

PRINCIPES ET AVENTURES :

saisir le travail des acteurs de l'éducation en situation d'incertitude

Jean-Louis DEROUET

*«-Et cependant la boulangère
Tous les sept ans changeait de peau.
-Tous les sept ans, elle exagère.»*

Guillaume Appollinaire,
Les mamelles de Tirésias.

Epreuve redoutable que de devoir retracer ainsi, à mi-vie, ce que l'on appelait autrefois son parcours intellectuel. J'ai cependant trop mis les autres à contribution pour me dérober à la demande de Jean Hassenforder. Qu'est-ce, en effet, que ces dizaines, maintenant ces centaines d'entretiens qui meublent le Fonds Ethnographique du Groupe d'Études Sociologiques, sinon des enseignants, des élèves, des parents, des élus, des chefs d'établissement et des administrateurs qui ont accepté de se soumettre à cette épreuve ?

J'ai, en effet, le sentiment d'avoir beaucoup mieux compris ces documents lorsque mon ami Michael Pollak m'a appris à les lire comme autant d'épreuves d'auto-justification (1990). Il n'y a pas d'illusion biographi-

Itinéraires de recherche

Perspectives documentaires en éducation, n° 23, 1991

que, c'est-à-dire une réalité -vue par qui ? et d'où ?- et des représentations qui se tromperaient sur cette réalité. Il n'y a que des hommes qui tentent de mettre en ordre le monde et de se situer dans ce monde. Pour cela ils agencent des ressources ; certains agencements tiennent mieux que d'autres, s'objectivent plus facilement, mais tout cela est le produit d'un travail, non le dévoilement d'une réalité qui lui préexisterait, et que d'autres cacheraient ou ignoreraient.

Puisque le sociologue doit appliquer à l'analyse de sa position les mêmes démarches qu'il met en oeuvre pour comprendre le monde ordinaire, quels sont donc les principes auxquels je vais me référer pour tenter de mettre en ordre cette série d'aléa, de traverses, de rencontres qui constituent la vie banale d'un intellectuel laborieux ? Très schématiquement, je crois pouvoir organiser mon récit autour de trois préoccupations, qui ont été assez constantes dans mes entreprises successives, d'historien, d'enseignant et de sociologue. La première, ce serait la volonté de rendre compte d'un nouvel état du monde, et spécialement du monde scolaire, issu de 1968. Mon engagement progressif dans la sociologie de l'éducation, au fil des années 70, est parti de mon insatisfaction devant les modes de connaissance en place, qui ne rendaient pas compte de la conjoncture que je vivais. Tout mon itinéraire a été ensuite dominé par cette volonté : rendre compte de la situation d'incertitude qui caractérise le monde scolaire de l'après 68 (Derouet, 1991), sans tomber dans la facilité de se laisser fasciner par la fluence de ce monde et d'abandonner finalement toute exigence intellectuelle. D'autres approches sont possibles, et je ne dédaigne certes pas celles qui procèdent de l'art ou de la poésie mais, en sociologie comme en cuisine, je n'aime pas les mélanges trop sophistiqués : que les choses aient le goût de ce qu'elles sont. C'est le bon goût ; c'est aussi l'honnêteté. La deuxième, c'est l'enracinement de mon projet scientifique dans mon expérience d'enseignant. L'enseignement n'a pas été pour moi une vocation. J'y ai été conduit un peu par hasard par mes études, mais la dizaine d'années que j'ai passée dans l'enseignement secondaire a constitué une expérience décisive. J'ai eu le sentiment d'un travail auquel on ne rendait pas justice, en particulier parce que la science n'avait pas les moyens de le rendre visible. J'ai toujours essayé, par la suite, de faire en sorte que mes recherches rendent visible le travail ordinaire des gens ordinaires, les trésors d'intelligence et d'astuce qu'ils déploient pour faire face aux exigences du quotidien, le coût aussi de certaines situations. La troisième est une certaine conception du travail scientifique comme aventure. De même que je ne crois pas que l'on rende compte de la pluralité du monde

en renonçant aux cadres scientifiques, de même le goût de l'aventure ne s'oppose pas à l'esprit de sérieux, à l'exigence intellectuelle, aux règles qui fondent le métier de sociologue. Au contraire, si l'on fait ce métier, ce n'est pas pour faire tourner indéfiniment des modèles éprouvés, surtout si l'on a le sentiment que le monde change. C'est pour prendre des risques et vivre des aventures.

