient ni n'étudiaient en 2001 avaient déjà constitué une famille et que 58% d'entre elles avaient déjà des enfants (Sposito 2003).

Si l'on prend les données de l'IBGE concernant les personnes de 5 à 17 ans qui ne fréquentent pas l'école en 2001 (IBGE, 2003), le chiffre est très proche pour les deux sexes. Pourtant le sexe féminin n'est majoritaire qu'à partir de 15 ans. Considérant que les garçons entrent plus tardivement à l'école et font des parcours plus tumultueux, interrompus par les redoublements et les abandons, on peut supposer qu'un grand nombre de ces filles de 15 ans ou plus ont déjà terminé l'enseignement fondamental et se consacrent aux tâches domestiques, alors que leurs camarades du sexe masculin n'ont encore terminé aucune étape de la scolarisation.

Depuis quelques années, des chercheuses brésiliennes soulignent le fait que les filles de couches populaires, souvent confinées à la maison en raison du travail domestique et des restrictions de l'éducation traditionnelle, ont une perception plutôt positive de l'école, espace de socialisation, de liberté et de réalisation personnelle, ce qui les amènerait à avoir plus d'intérêt et un engagement plus profond envers le processus de scolarisation (Rosemberg 2001, Madeira 1996). Une hypothèse semblable a été l'objet d'une recherche en France. Terrail (1992) a travaillé sur la supposition que le succès scolaire des filles des couches populaires, relativement plus élevé que celui des garçons, serait dû principalement à une mobilisation active des filles (et de leurs mères), plus intéressées par ce type de réussite que les garçons. Marry (2000) a soutenu l'idée que les femmes ont une perception plus positive de l'école et des chances de réussite personnelle dans la carrière et souffrent donc avec autant d'intensité que les hommes de la pression de la compétition scolaire. Il n'y a pas de doute que le débat dans les deux pays aurait beaucoup à gagner d'un meilleur dialogue et de la comparaison entre les situations de chacun.

D'autres recherches au Brésil, surtout en anthropologie, révèlent que, pour de nombreuses familles, le travail des enfants ou des jeunes n'est pas perçu comme contradictoire avec la scolarisation ou même avec l'enfance. Des études qualitatives portant sur des familles d'hommes d'affaires de hauts revenus (Almeida & Nogueira 2002) et des couches moyennes peu qualifiées (Nogueira, Romanelli & Zago 2000) montrent que, pour ces groupes, le travail des jeunes est perçu comme partie indispensable de leur formation professionnelle, encouragé par les parents et perçu comme complément à la scolarisation, particulièrement après l'entrée dans l'enseignement moyen, c'est-à-dire à un stade qui souvent n'est pas même atteint par les jeunes des couches populaires. Parmi des familles de couches populaires de banlieues pauvres de grandes villes, notamment face aux dangers de la rue, à la violence et à la possibilité de voir les enfants se laisser entraîner dans les gangs ou dans le trafic de drogues, la tentative de certaines familles d'orienter leur garçon vers le travail peut signifier un effort pour améliorer ou compléter son éducation et ne pas être perçue comme contradictoire avec sa présence à l'école (Coelho 1999, Dauster 1992, Freitas 1998, Madeira

1996, Paparelli 2001). Il faut surtout rappeler que l'école brésilienne n'offre qu'un faible contingent d'heures journalières dans les murs de l'école (quatre heures en moyenne), ne pouvant ainsi jouer un rôle de gardien et de protecteur.

Les indications ne manquent pas qui montrent que l'option des garçons de couches populaires pour le travail rémunéré va souvent de pair avec un parcours scolaire marqué par l'échec, les difficultés et les redoublements. C'est ce que constatent les études sur les rapports entre travail infanto-juvénile et échec scolaire réalisées au Brésil au cours des années 1990 (Alves-Mazzotti 2002). À partir d'une révision de ces études, elle signale une inversion de la cause dégagée par la littérature sur l'éducation jusqu'aux années 1980 –et encore très présente dans la littérature universitaire et chez les enseignants– selon laquelle le travail infantile causerait l'échec scolaire. Pour elle, les deux phénomènes sont “conséquences des mécanismes d'exclusion qui perpétuent la pauvreté” (89) et les expériences des difficultés que vivent les jeunes à l'école –le redoublement, les pratiques agressives et humiliantes de discipline ou les relations conflictuelles avec les enseignants– sont à l'origine aussi bien du désir d'abandonner l'école que d'entrer dans le monde du travail.

Or, à l'intérieur des établissements scolaires, les principaux problèmes de discipline –en quantité et en gravité des transgressions– touchent des élèves du sexe masculin. Rosemberg & Freitas (2002, 111), inversant la causalité admise et prenant en compte la variable sexe, en arrivent à affirmer que “le fait que les garçons présentent des résultats scolaires moins bons que les filles peut expliquer en partie et indirectement leur plus grande participation sur le marché du travail”.

Des études de cas sur des écoles publiques de la ville de São Paulo, concernant les classes de la première à la quatrième de l'enseignement fondamental (du CE1 au CM2, c'est-à-dire, idéalement, des enfants de 7 à 11 ans) que je réalise depuis 2000 ¹ montrent qu'il y a un pourcentage plus élevé de garçons dans les activités de rattrapage (classes spéciales, cours de soutien scolaire, etc.) et que le problème le plus aigu les concernant est la discipline et non l'apprentissage (Carvalho 2001, 2004). Ces études portent sur les enseignantes de deux écoles primaires et se fondent sur des entrevues, des observations de classe et des questionnaires de caractérisation raciale et socioéconomique des élèves. Elles ont pour but de repérer les critères d'évaluation utilisés pour attribuer les notes et pour orienter les enfants vers les activités de soutien. Même des garçons avec de bons résultats scolaires, dont une majorité est blanche et originaire de familles à revenus moyens et haut capital culturel, sont décrits par leurs enseignantes comme “agités”, “indisciplinés” et souvent le fait de désigner des élèves pour des activités de soutien tient davantage à une évaluation de leur comportement qu'à celle de leurs résultats. Si les enfants blancs de couches moyennes parviennent

1. Recherche financée par le Conseil National de Développement Scientifique et Technologique (CNPq).

en général à concilier leur comportement agressif avec de bons résultats, un groupe significatif de garçons noirs et métis, de couches populaires, adopte des conduites de conflits vis-à-vis du personnel et des règles scolaires, faisant en général de cette posture un instrument d'affirmation de leur masculinité.

L'écart entre garçons et filles dans les résultats aux tests standards a été peu étudié au Brésil et la plus grande partie des études constate, à la fin du primaire, une petite différence en faveur des filles en portugais et une certaine égalité en mathématiques, qui se transforme en une habileté légèrement supérieure des garçons en mathématiques, à mesure qu'on avance dans le système scolaire (Barbosa 1999, Ferrão & Fernandes 2001).

Mais dans le quotidien de l'école, les différences entre les sexes semblent être bien plus significatives que celles identifiées par les tests standards, les garçons dominant largement dans l'effectif des élèves retenus pour des activités spéciales, ce qui, une fois de plus, semble relever davantage du comportement des garçons que de leur apprentissage. Lorsqu'il s'agissait de désigner les élèves ayant des problèmes de comportement, les enseignantes mentionnaient une grande majorité d'enfants appartenant à toutes les couches et tous les groupes raciaux. Pourtant, elles percevaient comme porteurs de problèmes d'apprentissage surtout des enfants noirs ou métis provenant de familles à faibles revenus. Il semble que l'indiscipline des élèves plus favorisés (en général des blancs) n'affecte pas aussi sérieusement leur performance scolaire, tout au moins du point de vue des enseignantes (Carvalho 2004).

De nombreux auteurs étrangers mentionnent une situation semblable dans d'autres pays, soulignant la présence plus importante de garçons dans les classes et les activités de soutien ou d'accompagnement spécial, souvent plus en raison de leur indiscipline que de leurs difficultés d'apprentissage, dans la mesure où les enseignants prennent en compte dans leurs notes le comportement des élèves (Duru-Bellat 1994, Lingard & Douglas 1999, Epstein & al. 1998, Ferguson 2000).

Dans les établissements sur lesquels porte notre recherche, les filles ayant un problème de discipline étaient très minoritaires, mais plus intensément présentes dans la parole des enseignantes qui soulignaient leur comportement et le qualifiait de "masculin". La désobéissance et l'agitation étaient considérées naturelles chez les garçons, conséquence tout autant de leur développement hormonal, de leur manque de maturité psychologique, que de l'éducation familiale, comme le résume l'une d'elles : "C'est parce que les garçons, dans cette phase, ils sont plus curieux, ils sont vraiment plus agités que les filles. Ils parlent plus. C'est une plus grande agitation qu'ont les garçons. Les filles, c'est différent, je crois que, en tout, n'est-ce pas ? La femme est différente dans l'éducation familiale. On laisse plus de liberté aux garçons." Il est intéressant de remarquer que ces mêmes tendances sont trouvées par Duru-Bellat (1994) et par des études menées en Grande-Bretagne selon la synthèse *Filles et garçons à l'école* : "Les maîtres réagissent également de manières différentes aux comportements d'agressivité ou

d'agitation, jugés déplorables mais naturels quand il s'agit de garçons, condamnables quand il s'agit de filles" (76).

Pour les enseignantes interrogées, l'indiscipline était secondaire, n'entraçant pas le bon fonctionnement de l'enseignement primaire comme c'est généralement le cas au Brésil et ailleurs. Pourtant, beaucoup de ces garçons qui n'apparaissent alors que comme "agités", se transforment en "indisciplinés et violents" dans l'enseignement moyen.

Dans une synthèse des débats internationaux, particulièrement de langue anglaise, sur les performances scolaires des garçons, Connell (2000) souligne l'importance de la structure d'autorité de l'école pour certains types de masculinité vécus par certains garçons, dans la mesure où elle devient "l'antagoniste principal contre lequel se modèle la masculinité de quelqu'un, c'est-à-dire que c'est dans l'affrontement de cette structure que le sujet affirme sa masculinité" (144, traduction Carvalho). Ces garçons développent une masculinité de protestation par le défi à l'autorité, posture très fréquente dans les écoles des classes travailleuses de nombreux pays. L'auteur souligne également qu'ils ont de telles pratiques non à cause d'hormones de l'agressivité, mais pour acquérir ou défendre leur prestige, pour marquer une différence avec leurs pairs et en obtenir du plaisir, faisant de la transgression une partie centrale de leur masculinité, surtout quand ils ne disposent pas d'autres moyens pour l'affirmer comme le succès scolaire.

D'autres auteurs insistent sur l'importance des associations faites, pour les cultures infantiles et juvéniles, entre réussite scolaire et bon comportement d'une part, caractère efféminé et homosexualité de l'autre (Epstein al. 1998). Ils montrent également que les attitudes des éducateurs et éducatrices renforcent souvent ces associations, provoquant chez beaucoup de jeunes des peurs et des anxiétés sur leur propre masculinité.

Au Brésil, le phénomène croissant de la "violence des jeunes", –de fait une violence entre hommes, victimes et auteurs majoritaires pour toutes les tranches d'âge– n'est qu'un des aspects de ce même processus de crise, de désenchantement à l'égard du travail et de l'école. L'adhésion de beaucoup de garçons à une image masculine associée à la violence, à l'usage des armes, à la peur imposée aux autres apparaît clairement (Zaluar 1992). À nos yeux, il s'agit d'une crise de perspective, d'une désespérance du futur, liées à la fois au chômage, aux problèmes de l'école, aux modèles de masculinité disponibles pour ces jeunes pauvres des banlieues et des favelas.

Bien que les médias brésiliens mettent souvent à la une des actes violents de jeunes des couches moyennes et hautes, qui mettent en jeu des représentations de classe et de genre, peu d'études se sont penchées sur les pratiques violentes de ces jeunes en milieu scolaire (Camacho 2001, Sposito 2001). En général ces travaux recourent au concept d'incivilité et à la crise de l'efficacité des institutions socialisantes –la famille et l'école– mais ne prennent pas en compte le sexe des acteurs et, par conséquent, ne traitent pas la masculinité qui

est en jeu. La question reste entière : dans quelle mesure un modèle commun de masculinité fondé sur l'exercice de la violence et l'imposition de la peur est-il présent dans les différentes classes sociales au Brésil. Quelles sont ses manifestations dans la vie scolaire des jeunes hommes de différentes origines socioéconomiques ?

Ce tableau souligne combien il est urgent que les chercheurs et chercheuses brésiliens abandonnent une vision restreinte au travail infanto-juvénile, centrée sur les problèmes sociaux, et ouvrent le dialogue avec la production universitaire sur l'échec scolaire des garçons dans les pays industrialisés, qui traite la masculinité de protestation construite à travers les conflits avec l'institution scolaire, le désintérêt pour l'école, les décalages entre les attentes sociales sur les garçons et leur "métier d'élèves" (Connell 2000, Epstein & al. 1998, Gilbert & Gilbert 1998, Skelton 2001).

Les études portant sur les jeunes garçons brésiliens –et latino-américains en général– ne pourront que s'enrichir en tenant compte des débats qui voient le jour là où le travail infantile, même s'il existe, n'est pas mis en avant comme explication de l'échec scolaire des garçons de différentes couches sociales, ce qui invite à regarder en face le malaise des jeunes de sexe masculin à l'école et les références de masculinité que leur propose la société. Ces approches mettent l'accent sur la nécessité de prendre en compte les différences chez les garçons entre eux et chez les filles entre elles, aspect capital dans un pays comme le Brésil, creusé par de profondes inégalités. Dans tous les pays, l'échec scolaire est plus élevé pour les enfants issus de familles à faibles revenus, appartenant aux minorités ethnico-raciales, mais à l'intérieur de ces groupes il frappe plus fortement les garçons. Comme l'affirme MacAnGhail (1995), qui a étudié la réussite scolaire des garçons, il est nécessaire d'introduire les différences socioéconomiques dans les discussions sur la masculinité (et sur la féminité ajoutons-nous) pour dépasser la critique de la primauté de la catégorie de classe dans les analyses de l'échec scolaire, critique déjà développée par les féministes. De plus, ajoute l'auteur, on ne peut oublier le large éventail d'actions des sujets face aux déterminations sociales. Ces chercheurs offrent donc des alternatives sérieuses pour des analyses prenant simultanément en considération les déterminations de classe et de genre qui pourraient contribuer à la compréhension du phénomène de l'échec en milieu scolaire brésilien.

L'école est-elle hostile aux garçons ?

En entreprenant ce dialogue avec la littérature internationale, les chercheurs et chercheurs brésiliens doivent prendre garde aux pièges tendus par la pensée conservatrice dans les pays industrialisés. Des auteurs, hommes et femmes, de différents pays de langue anglaise ont caractérisé une "panique morale" autour de l'échec scolaire des garçons (Epstein & al. 1998, Lingard & Douglas

1999). Des courants de pensée conservateurs accusent les réformes scolaires des années 1980, destinées à garantir l'égalité des chances pour les filles, d'avoir fait de l'école un espace hostile aux garçons et à la masculinité. Sur ce point, un regard sur la situation brésilienne peut contribuer à la critique de ces arguments : les garçons brésiliens ont, en effet, des résultats inférieurs à ceux des filles, alors que le pays n'a connu aucun processus important de réformes féministes de l'enseignement.

Dans les pays industrialisés, la dénonciation de la victimisation des garçons fait partie d'un mouvement conservateur plus ample. Les années 1990 ont été marquées par un recul de la politique éducative née de mouvements sociaux et féministes. De vastes campagnes de presse dans plusieurs pays sur l'échec scolaire des garçons ont accusé le système public d'avoir privilégié les femmes à travers ses politiques d'égalité des chances (Weiler 1993, Gilbert & Gilbert 1998, Epstein & al. 1998, Bouchard 1994). Des changements de programmes, l'implantation d'activités destinées à encourager la participation des filles dans des disciplines comme les sciences et les mathématiques, le changement des contenus des manuels et des cours de formation d'enseignants, entre autres initiatives, auraient non seulement atteint leurs objectifs, mais aussi privilégié les élèves filles et amené à des attitudes de négligence, voire d'hostilité vis-à-vis des garçons.

Le cas brésilien est exemplaire pour démontrer la fragilité de ce type d'argument. Stromquist (2004) analysant la situation en Amérique latine affirme que la question du genre n'a que peu de présence dans les grilles de réformes éducatives mises en œuvre dans ces pays, malgré l'influence positive des conférences internationales organisées par l'ONU dès les années 1970. Elle signale également que l'équité de genre ne parvient pas à toucher les réformes de cursus ni les programmes de formation des enseignants ; des actions concrètes dépendent souvent de l'appui d'agences externes et ne bénéficient pas de ressources budgétaires ; les activistes liées au mouvement des femmes ne participent pas aux négociations et aux décisions sur les politiques éducatives.

Au Brésil, le degré d'influence des mouvements organisés de femmes sur les politiques éducatives a été assez modeste, tout comme est limitée leur capacité d'analyse et de proposition sur l'éducation scolaire. En conséquence, les formes d'interaction et d'influence établies entre le pouvoir public et les organisations représentatives sont fragiles et même des initiatives ponctuellement adoptées dans d'autres pays d'Amérique latine sont absentes. Les thématiques centrales où s'observe une interaction entre chercheuses ou chercheurs féministes et mouvement des femmes d'une part et, de l'autre, législateurs et gestionnaires de la politique éducative, ont été l'éducation infantile, les manuels et les contenus des Paramètres des Programmes Nationaux (orientations de programmes de l'enseignement fondamental, unifiées pour tous les pays). La mention de l'éducation infantile comme partie intégrante de l'éducation dans la constitution (1988) et dans la loi sur l'éducation (Lei de Diretrizes e Bases da Educação 1996) a été le

fruit de l'action conjointe des mouvements pour les crèches et de leurs alliés, dans laquelle le poids des mouvements des femmes et des courants féministes est relativement important.

Quant aux manuels, leur modification a été l'un des rares thèmes explicitement formulés par les revendications des mouvements des femmes concernant l'éducation scolaire. Il avait été par ailleurs largement abordé, dans les années 1970 et 1980, sous la forme de recherches sur les discriminations reproduites dans les manuels (Freitag & al. 1987, Negrão & Amado 1989). Toutefois ce n'est qu'en 1996 que ces pressions ont pris une expression concrète dans les politiques éducatives grâce au Protocole de coopération passé entre le ministère de l'Éducation et le Conseil national des droits de la femme. Le ministère s'y engageait à faire du contenu non discriminatoire par rapport à la femme l'un des critères de sélection des manuels à acheter ou à recommander aux écoles. Il s'y engageait également à incorporer aux programmes des thèmes pouvant promouvoir la reconnaissance de l'égalité des droits entre hommes et femmes. D'après Beisiegel (2001), l'évaluation accompagnant le Programme national des manuels a banni les préjugés et discriminations encore présents dans ces ouvrages. Malgré son sérieux, elle n'a pas réussi à déjouer les stéréotypes et les hiérarchies enfouis dans les présupposés des textes et des illustrations, ces subtiles manifestations que les livres reproduisent en puisant simplement dans la société environnante. Une modification de cette ampleur demanderait une transformation culturelle beaucoup plus vaste et la participation effective de féministes actives à la révision des manuels.

De même, les analyses indiquent que l'incorporation dans les programmes de la thématique relative au genre a connu des avancées limitées : elle est centrée sur l'éducation sexuelle et celle-ci, à son tour, est réduite à l'idée de santé, de prévention des maladies et des grossesses précoces (Altman 2001, Vianna & Unbehaum 2004). Ainsi, bien que présent dans les sujets abordés en éducation physique, en éthique et pluralité culturelle, le débat sur les inégalités de genre dans les programmes nationaux de l'école brésilienne n'en est qu'à ses débuts. Les inégalités des droits entre hommes et femmes sont dénoncées ainsi que les préjugés et stéréotypes les plus explicites, mais restent intacts les présupposés les moins évidents sur lesquels sont fondées les hiérarchies du genre, comme le caractère naturel et immuable des différences entre hommes et femmes ou l'hétérosexualité prise comme standard. De surcroît, il faudrait encore évaluer l'impact de ces propositions de programmes dans les pratiques scolaires, puisque les thématiques relatives au genre n'ont pas été incluses dans les cours de formation des enseignants et que nombre d'entre eux prétendent avoir des difficultés à accéder et surtout à comprendre les textes et leurs arguments.