Déclinons un peu ces beaux principes.

J'appartiens à une génération qui s'est ouverte au monde dans la période qui tourne autour de mai 68 et où les questions étaient posées en termes de structure. Structuralisme dans les sciences sociales ; débats sur les structures aussi dans la vie politique. Ce parti avait plusieurs conséquences : non seulement il allait de soi que «tout était lié», mais surtout, dans la vie quotidienne, il nous semblait apercevoir les concepts généraux en transparence derrière les faits particuliers... au point parfois de ne voir dans le particulier qu'une projection du général. Ainsi, un chef d'établissement ou un inspecteur, c'était le Pouvoir ; un élève qui ne réussissait pas, l'Échec scolaire, comme ailleurs une altercation entre un ouvrier et un contremaître c'était l'oppression capitaliste et l'expression de la lutte des classes. Cette vision entraînait une attitude que l'on peut a posteriori juger un peu abrupte : «Une seule solution : la révolution». Elle permettait aussi de construire un lien entre les expériences de la vie quotidienne et un sens de l'histoire, qui leur donnait une valeur universelle. J'interrogerai aujourd'hui, à la suite de mes amis Alain Desrosières et Laurent Thévenot (1985, 1987, 1988), les équipements, politiques et techniques, qui sont nécessaires pour que ces investissements soient possibles mais à l'époque, leur mécanisme apparaissait automatique. A partir de 1972-73, j'ai vécu comme une déconstruction de mon expérience l'éclatement thématique du mouvement gauchiste, quand l'idéal révolutionnaire s'est monnayé en une série de luttes sectorielles : luttes des femmes, luttes des LIP, lutte des Occitans, des homosexuels, des usagers de la R.A.T.P... Il était visible que ces mouvements avaient une puissance d'enrôlement qui relayait celle de la Révolution : un nombre non négligeable de gens s'y reconnaissait et y trouvait un débouché politique pour exprimer leur quotidien. En même temps, ils me posaient un problème : ne perdait-on pas la carte de ce «grand passage» qui permet d'aller de l'expérience et du quotidien à la généralité des idées, des sentiments, de la politique ?

Professeur, je voyais chaque jour des jeunes dont la plus visible difficulté était de trouver les moyens d'exprimer avec un certain niveau

de généralité des problèmes, des questions, des révoltes..., qu'ils sentaient bouillonner en eux mais qui n'arrivaient pas à «sortir». Ils en ressentait un manque que l'on peut interpréter comme une faille psychologique mais un enseignant conscient des responsabilités politiques de son métier ne peut arrêter là l'analyse : l'accès à la généralité est une compétence sociale que l'école est censée apporter à tous. Qu'est-ce donc, me disais-je, que la culture, sinon le moyen, pour chaque individu, de faire accéder son expérience à une certaine universalité et -puisque j'enseignais l'histoire- à une certaine historicité ? Et qu'est-ce donc que l'école, si ce n'est le moyen de donner à tous l'accès à cette culture que l'on appelle si bien générale ?

Je ressentais aussi un malaise à propos de la façon dont était traité le travail enseignant. Si bien des choses opposaient sociologues et pédagogues, une conviction au moins leur était commune : les enseignants sont routiniers, élitistes en fait sous un discours démocratisant, étrangers au monde de leurs élèves... Lorsqu'une réforme, lorsqu'une innovation pédagogique n'ont pas les effets escomptés, le ministre, le pédagogue ont d'avance leur explication toute trouvée : les enseignants n'ont pas compris, n'ont pas voulu, ils sont prisonniers de leurs habitudes, de leurs corporatismes, de leurs syndicats... Quels que soient tous les autres éléments de la conjoncture, l'organisation de l'enseignement, ses moyens matériels, le marché de l'emploi... il y a là une réponse toute prête. Il m'a toujours semblé sentir là une de ces facilités dont Molière se moquait chez les médecins de son temps : «le poumon, le poumon, le poumon...». Une explication qui gagne à tous les coups finit par engendrer le scepticisme. N'est-elle pas bonne à tout parce qu'elle n'est bonne à rien ? Et que dire de ces pédagogues qui reproduisent si bien les tics des plus contestables parmi les enseignants. Certains professeurs n'ont jamais des élèves dignes d'eux et de leur savoir ; de même, nombre de pédagogues se plaignent amèrement de ne pas avoir des enseignants à la hauteur de leur génie et de leur dévouement... Il y a là un beau sujet de réflexion !