Nous pouvons donc affirmer qu'au Brésil le système scolaire a été très peu touché par les changements provenant des revendications féministes et qu'il

n'existe pas jusqu'à présent d'actions à l'échelle nationale visant à obtenir l'égalité des chances entre les sexes dans l'éducation, à influencer décisivement la formation des enseignants ou à élaborer des programmes capables de remettre en question les notions courantes de féminité et de masculinité. Tout en reconnaissant que dans les pays industrialisés aussi les objectifs féministes sont loin d'être atteints, nous constatons qu'au Brésil il n'existe même pas de tentatives équivalentes. Pourtant, les filles brésiliennes ont une meilleure réussite dans leurs études et semblent avoir une relation plus harmonieuse avec l'école que les garçons, ce qui réduit à néant les arguments conservateurs fondés sur l'idée que le sexe féminin serait favorisé par les récentes réformes scolaires.

Un autre type d'argument conservateur est ressassé depuis que les enseignants du primaire sont majoritairement des femmes dans la plupart des pays occidentaux : il manquerait aux élèves de sexe masculin des modèles d'hommes adultes et l'omniprésence des femmes, indépendamment des positions féministes, suffirait à faire de l'école un espace inconmode, voire hostile, aux garçons.

Dans les années 1960, par exemple, aux États-Unis, une vague d'études de psychologie a dénoncé "l'efféminisation" de l'école, accusée de nuire aux résultats scolaires des garçons et à leur acquisition des "rôles sexuels", particulièrement l'autonomie et la confiance en soi considérées comme des caractéristiques masculines. L'absence de modèles masculins pendant l'enfance était vue comme la cause de problèmes aussi divers que la délinquance juvénile, l'homosexualité et les difficultés scolaires des garçons. Dès cette époque et tout au long des décennies suivantes, divers chercheurs (Fagot 1981, Gold & Reis 1982, Lee 1973, Yepes 1994) se sont penchés sur les éventuelles différences de formes de travail entre enseignants et enseignantes. Ils ont conclu que ces caractéristiques proviennent bien plus des formes d'organisation des établissements que du sexe des professeurs. Ainsi, la culture scolaire peut répondre en grande partie à ce que des commentateurs ont appelé la "féminisation" des écoles. Cette question resurgit pourtant avec force dans les années 1990 dans le lot des arguments conservateurs sur l'échec scolaire des garçons et débouche sur des propositions diverses très médiatisées : donner la priorité à l'embauche d'enseignants de sexe masculin, séparer les classes ou les écoles par sexe. Dans ce débat, sont presque toujours confondus sexe (le fait qu'il s'agisse de personnes de sexe masculin et féminin) et genre (caractéristiques socialement identifiées à la masculinité ou à la féminité) et on en revient à des oppositions simplistes entre hommes et femmes.

De même, sont insuffisantes les réponses fondées sur une vision bipolaire qui oppose garçons et filles, enseignant et enseignante, pris comme des groupes homogènes. Les raisons des difficultés de relations d'un contingent significatif d'élèves de sexe masculin avec l'école, dans des pays si différents semble résider bien plus dans les référentiels de masculinité et dans les horizons de réalisation personnelle et professionnelle qu'offre la société à ces garçons, que dans une

simple opposition entre garçons et filles ou entre eux et leur enseignantes. Faire dialoguer ces ressemblances, en apprendre quelque chose, sans perdre de vue les différences notoires entre les sociétés dans lesquelles elles s'insèrent constitue encore un défi théorique.

Repères bibliographiques

- ALMEIDA A.M.F. & NOGUEIRA M.A. (orgs.) 2002 A escolarização das elites : um panorama internacional da pesquisa, Petrópolis, RJ, Vozes, 135-147
- ALTMAN H. 2001 "Orientação sexual nos parâmetros curriculares nacionais", *Estudos Feministas*-9-2, 575-585
- ALVES-MAZZOTTI A.-J. 2002 "Repensando algumas questões sobre o trabalho infanto-juvenil", *Revista Brasileira de Educação*-19, janv./avr., 87-98
- BARBOSA M.-L. de O. 1999 "Desempenho escolar e desigualdades sociais : resultados preliminares de pesquisa", travail présenté aux XXIII^{es} Rencontres annuelles de l'ANPOCS, Caxambu, oct.
- BEISIEGEL C. de R. 2001 Educação e valores democráticos, in Moisés J.-Á. & al. *Cultura e Democracia* 2, Rio de Janeiro, Fundo Nacional de Cultura, 13-61
- BELLAMY C. (dir.) 2003 *Estado mundial de la infancia 2004 : las niñas, la educación y el desarrollo*, Nueva York, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia
- BOUCHARD P. 1994 "O êxito escolar dos meninos em Quebec : o surgimento de ma nova ideologia de sexo ou o discurso da usurpação", *Estudos Feministas, numero special*, Florianópolis, 368-386
- CAMACHO L. M.Y. 2001 "As sutilezas das faces da violência nas práticas escolares de adolescentes", *Educação e Pesquisa*-27-1, janv./juil., São Paulo, 105-121
- CARVALHO M. 2001 "Mau aluno, boa aluna ? Como as professoras avaliam meninos e meninas", *Estudos Feministas* 9-2, Florianópolis, 554-574
- CARVALHO M. 2004 "Quem são os meninos que fracassam na escola ?", *Cadernos de Pesquisa*-34-121, jan-abr., São Paulo, 11-40
- COELHO S. L.B. 1999 O mundo do trabalho e a construção cultural de projetos de homem entre jovens favelados, in Dayrell J. (org.) *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*, Belo Horizonte, UFMG.
- CONNELL R. W. 2000 Teaching the boys, in Connell R. W. *The men and the boys*, Berkeley, UC Press, 148-176
- DAUSTER T. 1992 "Uma infância de curta duração", *Cadernos de Pesquisa*-82, août, São Paulo, 31-36
- DURU-BELLAT M. 1994 "Filles et garçons à l'école : approches sociologiques et psychosociales" (1^{re} et 2^e partie), *Revue Française de Pédagogie*-109-110, 111-141
- EPSTEIN D. & al. (eds.) 1998 *Failing boys ? : Issues in gender and achievement*, Buckingham, Open University Press
- FAGOT B. 1981 "Male and female teachers : do they treat boys and girls differently ?", *Sex Roles : a journal of research*-7-3, 263-71

- FERGUSON A.A. 2000 *Bad boys : public school in the making of black masculinity*, The University of Michigan Press
- FERRÃO M. E. & FERNANDES C. 2001 À Escola brasileira faz diferença ? Uma investigação dos efeitos da escola na proficiência em matemática dos alunos da 4ª série, in Franco C. (org.) *Avaliação, ciclos e promoção na educação*, Porto Alegre, Artmed
- FREITAG B., MOTTA V.R., COSTA W.F. 1987 *O estado da arte do livro didático no Brasil*, Brasília, Reduc/ INEP
- FREITAS R.B. 1998 "Distribuidoras de folhetos", in *Seade Vinte anos no ano 2000, estudos sociodemográficos sobre a juventude paulista*, São Paulo, Seade, 207-211
- GILBERT R. & GILBERT P. 1998 *Masculinity goes to school*, London, Routledge
- GOLD D. & REIS M. 1982 "Male teachers effects on young children : a theoretical and empirical consideration", *Sex Roles : a journal of research*-8-5, 493-513
- IBGE 2003 *Pesquisa nacional por amostra de domicílios (PNAD 2001)*, Rio de Janeiro
- LAVINAS L. & al. 1998 *Diferenciais por gênero e raça no mercado de trabalho*, Rio de Janeiro, IPEA
- LEE C. 1973 "Male and female teachers in elementary schools : an ecological analysis", *Teachers College Record*-75-1 sept., Teachers College, Columbia University
- LINGARD B. & DOUGLAS P. 1999 *Men engaging feminisms : pro-feminism, backlashes and schooling*, Buckingham, Open University Press
- MACANGHAILL M. 1996 *The making of men : masculinities, sexualities and schooling*, Buckingham, Open University Press
- MADEIRA F.R. 1996 *Quem mandou nascer mulher ?*, Rio de Janeiro, Record-Rosa dos Tempos/Unicef
- MARRY C. 2000 Filles et garçons à l'école, in van Zanten A. (dir.) *L'école : l'état des savoirs*, Paris, La Découverte, 283-293
- MELO H. 1998 *O serviço doméstico remunerado no Brasil : de criadas a trabalhadoras*, Rio de Janeiro, IPEA/ DIPES, Série Seminários, 6
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO 1998 *Censo Escolar-1998*, Brasília, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO 2002 *Sinopse estatística-2001*, Brasília, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
- MORALES S. 2000 Equidad de género en la educación, in González R.-M. (coord) *Construyendo la diversidad : nuevas orientaciones en género y educación*, México, Universidad Pedagógica Nacional
- NEGRÃO E. & AMADO T. 1989 *À imagem da mulher no livro didático : estado da arte*, São Paulo, Fundação Carlos Chagas
- NOGUEIRA, M. A., ROMANELLI G. & ZAGO N. (orgs.) 2000 *Família e escola : trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*, Petrópolis RJ, Vozes, 125-156
- PAPARELLI R. 2001 *Trabalho precoce e escolarização : uma trama complexa*, Dissertação de Mestrado em Psicologia Escolar, USP, Instituto de Psicologia
- ROSEMBERG F. & FREITAS R.B. 2002 "Participação de crianças brasileiras na força de trabalho e educação", *Educação e Realidade*-27-1, janv-juil., Porto Alegre, 95-125
- ROSEMBERG F. 2001 "Educação formal, mulher e gênero no Brasil contemporâneo", *Estudos Feministas*-9-2, Florianópolis, 515-540

- SKELTON C. 2001 *Schooling the boys : masculinities and primary education*, Buckingham, Open University Press
- SPOSITO M. P. 2003 *Os jovens no Brasil : desigualdades multiplicadas e novas demandas políticas*, São Paulo, Ação Educativa
- SPOSITO M.P. 2001 "Um breve balanço da pesquisa sobre violência no Brasil", *Educação e Pesquisa-27-1*, janv-juil., São Paulo, 87-103
- STROMQUIST N. 2004 "Avances y estancamientos con las reformas educativas neoliberales en la América Latina : algunas consecuencias para la equidad de género", *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 83-203/204/205, janv./dec 2002. (publié en mars 2004), Brasília, 51-64
- TERRAIL J. 1992 "Réussite scolaire : la mobilisation des filles", *Sociétés Contemporaines-11-12*, 53-89
- VIANNA C.P. & UNBEHAUM S. 2004 "O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil : 1988-2002", *Cadernos de Pesquisa-34-121*, janv./avr., São Paulo, 77-104
- WEILER K. 1993 *Feminism and the struggle for democratic education : a view from the United States*, in Arnot M. & Weiler K. (eds.) *Feminism and social justice in education : international perspectives*, New York, The Falmer Press
- YEPEZ M.E. 1994 "An observation of gender-specific teacher behavior in the ESL classroom", *Sex roles : a journal of research-30-1/2*, 137-151
- ZALUAR A. (org.) 1992 *Violência e educação*, São Paulo, Livros do Tatu, Cortez

Les politiques régionales de formation professionnelle. Du référentiel commun à la politique locale

CATHERINE AGULHON

Centre de Recherche sur les liens sociaux (CERLIS-CNRS)

Université René Descartes-Paris V

12 rue Cujas

75005 Paris

La décentralisation de l'action publique occupe le devant de la scène politique française en ces années 2002-2005. C'est cependant un long processus de recomposition des compétences des institutions et des formes de régulation de l'action publique, engagé depuis vingt ans. Il dépasse largement le cadre national puisqu'il est emprunté aussi bien par les États centralisés que par les États fédéraux, aussi bien dans les pays avancés que dans les pays émergents ou en développement (Mons 2004). Ce processus répond autant à des objectifs politiques que gestionnaires ou financiers. Il apparaît comme l'instrument de la bonne gouvernance, il vise la territorialisation des structures, la rationalisation budgétaire, l'équité et la qualité des services.

La décentralisation intéresse les sciences politiques, la sociologie et l'économie. Elle donne lieu à des recherches et des évaluations et se constitue ainsi en objet d'investigation. Dans le champ de l'éducation et de la formation, les partisans de la décentralisation estiment que le niveau régional est plus efficace et plus pertinent quant à la gestion de ces systèmes dans un souci de réduction des coûts et d'adaptation de l'offre aux besoins économiques et sociaux locaux. Mais cette décentralisation à la fois programmée par l'État et décomposée en phases successives interroge autant sur ses enjeux que sur ses effets. Ma participation aux évaluations commanditées par le ministère du Travail en 1998 et 2001 (Comité de coordination 1998, Méhaut 1998) me permet d'éclairer ces transferts de compétences. Le dernier transfert, celui des mesures prises pour aider les jeunes à opérer la longue transition –concept introduit par Rose (1987, 1996) qui se substitue à celui d'insertion, marquant la lenteur de la stabilisation dans l'emploi, mais aussi la prise en charge institutionnalisée de l'insertion des jeunes– de l'école à l'emploi est d'autant plus intéressant que ce dispositif n'était pas fortement institutionnalisé et qu'il n'avait pas vocation de l'être, qu'il s'appuyait déjà sur différentes

institutions et acteurs, qu'il évoluait au gré des politiques et interrogeait sur son efficacité, sur l'équité qu'il pouvait produire et bien sûr sur sa pérennisation. C'est à partir de ces dispositifs d'insertion des jeunes que j'examinerai les arrangements institutionnels et leurs effets dans le cadre de la décentralisation.

De fait, différentes théories ont été mobilisées pour identifier ce processus et pour dégager des modèles d'analyse. Si le fait de décentraliser l'action publique pose problème dans un État jacobin comme le nôtre, les justifications à ce renouveau des formes de gouvernance se multiplient. Le terme de gouvernance participe lui-même de cette volonté partagée de coordination d'une action politique négociée. Comme le propose Perret (2001), la gouvernance, notion floue issue du management, serait la capacité d'une société à se gouverner au moyen d'institutions, mais aussi de processus de négociations, de décision et de contrôle. Elle favorise l'activité conjointe de multiples organismes rendue nécessaire par la complexification des fonctionnements sociaux. Elle se traduit par la contractualisation de l'action publique.

Ce terme s'inscrit donc dans un mouvement de remise en cause du fonctionnement de l'État et de volonté de redistribution des pouvoirs et des responsabilités, redistribution fort variée selon les espaces concernés. D'aucuns affirment que l'action de l'État central et bureaucratique est inefficace, impersonnelle, qu'elle ne peut s'adapter à la diversité des réalités locales. Les agents de la fonction publique, privés d'une réflexion sur la construction de la règle ou de la norme, se désresponsabilisent de son application. Cette critique de la bureaucratie n'est pas nouvelle. La décentralisation serait une réponse à un besoin de déplacer les lieux d'élaboration des règles. Elle favoriserait une meilleure identification et une meilleure réponse aux spécificités locales, elle permettrait la contractualisation de l'action et la mobilisation des acteurs politiques, économiques et sociaux. Mais, la décentralisation oblige ces acteurs à repenser la question de l'intérêt général, celle d'une construction sociale de l'équité, celle des formes de la coordination des actions, celle de l'efficacité, mais surtout de la légitimité d'une régulation de l'action publique moins hiérarchique, négociée et contractualisée.

Dans un ouvrage collectif, des chercheurs rassemblés autour d'Affichard (1997) proposent différentes approches politiques, économiques et sociologiques pour saisir ce renouveau de l'action publique. Ces approches reposent les questions de la légitimité de l'action publique, de la rationalité de cette action, de son efficacité comme de son équité. Mais comment tenir l'ensemble de ces paramètres et la décentralisation peut-elle en être la cheville ouvrière ? L'économie des conventions s'interroge sur la rationalité des agents face à la complexité des situations et donc sur la meilleure façon d'obtenir la coopération d'agents intéressés et calculateurs. La sociologie des organisations apporte, quant à elle, sa contribution à l'analyse du système politico-administratif local. Elle s'intéresse aux jeux des acteurs, à leurs interactions et à leurs modalités de coopération. Elle

met en relief la persistance des cloisonnements administratifs, la difficile territorialisation des politiques et la faiblesse de la participation des citoyens dans le débat politique régional. Enfin, la théorie de la justification élaborée par Boltanski & Thévenot (1991) permet d'analyser les logiques d'action mobilisées. Passe-t-on ici d'une logique civique à une logique industrielle ou encore à une logique marchande ? Qu'est-ce qui fonde l'action régionale ? La justification par l'efficacité et la rationalité de l'action peut-elle s'allier avec la légitimité et l'équité de cette action ? Ces trois ensembles théoriques se complètent et focalisent l'attention tant sur les jeux d'acteurs que sur les enjeux qui les sous-tendent et les effets en termes d'organisation, de rationalité, d'efficacité et de légitimité. Cette dernière théorie me semble particulièrement heuristique et explicative des fondements des jeux d'acteurs à l'échelon régional.

On le voit, la décentralisation renouvelle les interrogations sur les formes de l'action publique, sur sa rationalité et son efficacité conjuguées, sur les fondements politiques et sociaux de sa légitimité. Pour une partie des acteurs politiques, la décentralisation ne correspond pas au désengagement d'un État qui deviendrait plutôt prescripteur et régulateur, elle favorise le rapprochement du politique et des citoyens dans un souci d'efficacité de règles et de procédures adaptées à des besoins locaux identifiés. Elle change les modes d'action et de régulation pour le bien général et l'équité de l'action publique. Elle s'appuie sur une forme de gouvernance, largement promue ces dernières années, fondée sur l'action concertée et négociée, sur la contractualisation et l'engagement réciproque de partenaires responsables. Il ne s'agit plus de gouverner, mais de coopérer ou d'animer un réseau d'acteurs ayant chacun leurs prérogatives. En réalité, ce lent processus conflictuel de décentralisation n'a pas encore trouvé son ancrage institutionnel et sa maturité. Il n'a pas réduit les tensions entre les institutions partenaires, entre des logiques d'action contradictoires (efficacité et équité), entre particularisme et action concertée, entre intérêt général et actions concurrentielles.

Dans les domaines de l'éducation et de la formation, la décentralisation s'est donc effectuée en plusieurs phases : l'État se réserve la gestion structurelle, celle des programmes et des recrutements, il délègue aux Conseils régionaux les constructions et les équipements. C'est en matière de formation professionnelle que les délégations sont les plus importantes, puisque le Conseil régional devient le promoteur d'un plan régional de formation professionnelle pour les jeunes (PRDFPJ) négocié qui devrait englober la formation scolaire, l'apprentissage et la formation continue. La constitution de ce plan mobilise l'ensemble des partenaires économiques et sociaux impliqués dans la formation. Il suppose une réflexion conjointe sur les fondements institutionnels et économiques d'une planification régionale qui se veut à la fois rationnelle, efficace et juste. Ces délégations des compétences ont donné lieu à un déploiement d'évaluations commanditées par les ministères, mais aussi par les Conseils régionaux eux-mêmes

(Bel & Dubouchet 2004). Ces évaluations sont à la fois un contrôle externe des actions menées, une légitimation de ces actions et un soutien à leur réorientation. Elles ne peuvent ignorer les contradictions qui travaillent les institutions, elles pointent les espaces de pouvoir dont se saisissent les Conseils régionaux, les effets conjugués de l'action des institutions sur les formes de régulation d'un système régional de formation professionnelle inachevé.

Ainsi, la décentralisation assoit la légitimité d'une politique régionale et redéfinit dans le même temps les compétences des services déconcentrés des différents ministères (Éducation, Travail, Santé, Agriculture), ce qui ne se fait pas sans tensions. Chaque institution cherche à conserver ou étendre ses prérogatives, chacune se sent menacée par de nouveaux modes de régulation dont elle ne maîtrise ni l'ampleur, ni les effets. Les acteurs sont donc dans une incertitude qui peut les mener au repli ou, du moins, à un certain attentisme ou au contraire à la combativité. Le consensus dans ces redéploiements n'est pas immédiat. Et, de fait, au-delà des lois et prescriptions nationales, la décentralisation se joue dans une négociation interinstitutionnelle renouvelée. Or, comme le constate Thuderoz (2000), qui dit négociation, dit aussi conflit et régulation conjointe de ce conflit. La négociation devient ainsi une forme du politique qui tend à réguler les modes d'organisation sociale et ici principalement ceux de la scolarisation et de la formation professionnelle.

Les effets de la décentralisation sont en examen, ils sont difficilement probants et prêtent à des polémiques. En effet, certains estiment que ce déplacement géographique de l'action publique remet en cause le modèle républicain de scolarisation (Charlot 1994, Lelièvre 1997). Pour d'autres, il se justifie par la pertinence de la problématique du développement local qui permet de raccourcir les chaînes de décision, d'impliquer les acteurs des milieux économiques ou sociaux (organisations professionnelles et syndicats), de donner un ancrage plus opérationnel aux interventions publiques (Casella 1996). Développement local qui permettrait encore un ajustement cohérent des formations aux emplois –ce qui renvoie à un adéquationisme auquel je ne souscris pas. De fait, ces délégations de compétences des institutions contrarient les logiques d'action, bousculent les institutions, redéfinissent les finalités des filières de formation et animent des débats contradictoires. Elles modifient l'organisation d'un système de formation professionnelle toujours en construction ou reconstruction. Et ainsi, cette passation de compétences interroge sur le renouvellement d'un modèle de formation "à la française" (Verdier 1996, Brucy & Troger 2000). Elle remet en cause la scolarisation de la formation professionnelle, concurrencée par l'apprentissage ou les mesures d'insertion des jeunes. En effet, le Conseil régional devient le grand timonier des cartes de formations, il peut favoriser le développement de l'une ou l'autre filière, selon les accords qu'il a pu nouer, selon qu'il s'appuie sur l'un ou l'autre de ses partenaires (rectorat, direction du travail et de

la formation professionnelle, organisations professionnelles). Il peut asseoir sa légitimité et sa primauté sur cette compétence ou préférer la déléguer à d'autres institutions partenaires. C'est la diversité des politiques menées qui retient l'attention, sans qu'on puisse en donner une justification rationnelle, sans qu'on puisse rendre compte de son efficacité. En revanche, cette diversité bat en brèche les fondements démocratiques de la politique de formation et remet en cause les idées de justice et de justesse qui la sous-tendaient.

Des disparités régionales irréductibles

Avant d'aborder les paradoxes de la décentralisation, revenons sur un point qui ne peut être éludé dans une telle analyse : l'hétérogénéité des régions. Les régions sont une émanation de la politique de planification et d'aménagement du territoire menée depuis cinquante ans. Elles se construisent peu à peu de 1945 à 1983, avec un moment fort gaullien entre 1968 et 1972. Elles acquièrent une autonomie politique par les lois de décentralisation de 1982 et 1983.

Ce dernier découpage administratif a comme les précédents, un aspect arbitraire. Il rassemble des départements hétérogènes comme en Midi-Pyrénées ou dans le Centre, ou recouvre des entités préexistantes comme la Bretagne ou l'Aquitaine, le Limousin ou la Corse. Chacune des vingt-six régions est le produit d'une histoire politique, religieuse, économique et sociale qui a encore des incidences aujourd'hui. Quels que soient les indicateurs choisis, ils révèlent des différences et des variations : la taille, les évolutions démographiques, le poids des secteurs d'activités, les répartitions socioculturelles, l'intensité de l'urbanisation et, bien entendu, les taux d'activité et de chômage, les taux et modes de scolarisation. Les régions étaient donc inégales au départ dans leur dynamique et leur positionnement par rapport à une moyenne nationale, elles le sont plus que jamais à l'arrivée, la décentralisation accentue ces différences plutôt qu'elle ne les enraye. Et on le sait, la région île de France cumule les meilleurs scores sur tous les indicateurs démographiques (migrations et natalité), économiques (poids des entreprises et des actifs), sociaux (poids des catégories supérieures) et en contrepoint scolaires. En effet, la densité de l'offre de formation dépend en partie de l'importance qualitative et quantitative de la demande (Caro & Hillau 1997).

Déjà, Furet & Ozouf (1977) avaient montré les inégalités géographiques d'alphabétisation et de scolarisation et les avaient mises en regard avec un développement pluriséculaire urbain et économique ; l'appel de main-d'œuvre des régions industrielles éloignait les enfants de l'école, tandis qu'au Sud, une France agricole abandonnait une partie de sa progéniture à l'école, puis à la fonction publique. Chatelain (1984) complétait cette approche par une analyse du développement de l'offre dans l'enseignement secondaire et la formation professionnelle

qui entérinait ces variations géographiques. Les économies des régions ne suivent pas un développement linéaire et uniforme. L'industrialisation a imprimé sa marque sur le Nord et l'Est, les régions rurales ont eu un développement plus tardif et plus contrasté. Plus récemment, la Bretagne a su compenser son déficit scolaire et économique et gagne ainsi une des premières places en termes de scolarisation. En revanche, la région Languedoc-Roussillon, si elle se tertiarise plus tôt que d'autres, conserve une place mineure en termes de scolarisation. De même, les régions d'apprentissage comme l'Alsace ou les Pays-de-la-Loire conservent leur avance dans ce domaine, quand le Nord ou la Picardie ont du mal à engager un changement de mentalité tant dans les entreprises que dans les familles.

Dans l'enseignement professionnel et technologique, des réformes ont pu avoir un effet immédiat et uniforme comme la translation des CAP vers les BEP ou la création des baccalauréats professionnels dans les années 1980 (Agulhon 1989). Mais l'offre de formation, même pilotée par une carte nationale s'est forgée selon les activités des économies régionales. La diffusion des formations tertiaires et industrielles, l'élévation du niveau de formation (bac professionnel, bac technologique et BTS) puisent leurs racines dans ces histoires économiques et sociales régionales qui participent de la reproduction d'un modèle de formation. Les publications de la Direction de l'Évaluation et du Développement (du ministère de l'Éducation nationale) tout comme les données du GSE (Groupe statistique pour l'évaluation créé par la Délégation à la formation professionnelle dans le cadre des évaluations de la loi quinquennale) illustrent ce propos.

Les politiques de formation : légitimation ou quête de sens

Les Conseils régionaux établissent le plan de formation (PRDFPJ), organisent l'apprentissage, participent au financement de la formation scolarisée, et gèrent progressivement les dispositifs jeunes depuis 1993. J'ai déjà démontré que la légitimité des Conseils régionaux à imposer une ligne directrice dans l'enseignement professionnel et technologique n'était pas évidente (Agulhon 1997). Les rectorats gardent une grande partie de leurs prérogatives, s'ils négocient le plan de formation, s'ils ajustent l'offre en accord avec les Conseils régionaux, ils maîtrisent en dernier ressort la gestion des enseignants, des contenus et des ouvertures de sections (Agulhon 1994). Dans la voie de l'apprentissage, n'ayant aucun partenaire puissant, les Conseils régionaux ont pu impulser une politique, faire évoluer l'offre de formation et imposer un mode de gestion à leurs partenaires (Moreau 2003), sans pour autant changer les équilibres entre formation scolarisée et apprentissage tant le poids de traditions pèse sur les arrangements régionaux entre ces deux filières.

Les dispositifs d'insertion ont une histoire récente et particulière. Ils sont nés des difficultés d'insertion des jeunes, ils se présentent comme un empilement de mesures successives mises en œuvre par les différents gouvernements depuis 1976. Ils ont donné lieu à de nombreuses analyses critiques (Méhaut 1987, Gautier 1994, Mauger 2001). Censées être une arme d'égalisation des chances, de seconde chance pour les jeunes en difficultés qui n'ont pas acquis de première qualification dans le système scolaire, ces mesures actives (formation et alternance) ou passives (salaires de substitution et exonération des charges pour les entreprises) enrôlent les jeunes, les trient et les répartissent selon leur niveau. Ces mesures se hiérarchisent ainsi selon leur propre efficacité en termes de qualification et d'insertion. Elles s'organisent en des parcours complexes qui allient accueil, orientation, formation et emploi. Elles s'appuient sur des instances intermédiaires (PAIO, Permanences d'accueil, d'information et d'orientation et M.L., missions locales) et mobilisent des organismes de formation, en concurrence sur un marché de la formation, soumis à une procédure de conventionnement ponctuel. Les Conseils régionaux ont, pour la plupart, cherché à rationaliser et moraliser ce dispositif, ils ont audité les instances intermédiaires et les organismes de formations. Ils ont pu les restructurer et chercher à rénover les procédures et le suivi des parcours des jeunes. Ils ont conscience d'hériter d'un système complexe dont ils tentent de transformer les finalités sociales en finalités économiques. Quelle logique d'action adoptent-ils ? Comment mesurer leurs actions ?

Les Conseils régionaux ont eu une certaine latitude aussi bien temporelle que structurelle pour s'approprier ces dispositifs. Certains ont entériné l'existant et travaillé en étroite coordination avec les DRTEFP (Directions régionales du travail, de l'emploi et de la formation professionnelle), certains ont voulu assainir le système financièrement ou organisationnellement. Ils ont transformé le dispositif et pour marquer la rupture, ils ont donné de nouvelles appellations aussi bien aux structures qu'aux mesures elles-mêmes ; ils ont introduit une nouvelle procédure d'accueil des jeunes, une nouvelle procédure de conventionnement des organismes de formation, ils ont fait appel aux entreprises et ont voulu impulser un renouvellement des modes de gestion des trajectoires des jeunes. Ils ont pu s'appuyer sur différentes logiques d'actions, une logique économique qui supposait de construire l'offre de formation en relation étroite avec les besoins des entreprises, une logique plus démocratique en fonction des besoins de formations des jeunes. Ils ont pu commanditer des analyses des besoins économiques à leur OREF (Observatoire régional emploi-formation), des évaluations et des audits des organismes de formations, ils ont pu développer des logiciels de suivi des parcours des jeunes. Quel que soit le parti qu'ils ont adopté, cette reprise des compétences de gestion des dispositifs ne s'est pas faite sans interrogations, ni sans lutte interinstitutionnelle.

Nos enquêtes nous permettent d'identifier quatre types d'interventions :

- Une intervention politique : certains Conseils régionaux ont vu dans ces dispositifs un moyen d'affirmer leurs prérogatives et leurs compétences sur un terrain flou et mouvant où le nombre d'acteurs impliqués limitait la prééminence de l'un d'entre eux. Ils ont voulu s'en servir comme fers de lance de l'affirmation de leur logique d'action. Persuadés que la rationalité et l'efficacité de l'action s'exercent à l'échelon local, ils ont voulu construire une politique d'offre fondée sur les besoins économiques et la moralisation du dispositif, ils se sont heurtés à toutes sortes de résistances des institutions et du marché du travail.
- Une intervention gestionnaire : des Conseils régionaux ont reconduit l'existant laissant à leurs partenaires institutionnels une grande marge de manœuvre sur un dossier qu'ils jugeaient complexe. Ils ont repris les compétences plus tardivement et se sont appuyés sur les DRTEFP et les DDTEFP qui avaient construit le dispositif, défini les priorités en termes d'offre de formation, mobilisé et conventionné les organismes de formation, régulé les parcours des jeunes.
- Une intervention économique : d'autres Conseils régionaux estiment que les mesures sont un surcoût et que la formation initiale (scolarisée ou par voie d'apprentissage) doit qualifier les jeunes. Ils ont voulu s'appuyer sur les entreprises et activer les mesures les moins coûteuses, à savoir les contrats d'adaptation et de qualification qui dépendent de dynamiques économiques peu maîtrisées. Ils ont laissé pour compte les jeunes les plus démunis.
- Une intervention démocratique : bien entendu, les Conseils régionaux qui ont voulu reprendre l'esprit du "CFI" (Crédit-formation individualisé) et donner une formation à ceux qui sont les plus éloignés de la qualification dans un souci d'égalité des chances peuvent être perçus comme les plus démocratiques. Ce mode d'intervention est avancé bien souvent dans des régions dynamiques où les problèmes sont moins lourds, où les Conseils régionaux forts de partenariats plus solides avec la DRTEFP et le rectorat ont pu activer un réseau d'accueil et de formation déjà bien instrumenté.

Pour autant, ces interventions ont-elles des impacts spécifiques et visibles ? Sont-elles capables d'infléchir le dispositif, de combler les déficits de formation ou d'emploi de certaines régions, de réduire les inégalités des trajectoires des jeunes, ou, au contraire, dépendantes des inégalités économiques, accroissent-elles ces différences d'accès ?

En 1994, Demazière & Dubar constataient déjà que le nombre de jeunes pris en charge par les dispositifs (CFI, contrats de qualification et d'adaptation cumulés) dans les régions avait peu de choses à voir avec les besoins de formation et d'emploi des jeunes. Qu'il s'agisse du niveau de formation des jeunes à la sortie de l'école, du taux de chômage des jeunes ou du fonctionnement du marché du travail, la cohérence entre les différents indicateurs était déjà plus que

ténu. Les dynamiques des mesures dépendaient d'autres facteurs comme les priorités retenues par les directions régionales du travail et de la formation professionnelle, les moyens mis en œuvre, la puissance de l'offre de formation, les équilibres entre apprentissage et contrats de qualification et donc la structuration du marché du travail.

Ces auteurs avaient retenu pour cette analyse quatre régions différenciées, l'Alsace, le Nord-Pas-de-Calais, le Languedoc-Roussillon et les Pays-de-la-Loire. Chacun connaît les spécificités de ces régions. L'Alsace se caractérise par le dynamisme de son marché du travail, son faible taux de chômage et l'emprise de l'apprentissage, le Nord-Pas-de-Calais a connu une désindustrialisation massive et une montée du chômage que l'emploi tertiaire n'endigie pas, la formation professionnelle y est dense et scolarisée. Le Languedoc-Roussillon est une région à la fois rurale et tertiaire, il attire des populations mais n'endigie pas un chômage massif et n'a pas développé un système de formation professionnelle pertinent. Enfin, les Pays-de-la-Loire ont une position médiane, un marché du travail traditionnel et un apprentissage intensif. Ces caractéristiques avaient cependant peu d'impact sur l'organisation des mesures-jeunes.

Demazière et Dubar démontraient ainsi que les trajectoires chaotiques des jeunes de bas niveaux s'organisaient en fonction de trois dimensions, une dimension biographique, un contexte structurel (l'offre scolaire, puis le marché du travail) et un système localisé et institutionnalisé d'insertion. Or ce dernier, dès avant la loi quinquennale de 1993, n'entretenait pas de relations étroites avec les taux de chômage des jeunes. S'il est assez aisé d'identifier les causes de la force ou de la faiblesse de mesures comme les contrats de qualification ou d'adaptation, il est plus difficile d'identifier les arrangements qui activent les mesures de d'accompagnement, de formation et d'insertion, de CFI pour les résumer d'un mot construit par la DGTEFP en 1989.

Une cohérence introuvable

P our analyser les recompositions en marche, les données du Groupe Statistique pour l'Évaluation (GSE) proposent des indicateurs qui ne rendent pas compte des processus, mais éclairent quelques-uns de leurs effets. En revanche, la Direction des statistiques du ministère du Travail (DARES) ne maîtrise plus les données sur les évolutions des mesures pour les jeunes depuis 1999, date à laquelle les Conseils régionaux ont repris l'ensemble de ces compétences, ce qui est une perte de lisibilité et de visibilité de ces évolutions.

Ces données construites dans le cadre de la troisième évaluation des effets de la loi quinquennale (2001) et de la décentralisation de la formation professionnelle doivent être prises avec une certaine circonspection comme le souligne

Régions	1 Chômage 3 ans après en 1993	2 Chômage 3 ans après en 2000	3 Part des 18-25 ans en contrat de qualification en 1993	4 Part des 18-25 ans en contrat de qualification en 2000	5 Part des jeunes chômeurs en stage financé par le Conseil régional en 1993	6 Part des jeunes chômeurs en stage financé par le Conseil régional en 2000	7 Part des jeunes de 18 à 25 ans en contrat d'apprentissage en 1993	8 Part des jeunes de 18 à 25 ans en contrat d'apprentissage en 2000
Alsace	11,5	6,9	1,0	1,9	14,9	29,9	1,9	3,2
Aquitaine	21	10,6	1,4	1,9	17,2	29,9	1,5	3,0
Auvergne	20	9,7	0,9	1,4	17,9	20	1,9	3,3
Basse-Normandie	19,2	10,2	1,2	1,1	17,2	30,0	2,0	3,6
Bourgogne	14,9	9,0	0,9	1,2	14,7	20,6	1,9	3,9
Bretagne	16,4	9,1	1,0	1,6	25,9	20,1		
Centre	19,8	7,4	1,0	1,0	17,7	29,8	2,1	3,6
Champagne-Ardennes	20,2	10,2	0,9	1,0	18,0	30,6	1,9	2,7
Corse	21,4	20,2	1,9	0,7	19,7	30,4	1,6	2,6
Franche-Comté	11,6	7,2	0,7	0,9	16,2	44,1	1,9	3,0
Haute-Normandie	16,9	10,9	1,1	1,5	19,9	24,9	1,9	2,0
Île-de-France	11,9	8,6	1,5	2,9	17,9	25,1	1,1	2,0
Languedoc-Roussillon	20,4	15,7	1,2	1,6	-	-	1,7	2,9
Limousin	15,8	7,8	1,1	1,0	12,5	47,5	1,7	2,8
Lorraine	14,3	7,8	0,8	1,0	11,6	18,2	1,6	3,1

Régions	1 Chômage 3 ans après en 1993	2 Chômage 3 ans après en 2000	3 Part des 18-25 ans en contrat de qualification en 1993	4 Part des 18-25 ans en contrat de qualification en 2000	5 Part des jeunes chômeurs en stage financé par le Conseil régional en 1993	6 Part des jeunes chômeurs en stage financé par le Conseil régional en 2000	7 Part des jeunes de 18 à 25 ans en contrat d'apprentissage en 1993	8 Part des jeunes de 18 à 25 ans en contrat d'apprentissage en 2000
Midi-Pyrénées	16,1	10,5	1,0	1,5	19,4	19,9	1,0	1,4
Nord-Pas-de-Calais	22,2	14,4	1,0	1,5	19,4	19,9	1,0	1,4
Pays-de-la-Loire	21	9,8	1,0	1,9	12,5	20,6	1,8	3,9
Picardie	22,9	14,2	1,2	1,2	17,2	21,5	1,2	2,4
Poitou-Charentes	20,5	10,0	1,0	1,3	14,4	29,1	2,5	3,7
Provence-Alpes- Côte-d'Azur	19,1	14,7	0,9	1,6	19,3	25,7	1,8	3,8
Rhône-Alpes	12	7,4	1,2	1,7	20	24	1,3	2,7

Source : Source : Groupe Statistique pour l'Évaluation (ministère du Travail), 2001

- 1 Chômage trois ans après la sortie de l'école en 1993
- 2 Chômage trois ans après la sortie de l'école en 2000
- 3 Part des jeunes de 18 à 25 ans en contrat de qualification en 1993
- 4 Part des jeunes de 18 à 25 ans en contrat de qualification en 2000
- 5 Part des jeunes chômeurs en stage financé par le Conseil régional en 1993
- 6 Part des jeunes chômeurs en stage financé par le Conseil régional en 2000
- 7 Part des jeunes de 18 à 25 ans en contrat d'apprentissage en 1993
- 8 Part des jeunes de 18 à 25 ans en contrat d'apprentissage en 2000

le GSE lui-même. Pour bien comprendre leur portée, il faudrait pouvoir les mettre en perspective avec l'ensemble des données disponibles sur la formation initiale (scolarisée et apprentissage) et continue des jeunes, qu'il s'agisse des mesures dites actives (stages) ou passives (exonération...).

On peut cependant tirer quelques enseignements de ce tableau. Le taux de chômage des jeunes baisse dans toutes les régions sur la période (surtout entre 1997 et 2000), il s'agit là d'un effet conjoncturel de reprise économique. Qu'en est-il des dispositifs ?

Le taux d'apprentissage progresse dans les classes d'âge 16-25 ans du fait de son extension à tous les niveaux de formation. La part des jeunes en apprentissage double en Aquitaine, en Bourgogne, en Rhône-Alpes et même en Picardie où elle reste modeste. Les régions d'apprentissage Alsace, Pays-de-la-Loire et Poitou-Charentes se voient rattrapées par la Provence-Alpes-Côte-d'Azur ou la Bourgogne, mais des régions qui affichent une politique d'apprentissage n'ont pas des taux supérieurs à d'autres. C'est le cas de Rhône-Alpes. En réalité la part des jeunes en apprentissage reste très modeste.