Sans aller si loin, je voyais chaque jour dans mon lycée de banlieue une chose que la sociologie française avait oublié, et qui est le travail d'une situation. Professeurs, élèves présentaient certes des caractéristiques différentes ; ils n'avaient sans doute pas été fabriqués de toute éternité pour se rencontrer, mais ils se rencontraient et avaient quelque chose à faire ensemble : construire des situations qui tiennent, c'est-à-dire des situations où l'on sait pourquoi on est là, où il y a des règles qui rendent les comportements prévisibles, où chacun sait ce qu'il doit aux autres et ce que les autres lui doivent... De cela, la sociologie de l'éducation

française ne savait pas rendre compte. L'école de Chicago avait mis la notion de situation au centre de son analyse. Je l'ai retrouvée presque par hasard, appliquée à la sociologie de l'éducation, dans un livre de Waller (1932) qui m'a beaucoup éclairé, mais cet héritage était depuis longtemps perdu. Le sentiment de la puissance des situations est aussi lié pour moi au souvenir des journées révolutionnaires. Un des fétiches auxquels se reconnaissait la gauche intellectuelle des années cinquante était la notion d'horizon indépassable. En 1968, et en quelques jours, cette notion m'a semblé prendre un sérieux coup de vieux. L'intensité de l'événement, le tourbillon des discussions, les sollicitations qui nous assaillaient, nous ont fait -quelquefois fugitivement- penser l'impensable et crever le mur de ces horizons qui n'étaient indépassables que pour ceux qui n'avaient pas envie d'aller au-delà. Il est bien vrai qu'il y a une culture constitutive de l'intelligence d'une époque et que cette culture repose sur des cadres, qui en même temps qu'ils supportent la réflexion, la limitent, mais... les hommes pensent aussi avec les ressources qui leur sont offertes par la situation. En quelques jours, nous avons inventé, ou pour une bonne part réinventé, des utopies politiques qui ne faisaient pas partie de notre culture, qui avait été occultée par une reconstruction de l'histoire du XIXe siècle fondée sur le marxisme officiel. Ce n'était pas en nous, de notre fond intellectuel, que nous tirions tout cela, c'était de la situation. Travail périlleux que de créer en soi cette disponibilité qui permet de saisir les éléments nouveaux apportés par une situation et de se laisser porter par leur dynamique. Certains s'y sont abandonnés jusqu'à la folie. Je garde cependant de tout cela un souvenir ému, parce qu'il n'y a rien qui nous donne une idée plus proche de la grâce que de recevoir ainsi une intelligence des choses que l'on n'a pas méritée.

Cas exceptionnel ? Cas limite plutôt. Je retrouvai le même phénomène dans mon expérience quotidienne. Tous les enseignants ont fait l'expérience de l'extrême sensibilité des enfants aux situations, certaines pouvant les paralyser et les rendre incapables, d'autres pouvant les porter et leur faire atteindre des résultats dont on ne les auraient pas spontanément crus susceptibles. Ils sont sans doute, beaucoup plus que les adultes «formés», perméables à la dynamique des situations et toute sociologie qui voudra rendre compte de l'enfance devra bien s'en préoccuper. Je m'intéressai beaucoup aux affaires qui se multipliaient dans ces années 1973, 74 et 75 et qui étaient autant d'occasions pour les gens d'explorer le nouvel état du monde. Je fus témoin de l'une d'elles, mais c'est son héros qui m'intéressa le plus. Après le printemps lycéen de 73 et les grèves contre le service militaire, la réforme Fontanet... il restait parmi les

élèves un certain nombre de leaders qui développaient un évident charisme et jouissaient d'une certaine influence sur leurs camarades. J'en rencontrai un, qui m'inquiétait par son caractère radicalement irrécupérable : il avait le génie de surprendre, de casser les relations convenues en ayant le mot qu'il ne faut pas, d'installer ses propres situations, toujours tendues bien sûr, mais très fortes, de telle sorte que les adultes eux-mêmes n'arrivaient pas à s'en sortir. A parler en pédant, ce garçon n'avait pas une bien grande culture, ni politique, ni esthétique, ni littéraire. Son discours, abstrait des situations et mis à plat, était un montage des lieux communs de la postérité gauchiste, vaguement teinté d'anarchisme et de situationnisme. Ce n'était pas de sa logique intellectuelle qu'il tirait sa force, mais de sa capacité à créer l'incident, à construire autour une situation dont il était la vedette, et ensuite à travailler cette situation avec une intuition formidable. Quel que soit l'interlocuteur, il tapait toujours juste, et toujours là où ça faisait le plus mal.

C'est plus tard que j'eus l'intuition de la manière dont il travaillait, en lisant le journal de Jeanne Favret-Saada où elle rapporte le cheminement de sa recherche concernant la sorcellerie (1981). Elle nous montre Madame Flora, la cartomancienne. Au début de sa séance, celle-ci commence par tirer les cartes très vite et noie sa cliente sous un flot de paroles où elle mélange tout : la fidélité du mari, les problèmes d'argent, la scolarité des enfants... le tout entrecoupé d'exclamations « Ah, ma pauvre ! » et de conseils de bonne femme... Dans ce désordre, elle cerne, à partir des réactions de son interlocuteur, ses hantises, ses espoirs, les raisons qui l'ont fait venir. Ensuite, commence la vraie séance où Madame Flora travaille dans les espaces qui sont apparus sensibles. Sans le savoir, c'est le client lui-même qui a construit les interprétations : si celui-ci reste de marbre dans la première partie, très vite le flot se tarit et Madame Flora n'a plus rien à proposer. Cette analyse m'a, rétrospectivement, beaucoup éclairé sur le fonctionnement de ce rejeton du situationnisme. Il n'avait nul besoin d'une vraie culture politique. Les débris de vocabulaire post-anarchiste et post-surréaliste qu'il glanait dans des tracts ou des petits journaux lui suffisaient pour noyer ses interlocuteurs sous un flot de paroles. Et dans ce flot de paroles, parce que nous le prenions au sérieux, il y avait matière à inquiétude, à scandale ou à émerveillement pour tout le monde. C'était ensuite nos réactions qui construisaient la situation, qui donnaient du sens à des propos qui au départ en avaient moins que nous ne le supposions. Et par là, en même temps, nous lui indiquions vers quelle cible diriger ses coups. Cela explique que chacun ait eu à son

propos sa vérité. A chaque fois, son identité était construite par son interlocuteur et chacun avait devant lui le personnage que ses espoirs ou ses hantises avaient bâti. Certes, ce travail collectif dépendait aussi d'une situation plus générale : dans la conjoncture des années 74-75, nous étions un certain nombre à penser que ces gestes ou ces paroles extravagantes avaient un sens, et donc à le construire. Dans d'autres circonstances, personne n'aurait prêté attention à ce verbiage, beaucoup l'auraient mis sur le compte de la manie. En 1974, cela fascinait.

Tout cela me donnait beaucoup à penser sur ce qu'était une situation et sur la nécessité qu'il y avait de rendre compte de ce travail des acteurs face aux incertitudes de l'après 68. Ce souci me ramenait d'ailleurs à mes préoccupations concernant la généralisation des causes politiques. Des affaires se développaient dans plusieurs secteurs du travail, de l'administration, de la magistrature... Je m'interrogeai sur la manière dont certaines mobilisaient de proche en proche un groupe, un établissement, l'opinion publique locale voire nationale. Je m'interrogeai surtout sur ce qui faisait la réussite de telles mobilisations : les faits à l'origine étaient toujours simples et quotidiens : le renvoi d'un élève, un refus d'inspection... Dans certains cas, la mobilisation à partir de ce fait «prenait» et pouvait atteindre les grands quotidiens nationaux, les syndicats, dans d'autres, elle tombait à plat.

Réflexion qui m'amenait aussi à une certaine méfiance vis à vis des concepts un peu trop durs, pouvoir, stratégie... Pour qu'il y ait développement d'une stratégie au sens strict, il faut un monde social stabilisé, où les ressources et les positions sont suffisamment stables pour permettre des projets sur le long terme. Cela existe, mais il ne faut pas que l'attention que l'on y porte occulte une autre compétence sociale, tout aussi importante dans ce monde instable que je voyais : le sens de l'occasion, la saisie des opportunités, des ressources imprévues qui apparaissent dans un monde imprévisible, cette intelligence rusée que les grecs appelaient la *métis*. Une approche historique plus connue aux États-Unis qu'en France, celle de Charles Tilly (Tilly, 1978, Zald-Mac Carthy, 1979), avait tenté de formaliser ce type de mouvement en termes de mobilisation de ressources, en montrant qu'une mobilisation politique progresse comme une boule de neige, s'alimentant à des ressources très diverses. J'avais l'impression que cette approche pouvait être féconde pour rendre compte des crises que j'observais mais elle me laissait tout de même insatisfait : un peu trop descriptive, elle laisse dans l'ombre une question qui me paraît essentielle, comment ces multiples ressources, venues d'univers si

différents peuvent-elles tenir ensemble ? C'était, sous une autre forme, revenir au problème de la généralisation politique. Pour tenir ensemble il fallait que ces différentes ressources puissent se référer à un principe supérieur commun qui leur permette de définir leur cohérence.