La part des jeunes en contrat de qualification est tout aussi modeste, elle devrait être complémentaire à la première. Elle est disparate et dépend de la nature du tissu économique. C'est en Île-de-France qu'elle est la plus élevée, puis viennent l'Alsace, l'Aquitaine, les Pays-de-la-Loire et, dans une moindre mesure, Midi-Pyrénées et Rhône Alpes. Les contrats de qualification se développent dans les régions dont l'économie est dynamique, on le sait, ils sont surtout mobilisés par les grandes entreprises qui n'ont pas de tradition d'apprentissage.

Mais l'un des indicateurs les plus significatifs de la politique engagée par les Conseils régionaux depuis 1993 est l'intensité des dispositifs jeunes et des stages. Ces stages sont en principe dévolus aux jeunes les plus éloignés de la qualification qui ont abandonné une formation initiale avant d'obtenir un diplôme. Mais, la concurrence pour l'accès aux meilleurs stages les met souvent en position délicate vis-à-vis de jeunes déjà diplômés.

Et finalement, quelles régions ont investi ces "mesures" au vu des résultats ? Là encore, en dépit de la "reprise" de ces années 1997-2000, toutes les régions affichent une progression des effectifs, même si elle est assez variable de l'une à l'autre. Deux régions (Limousin et Franche-Comté) ont une progression spectaculaire et accueillent près de 45% des jeunes chômeurs. Six régions en accueillent plus de 29% : l'Alsace, l'Aquitaine, la Basse-Normandie, la Champagne, la Corse, le Poitou-Charentes. Le taux de chômage des jeunes n'est pourtant pas plus élevé qu'ailleurs, si ce n'est en Corse où l'apprentissage et les contrats de qualification sont peu développés. Quatre régions accueillent environ un quart des jeunes chômeurs (la Haute-Normandie, l'Île-de-France, la Provence-Alpes-Côte-d'Azur et Rhône-Alpes), elles ont une position médiane. Enfin, huit régions en placent moins de 22% en mesure : l'Auvergne, la Bourgogne, la Bretagne, la Lorraine, Midi-Pyrénées, le Nord-Pas-de-Calais, les Pays-de-la-Loire et la Picardie. Elles se

caractérisent plutôt par leurs dissemblances en termes d'emploi, de chômage, d'apprentissage, et d'intensité de la diffusion de la formation initiale. En effet, tout oppose la Picardie et le Nord-Pas-de-Calais à la Bretagne et Midi-Pyrénées.

De fait, les modes d'interventions énoncés plus haut ne se présentent jamais de manière univoque, une intervention très politique peut s'allier à un mode gestionnaire, une intervention économique avec un mode très politique. Cependant qu'il s'agisse des discours ou des modes d'intervention, leur impact n'est pas compensatoire.

Dans le Nord-Pas-de-Calais, le discours des acteurs institutionnels est très démocratique, la lutte contre le chômage et la volonté d'égaliser les chances sont au cœur d'une volonté politique affirmée, cette implication a peu d'incidences ; en Alsace, la vision est beaucoup plus gestionnaire, quand l'impact cumulé de l'apprentissage, des contrats de qualification et des dispositifs est efficace sur un taux de chômage plus faible. En Picardie ou dans le Centre, un discours politique libéral et une volonté affichée des Conseils régionaux de s'appuyer sur le monde économique plutôt que sur le monde institutionnel ne compensent pas une offre insuffisante et une faible institutionnalisation des dispositifs.

Il est donc bien difficile de démêler la cohérence entre des discours politiques parfois contradictoires, des actions segmentées et leurs effets d'autant que les tissus économiques et sociaux sont eux-mêmes très hétérogènes et influent sur ces effets.

L'ajustement des politiques de formation au développement local n'a pas trouvé dans la décentralisation et le renouvellement de l'interinstitutionnalité gérée à un niveau infranational et même infrarégional un ancrage efficace ou juste. Si les principes d'efficacité et de justice peuvent ne pas s'opposer *a priori*, ils n'ont pas pouvoir de s'allier sans que des règles précises leur soient données. Les contradictions politiques et techniques entre les institutions, les inégalités économiques et sociales entre les régions limitent la portée de ces politiques décentralisées. Que les Conseils régionaux soient leaders, coordonnateurs, disjonctifs ou minimalistes, ils ne régulent pas mieux que les institutions déconcentrées (le rectorat et la direction régionale du Travail) les problèmes de formation et de chômage. Et, en définitive, ils ne favorisent pas l'équité ou l'égalisation des chances, ce qui semblait a priori attendu de la décentralisation de la formation professionnelle.

Repères bibliographiques

- AFFICHARD J. 1997 *Décentralisation des organisations et problèmes de coordination : Les principaux cadres d'analyse*, Paris, L'Harmattan
- AGULHON C. 1989 "Évolutions des formations industrielles en lycée professionnel : de la politique scolaire nationale à la concurrence entre les établissements", *Éducation et Formations-21*, 25-35

- AGULHON C. 1994 *L'enseignement professionnel. Quel avenir pour les jeunes ?*, Paris, Les Éditions de l'Atelier
- AGULHON C. 1997 Les relations formation-emploi. Une quête sans fin, in Cardi F. & Chambon A. *Les métamorphoses de la formation*, L'Harmattan
- BEL M. & DUBOUCHET L. *Décentralisation de la formation professionnelle : Un processus en voie d'achèvement ?* Éditions de L'Aube, Essai
- BOLTANSKI L. & THÉVENOT L. 1991 *De la justification. Les économies de la grandeur*. Paris, Gallimard, NRF Essais
- BRUCY G. & TROGER V. 2000 "Un siècle de formation professionnelle en France : la parenthèse scolaire ?", *Revue française de pédagogie-131*, 9-21
- CARO P. & HILLAU B. 1997 "La logique dominante des publics scolaires : Offre de formation et environnement local", *Formation-Emploi-59*, 87-104
- CASELLA P. & JOBERT A. 1996 "Régionalisation de la formation professionnelle : les enjeux du Plan régional de développement des formations professionnelles des jeunes " Rapport CNRS, Travail et Mobilités, Nanterre
- CHARLOT B. (dir.) 1994 *L'école et le territoire : nouveaux espaces, nouveaux enjeux*, Paris, Colin
- CHÂTELAIN P. & BROEWERS X. 1984 *Les France du travail*, Paris, PUF
- COMITÉ DE COORDINATION 1998 "Évaluation des politiques régionales de formation professionnelle", Rapport d'activité 1993-1996, Paris, Comité de coordination de la formation professionnelle et le ministère du travail
- DEMAZIÈRE D., DUBAR C. & DUBERNET A.C. 1994 *L'insertion professionnelle des jeunes de bas niveau scolaire*, Documents, CEREQ-91
- FURET F., OZOUF J. 1977 *Lire et écrire. L'alphabétisation des Français de Calvin à Jules Ferry*, Paris, Éditions de Minuit
- GAUTIÉ J. 1994 "Le chômage des jeunes en France, un problème de formation ?", *Futuribles-186*-avril, 3-23
- LELIÈVRE C. 1996 *L'école à la française en danger ?*, Paris, Nathan
- MAUGER G. 2001 "Les politiques d'insertion. Une contribution paradoxale à la déstabilisation du marché du travail", *Actes de la Recherche en Sciences sociales-136*, 5-14
- MÉHAUT P., ROSE J., MONACO A. & de CHASSEY F. 1987 *La transition professionnelle*, Paris, L'Harmattan
- MÉHAUT P., RICHARD A. & ROMANI C. 1998 "Décentralisation de la formation professionnelle et coordination de l'action publique", *Travail et Emploi-73*, 97-109
- MONS N. 2004 "Politiques de décentralisation en éducation : diversité internationale, légitimations théoriques et justifications empiriques", *Revue française de pédagogie-146*, 41-52
- MOREAU G. 2003 *Le monde apprenti*, Paris, La Dispute
- PERRET B. 2001 *L'évaluation des politiques publiques*, Paris, La Découverte
- ROSE J. 1996 "L'organisation des transitions professionnelles entre socialisation, mobilisation et recomposition des rapports de travail et d'emploi" *Sociologie du travail-1*, 63-79
- VERDIER E. 1996 "L'insertion des jeunes 'à la française' : vers un ajustement structurel" *Travail et Emploi-69*, 37-59

C

OMPTES RENDUS

MATHIAS MILLET, 2003

Les étudiants et le travail universitaire. Étude sociologique
Lyon, Presses Universitaires de Lyon, 256 pages

Publication remaniée d'une thèse de sociologie, cet ouvrage a pour objet principal la connaissance des modes du travail intellectuel étudiant. Il montre l'intérêt heuristique d'une articulation trop rare dans l'analyse sociologique des activités d'apprentissage et des spécificités de la "matrice disciplinaire" étudiée. Il compare des étudiants de médecine et de sociologie sous trois aspects : leur composition (origine sociale, parcours scolaire) et les raisons du choix de la discipline universitaire, dans les chapitres 1 à 3 ; les matrices disciplinaires auxquelles ils doivent se socialiser, dans le chapitre 4 ; les formes concrètes de l'étude (emploi qui est fait du temps ; formes de lecture ; pratiques de copie), dans les chapitres 5 à 8.

Construction d'objet

Le livre de Millet ouvre des voies de recherches sur les étudiants en pensant leur travail intellectuel comme "le produit de l'effet combiné d'une matrice de socialisation disciplinaire et de conditions sociales d'origine spécifiques", qu'il est donc peu pertinent de séparer. La construction théorique vise ainsi "à tenir ensemble le point de vue d'une sociologie de l'éducation qui lie à l'étude des rapports au savoir la connaissance des inégalités de parcours et d'origines et celui d'une sociologie des savoirs associant la description des pratiques et des logiques d'apprentissage à l'analyse des savoirs à s'approprier". Un premier aperçu en avait été donné dans "Économie des savoirs et pratiques de lecture. L'analyse des formes du travail intellectuel étudiant en médecine et en sociologie", paru en 1999 dans *Éducation et Sociétés-4*.

La logique comparatiste des deux disciplines universitaires est déterminée par la mise au jour de la cohérence qui existe pour chacune d'elles entre : la population étudiante ; la matrice disciplinaire étudiée ; les gestes de l'étude que celle-ci structure et que doivent s'approprier les étudiants. Et la cohérence de ces trois aspects induit l'organisation de l'ouvrage en chapitres comparatifs listés ci-dessus.

Cette comparaison porte sur la troisième année (deuxième cycle d'études médicales ou DCEM et licence de sociologie) car les processus de socialisation intellectuelle à la discipline sont plus avancés qu'en 1^{er} cycle, mais moins qu'en 3^e et donc encore visibles.

L'articulation de l'analyse synchrone des populations étudiantes et de celle, diachronique, des trajectoires montre deux populations caractérisées par homogénéité et linéarité en médecine, diversité et discontinuité en sociologie. La catégorie sociale d'origine est homogène en médecine, pas en sociologie. Les apprentis-médecins ont un bac scientifique avec des verdicts d'excellence fréquents ; l'hétérogénéité des bacs et des parcours prévaut en sociologie. On entre en médecine par vocation professionnelle et parcours linéaire. Les choix par défaut ou après hésitation sont plus fréquents en sociologie.

Logiques sociales-cognitives des matrices disciplinaires

Cette recherche, inscrite dans la continuité des travaux du Groupe de recherche sur la socialisation (notamment ceux de Lahire sur la culture écrite), rapporte les modes de socialisation intellectuelle des étudiants aux exigences de chaque disci-

plaine universitaire, aux savoirs et à leur organisation... porteurs de "logiques sociales-cognitives" spécifiques. L'auteur compare les construits historiques que sont ces deux matrices disciplinaires.

Le regard médical et son enseignement s'appuient sur une culture scientifico-technique soucieuse d'efficacité du soin, construite au XVIII^e siècle en rupture avec la tradition littéraire de commentaire des écrits : les pratiques et savoirs médicaux ont été objectivés, codifiés, systématisés dans un corpus de connaissances partagées à vocation universelle (lois générales...). L'enseignement est donc très intégré : programme national, outils homogènes (manuels, dictionnaires, photocopiés, annales). D'où des tâches concrètes de l'étude très réglées et vues comme techniques. Il s'agit moins d'apprendre à produire et interroger des connaissances que d'assimiler par cœur des savoirs présentés comme établis (examens reposant sur une logique vrai/faux, questionnaires à choix multiples...). Le DCEM forme moins au tâtonnement propre à l'élaboration intellectuelle des chercheurs qu'à une logique sociale-cognitive de la matrice visant à réduire les hésitations des praticiens du soin.

Les savoirs sociologiques sont au contraire peu intégrés, l'accord portant sur la pluralité des paradigmes, des ressources théoriques, méthodologiques et empiriques dans lesquels l'étudiant doit emprunter comme tout sociologue, en se repérant entre les divers textes et auteurs. À l'Université de Lyon 2, lieu de l'enquête, la formation à la sociologie se fait par la recherche : construction d'un objet, mise en œuvre d'une méthodologie, de techniques d'enquête... "Autant que des contenus [...] les étudiants doivent apprendre à se saisir de postures de connaissance dont la particularité est sans doute de s'apprendre à force d'expériences, par une série d'ajustements successifs". Ces logiques sociales-cognitives vont de pair avec des savoirs peu intégrés, dus également à leur régulière reconfiguration, inhérente au caractère historiquement daté des recherches en sociologie comme au caractère empirique fondateur de cette discipline.

L'ouvrage s'appuie sur la notion d'intégration, référence à Bernstein ("Sur les

formes de classification et le découpage du savoir dans les systèmes d'enseignement", dans *Langage et classes sociales*, Paris, Minuit, 1975), dont l'explicitation aurait permis de mieux donner à voir l'appropriation qui en est faite, ses prolongements ici ouverts. Plus généralement, comme l'intérêt de l'ouvrage réside autant dans sa construction d'objets exportables que dans ses résultats, on regrette l'absence d'une plus grande comparaison des modes de construction d'objet avec les sociologies du curriculum (mais aussi avec la sociologie de la forme scolaire élaborée par Vincent au sein du GRS) car il ré-explore de façon convaincante des questions qu'elles ont posées différemment sur l'articulation entre la constitution historique des disciplines, l'organisation des curricula, le caractère déterminant des modes de socialisation intellectuelle des étudiants et l'activité d'étude effective dont il sera maintenant question.

Les formes concrètes du travail intellectuel-universitaire

La matrice influence l'emploi qui est fait du temps. En médecine, sur la lancée d'un 1^{er} cycle modelé par le concours, le DCEM reste scandé par l'enchaînement intensif des moments de travail encadrés par les cours, entraînements, annales, colles... Cette organisation décourage les dispersions, focalise sur la routine du travail de mémorisation. L'encadrement du temps de l'étude renforce l'homogénéité de la population. En sociologie au contraire, l'hétérogénéité des étudiants est accrue par le peu d'encadrement, de prescriptions sur la quantité et la nature du travail à effectuer, qui repose sur des logiques peu codifiées.

La matrice détermine encore les formes de lectures. En médecine, celles des cours et des photocopiés visent la mémorisation. Le recours aux livres et manuels médicaux est limité à un complément d'information pour bachotage, permis par l'existence d'un stock documentaire objectif et standardisé. En sociologie, la lecture est au contraire une recherche du sens du texte, une appropriation du raisonnement de l'auteur. Elle est liée à toute activité : préparer un examen, un dossier ou une dissertation, construire un objet de recher-

che... Les cours renvoient à la lecture des textes originaux qui apparaît indispensable à la formation d'un cheminement intellectuel, de capacités de réflexion sociologique.

Les pratiques de copie varient également. En médecine, elles participent à la mémorisation, par la visualisation, la récitation. En sociologie, si elles sont indispensables dans un premier temps pour s'approprier des références scientifiques et des modes de raisonnement, il est nécessaire de s'en détacher ensuite pour pouvoir entrer dans des logiques de recherche, pour aider sa propre production intellectuelle.

Des chantiers ouverts

La richesse des dimensions articulées entre elles par la construction d'objet induit des regrets quant aux voies proposées, mais incomplètement explorées car non centrales dans cette construction. Ces regrets sont donc à lire comme des chantiers ouverts par l'ouvrage.

La logique comparatiste, pertinente pour montrer les spécificités des matrices disciplinaires, conduit à ne pas retenir les gestes de l'étude n'existant que dans une seule discipline : contrairement aux étudiants de sociologie, il est peu demandé de rédiger à ceux de DCEM, qui en revanche doivent s'initier progressivement à l'établissement de diagnostics... Mais, dans les deux cas, on sollicite peut-être chez eux une déconstruction et une reconstruction de conceptions (du corps, des phénomènes sociaux), une capacité à faire des liens entre des connaissances théorico-méthodologiques et des pratiques concrètes... Une analyse complémentaire des gestes différents de l'étude pourrait donner à voir des étudiants mobilisant des logiques plus hétérogènes, par exemple non réduites à de la mémorisation-routinisation en médecine.

Cet ouvrage alimente la réflexion sur la question des inégalités scolaires. La sociologie du curriculum a par exemple montré comment une même discipline pouvait être enseignée différemment selon les populations des lycées (Isambert-Jamati 1995 "Type de pédagogie du français et différenciation sociale des résultats", repris dans *Les savoirs scolaires*, Paris, L'Harmattan). En croisant avec le présent apport sur les matrices disciplinaires spécifiques, on

pourrait développer des recherches complémentaires qui uniformisent moins les effets de la matrice disciplinaire et visent à éclaircir sa mise en œuvre inégale dans une même discipline selon les contextes universitaires ou scolaires.

La question des inégalités se pose aussi quant aux postures mobilisées par les étudiants : la réussite universitaire dépend de leur appropriation de postures cognitives dont l'enseignement relève davantage, précise l'auteur (135), d'un curriculum caché que d'une pédagogie explicite, pour reprendre la formule de Bourdieu, Passeron & de Saint-Martin dans *Rapport pédagogique et communication* (1995, Paris, Mouton). D'où des inégalités, dont sont victimes les étudiants les moins familiers des logiques universitaires, avec des pratiques de lecture ou de copie peu pertinentes pour se socialiser intellectuellement. On converge ici avec d'autres travaux portant davantage sur les postures sociocognitives différenciatrices, dans une même discipline, entre élèves issus de milieux sociaux différents : de façon non exhaustive, ceux de Lahire (*Culture écrite et inégalités scolaires*, 1993, Lyon, PUL), Bautier & Rochex (*L'expérience scolaire des nouveaux lycéens*, 1998, Paris, Colin), Rayou (*La 'dissert de philo'. Sociologie d'une épreuve scolaire*, 1998, Rennes, PUR). Inversement, la détermination de ces postures par les logiques sociales-cognitives propres à une matrice disciplinaire est moins traitée par ces recherches qui s'intéressent à une même famille de discipline (en général de tradition littéraire). L'articulation des deux types de recherches permettrait de mieux comprendre la construction des inégalités scolaires au sein des activités d'apprentissage, en élucidant la façon dont les élèves mobilisent de façon évolutive des postures, entre celles sollicitées par les logiques propres aux matrices disciplinaires, d'une part, et celles qui leur sont les plus familières au regard de leurs différents milieux d'origine, d'autre part.

Stéphane Bonnéry
ESCOL, Sciences de l'éducation,
Université Paris 8

PHILIPPE VIENNE, 2003

Comprendre les violences à l'école
Bruxelles, De Boeck, 205 pages

L'ouvrage de Philippe Vienne est le résultat d'une enquête ethnographique, menée dans deux établissements bruxellois, des filières de l'enseignement professionnel et technique. Il a recueilli ses observations en endossant pendant deux ans différents rôles au sein de ces établissements et, notamment, un remplacement d'enseignant dans le cadre du cours de morale non confessionnelle. Cette plongée anthropologique de longue durée dans des établissements considérés comme emblématiques du surgissement de "violences" a permis le recueil de données d'une grande richesse mises en dynamique à partir de quatre grilles de lectures empruntées à la théorie sociologique et anthropologique. Tout en décrivant avec précision la vie sociale de ces établissements, l'analyse s'attache à fournir des éléments de compréhension des "violences à l'école" en contextualisant les phénomènes observés.