C'est à ce point de mon itinéraire qu'intervient l'aventure. Il est admis maintenant, lorsque l'on veut caractériser la sociologie de l'éducation des années 70, d'évoquer l'image d'une période de glaciation. L'histoire de cette glaciation, puis de la déglaciation qui l'a suivie, ont été magistralement retracées par mon amie Anne Van Haecht (1990) mais, jusqu'en 1985 à peu près, ne pas s'inscrire dans la Vulgate officielle était au moins une incongruité. A l'I.N.R.P. peut-être plus encore qu'ailleurs : dans des milieux scientifiques plus ouverts, et en particulier plus ouverts sur les sociologies étrangères, il était possible de relativiser l'omnipotence des paradigmes dominants. C'est cet air de liberté que j'ai respiré à l'École des Hautes Études : j'y travaillais bien sûr avec le Groupe de Sociologie Politique et Morale, Luc Boltanski, Laurent Thévenot, Alain Desrosières, Michael Pollak..., mais j'y rencontrais aussi bien d'autres chercheurs qui, au même moment, oeuvraient dans le même sens : Patrick Pharo, Paul Ladrière ou François Dubet par exemple. Prendre des libertés avec l'orthodoxie demande une sûreté de soi, de sa professionnalité, de sa légitimité que l'I.N.R.P. de ces années-là n'avait guère. Seule, au début, Viviane Isambert-Jamati m'a encouragé dans une voie qui n'était d'ailleurs pas celle qu'elle avait elle-même tracée. Outre le poids de cette confiance et de cette affection, elle m'a transmis à cette occasion la grande tradition du vrai libéralisme universitaire. Exigeant sur les qualités de métier, mais détaché de toute préoccupation d'école. Grande leçon que je n'oublierai pas.

C'était néanmoins une aventure que de s'engager dans un projet aussi surprenant que celui qui a présidé à la création du Groupe d'Études Sociologiques. Aventure théorique d'abord : il fallait concevoir une sociologie qui prenne au sérieux la rationalité des acteurs, qui mette au premier plan le sens que les individus investissent dans leurs actions. J'étais un peu guidé par mon expérience d'historien : c'est somme toute, depuis les années 30, le projet de cette histoire des mentalités qui a fait la gloire de l'École des Annales. J'avais fait une thèse sur l'hagiographie mérovingienne, qui n'était pas si loin, au fond, de mon projet de sociologie compréhensive du monde scolaire. Il s'agissait d'étudier comment des débris de la culture mythologique et théologique du bas Empire avaient été réutilisés dans le royaume franc pour reconstruire, après les grandes invasions, une vision un peu cohérente du monde. Réorganisation

mentale mais aussi politique : les vies de saints que j'étudiai provenaient de sanctuaires fondés par la famille arnulfide et accompagnaient la montée en puissance qu'elle accomplit à la fin du VII^e siècle avant de fonder la dynastie carolingienne. On pouvait donc en tirer des leçons sur la manière de donner un sens au quotidien en le référant à des principes, des Entités ou des Personnes. On voyait en même temps la manière dont ces Entités concourent à la fabrication d'un charisme royal, au point que certains passages de ces pieux ouvrages pourraient figurer dans un traité pratique à l'usage des militants révolutionnaires : comment légitimer un coup d'Etat ? Je découvrais là la fabrication de ce que j'appellerais maintenant une compétence politique ordinaire pour le peuple franc qui, en écoutant ces récits, apprenait à déchiffrer le monde, à référer le particulier au général, à évaluer la grandeur de ses chefs par rapport à des principes (Derouet, 1976).