Les quatre premiers chapitres déploient l'analyse sous chacune des grilles de lecture retenues. Les travaux de Goffman sont particulièrement mobilisés fournissant deux des grilles en question : celle de l'institution totale et celle de la stigmatisation. Les travaux initiés par Bourdieu sur les "exclus de l'intérieur" ainsi qu'une lecture culturelle des "univers symboliques" des établissements scolaires, inspirée notamment des travaux d'Héritier et d'Augé (argumentant la construction d'une altérité entre les enseignants et les élèves), complètent le propos. Le dernier chapitre aborde l'étude des stratégies locales destinées à prévenir et traiter les incidents dans les établissements. Enfin, une annexe méthodologique et épistémologique clarifie la posture choisie. Sur ce plan, on peut déjà souligner une tension entre son principe (le terrain procède d'"une sorte de remise à zéro de la problématique", la plongée anthropologique devant faire table rase des présupposés, etc.) et l'ampleur des savoirs, certes "savants", mais déjà constitués, informant les données (les fameuses grilles, dont la plupart sont des

grilles théoriques interprétatives plus que des outils techniques de l'observation ethnographique). Les grilles sont présentées comme instruments de "généralisation" des données (l'auteur rappelant ainsi que la généralisation quantitative n'est pas la seule possible). Par moments il en résulte, cependant ou du même coup car la notion même de généralisation devrait encore être questionnée, un effet d'écrasement des données collectées et de clôture de l'hétérogénéité des situations observées. Les chapitres ont d'ailleurs tous la même forme : l'exposé des grilles d'abord, mettant par la suite en dynamique les données recueillies, parfois sous le mode de l'illustration. Mais ces données d'observation, ou plutôt cette mobilisation de données, tant elles sont sélectionnées et travaillées (les grilles explicites ou implicites fonctionnant alors comme ressources plus que comme stock de savoirs à retrouver) recèlent de réelles trouvailles, de vrais éléments de compréhension, qui pour certains débordent et permettent de réviser nos savoirs antérieurs, spécialisés ou non.

L'ordre des grilles peut être inversé, la cohésion des éléments qui se cumulent pour former l'argumentation de la thèse posée n'en demeure pas moins. La question des "violences" telle qu'ici restituée semble prioritairement se jouer dans le rapport entre une obligation scolaire juridiquement contrainte (sous peine de pénalités dissuasives) et le non-sens, du point de vue des élèves, de cette même scolarité. Une équation qui se décline dans la description des violences constitutives des situations scolaires elles-mêmes, la violence ne pouvant assurément qualifier les comportements des seuls élèves. Le système scolaire, rappelle ainsi l'auteur, concentre dans les filières de relégation des élèves "exclus de l'intérieur" qui ne pourront obtenir qu'un titre scolaire déclassé. Les établissements étudiés sont ainsi désignés comme "écoles de la dernière chance", la filière d'enseignement profes-

sionnel pouvant apparaître comme “la filière de relégation par excellence”. La grille des exclus de l'intérieur, commentée dans la discussion des travaux portant sur les bacs professionnels en France (Beaud, Eckert) mais aussi la référence plus ancienne à l'école des ouvriers de Willis sont ici requises pour fournir une première possible “compréhension des violences”. Parcourant des formations sans liens les unes avec les autres “parce que le champ des possibles se restreint en matière d'établissements souhaitant encore l'accueillir, l'élève se dresse contre l'institution autant qu'il essaie de réintroduire dans ses murs la vie quotidienne qui lui est familière au dehors”. La comparaison entre la situation des établissements bruxellois ou des lycées professionnels français et celle de l'école des ouvriers de l'enseignement britannique des années 1970 ouvre alors la réflexion sur les transformations des rapports de domination. Les “gars” de Willis de fait recherchaient délibérément le “destin d'ouvrier” que les élèves actuels “fuiet comme la peste”. L'entrée à l'usine était vécue comme une libération, les gars co-construisant ainsi par leur rapport de “résistance” à l'école un rapport de domination des ouvriers par le patronat. Les élèves d'aujourd'hui, quant à eux, seraient désenchantés, contraints d'accepter un statut d'ouvrier qu'ils contribuent à déprécier. Ces élèves n'auraient qu'un “stigmamate en commun”, une “communauté d'infortune comme destin scolaire” et non pas “un projet”. Un point gagnerait toutefois à être développé comme premier élément d'analyse, permettant d'éviter le risque du misérabilisme. Pour Vienne, la communauté d'infortune se joue notamment dans la valorisation par les jeunes concernés de la figure du “vrai lycéen”. On peut effectivement lire cela comme un élément de violence symbolique, renvoyant à l'effet d'imposition exercé par le modèle du lycée sur les jeunes. Mais la question est bien de savoir comment fonctionne chez les jeunes en question cette emprise de la figure du vrai lycéen (le seul exemple donné par l'auteur concerne l'apparence vestimentaire, le refus du port du bleu de travail) ou plutôt en quoi cette figure n'est pas également susceptible de susciter la

mobilisation dans le rapport aux savoirs, au travail intellectuel et aux études (rapports dont auraient été exclus, autant qu'ils s'en excluaient, les gars des années 1970...). De même, peut-on affirmer “l'absence de projet” réunissant ces jeunes sans une analyse plus approfondie de leur parole ?

La fin du chapitre pourtant est d'une autre facture et le débordement de la grille peut s'opérer dans la description des formes que prennent les tentatives de renversement de la domination auxquelles sont ainsi contraints les élèves (il s'agit pour eux d'une “nécessité” suggère l'auteur). Les élèves tentent cette inversion d'abord en donnant d'eux-mêmes aux enseignants une image qui valorise la brutalité et le banditisme. Ici est ainsi clarifié un phénomène qui ne cesse effectivement d'interroger sur le terrain : “cette fois c'est l'élève qui domine dans un univers symbolique dont l'éducateur n'a pas les clefs ni la maîtrise”. En même temps, précise Vienne, cette inversion prend souvent une forme ludique. Et cette précision engage un questionnement critique à méditer sur les analyses sociologiques : “le ludique est un domaine sans doute mésestimé d'une analyse sociologique des violences à l'école, laquelle privilégie plutôt les aspects tragiques, associés par exemple aux trajectoires d'échec”. Du tragique au ludique (et même parfois “au burlesque” y compris du côté des enseignants), les pages ici consacrées à cette question nous semblent remarquables : “il serait étonnant, presque anormal que l'on ne puisse s'amuser au sein des établissements scolaires”. Les aspects ludiques inhérents aux conflits donnent du sel au temps passé dans l'institution, “mais cet humour reste un ‘humour noir’ tant sont entrelacés, dans l'expérience quotidienne de l'institution scolaire déshéritée, la conscience des trajectoires d'échec et les aspects ludiques, indissociables les uns des autres”. C'est ce qui rend “tout aussi vain de réclamer des élèves une ‘responsabilité’ de tous les instants fondée sur la conscience de leur échec scolaire, sur ‘une réhabilitation’ proposée, que de les renvoyer totalement à l'irresponsabilité ludique de la ‘déconnade’ dans l'institution”. La notion floue d'incivilité se retrouve ainsi dans ces pages déconstruite et avec bonheur.

Le schéma de la résistance est bien sûr aussi ce que l'utilisation des travaux de Goffman permet d'argumenter. Vienne multiplie ici les réserves quant à l'utilisation de la grille de "l'institution totale". Tous les éléments de la définition et du modèle y sont minutieusement confrontés aux paramètres des établissements observés. Malgré ce qui est rappelé de ses évidentes limites, deux axes jugés essentiels rendraient pourtant possible cette qualification. Le premier est la "relative fermeture au monde" des établissements scolaires étudiés, le second concerne la dualité se créant dans ce cadre entre les enseignants et les élèves. La fermeture au monde se joue sur le plan matériel et intellectuel. Est ainsi visé ce qui se justifie par les "réflexes défensifs de l'établissement" (en rapport avec la perception d'un environnement dangereux et la crainte de l'absentéisme) : les dispositifs de contrôle parachevant l'encerclement réalisé par les murs et grillages de l'établissement. La "fermeture intellectuelle" ne se désigne quant à elle qu'en termes de "manque de communication" entre le monde extérieur et l'institution scolaire. Les observations regroupées sur ce point ne sont certes pas à négliger : interruptions de sorties organisées (à la suite d'"incidents"), absence de stages en entreprises (face au refus des entreprises en raison de l'image de l'établissement), absence d'échanges avec les parents. Mais le propos paraît pourtant limité en matière d'enjeux pédagogiques ou de rapport entre savoirs ordinaires et savoirs scolaires, qu'on attendait sous le thème des "fermetures intellectuelles" dans un établissement scolaire. Certaines des ouvertures regrettées (les sorties ou les stages) pourraient aussi être questionnées comme éléments de fermeture symbolique, rejoignant, tout en la complexifiant, la thèse posée : la suppression des sorties, par exemple, est regrettée en raison du "climat positif" (selon les enseignants) qu'elles pouvaient instaurer. Mais qu'en est-il du point de vue du développement des compétences cognitives et sociales des élèves ? Ces formes d'ouverture peuvent fonctionner comme éléments de mobilisation dans l'apprentissage, ce qu'estime Vienne. Ils peuvent aussi se réduire à une simple opération de régula-

tion et de "pacification"... Le modèle de "l'institution totale", comme la précédente grille –et là résiderait alors le problème principal de l'ouvrage– est sans doute impuissant à tenir compte des questions relatives à l'autonomie du dispositif scolaire, à la normativité objective de ses activités par-delà ses formes de réalisation.

Un point important concerne sans doute le fait qu'il y a "sentiment d'enfermement" chez les élèves, ceux-ci "s'efforçant de protéger leur moi de l'emprise de l'institution". La lecture des comportements des élèves, comme formes de résistance, se développe ainsi à partir du concept d'adaptation secondaire propre à Goffman : le temps scolaire "devient ce temps perdu, mort, détruit, arraché à la vie dont parle l'auteur d'*Asiles*. Les élèves tâchent alors de remplir ces vides...". Des "résistances" donc, ou des détournements pouvant conduire les personnels à renforcer d'autant plus les fermetures opérées via les lectures substantialistes qu'ils s'en donnent. Insistons sur la qualité des analyses menées sous cet angle. Avec le support de quelques scènes saisissantes l'auteur parvient à argumenter la critique sans dénonciation, s'attache à développer l'intelligibilité des situations impliquant les conduites des élèves comme ceux des personnels (ce serait aussi parce qu'ils demeurent attachés à la légitimité de leur mission que les enseignants ne percevraient pas le sens des conduites des élèves...), personnels dont les souffrances et réelles difficultés sont aussi crûment montrées. Ainsi en est-il de cette impressionnante description d'une "phase de test" imposée par ses élèves à "P. Vienne enseignant" (restituée comme l'un des "dispositifs de mortification" marquant "l'entrée dans l'institution" et fonctionnant de manière symétrique aux dispositifs similaires imposés par les personnels).

La question de la dualité entre enseignants et élèves se prolonge à partir de la grille d'analyse culturelle empruntée à l'anthropologie. Ici le propos est moins facile, dense, mêlant et confrontant plusieurs références. En substituant la notion, toujours inspirée par Goffman, d'"univers symbolique" à celle de "culture", l'auteur entend judicieusement dépasser les "réifications hasardeuses" relatives à la rhétori-

que désormais fréquente de l'opposition culturelle entre la "culture juvénile" et la "culture scolaire". La description d'éléments de "l'univers symbolique" de l'institution, puis du personnel et des élèves, aboutit alors à argumenter la construction d'une "altérité dépréciée" entre les enseignants et les élèves. Une sensation de vertige ou de malaise pourrait saisir le lecteur se souvenant du contexte des violences et rapports de domination extrêmes considérés dans le texte d'Héritier, les "matrices de l'intolérance et de la violence", servant ici de référence : le système des castes, l'idéologie nazie... L'analyse consiste pourtant simplement à prendre au

sérieux ce qui fait effectivement, pour tous, malaise sur le terrain, ce qui se joue dans l'ensemble de ces représentations et répertoires de catégorisation stéréotypés qu'élèves comme enseignants peuvent construire et mobiliser à la marge des scènes officielles. De ce point de vue, le propos sonne juste et pertinent, débanalisant ce qui doit l'être tout en nourrissant l'intérêt d'un ouvrage ambitieux contribuant assurément à mieux cerner la complexité des phénomènes de violences scolaires.

Daniel Frandji
INRP, Centre Alain Savary,
LAMES-CNRS (MMSH, Aix-en-Provence)

V. CALICCHIO, B. MABILON-BONFILS, 2004

Le conseil de classe est-il un lieu du politique ?

Pour une analyse des rapports de pouvoir dans l'institution scolaire

Paris, L'Harmattan, 148 pages

Le projet de cet ouvrage part du postulat que le conseil de classe est un dispositif scolaire particulier en ce qu'il peut être "saisi comme un analyseur" (12). Les auteurs reprennent ainsi la position adoptée par d'autres (Boumard 1978 *Un conseil de classe très ordinaire*, Paris, Stock ; Baluteau 1993 *Conseil de classe : peut mieux faire !* Paris, Hachette, etc.), selon laquelle l'étude du conseil de classe renseigne au-delà de la situation même, il révèle le système scolaire. Mais l'entrée consiste ici à interroger cette instance en tant que lieu du politique, il s'agit notamment d'examiner en quoi le conseil de classe exprime les problèmes scolaires, les contradictions et les tensions de l'école.

La méthode employée veut s'inscrire dans l'interactionnisme symbolique et repose sur plusieurs techniques (observation directe, entretiens semi-directifs, discussions informelles...). L'idée générale revient à penser que si le conseil de classe est un lieu construit essentiellement non par le "haut" mais par le "bas", par le social placé dans les situations, il convient d'examiner les interprétations, les négociations... Cette posture n'exclut pas cependant des emprunts conceptuels à d'autres courants sociologiques, tels que l'analyse stratégique (Crozier & Friedberg 1978 *L'acteur et le système*, Paris, Seuil), ou l'analyse institutionnelle (Lapassade & Loureau 1971 *Clefs pour la sociologie*, Paris, Seghers), qui permettent de tenir ensemble les structures et les acteurs, de ne pas oublier dans les situations des régularités plus générales. Après avoir annoncé ces éléments en introduction, l'ouvrage s'organise en cinq chapitres dont le premier est le plus développé.

Dans le premier chapitre –le conseil de classe : stratégies d'acteurs et jeux de pouvoir– les deux auteurs entendent tout d'abord montrer en quoi le système scolaire est un lieu où s'expriment des rela-

tions de pouvoir. C'est l'occasion, au préalable et de façon opportune, d'éclairer le lecteur sur des notions voisines. La légitimité, la force, le pouvoir, la légitimation, l'autorité... sont des termes dont l'analyse permet de clarifier le propos et de mettre en lumière la part du politique dans l'école et dans ses situations. L'école est d'abord un espace travaillé par la question de la légitimité et de la légitimation au sens où elle cherche à fonctionner sur la "symbolique d'un imaginaire politique" durable. C'est par cette voie que le pouvoir est fondé à circuler et à organiser des "relations asymétriques" entre les catégories d'acteurs, principalement entre les enseignants et les élèves. Mais le pouvoir ne se réduit pas à cette forme, les auteurs nous rappellent que, comme toute organisation ou relation, l'école est confrontée aux intérêts divers des acteurs et que leur pouvoir dépend des ressources disponibles. Or, comme l'école est devenue un lieu marqué par la prolifération des acteurs, les conflits de pouvoir sont devenus plus nombreux. L'enseignant apparaît alors comme une personne disposant d'une certaine marge de manœuvre mais dont la liberté est limitée par les contraintes qui s'exercent sur lui sous la forme non seulement de prescriptions mais aussi de tensions liées à l'organisation (intérêts divergents des acteurs, application des programmes selon les populations scolaires...).

La deuxième partie du chapitre aborde les relations de pouvoir dans les conseils de classe et les logiques qui les sous-tendent. Elle développe l'idée que les relations de pouvoir sont "asymétriques" car les "acteurs disposent de ressources inégales dans la négociation" (45). Le plan adopté consiste à examiner trois niveaux de réalité. Le premier niveau est fait des textes officiels sur lesquels les auteurs ne s'attardent pas, à juste titre, pour privilégier les niveaux qui rendent plus compte de la

situation (les prédéfinitions que les acteurs donnent de leur mission et les comportements dont ils usent). Alors que les dispositions officielles présentent le conseil de classe selon un fonctionnement harmonieux où les rôles des acteurs sont prévus et complémentaires, les autres niveaux donnent à voir une "réalité sous un jour plus tendu et conflictuel" (53). Ces difficultés sont vues, selon les auteurs, au travers des intérêts divergents et des enjeux identitaires. C'est l'occasion de développer le thème de la dépossession du pouvoir des enseignants en matière d'orientation scolaire, dont le processus résulte de l'augmentation concomitante du pouvoir des chefs d'établissement et des parents. C'est aussi un rapport conflictuel autour du domaine pédagogique que les enseignants entendent préserver contre l'intrusion des parents. Mais cette solidarité entre les enseignants, porteurs d'une discipline scolaire dont il convient de garantir le statut, laisse place également à des rapports de concurrence.

La partie sur le conseil de classe, expression des contradictions de l'école, met en lumière les contradictions auxquelles est confronté le monde scolaire et qui conduisent à le penser comme une organisation complexe (égalité et différence entre les élèves, unité et diversité, ouverture et fermeture...). C'est pourquoi les auteurs font de l'école un lieu du politique parce qu'elle doit travailler à concilier les contraintes, qu'elle ne peut éviter d'affronter ces tensions. Or les auteurs défendent l'idée que les acteurs de l'école occultent la dimension politique de l'école, résistent à la mise en évidence des phénomènes de pouvoir et de conflit qui conduisent à "l'imposition de problématiques légitimes" (expression empruntée à Bourdieu) fixant des limites au discours tenu dans les conseils de classe. Il existe comme des "conventions" qui obligent les acteurs à respecter les rôles, à n'aborder que le registre acceptable et ainsi à ne pas entrer en conflit. Du coup, le pouvoir est doublement nié, en tant que réalité scolaire et en tant que mode de relation.

La seconde partie aborde la question du déficit démocratique que revêt l'absence de participation des élèves et des parents à la vie des établissements. Alors

que des dispositifs ont vu le jour pour développer la citoyenneté des élèves (heures de vie de classe, conseils de vie lycéenne, délégués d'élèves...), le fonctionnement des établissements et notamment des conseils de classe peine à devenir pleinement démocratique. Ce déficit tient à plusieurs facteurs selon les auteurs : l'impréparation des réunions, le manque de collaboration des acteurs, la faible circulation des informations, mais il renvoie principalement aux relations de pouvoir qui pèsent sur les délégués de parents et les délégués d'élèves. Ces constats posent ainsi le problème de la mise en place d'une vie démocratique au sein des établissements scolaires.

Le troisième chapitre, le conseil de classe : conflit, négociation, identité, insiste sur la part conflictuelle du conseil de classe et présente la partie sans doute la plus originale de l'ouvrage. Les auteurs développent l'idée que le conseil de classe tient son unité des tensions qui l'habitent. Le conflit apparaît comme un "facteur de socialisation, d'inclusion et de cohésion sociale" (91). Le conseil de classe devient une instance de "régulation", voire "d'institutionnalisation des conflits" (92). C'est pourquoi les auteurs en font un dispositif perfectible mais incontournable dont la dimension conflictuelle n'est pas perçue comme un danger ou un défaut. Sa raison d'être tient même à l'expression des différents acteurs et à leur confrontation, au déroulement des conflits comme voie pour la reconnaissance de soi et la structuration de son identité (de professeur, de parent...).

Le quatrième chapitre, le conseil de classe, lieu d'interactions et de présentation de soi, étudie les interactions sociales qui reposent sur la possibilité de tenir un discours, supposent de détenir la "compétence de communication" selon la situation et le rôle à jouer : "pouvoir de la parole, pouvoir du geste, manipulation des symboles, des règles" (103)... En la matière, le chef d'établissement, doté d'une position stratégique, tient un rôle particulier puisqu'il a la possibilité de réguler la situation de conflits, de réduire les tensions entre les acteurs.

Le dernier chapitre aborde, à la suite de Boumard (*Le conseil de classe. Institu-*

tion et citoyenneté 1997, Paris, PUF), les "dimensions mythiques et rituelles de cette instance" (111) qui assureraient sa pérennité malgré les critiques. Les auteurs analysent le conseil de classe en tant que rite, du fait qu'il configure les rôles et les pouvoirs, répète l'existence d'une association d'acteurs. La dimension mythique du conseil de classe est appréhendée à travers la "mystification du proviseur" (118) qui lui confère une position privilégiée sur la parole. Mais cette dimension mythique serait également liée à la question du "mystère et du secret" (119) considérant que le conseil de classe contient une part cachée, de non-dit. Ce qui permet de renforcer le caractère solennel de l'instance et l'occultation des conflits. C'est aussi la célébration du pouvoir de décision de l'homme, du "mythe de la décision linéaire et rationnelle" (129). Si le conseil de classe se maintient, c'est finalement en raison des liens qu'il tisse avec un imaginaire collectif.