J'étais aidé surtout par le travail que développaient au même moment Boltanski et Thévenot. Après s'être intéressés aux procédures qui fondent la légitimité d'une protestation (1984), Boltanski s'était en effet engagé dans un énorme travail de mise en forme des modèles de compétence politique du monde contemporain, dans le domaine de la justice d'abord (1987), puis dans celui de l'amour (1990). Je disposais donc là d'un répondant théorique sur lequel m'appuyer. Le problème était plutôt du côté de la recherche empirique. Les observatoires en place avaient été conçus dans le même mouvement et dans la même logique que la sociologie de la reproduction : une observation objectiviste des flux qui s'intéresse principalement à l'influence de l'école sur la mobilité sociale. La rationalité des acteurs et le fonctionnement même de l'enseignement étaient tenus pour négligeables. Pour faire la sociologie que je souhaitais développer et l'asseoir sur des résultats empiriques, il fallait d'abord générer un nouveau dispositif d'observation, qui saisisse le sens que les individus investissent dans leurs actions. C'est ce projet qui a présidé à la constitution du Groupe d'Études Sociologiques de l'I.N.R.P. : constituer une sorte d'observatoire ethnographique de l'évolution du système éducatif. Aventure sans aucun doute, et je n'aurai jamais assez de mots pour dire ma reconnaissance à ceux qui m'ont suivi dans cette entreprise : Marie-Claude Derouet-Besson au premier chef, mais aussi Jacqueline Gautherin, Gérard Stéphan, Régine et Philippe Gaillot, Christian Labat, Pierre Lespine, Yves Dutercq, Lucile Bourquelot... Et une pensée toute particulière va à Jeanne Brunschwig qui fut dans cette opération d'un si précieux conseil et qui nous a quittés depuis. Le projet, pour ambitieux qu'il soit, est au fond assez simple. Il s'agit de tirer parti à la fois de la

tradition scientifique de l'I.N.R.P. -une science en lien avec l'expérience et spécialement avec l'expérience enseignante- et de la possibilité institutionnelle d'associer aux recherches des enseignants travaillant dans tous les établissements de France. Cette possibilité nous permet de concevoir un dispositif d'observation qui saisit le fonctionnement du système éducatif de l'intérieur, sous un autre angle qui complète l'apport des grands observatoires quantitatifs. Il ne s'agit pas de saisir les grands phénomènes quantitatifs, en particulier l'évolution des cohortes et des flux comme des données objectives ; il s'agit de saisir la manière dont les individus construisent ces phénomènes qui, une fois totalisés et stabilisés par les statistiques, font figure de données objectives. Notre investigation ne se limite pas à ce que les historiens appellent les mentalités, climat ou culture des établissements, air du temps... Phénomènes importants mais qui n'ont d'intérêt que si on peut les relier à des dispositifs matériels, la construction des situations pédagogiques, un projet d'établissement ou des politiques d'orientation. Nous avons montré que les mesures nationales n'existent que dans la mesure où elles sont mobilisées par des acteurs sociaux et que ces acteurs les mobilisent dans un jeu local, qui peut leur donner des sens assez différents de celui qui avait été voulu par le décideur (Derouet, 1988). C'est ce travail d'interprétation et de traduction permanente qui constitue notre objet propre, et la manière dont ils s'appuient sur des forces locales, réseaux, dispositifs spatiaux ou politiques, relation entre individus... (Derouet et Derouet-Besson, 1989).

Plusieurs propositions théoriques existent pour mener à bien cette investigation du sens ordinaire des gens ordinaires qui constitue un des objets privilégiés de la sociologie contemporaine. On pourrait bien sûr évoquer l'ethnométhodologie, ou, plus proche de nous, les recherches de Patrick Pharo (1986) ou celles d'Habermas (1981), mais le programme empirique que de telles approches peuvent générer ne m'apparaît pas toujours clairement. Un des grands apports des travaux de Boltanski et Thévenot, et dans un autre domaine, de ceux de Bruno Latour (1984), c'est la possibilité qu'ils offrent de traiter dans un même mouvement, et selon les mêmes modèles, de la justice de l'accord entre les gens et de la justesse de l'agencement entre les choses. Par là, les théories débouchent sur un programme empirique que nous sommes encore très loin d'avoir saturé : la manière dont les individus construisent le social, les objets et les forces qu'ils mobilisent tout autant que les principes auxquels ils se réfèrent et les dispositifs qu'ils mettent en place pour stabiliser cette construction.