L'intérêt de cet ouvrage tient déjà à la place accordée à la question du pouvoir dont la valeur heuristique est incontestable pour comprendre le fonctionnement des conseils de classe, composés d'acteurs aux intérêts différents ou contradictoires. Comme il permet d'approfondir l'interprétation du conseil de classe grâce à la richesse des outils conceptuels mobilisés et à la densité des analyses. Mais les précédents travaux sur le conseil de classe avaient déjà bien couvert la question et le matériau empirique relativement limité ici ne permet pas de continuer l'examen, comme il peine parfois à faire la preuve des assertions prises par les auteurs. L'originalité de ce travail se situe ailleurs, dans la valeur accordée au conflit comme forme

de relation positive. Il invite à penser que le conflit permet à chaque acteur d'affirmer sa différence et de la mettre en scène. Mais cette centration sur le conflit pose deux problèmes. Premièrement, on tient des travaux de Boltanski et Thévenot (Boltanski 1990 *L'amour et la justice comme compétences*, Paris, Métailié ; Boltanski & Thévenot 1991 *De la justification*, Paris, Gallimard) que les hommes ne peuvent s'installer dans le régime de dispute sans courir le risque de bloquer leurs activités ordinaires. C'est pourquoi il convient de passer au régime de paix qui permet de mettre en retrait les conflits et de s'appuyer sur des dispositifs (personnes, règles, objets...). Aucun conseil de classe ne pourrait fonctionner s'il donnait lieu à la contestation systématique des données mobilisées (notes, jugements...), de la présence des acteurs, du déroulement des situations... Les auteurs ne passent pas sous silence cet aspect, mais ils ne considèrent pas la dimension, du coup contradictoire, du conseil de classe ou la relativisation nécessaire du conflit. Il nous semble également que le conseil de classe peut se voir au travers des questions de pouvoir, de conflit, de présentation de soi, mais que c'est avant tout un lieu où les acteurs travaillent, comme ils peuvent, à construire de la justesse dans la qualification des élèves et de la justice dans les jugements. N'est-ce pas alors ce travail difficile et imparfait, mais indispensable, qui fait essentiellement la valeur du conseil de classe ?

François Baluteau
UMR Éducation et politiques,
Université de Lyon 2

DOMINIQUE GLASMAN, FRANÇOISE ŒUVRARD (SLD), 2004

La déscolarisation

Paris, La Dispute, 313 pages

Les treize contributions qui constituent *La déscolarisation* rendent compte de la diversité des recherches menées en réponse à un appel d'offres interministériel lancé sur ce thème en 1999.

Que deux grands ministères, celui de l'Éducation (direction de l'évaluation et de la prospective et direction de l'enseignement scolaire) et celui de la Justice (direction de la protection judiciaire de la jeunesse) conjointement à la Délégation interministérielle à la ville (DIV) et au Fonds d'action et de soutien pour l'intégration et la lutte contre les discriminations (FAS) se mobilisent ensemble pour impulser et financer des recherches sur la "déscolarisation" est lourd de sens. S'agissait-il de redéfinir les frontières entre les institutions habituellement séparées ? Était-ce le signe d'une forte interaction entre crise de l'institution éducation nationale, de moins en moins apte à assumer l'obligation scolaire, et "question sociale" —déclinée en termes de délinquance, chômage, désaffiliation des jeunes— que la DIV et le FAS auraient bien du mal à gérer, au point d'en appeler au ministère de la Justice ? En dernier ressort, s'agissait-il de construire une nouvelle catégorie administrative qui rendrait compte d'un problème scolaire érigé en problème social ?

De manière implicite ou explicite, c'est autour de ces questions que se sont construites les problématiques et les analyses des recherches rassemblées dans cet ouvrage, comme l'attestent les titres des contributions. À l'égard de l'Éducation nationale, l'analyse du fonctionnement interne de l'école est sévère : un décrochage cognitif et scolaire peu maîtrisé, des processus d'élimination non différée, des conditions d'accès difficiles pour les primo arrivants et une intégration au rabais, une scolarisation dans les dispositifs atypiques associée à des pratiques d'exclusion au nom de la différence, des peurs de l'école, des modes de gestion de l'absentéisme problématiques, des relations inégales avec des familles souvent déconsidérées. Sur le

plan social, l'accent est mis sur la précarité, les carences de l'accueil des populations atypiques, les incompréhensions entre parents et école, la place grandissante accordée au traitement « social » hors école ordinaire. Tout cela aboutit à des politiques de "redistribution des populations à problèmes" stigmatisantes, qui s'inscrivent dans un contexte de grande pauvreté d'une partie de la population victime des transformations économiques qui traversent notre société.

Et pourtant aucun lien n'est attesté entre déscolarisation et délinquance "si les délinquants ont souvent été des jeunes qui ont quitté précocement l'école, en revanche les déscolarisés sont loin d'être tous et de devenir fatalement délinquants" (64).

C'était donc une gageure pour D. Glasman et F. Œuvrard, membres du comité de l'appel d'offres, de rassembler l'essentiel des contributions de recherches des équipes mobilisées. L'exercice proposé à chaque équipe (une synthèse de leurs travaux en une vingtaine de pages) conduit nécessairement à privilégier les résultats et leur interprétation aux dépens du processus de construction au fil des enquêtes menées. Un extrait d'entretien scande chaque fin de chapitre comme pour rappeler que ce qui vient d'être écrit s'appuie bien sur des données empiriques, mais rien ne filtre de la palette des méthodologies adoptées. Au-delà, c'est également à un travail "méta" de synthèse et d'interprétation auquel se sont livrés Glasman & Œuvrard en organisant l'ouvrage en trois parties qu'ils intitulent "La question de la définition et du dénombrement", "Les processus : moments, lieux, logiques" et "Déscolarisation et construction de soi des adolescents". Épreuve de recomposition visant à donner cohérence à l'ensemble des faits et des analyses proposés. Dans la première partie, l'accent est mis sur le refus de reprendre à son compte *a priori* une notion que Costa-Lascoux & Hoibian qualifient d'emblée d'"ambigüe". Ils préfèrent mettre l'accent

sur les processus de “décrochage” et d’“absentéisme” qui conduisent au final à ce qu’ils acceptent d’appeler “déscolarisation”. Qualifiant la déscolarisation de “nouvelle catégorie administrative”, Meunier, Proteau & Thiaudière questionnent “les conditions de possibilité de l’émergence de cette notion, les enjeux qui s’y rapportent, les institutions qui l’incarnent et les divers agents qui s’en emparent dans leurs pratiques professionnelles”. Dans la deuxième partie, Glasman & Cœuvrard ont regroupé les travaux portant sur des lieux et des logiques diversifiées : le décrochage interne à la classe (Bonnery), la scolarisation dans les dispositifs atypiques (Sicot), les conditions d’accès des primo-arrivants (Schiff), l’autoformation des Gitans et Marocains (Missaoui), les rapports famille-école (Esterle-Hédibel, Frandji & Vergés), les espaces de recomposition sociale (Roulleau-Berger). La troisième partie vise à regrouper les travaux plus centrés sur l’élève : leur construction identitaire (Esterle-Hédibel), leur parcours “de disqualification symbolique” (Millet & Thin) ou la comparaison du traitement qui leur est proposé en France et en Angleterre (Blaya & Hayden). Tout regroupement garde un aspect arbitraire : il n’est pas sûr que les logiques ainsi mises en avant soient celles qui frappent le plus le lecteur.

Échec scolaire, échec de l’école et traitement social

Les travaux présentés apportent en effet beaucoup sur la question de l’échec scolaire dans l’école elle-même et dans les relations entre l’école et les parents des élèves. Bonnery s’attache aux processus internes à la classe en décrivant les processus de “décrochage cognitif” des élèves en proie à de grandes difficultés d’apprentissage qui conduisent au décrochage scolaire après rupture de la relation pédagogique et “produisent un effet de loupe sur les modes de construction des inégalités scolaires” (147). Millet & Thin (3^e partie, chap. 2) livrent des “parcours de disqualification symbolique” infligés aux “collégiens de milieu populaire” faits de “disqualification sociale, scolaire et parentale”, qui se poursuivent “dans l’ordre des sociabilités juvéniles” et conduisent souvent à l’isolement des pairs mieux intégrés

scolairement. De même, Esterle-Hédibel (2^e partie, chap. 5) se penche sur les stratégies des familles que leur extrême précarité disqualifie aux yeux des agents de l’école et qui sont amenées à faire appel aux travailleurs sociaux tout en refusant de se séparer de leurs enfants, en les déplaçant “dans des structures à la marge de l’école éloignées du groupe familial”. L’attachement familial des enfants (2^e partie, chap. 6, Frandji & Vergés) peut ainsi conduire à “des formes de mise au travail, domestique ou préprofessionnel” qui se substituent à la scolarisation ordinaire. Se manifeste alors un espace de mobilisation familiale qui s’oppose à “la dénégation de la compétence” de ces mêmes parents par l’institution scolaire elle-même.

L’école est décrite sans complaisance dans sa dénégation des familles populaires, toujours stigmatisées et implicitement rendues responsables de l’échec de leurs enfants à l’école, vus comme “les enfants de ces familles” avant d’être considérés comme “les élèves de la classe” par les personnels éducatifs. L’accent est mis sur le rapport à l’école des professionnels des dispositifs de l’action sociale qui prennent en charge des jeunes en difficulté issus de populations spécifiques, mais aussi les enseignants, les inspecteurs, les gestionnaires de l’EN qui “réduisent la scolarité au respect de la lettre de la loi ou à une fonction d’accueil” (165) (Sicot, 2^e partie, chap. 2). L’accueil est fortement remis en cause dans sa temporalité, sa capacité à orienter et surtout à intégrer les primo-arrivants (2^e partie, chap. 3, Schiff).

L’ensemble de ces dispositifs relève de ce que Proteau, Meunier & Thiaudière appellent la gestion des flux des élèves en difficulté ou “le traitement de l’errance institutionnelle” (77) et participe selon ces auteurs de la recomposition de la prise en charge du social qui aboutit “à mettre à l’écart une partie de la population juvénile”, à redistribuer les populations à problème (83) dans des lieux divers, appartenant à des institutions dont les cultures et les pratiques peuvent être très différentes (1^e partie, chap. 1). Les agents de ces institutions aux intérêts divergents sont mobilisés dans de multiples activités dont celle de contrôle de l’absentéisme, qui n’est pas des

moindres (1^e partie, chap. 1 Meunier, chap. 2 Costa-Lascoux & Hoiban). Ils contribuent par là même à “inventer aussi en bas” la catégorie administrative de la “déscolarisation”.

Blaya & Hayden (3^e partie, chap. 3), en procédant à une comparaison avec l'Angleterre où s'est imposé le lien entre décrochage scolaire, absentéisme, sécurité publique, éclairent les attendus du questionnement initial que les chercheurs ont cherché à contourner, ce qui, finalement, risque de conforter les politiques.

L'ensemble de l'ouvrage est d'une grande richesse en description de faits et en analyses. Les chercheurs qui ont participé à cet ouvrage se sont focalisés sur les dysfonctionnements des institutions, les injustices, les inégalités de traitement en mettant l'accent sur les effets sociaux et scolaires d'une crise sociale qui affecte massivement les couches populaires et encore plus fortement les couches populaires immigrées. Le fonctionnement interne “excluant” de l'école ordinaire et de ses agents conduit à ce que les élèves soient pris en charge par les travailleurs sociaux dont la culture professionnelle est éloignée de celle des enseignants tandis que les familles, désormais disqualifiées, voient leurs enfants errer au gré d'institutions en concurrence dans le processus de transformation du problème scolaire en problème social.

Des connaissances cumulatives ?

Ramognino, chargée elle aussi de la synthèse des résultats, affirme (chap. 3 de la première partie) que si les travaux effectués sont d'une grande richesse et apportent donc des acquis et des connaissances indéniables, ils ne lui ont pas donné “le sentiment qu'ils s'accompagnent de cumulativité”, que “ces connaissances et ces résultats sont en l'état, dispersés, notamment parce que les chercheurs (...) développent leurs questionnements à partir de points de vue qui (...) ne semblent pas directement ou immédiatement conciliables” (114). Elle souligne, et nous partageons largement ce point de vue, que nous avons affaire ici “à des exemples, parmi de nombreux autres, d'un état de la recherche en sciences sociales et en sociologie

plus particulièrement” (115). Glasmann voit un point commun dans les diverses postures de recherche : d'abord le refus d'essentialiser les individus, les événements, les situations, que “rien n'a de sens que ressaisi dans un ensemble” (32) ensuite la “croyance dans l'école remise en cause dans ses dysfonctionnements mais non dans son existence même” (33). Au demeurant, si les points de vue adoptés reflètent la diversité des approches sociologiques aujourd'hui, ils diffèrent quant à leur visée, au point que Ramognino les qualifie “de non immédiatement conciliables”. Entre une “position d'expertise sur l'état du social” et une analyse “de l'ordre d'un diagnostic individualisé à visée thérapeutique en termes de solutions inventées par l'acteur pour résoudre des problèmes existentiels” et la position épistémique qui vise à cerner la différence, l'étrangeté qu'on pourrait qualifier de “thérapeutique” ou de “clinique” (Ramognino 121), une distance importante s'établit qui s'agrandit jusqu'à l'incompatibilité lorsque “la position épistémique critique” conduit la recherche à porter sur “la déconstruction analytique”, qui, selon Ramognino, accrédièterait l'idée que les faits sont niés et le problème inexistant

Des analyses de portée politique différente

Il nous paraît, à la lecture de cet ouvrage que les chercheurs se sont appuyés sur des recherches empiriques fortement centrées sur les processus de construction du “décrochage scolaire” (expression plus souvent employée que déscolarisation) tout en nourrissant leurs travaux de questions politiques portant sur l'école, les jeunes, les couches populaires, les institutions qui prennent en charge la question sociale. La complexité des phénomènes les conduit à refuser d'interpréter la question scolaire indépendamment de la question sociale. Cependant l'intention critique n'est pas du même ressort d'une recherche à l'autre, d'autant que les dimensions collectives et économiques de la question sociale ne sont quasiment pas abordées.

À la lecture de certaines recherches, on pourrait penser qu'une meilleure for-

mation des maîtres, tant sur les processus d'apprentissage que sur ce que sont les milieux populaires, éviterait bien des « malentendus » dans la relation pédagogique et dans la relation communicationnelle avec les élèves et leur famille, qu'il y a sans doute des solutions possibles à la disqualification des familles populaires et de leurs enfants. Pour d'autres, les problèmes sont ancrés dans des transformations profondes de la société, incapable d'assumer la massification de l'école ou demandant trop à l'école en termes de gestion de la "misère du monde". D'où l'appel à d'autres institutions dans une période où poser politiquement le "décrochage scolaire comme un problème en lien avec la sécurité publique, dans une équation supposée entre décrochage, absentéisme et délinquance" (Blaya & Hayden 293) autorise une approche pénale en termes de répression plutôt que d'éducation. La plupart des travailleurs sociaux interrogés y sont opposés et rejettent la responsabilité sur l'institution scolaire, qui elle-même s'en remet à eux pour régler des problèmes qu'elle refuse de considérer de son ressort. Problème scolaire pour certains, social pour d'autres, problème plus essentiellement politique pour d'autres encore qui discernent une orientation délibérée des politiques publiques, centrée sur "des dispositifs de contrôle et de resocialisation" jugés nécessaires à l'encadrement des "nouvelles classes dangereuses" (87). On assisterait alors à "un glissement de l'État social vers un État sécuritaire qui prône et met en œuvre le retour à la loi et à l'ordre" (Castel 2003 *L'insécurité sociale. Qu'est-ce qu'être protégé?* Paris, Le Seuil).

La portée politique de ces recherches est de nature différente et reflète le traditionnel clivage entre réformisme et changement radical.

Ramognino l'a bien saisi dans sa synthèse (1^e partie, chap. 3) en s'inquiétant de l'impossibilité de proposer des solutions si la critique se fait trop radicale car, selon elle, le caractère "dénonciateur" de la critique radicale irait à l'encontre de pratiques et d'actions spécifiques à l'école "permettant l'émancipation des acteurs" (129). Glasman dans sa conclusion intitulée "À partir de ces recherches, quelles pistes pour l'action?" tente d'éviter les pièges de la dénégation des problèmes sociaux, pauvreté, chômage, précarité. Mais il préconise aussi de développer en les rénovant les dispositifs existants, en favorisant une scolarisation solide et apte à prendre précocement en charge les problèmes rencontrés (299), en améliorant les processus d'orientation vers des lieux présentant d'autres "formes scolaires". Une réflexion approfondie sur le collège unique lui paraît alors nécessaire. C'est dire à quel point un travail "à partir de la marge" est "susceptible d'enrichir la réflexion sur le centre" (309). Nous ajouterons que cet ouvrage, particulièrement riche de recherches empiriques attestées conduisant à des analyses d'inégale portée, nous montre que, selon les cas, le centre peut être la question scolaire, la question sociale ou la question politique.

Françoise Ropé
SASO (Savoirs et Socialisations
en Éducation et Formation),
Université d'Amiens

LIFE (COLL.), 2003

L'école entre Autorité et Zizanie. Ou 26 façons de renoncer au dernier mot
Lyon, Chronique sociale, collection Pédagogie / Formation, 120 pages

L'ouvrage collectif *L'école entre Autorité et Zizanie* est avant tout une histoire de mots ; son sous-titre *–26 façons de renoncer au dernier mot–* nous en avertit. Ses neuf co-auteurs, tous chercheurs du Laboratoire Innovation, Formation, Éducation (LIFE) de l'Université de Genève, nous proposent en effet de parcourir l'alphabet en associant chacune de ses lettres à un mot que l'on retrouve, d'une manière ou d'une autre, au cœur des questions éducatives contemporaines. Ainsi, entre Autorité et Zizanie on trouvera Bureaucratie, Constructivisme, Didactique, Enfant au centre, Fatigue, Galère, Honte, Illettrisme, Jeu, Krach, Laxisme, Mesure, Niveau, Objectif, Pédagogie, Qualité, Redoublement, Savoir, Transmission, Utopie, Verbiage, Web, X-Files et Yaka. Chacun de ces termes (dont quelques-uns peuvent surprendre de prime abord) fera ainsi l'objet d'une analyse critique qui, évitant de longs développements, vise avant tout la clarification conceptuelle nécessaire au dépassement des fausses évidences.

Comme le souligne l'introduction, ce livre n'est pas un dictionnaire ni une encyclopédie, il s'agit plutôt "d'aller à l'essentiel" (16). Et la forme même des 26 articles principaux vient confirmer cette volonté puisque chaque mot y est développé en un maximum de 3 pages et est accompagné d'une bibliographie de 3 publications qui permet au lecteur de se reporter à des travaux plus conséquents sur les sujets qui l'auront interpellé.

Mais si cet ouvrage est une histoire de mots ce n'est pas pour le plaisir de la langue que ses auteurs l'ont entrepris mais plutôt en réaction contre les attaques incessantes que subissent la pédagogie et les sciences de l'éducation de la part des "antipédagogues" (12). Ceux-ci, assimilés ici à des conservateurs, opposent aux savoirs issus de la recherche en sciences humaines le bon sens du maître et raillent le "jargon pédagogique" de ceux qui prétendent changer l'école. De telles considé-

rations qui en viennent à opposer savoir et pédagogie ne rendent bien entendu pas justice à la complexité des questions éducatives et c'est ainsi que l'on pourra lire dans une introduction, où l'on sent parfois poindre l'agacement, que "le simplisme des antipédagogues les plus radicaux est un affront à l'intelligence, une dénégation de la complexité, un mauvais procès" (11). Et c'est justement à cet affront, à cette dénégation qu'il s'agit alors de répondre. Non pas sur le ton de la polémique comme y invitent les procès répétés des antipédagogues mais plutôt en redonnant leur complexité à des concepts aujourd'hui largement galvaudés. C'est donc le rétablissement du sens des mots que vise cet abécédaire, non pas un sens définitif et figé mais un sens qui évite "les contresens, les amalgames, les déformations" (13), sur lesquels repose le succès des antipédagogues auprès de certains parents ou enseignants.

Alors, au travers de la plupart des 26 "mises au point" on retrouve enchâssées les clarifications conceptuelles nécessaires et les mises en garde (explicites ou non) contre les considérations simplistes des antipédagogues. Ainsi Maulini, à la lettre L comme Laxisme, explique-t-il que l'école d'aujourd'hui n'a abandonné ni le sens ni l'exigence de l'effort, comme le prétendent certains, que la satisfaction immédiate propre au monde des loisirs ne s'est pas substituée à la nécessité du bonheur différé de l'école du Loisir de penser. Bien au contraire, écrit-il, l'effort est plus que jamais une exigence de l'école mais un effort qui fasse sens pour l'élève et qui se distingue de l'effort pour l'effort, c'est-à-dire finalement pour rien. Contre l'injonction facile du "fais des efforts !" Maulini veut rappeler ainsi la distinction nécessaire entre l'effort "qui accable et celui qui libère" (53).

Le même auteur revient plus loin sur la question du Niveau. Celui qui baisse bien sûr. Litanie maintes fois entendue mais dont le succès ne se dément jamais. Argu-

ment favori des antipédagogues également pour qui les enfants ne savent désormais plus rien et ne peuvent finalement plus être qualifiés d'élèves mais plutôt d'ignorants. L'article veut au contraire rappeler que la querelle du niveau est trop souvent oubliée des questionnements pourtant nécessaires à la compréhension : qu'est-ce que le niveau ? le niveau de quoi ? pour qui ? que s'agit-il d'élever ? quelles sont nos priorités ?, etc. La déploration sans cesse revenue peut alors laisser la place à une conscience plus claire des enjeux.

Dernier exemple, celui du concept de Pédagogie, tel que l'évoque Muller. Là encore, le terme est livré à toutes les polémiques, le pédagogue devenant ce "pédagogue" dont la haine des savoirs n'a d'égal que son amour naïf de l'enfance ou encore ce fossoyeur néo-libéral des principes de l'école républicaine. Contre ces définitions partisans et sommaires, l'article veut redonner un sens plus juste au terme de pédagogie. Le pédagogue est alors, entre autres, celui qui essaie d'articuler l'universel de la culture à acquérir avec la singularité nécessaire de l'élève. Mais c'est aussi le praticien réflexif qui, loin de désespérer de l'inévitable fossé entre théorie et pratique, "va en faire son affaire". Nous sommes alors bien loin de la tentation scientifico-prescriptive qui fut un temps celle de la pédagogie.

On le voit à travers ces quelques exemples, l'idée générale est bien de redonner aux mots leur "épaisseur" afin de dépasser la lecture primaire qu'en font les "antipédagogues". S'engager en toute connaissance de cause dans les débats qui traversent l'institution scolaire est à ce prix.

Et indéniablement l'objectif des auteurs est atteint : malgré l'exigence de concision qu'ils se sont imposés, les problèmes essentiels sont clairement posés et les synthèses proposées sont accessibles. On appréciera également les interventions de trois "premiers lecteurs" (Astolfi, Audigier et Charlot) dont les réflexions éclairées sur les débats et controverses actuelles sur l'école concluent avantageusement l'ouvrage.

Cependant, si l'on peut saluer globalement cette réalisation collective, il convient

de souligner deux interrogations qui surviennent lorsque s'achève la lecture.

Tout d'abord, même si l'abécédaire permet une clarification conceptuelle que l'on ne peut qu'apprécier, on ne peut s'empêcher d'en ressortir avec un sentiment de manque, comme si les dernières lignes de chaque article nous laissaient sur notre faim. Certes, les bibliographies proposées invitent le lecteur à dépasser ces insuffisances mais des développements plus conséquents auraient sans doute appréciablement enrichi des réflexions par ailleurs pertinentes. L'effort de vulgarisation engagé est louable mais la limite des 3 pages a imposé aux auteurs des raccourcis dans l'argumentation que l'on peut regretter. Peut-être deux tomes pour 26 mots n'auraient-ils pas été de trop.

Mais la plus grande réserve que l'on peut faire tient à l'intention globale qui parcourt ces 120 pages : la volonté de contrer le simplisme des antipédagogues. Un tel engagement n'est bien entendu pas en soi condamnable, pas plus que ne l'est le choix de "descendre dans l'arène" (10) : ceux qui sont pris à parti, voire insultés ont droit de réponse. Les arguments de ceux qui vilipendent continuellement la pédagogie et les pédagogues ne sont pas ici véritablement pris au sérieux et sont même clairement présentés comme sans pertinence au regard des réalités éducatives, bref ils ne sont considérés que comme des "propos souvent simplistes et démagogiques" (11). Or une telle interprétation, qui mériterait d'être largement nuancée, mène à des jugements pour le moins discutables. Ainsi peut-on lire dans l'introduction que "la critique sans nuance de la pédagogie ne peut être qu'une façon déguisée de refuser la démocratisation de l'accès à la culture" (11). Affirmation réductrice et pour tout dire inexacte, si l'on fait l'effort de se pencher avec attention sur les discours des antipédagogues qui sans ambiguïté appellent de leurs vœux une telle démocratisation. Sans doute peut-on dire que leurs considérations ont pour conséquence une école à deux vitesses et un élitisme qui n'a rien de républicain mais supposer que cette école inégalitaire répond à un souhait revendiqué comme tel tient du procès d'intention.

L'école entre Autorité et Zizanie n'échappe donc pas, dans une certaine mesure, à l'écueil de la polémique qu'il prétend pourtant dépasser. Prendre au sérieux les mots est certes nécessaire pour s'éloigner des controverses stériles mais prendre au sérieux les arguments de ceux qui refusent leur complexité ne l'est pas moins.

Certes, comme l'écrit fort justement Charlot dans l'ultime article, "le débat avec les antipédagogues est impossible" (116), il reste que, pour que leurs arguments fassent un jour "rire la majorité des enseignants" (13), le moyen le plus efficace n'est certainement pas de les mépriser et de renvoyer leurs sombres prévisions dans la sphère de l'absurde et de l'irrationnel, d'autant que cela fait le jeu de certains intellectuels trop heureux de montrer qu'ils marchent contre le sens du vent. On sait que la France aime les Cassandre. Or ce mépris, on le sent sourdre dans l'ensemble de l'abécédaire qui refuse de faire crédit aux adversaires de la pédagogie, ne serait-ce que le temps d'examiner

avec précision leurs arguments afin d'éviter un simplisme interprétatif préjudiciable.

En conclusion, et malgré ces quelques défauts, *L'école entre Autorité et Zizanie* est un ouvrage qui mérite l'attention tellement son entreprise est salutaire alors que les débats et controverses sur l'école tendent à oublier parfois le sens des mots et les enjeux des choses. Probablement n'est-ce pas un livre indispensable, contrairement à ce que prétend la quatrième de couverture, mais sans aucun doute est-ce une introduction de qualité pour ceux qui souhaitent penser l'école et l'éducation autrement que sous le signe du bon sens.

Reste à savoir s'il saura trouver son public et s'imposer face aux ouvrages des antipédagogues dont l'omniprésence sur les étals des libraires laisse peu de place (au sens propre !) aux contributions des chercheurs en sciences de l'éducation et des pédagogues.

Arnaud Cady
CREN, Université de Nantes

FRANÇOIS DUBET, 2003

L'école des chances. Qu'est-ce qu'une école juste ?

Paris, Le Seuil, 95 pages

Publié quelques mois après le “débat sur l'école”, le livre de François Dubet apporte à la réflexion une contribution à partir d'une question : qu'est-ce qu'une école juste ? C'est que, pour lui, l'égalité de tous devant l'école (dont il constate certaines avancées mais qu'il ne considère pas un instant comme accomplies) ne suffit pas (ne suffirait pas) pour faire de l'école une école juste. L'auteur, sociologue, prend appui sur les acquis de sa discipline, les ordonne et les unifie autour de cette seule question, pour entrer dans une perspective de philosophie politique ouverte par des auteurs comme Rawls ou Walzer. Le propos de l'ouvrage est de tenter d'y répondre, non pas essentiellement en apportant des solutions, mais surtout en posant le problème de manière plus satisfaisante qu'il ne l'est d'habitude.

Dubet part de réflexions sur ce qu'il nomme l'égalité méritocratique des chances. Dans la mesure où l'on y obtenait diplômes et récompenses sur la seule base du “mérite”, c'est-à-dire sans considération de fortune ou de notabilité, l'école a longtemps pu être qualifiée de juste, pour ceux qui y accédaient. D'abord fermée à toute une partie de la population, en particulier au niveau secondaire, elle s'est ensuite ouverte largement et la distinction entre “école des notables” et “école du peuple” s'est estompée et transformée. À partir du moment où les inégalités d'accès se sont réduites, le problème est devenu davantage celui des inégalités de réussite. Le principe sur lequel repose l'édifice scolaire, c'est celui qui veut que la réussite soit fondée sur le mérite et qu'elle soit ainsi censée sélectionner les meilleurs ; cela peut être considéré comme juste et justifié dans la mesure où l'élite ainsi dégagée œuvre au bénéfice de toute la collectivité. Mais ce modèle apparemment égalitaire ne l'est pas. Il pêche d'abord par le fait que l'arbitre n'est pas impartial : l'octroi des moyens aux établissements, la distribution des élèves entre les classes et les collèges, qui conditionnent largement la compétition,

pénalisent les uns et avantagent les autres. Il pêche aussi par la cruauté du système méritocratique : en effet, tant que c'était l'appartenance sociale qui décidait de l'entrée ou de la non-entrée à tel ou tel niveau de l'institution scolaire, le fait de n'être pas diplômé n'avait guère d'effets subjectifs ; aujourd'hui que tout un chacun peut tenter sa chance, il est beaucoup plus difficile et improbable de ne pas être atteint par l'échec que l'on subit. Il pêche enfin du fait que la notion même de mérite n'est simple à définir ni pratiquement (les épreuves qui le mesurent sont-elles réellement fiables ?) ni philosophiquement (est-on sûr qu'il s'agisse bien, parmi tous les atouts qui permettent de réussir, de mérite ?). Bref, l'égalité méritocratique des chances, même s'il s'agit d'une fiction nécessaire, ne peut pas satisfaire celui qui recherche ce qu'est une école juste. Il faut entrer dans d'autres registres d'égalité.

C'est là que Dubet présente l'égalité distributive des chances comme le premier complément indispensable à l'égalité méritocratique. Pour qu'il puisse y avoir une justice dans la méritocratie, il est indispensable que les moyens de concourir soient donnés à tous. Car chacun sait qu'il ne suffit pas d'entrer au collège et d'être accueilli dans les classes, quand on connaît le poids dans la réussite de la composition sociale et scolaire des publics ou de l'engagement des équipes pédagogiques. Il faut donc veiller à l'égalité de l'offre, qui “n'est pas une simple affaire de moyens et de normes”, dit Dubet, mais aussi une affaire de pilotage constant, de “gestion continue”. Et, contrairement à une idée reçue, les recherches ainsi que l'expérience d'autres pays montrent que justice et efficacité en termes de formation des esprits ne s'opposent pas, qu'il n'y a pas à choisir entre l'un et l'autre. Si, donc, il s'agit de penser une égalité distributive des chances, l'auteur ne se prive pas de rappeler qu'on en est encore loin, car c'est plutôt l'inégalité de répartition des moyens qui domine le système français : c'est bien en

effet aux favorisés –socialement et scolairement parlant– que profite le budget de l'éducation ; ou encore : la carte scolaire est de fait plus contraignante et pénalisante pour les catégories défavorisées que pour les autres. Les mesures d'équité qui pourront être prises –et la création des ZEP en fut une, comme le furent les accords entre Science Po Paris et quelques établissements situés dans ces zones– vont donc dans le sens de cette égalité distributive des chances même si, Dubet le sait bien, elles n'ont pas bouleversé le paysage des inégalités scolaires.

Mais, même à supposer que l'égalité distributive, réalisée, vienne rendre plus juste et vraisemblable l'objectif méritocratique, l'école n'en aurait pas fini avec la question de la justice. Le second complément indispensable à l'égalité méritocratique des chances, c'est de savoir ce que l'on fait de ceux qui ont été battus dans la compétition scolaire. Car, si vainqueurs il y a, désignés par leur mérite, il y a nécessairement des vaincus. Une école ouverte à tous qui se veut juste doit donc aussi se préoccuper de ce qu'elle donne à ceux qui ne parviennent pas à ses sommets. C'est ce que l'auteur thématise dans un troisième chapitre consacré à l'égalité sociale des chances. Le moyen, c'est de garantir à tous, donc aux plus faibles, un socle commun de connaissances, ce qu'il n'est pas permis aujourd'hui d'ignorer à qui sort de l'école, à quelque âge que ce soit. En plaidant pour un socle de culture commune Dubet sait bien le risque de le voir désigné comme un SMIC culturel, transformable par des décisions politiques ou des pratiques professionnelles en maximum pour certains élèves ; mais il préfère courir ce risque, limité si l'État joue son rôle de pilotage, que celui de laisser des jeunes sortir de l'école sans avoir acquis au moins ce minimum de culture partagée qui permet de trouver sa place dans un monde commun. Il propose même, comme d'autres l'ont également fait (Meirieu par exemple), de distinguer deux temps dans la scolarité : la scolarité obligatoire, au cours de laquelle l'État doit obligatoirement doter les élèves de cette culture commune, et au cours de laquelle il n'y a pas de compétition, et la scolarité, ouverte mais non obligatoire, où

peut se jouer la sélection des meilleurs par le mérite.

Enfin, même si l'école parvenait à produire des inégalités justes (dans la mesure où elle sélectionnerait au mérite des élèves mis en position de concourir de manière égale, et où elle n'oublierait pas de doter aussi les moins bons d'une base commune de savoirs), il ne serait pas juste pour autant qu'elle détermine de manière trop rigide et décisive les destins individuels et donc les inégalités sociales liées aux différences de diplômes. Dubet poursuit sa démarche : à supposer que tel problème d'égalité –méritocratique, distributive, sociale– des chances soit résolu, il reste encore, pour que l'on puisse parler de justice, à considérer l'égalité *individuelle* des chances. D'une part, si le fait de ne pas avoir figuré dans l'élite scolaire devait condamner un jeune à un avenir de galère, l'école aurait manqué à la justice. Il lui est donc indispensable de l'éviter en se préoccupant fortement d'articuler les formations délivrées avec la structure des emplois prévisibles. Cette ligne directrice, qui figurait déjà dans le Plan Langevin-Wallon, n'est pas aux yeux de Dubet une soumission aux forces du marché mais une condition pour permettre aux vaincus de la compétition scolaire d'échapper à une impasse en termes d'insertion. D'autre part, comme une école qui sélectionne par le mérite ne peut manquer, on l'a dit, de meurtrir les individus qu'elle élimine, elle ne peut être juste que si elle rend possible aux individus de conserver leur dignité et de s'élever par la suite, sans forcément passer par l'école, d'être membres à part entière, quels que soient leurs résultats scolaires, d'une société démocratique et solidaire.

Ce livre réactive clairement et vigoureusement le débat sur l'école, en s'efforçant de tenir ensemble plusieurs registres de l'égalité, dont aucun ne suffit à lui seul à faire une école juste. En plus, c'est un livre courageux à plusieurs titres. Non content de se défaire ici d'une posture constative pour se risquer à être plus normatif, l'auteur assume résolument un réformisme qui, il en convient, pourra paraître de peu d'ambition mais dont il considère qu'il vaut mieux que tant de déclarations ou d'analyses qui ne font que justifier le

statu quo le plus défavorable aux défavorisés. Comme il aime à le faire, Dubet assène quelques coups de patte bien ajustés à ce qu'il voit comme des conservatismes masqués sous des propos ou des attitudes radicales ; ou encore il dénonce la séparation, très française, des fonctions d'instruction et d'éducation, désastreuse à ses yeux pour la construction des individus. La démarche est précise, le livre est tonique, et constitue à nos yeux un outil très utile dans la réflexion à la fois citoyenne (c'est écrit dans une langue limpide, et donc accessible à une grande diversité de gens) et savante sur l'école. Qu'on ne cherche cependant pas dans cet ouvrage des réponses à chacune des insuffisances ou des contradictions qu'il pointe, il ne fait, parfois, qu'en effleurer quelques-unes, car son propos n'est pas là : il est de poser le problème d'une école juste, pas de dire dans le détail et en si peu de pages ce qu'il faut faire.

Le format du livre conduit parfois l'auteur à des raccourcis dans lesquels on ne le suit pas forcément. Par exemple, dire que les bacs non scientifiques "ont surtout le pouvoir de fermer des portes et de resserrer l'horizon" est à nos yeux lapidaire, même si on ne sous-estime nullement l'implacable hiérarchie des diplômes et ses effets en amont et en aval : pour beaucoup d'élèves, l'accès à un bac, fût-il non scientifique, ouvre des horizons, préserve au moins l'espace des possibles, et par ailleurs beaucoup dépend des caractéristiques sociales des titulaires de quel bac. Autre exemple, dans la même page (51) : dire que distinguer certification finale d'un cycle et entrée dans une formation suivante serait vraisemblablement moins inégalitaire que le système français actuel fait peut-être trop peu cas de l'expérience du Japon ou de la Corée du Sud, où justement la disjonction du titre de fin d'études secondaires et du droit d'accès à université suscite, en amont, un recours massif aux cours particuliers dont toutes les études montrent les fortes conséquences inégalitaires. Mais c'est là remarque de détail et non grief à l'auteur, car cela ne dévoie pas le fil du propos. En revanche, on voudrait ici proposer trois remarques plus articulées sur le fond du propos.

Dubet souligne le poids des verdicts scolaires sur l'ensemble de la vie, tant pour les élus de la réussite que pour les autres. On aurait aimé le voir développer ce qu'il ne fait qu'effleurer, faute de place : une école juste serait aussi une école qui non seulement ne verrait pas ses verdicts peser aussi fortement tout au long de l'existence, mais serait aussi une école où l'on peut "rejouer", au-delà de la période de l'enfance et de l'adolescence, et grâce à laquelle les cartes pourraient, en quelque sorte, être redistribuées. Être en échec à quinze ans condamne-t-il à être considéré (à se considérer) toute sa vie comme inapte aux apprentissages, même si par ailleurs on s'est construit une diversité de compétences sociales qui permettent une participation active à la vie sociale et citoyenne ? Être brillant à dix-huit ans doit-il garantir une position pour l'ensemble de la vie, le "mérite" doit-il être reconnu et récompensé une fois pour toutes ? La grande réussite et le grand échec scolaire sont deux issues de la scolarité dont, dans le système français, on se remet très mal si l'on en juge par les effets sociaux autant que les effets subjectifs (sentiment quasi indélébile de supériorité ou d'infériorité). Une école juste ne serait-elle pas aussi une école qui donne, sous une forme ou sous une autre et à différents moments de la vie, une réelle seconde chance ou de nouvelles chances ? Mais la solution n'est pas simple car on sait que la reprise d'études est plus facile aux anciens bons élèves qu'à ceux qui furent plus en difficulté.

Ensuite, et c'est affaire de posture dans cet ouvrage, l'école est délibérément regardée du point de vue des individus qui la fréquentent et en attendent des bénéfices. Dubet prend acte par là de ce qu'est aujourd'hui le rapport à l'école au sein de la société française. Mais on est frappé de constater que c'est à travers ce prisme, l'individu, que tout est pensé. On est à des lieues de la perspective durkheimienne, née d'un autre temps, d'une école instance de socialisation, visant d'abord l'intégration de tous et de chacun dans un collectif auquel elle contribue à donner sens (par les contenus, par tout le curriculum caché, par l'assignation d'une place selon le mérite). L'école des chances, c'est bien "l'école des individus", comme le

titrait un article de Dubet il y a quelques mois dans le journal *Libération*. Il n'est pas certain que cela suffise à dessiner les contours d'une école juste. Est-ce à dire, pour autant, qu'aux yeux de l'auteur le rôle de l'école dans le fonctionnement social soit négligé ? Non, car faire une place à chacun, veiller à l'appropriation par tous d'une culture commune, c'est contribuer à construire une collectivité.