Cette démarche a beaucoup surpris à l'origine ; elle a peu à peu conquis le droit d'exister dans la mesure où l'on ne conçoit plus aujourd'hui de réforme de la société ou de l'enseignement fondée sur le seul volontarisme des décideurs. Le changement repose d'abord sur la conviction de tous les acteurs, sur leur engagement dans l'action sociale. On ne réforme pas l'enseignement par décret, on le réforme par la conscience des acteurs, et spécialement des enseignants, par leur capacité à prendre en charge, localement, le fonctionnement du système. Il y a donc absolument besoin d'un dispositif qui renseigne sur ce travail de base. Au travers de nos recherches, sur la rénovation des collèges d'abord (1988), sur la décentralisation ensuite, sur l'émergence d'un langage propre à la demande d'éducation aujourd'hui, c'est ce service que nous tentons de construire.

Il est bien entendu que je ne conclurai pas, sauf peut-être pour évoquer ce qui, dans ce récit, ne peut être dit. Le risque, l'aventure intellectuelle, ne sont des défis tenables que si, en même temps, il y a la sûreté de l'amour. Les convictions scientifiques, les équipes de recherche ne font face aux turbulences du monde que si leurs liens épistémologiques ou institutionnels sont redoublés par ceux de l'amitié, de la loyauté, de la fidélité. J'ai évoqué dans ces lignes Marie-Claude Derouet-Besson, Luc Boltanski, mes collègues du Groupe de Sociologie Politique et Morale, ceux du Groupe d'Études Sociologiques de l'I.N.R.P., Viviane Isambert-Jamati, Jean Hassenforder et quelques autres. J'aurais bien d'autres choses à dire à leur propos mais, face aux grands sentiments, je préfère m'éclipser comme Hoffmanstahl fait sortir Zerbinette à l'approche du dieu qui doit consoler Ariane...

Jean-Louis DEROUET,

*I.N.R.P., Groupe d'Études Sociologiques,
E.H.E.S.S., Groupe de Sociologie Politique et Morale.*

Bibliographie

- BOLTANSKI L., 1984, «La dénonciation», *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, Paris.
- BOLTANSKI L., 1990, *L'amour et la justice comme compétence. Trois essais de sociologie de l'action*, Paris, A.M. Métailié.
- BOLTANSKI L. & THÉVENOT L. 1987, *Les économies de la grandeur*, Paris, P.U.F.
- DEROUET J.L., 1976, «Les possibilités d'interprétation sémiologiques des textes hagiographiques», *Revue d'histoire de l'Église de France*..

- DEROUET J.L., 1988, «Désaccord et arrangements dans les collèges», *Revue française de pédagogie*, n°83, 1988.
- DEROUET J.L., 1991, *École et justice. Éléments pour une théorie politique du monde scolaire*, Paris, A.M. Métailié.
- DEROUET J.L. & DEROUET-BESSON M.C. (Eds) *Cohérence et dynamique des établissements scolaires. Études sociologiques. Actes du colloque de Tours, 25-26 avril 1989*. Tours, I.N.R.P.-C.D.D.P. de Tours.
- DESROSIERES A., 1985, «Histoire de formes : statistiques et sciences sociales avant 1940», *Revue française de sociologie*, XXVI.
- DESROSIERES A. & THÉVENOT, 1988, *Les catégories socio-professionnelles*, Paris, Ed. La découverte.
- FAVRET-SAADA J. & CONTRERAS J., 1981, *Corps pour corps, enquête sur la sorcellerie dans le Bocage*, Paris, Gallimard.
- HABERMAS, 1981, (trad. fran. 1987), *Théorie de l'agir communicationnel*, Paris, Fayard.
- LATOUR B., 1984, *Les microbes*, Paris, A.M. Métailié.
- POLLAK M., 1990, *L'expérience concentrationnaire. Essai sur le maintien de l'identité sociale*, Paris, A.M. Métailié.
- THÉVENOT L., 1987, *Forme statistique et lien politique, éléments pour une généalogie des statistiques sociales*, Paris, I.N.S.E.E.
- TILLY C., 1978, *From Mobilization to Revolution*, États-Unis, Reading, Mass., Addison-Wesley.
- VAN HAECHT A., 1990, *L'école à l'épreuve de la sociologie. Questions à la sociologie de l'éducation*, Bruxelles, De Boeck Université.
- WALLER W., 1932, *The Sociology of Teaching*, New-York, John Wiley.
- ZALD M.N. & MAC CARTHY J.D., 1979, *The Dynamics of Social Movements*, Cambridge, Mass., Winthrop.