Enfin, la question posée par Dubet, c'est bien de savoir ce qu'est qu'une école juste et ce qu'elle doit faire pour être (rendue) plus juste. Ce n'est pas : comment chacun peut-il profiter au mieux de l'école et des opportunités qu'elle offre ? Autrement dit, même si l'auteur part des individus, il s'interroge sur ce qu'il revient à l'école de faire pour être plus juste, ou moins injuste. De ce fait, il interpelle le service public d'éducation, puisqu'il est clair qu'il n'attend pas du marché cette préoccupation de justice. C'est de l'école, mais en fait du service public qu'il attend la définition et la transmission aux élèves d'une culture commune, d'un socle commun de connaissances ; c'est de lui qu'il attend une prise en compte des enfants et des adolescents et pas seulement des élèves dans l'école ; c'est à lui qu'il demande de veiller à l'articulation avec l'emploi ; c'est de lui qu'il attend une distribution plus égalitaire des ressources qui favorise la réussite (on insistera ici, plus que ne le fait l'auteur, sur les conditions offertes par l'école aux élèves pour permettre leur mise au travail et l'appropriation des savoirs transmis) et qui rende donc plus crédible la sélection par le mérite.

Bref, ce livre est aussi une interpellation adressée à tous ceux qui ont une responsabilité dans l'école publique aujourd'hui, il leur donne des pistes de réflexion, il montre de manière convaincante comment les choses s'articulent les unes avec les autres, comment les registres d'égalité (ou d'inégalité) s'emboîtent et doivent donc être pensés ensemble. Si la question de la justice n'est pas empoignée, au besoin à nouveaux frais, par ceux qui en sont aux commandes, les "usagers" de l'école pourraient bien, faute de pouvoir donner de la "voice" et se faire entendre, être tentés par l'"exit" vers ce qui leur semblerait, paradoxalement, plus promoteur en termes de justice scolaire, c'est-à-dire le marché. On sait que bien des arguments actuellement avancés en faveur des logiques de marché dans l'éducation s'alimentent des déceptions face à une école qui n'est pas perçue comme "juste" et fidèle à ses promesses, alors même que beaucoup de difficultés que l'école peine à surmonter aujourd'hui sont liées à des évolutions sociales qu'elle a amplement favorisées. Manière de dire encore que, même si certaines flèches sont décochées vers l'administration scolaire ou les professionnels, ce n'est pas pour plaider la cause d'un libéralisme quelconque mais pour encourager l'ensemble des acteurs à se reposer la question avec lui de ce qu'est une école juste, donc et en particulier juste envers les "vaincus du système".

Dominique Glasman
Université de Savoie

PATRICK RAYOU, AGNÈS VAN ZANTEN, 2004

Enquête sur les nouveaux enseignants. Changeront-ils l'école ?

Paris, Bayard, 304 pages

L'ouvrage considère les nouveaux professeurs de collège, leurs caractéristiques et trajectoires, leur rapport au métier et manière de l'exercer, leur insertion dans l'établissement, leur intégration dans la profession, ainsi que leurs valeurs et éthique professionnelles. Les auteurs ont choisi de se centrer sur les professeurs de collège, dont notamment les actions des plus jeunes font émerger un ou des "nouveaux genres professionnels" suite aux difficultés manifestes de la démocratisation scolaire et au "malaise enseignant" présent.

Des entretiens ont été réalisées auprès de 40 professeurs de 23 à 30 ans, de 29 professeurs de 31 à 40 ans, de 8 stagiaires de deuxième année d'IUFM et de 43 autres professeurs de 42 à 60 ans. L'entrevue cherchait à obtenir des jeunes enseignants une mise en récit de leur expérience.

Eu égard à l'importance des circonstances de la pratique, l'enquête s'est déroulée dans des établissements (12 collèges) contrastés selon l'origine sociale et ethnique des élèves et leurs résultats scolaires, le caractère public ou privé et la localisation géographique. L'objectif était de montrer des effets de contexte, de "faire surgir des invariants ou des 'bougés' et tenter de savoir si les nouveaux professeurs sont simplement peu expérimentés ou s'ils annoncent ou installent, dans le métier d'enseignant, des formes nouvelles de professionnalisation" (14).

Le livre comprend six chapitres que nous allons résumer à grands traits dans les paragraphes qui suivent. Chaque chapitre comprend et intègre de manière fine des extraits d'entretiens et des analyses comparatives entre les points de vue des jeunes enseignants et celui des aînés et entre ceux d'enseignants œuvrant dans des contextes contrastés. Lorsqu'il y a lieu, sont aussi présentées des différences significatives au sein de l'un ou l'autre des sous-groupes constitués par la combinaison de la variable expérience dans le métier et contexte de travail. Ces éléments sont

rendus significatifs par la formulation d'interprétations plus générales ancrées dans de grandes problématiques sociologiques : celle de la démocratisation de l'éducation et des finalités du collège, celle de la professionnalisation de l'enseignement et de l'évolution des métiers de relations humaines et celle des valeurs des jeunes enseignants.

Le premier chapitre construit la scène de l'action : il porte sur les changements en cours dans l'école. Les plus importants qui se dégagent de l'analyse sont : 1) l'hétérogénéité des classes, 2) des finalités institutionnelles ambiguës, 3) une transformation du cadre organisationnel liée à divers processus administratifs (dont notamment la déconcentration et la décentralisation) qui s'entremêlent dans la réalité quotidienne des établissements et, enfin 4) les difficultés du recrutement et de la formation des enseignants. Ce chapitre, de manière contrastante, débute par la présentation de données qui tendent à montrer que la nouvelle génération d'enseignants ressemble à la précédente par ses origines sociales, par les modes de recrutement dans l'éducation nationale et par les raisons justifiant l'enseignement comme métier. Cependant ces nouveaux enseignants, trop faiblement formés et en quelque sorte démunis, sont obligés de modifier les anciennes façons de faire, puisqu'elles ne sont plus adaptées au nouveau cadre dans lequel ils doivent pratiquer.

Le chapitre deux aborde donc l'expérience des enseignants et, plus spécifiquement, leur manière de devenir enseignant. Les auteurs y présentent une intéressante typologie des trajectoires des stagiaires et des nouveaux enseignants, sous forme de trois configurations nommées vocation, stratégie de survie et mise à l'épreuve de soi. Respectivement, les premiers conçoivent l'enseignement comme premier choix. Les seconds "voient surtout dans l'enseignement le moyen de continuer de cultiver une matière qui leur a plu à l'université et de bénéficier d'une stabilité d'emploi bien

appréciable dans un marché du travail globalement peu favorable aux jeunes" (65). Diverses stratégies sont adoptées notamment : acheter la paix en classe en baissant les exigences, tenter de mener une carrière "horizontale" ou *in extremis* quitter définitivement l'enseignement. Tertio, les "essayeurs" sont pragmatiques et optimistes. Pour eux, enseigner est une forme de réalisation de soi. Notons que ces trois configurations donnent lieu à d'incessants glissements de l'un à l'autre, "qui ne débouchent visiblement ni sur une stabilisation du 'style' pédagogique de chacun, ni sur la définition d'un genre professionnel partagé" (257).

Tous les enseignants interrogés ont été formés à l'IUFM et tous critiquent cette formation. Sont ainsi remis en cause l'organisation des années de formation, des contenus peu adaptés ou absents, l'éloignement de l'IUFM de l'université comme des établissements scolaires. Ces carences de la formation en IUFM donnent aux stagiaires le sentiment que le cœur de la formation se trouve dans le collège où ils sont accueillis et où les questions pratiques sont adressées. Les jeunes enseignants aimeraient qu'on leur transmette en formation initiale des savoirs "intermédiaires", à mi-chemin de la théorie ou d'une réflexivité abstraite et gratuite et des recettes ou des trucs rapidement jugés inefficaces. Ils aimeraient aussi que l'IUFM soit véritablement un intermédiaire entre l'université et la classe, ce qu'elle n'arrive pas à être.

Le chapitre trois intitulé "Faire la classe" aborde les nouveaux rapports avec les élèves que les jeunes enseignants construisent, les modes de gestion de la classe et du maintien de l'ordre, ainsi que les modalités de transmission qui prennent en compte les caractéristiques des élèves. Dans les établissements hétérogènes et défavorisés, les jeunes enseignants conçoivent leurs élèves davantage comme des sujets psychologiques et sociaux et comme des adolescents davantage que comme des élèves et corollairement très différents dans leur rapport au savoir et à l'autorité. Ces évolutions rendent impérieuse une transformation de la relation pédagogique qui doit prendre en compte la demande relationnelle et affective des élèves. Elles

contribuent à l'élargissement de la mission sociale de l'enseignant qu'en milieu difficile il faut néanmoins baliser en construisant la "bonne distance" pour contenir la "contamination" des composantes relationnelles et affectives et pour empêcher qu'elle n'en vienne à gommer complètement la formation intellectuelle et l'apprentissage proprement scolaire. Sur la discipline en classe, l'analyse du discours des jeunes enseignants a permis de dégager diverses stratégies, certaines dites de "fraternisation" avec les élèves, d'autres plus répressives, ou encore des stratégies de diversification (ou d'individualisation) des modes d'intervention, ceux-ci demeurant cependant de type relationnel. Apparaît et se déploie aussi une régulation d'ordre procédural construite par le collectif enseignant. Il se dégage de cette analyse à la fois une forte adaptation chez les jeunes enseignants et une "reconversion professionnelle" vers l'acceptation du fait qu'enseigner au collège en milieu difficile comporte une grande part d'éducation morale et de socialisation, voire de travail social ou policier dans des situations extrêmes. Quant aux conditions de la transmission des connaissances, les auteurs s'attardent à l'organisation des classes et aux méthodes d'enseignement. Le premier aspect renvoie à l'hétérogénéité des classes et au débat sur cette question parmi les enseignants : ici aussi, les jeunes enseignants se différencient de leurs aînés par leur pragmatisme ; alors que les premiers adoptent une position plus nettement idéologique (conservatrice ou progressiste), les jeunes enseignants, tout en étant sensibles aux considérations de justice et d'équité, tentent de dépasser le clivage idéologique présent chez leurs aînés en prenant en compte aussi une optique plus libérale et "fraternelle" (128). Au plan des méthodes et de l'innovation en ce domaine domine un travail d'adaptation aux élèves. L'objectif poursuivi par les enseignants est d'éveiller et de soutenir la motivation des élèves, le risque étant que cela accapare tout le temps et l'énergie disponible. Cette adaptation se manifeste dans des écarts par rapport au curriculum prescrit, l'abandon de certaines exigences de l'écrit (au profit de l'oral), l'utilisation des nouvelles technologies, diverses formes de

“théâtralisation” dans l’enseignement et une évaluation dépouillée de toute visée de classement et devenue un outil de récompense de l’effort, symbole de l’adhésion aux normes minimales de l’école. Ce travail d’expérimentation n’apparaît jamais terminé et véhicule une conception de la profession marquée au coin de la flexibilité et de l’adaptabilité aux contextes immédiats de la pratique.

Le chapitre quatre porte sur l’établissement comme contexte de travail, sur les relations entre les jeunes enseignants et leurs collègues et entre les enseignants et la direction. D’entrée de jeu, on y apprend, malgré l’ouverture des jeunes enseignants à son endroit, les difficultés de la collégialité liées 1) à des croyances à propos de l’impossible rationalisation des pratiques, de la séparation du métier et de la personne, de la distinction entre ce qui est transmissible et ce qui ne l’est pas, 2) au cadre organisationnel et physique de l’enseignement, 3) à la mobilité enseignante et 4) à la réticence à l’égard de la collégialité contrainte. On y constate aussi des différences liées à l’âge dans le métier et au contexte. Ainsi, en milieu hétérogène et difficile, les jeunes enseignants recherchent du soutien et des conseils auprès de leurs collègues plus expérimentés. Ils sont pragmatiques et ouverts au travail d’équipe. En milieu favorisé, les jeunes enseignants se heurtent à des aînés sûrs d’eux-mêmes et peu portés aux échanges. Soulignons des orientations partagées à propos du travail interdisciplinaire : pour certains, il est l’occasion de construire une forte solidarité entre enseignants, pour d’autres, il constitue une atteinte à leur autonomie professionnelle.

En ce qui concerne l’insertion dans l’organisation, les jeunes enseignants manifestent de la difficulté à s’approprier le cadre de leur travail et ce pour plusieurs raisons : leur formation initiale les a davantage sensibilisés aux réalités de la classe qu’à celles de l’établissement ; ils ont une connaissance floue de l’organisation et du projet d’établissement ; ils connaissent mal les autres catégories de personnel et leur professionnalité ; ils passent tout leur temps en classe au contact des élèves et craignent, en s’impliquant davantage hors

de la classe, de perdre une partie de leur indépendance. Comme leurs aînés...

L’insertion des nouveaux enseignants est aussi marquée par la décentralisation et une plus grande autonomie des établissements. Le pouvoir du chef d’établissement s’en trouve ainsi accru. Si les jeunes enseignants lui reconnaissent une légitimité d’intervention pédagogique, ils n’en expriment pas moins des réticences et des exigences à son endroit qui véhiculent une certaine insatisfaction avec les directions en poste. Comme leurs aînés...

Le chapitre cinq aborde l’intégration des jeunes enseignants à la profession, leur conception de la carrière, leur vision du métier, leur engagement syndical et leur rapport aux grandes réformes éducatives. À propos de la carrière, on apprend sans surprise que les jeunes enseignants ont de la difficulté à se projeter dans l’avenir et qu’ils n’ont pas à proprement parler de “plan de carrière” défini. Peu aspirent à la fonction de chef d’établissement, perçue comme nécessitant un changement trop grand de perspective et comme comportant une tâche trop lourde.

Pour ces jeunes enseignants, l’enseignement est un métier comme un autre, moins une profession. S’ils développent volontiers deux des aspects de l’élargissement du métier traditionnel que sont la culture de la relation et une réflexion éthique sur le métier et ses conditions d’exercice, ils sont... plus réticents à acquérir une culture collégiale de coopération entre collègues et une culture organisationnelle (204). Art solitaire, le métier d’enseignant apparaît comme un mode de réalisation de soi. Cela n’est pas de nature à reproduire le militantisme syndical traditionnel dont le discours apparaît trop général pour les jeunes enseignants adoptant davantage une vision plus personnelle et davantage par le bas, sensible aux différences liées aux contextes et aux conditions concrètes d’exercice de l’enseignement. Enfin, les jeunes enseignants ont un vif sentiment de l’écart entre les injonctions officielles et les conditions du terrain, entre les grandes réformes impulsées par les gouvernements successifs et l’hypocrisie et la myopie des dirigeants. Ils réclament de la diversité, seule capable de répondre aux besoins uniques des élèves.

Le chapitre six traite des valeurs et de l'éthique professionnelle des jeunes professeurs. L'engagement dans le métier de ces derniers est aussi grand que celui de leurs aînés, entrés dans l'enseignement comme "en religion". Cependant, les jeunes enseignants vivent un engagement différent et plus distancié : ils auraient tendance à partir de ce qu'ils trouvent à l'école et chercheraient à l'améliorer, au lieu de tenter d'implanter une idéologie pédagogique pré-construite. Ils sont aussi très soucieux des difficultés des jeunes et ils désirent aider les plus démunis d'entre eux. Ainsi, les jeunes enseignants peuvent être conduits à assouplir les normes et les règles scolaires pour se rapprocher de leurs élèves, prendre en compte leur situation sociale et resituer l'école dans l'ensemble de la société. L'équité est donc au cœur de leur éthique professionnelle, tout comme le souci de la relation avec l'élève. Ayant une forte conscience des aspects relationnels, les jeunes enseignants se différencient de leurs aînés par leur attitude d'expérimentation de soi.

En conclusion, Rayou & van Zanten se demandent si la flexibilité professionnelle valorisée par les jeunes enseignants ou leur posture expérimentale peut conduire à une véritable professionnalisation du métier et à une action plus égalisatrice et intégratrice auprès des élèves. Oui et non, répondent-ils. Oui, mais à la condition qu'il y ait "constitution d'une 'jurisprudence' des traductions et des modifications des normes et des règles en matière de transmission des connaissances ou de maintien de l'ordre, et évaluation de leurs effets sur les progressions cognitives et la socialisation des élèves" (258). Non, car cela ne semble pas se produire, si l'on se rapporte aux données rapportées au chapitre 4 qui révèlent d'importantes limites à une régulation de l'activité par les pairs ou par le chef d'établissement. Pour les auteurs, il existe un autre obstacle à la professionnalisation du métier, soit "la faible croyance des nouveaux enseignants dans la possibilité de 'dépersonnaliser' et de décontextualiser les gestes et les choix dans la classe" (265).

Mais alors, si les jeunes enseignants apparaissent en définitive assez différents de leurs aînés, changeront-ils l'école ? Pour Rayou & van Zanten, un véritable

changement n'est possible qu'à la condition que les pratiques émergentes chez les jeunes enseignants, non encore incorporées dans des rôles et des dispositifs explicites et validés, rencontrent des initiatives politiques de nature à soutenir la promotion de la réussite éducative pour tous et à traiter l'échec scolaire à tous les niveaux du système. Identifier les conditions de cette rencontre apparaît aux auteurs prioritaire.

Ce livre, tout en puisant son approche dans la sociologie symboliste interactionniste du travail enseignant et dans les analyses de l'évolution de l'école d'Agnès van Zanten et proches de celles de Dubet, apporte un regard qui renouvelle le questionnement sur l'enseignement et sur celles et ceux qui tentent de l'exercer convenablement. Cet ouvrage est bien construit en ce qu'il entremêle constamment l'analyse à différents niveaux des contextes de travail, le discours des nouveaux enseignants et de grandes problématiques interprétatives. Cela donne au livre toute sa richesse sociologique et à son message toute sa force. Il est clair que les jeunes enseignants sont laissés à eux-mêmes, à cause d'une formation trop faible et d'une insertion professionnelle déficiente. On a l'impression qu'un nombre significatif de jeunes enseignants plonge dans le métier, en espérant pour le mieux. En ce sens ils réagissent en puisant dans leurs ressources personnelles à l'affaiblissement du programme institutionnel dont parle Dubet ; ils doivent donc construire leur expérience du métier, ce que les "essayeurs" semblent disposer à faire. Les thèses (fonctionnalistes, interactionnistes ou critiques) de la socialisation au métier se trouvent ici considérablement questionnées, comme d'ailleurs les thèses développementalistes (centrées sur des étapes de carrières plus ou moins prédéterminées et liées à la relation entre les différents âges de la vie et ce qu'offre ou pas la situation professionnelle).

Le livre est important parce qu'il dégage chez un bon nombre de jeunes enseignants un nouveau rapport au métier et de nouvelles valeurs, typiques de la modernité avancée. On peut soutenir que sur ce plan, les jeunes enseignants appartiennent à la mouvance culturelle des nou-

velles générations et qu'ils ne sont pas ou plus parmi les "conservateurs". Cependant cela demeure à valider selon un plus grand échantillon.

Pour ma part, le conflit identifié entre la rationalisation du métier constitutive du projet de professionnalisation de l'enseignement et les valeurs d'authenticité et d'adaptabilité des enseignants à la singularité des personnes et des situations m'apparaît très important. Car il est vrai que la conciliation entre d'une part, le métier conçu comme une mise en jeu de soi, une expérimentation sans cesse renouvelée et une réalisation de soi et d'autre part, la profession conçue comme une pratique fondée sur la rencontre de savoirs savants et de savoirs pratiques, ne va pas de soi. Il y a là un vrai problème que Paquay a déjà abordé en distinguant parmi des modèles de référence celui de l'enseignant comme personne et celui du professionnel. Les formateurs de maîtres doivent réfléchir sur cette nécessaire articulation de la réalisation de soi et de l'efficacité professionnelle et de formation initiale et du développement professionnel tout au long de la carrière. Il faut repenser la formation et la centrer sur la formation d'un sujet autonome qui se développe comme

personne et comme professionnel dans et par l'action, ce qui exige une véritable formation en alternance et le développement d'un savoir-faire et d'un savoir-analyser partagé avec les collègues tout au long de la carrière. Les valeurs des jeunes enseignants ne sont pas radicalement incompatibles avec cette approche. Encore faut-il que les responsables politiques et institutionnels, ainsi que les formateurs, prennent la formation des maîtres véritablement au sérieux et lui donnent une vraie chance de produire les effets escomptés. Ce qui ne semble pas malheureusement être la situation actuelle des IUFM français.

Le livre présente de nombreux résultats de nature à faire réfléchir de nombreux acteurs, notamment les formateurs de maîtres, les directeurs d'établissement, les enseignants et leurs associations syndicales, et les politiques. Puissent-ils prendre le temps d'entendre la voix des jeunes enseignants dont Rayou & van Zanten nous présentent ici les points de vue divers avec objectivité et empathie.

Claude Lessard,
Labriprof-Crifpe
Université de Montréal