

L'ÉTAT, L'ÉCONOMIE POLITIQUE, L'EFFICACITÉ, *et moi, et moi et moi...*

Denis Meuret

C'est sans doute l'humour de Jean Hassenforder qui l'a conduit à demander de retracer son itinéraire de recherche à quelqu'un qui n'est universitaire que depuis deux ans, et dont l'activité de recherche est bien faible, comparée à celle qui ouvre habituellement droit à cette rubrique.

Bien des chercheurs en sciences de l'éducation ont eu des parcours atypiques, mais qu'un HEC devienne bureaucrate, le reste pendant presque vingt ans avant de vouloir intégrer l'université, voilà peut-être un parcours qui manquait à la panoplie de cette revue.

Témoignons donc.

J'ai préparé une grande école - nous étions en 65, à Thiers (Puy-de-Dôme) - parce qu'une amie, qui avait quelque peine à réussir sa propédeutique à l'université de Clermont-Ferrand, m'avait communiqué l'impression que rien n'était plus difficile que la faculté, et ce fut HEC parce que je n'étais excellent ni en français ni en maths, et point trop nul dans ces deux disciplines. Il va de soi que j'ai tiré de cette expérience une certaine réserve sur la notion de projet professionnel.

J'ai beaucoup appris dans les deux prépas (Mathsup, puis prepHEC) que j'ai faites, assez peu à HEC même, pour une part par ma faute. Bien plus tard, j'eus à considérer avec quelque émotion,

Itinéraires de recherche

Perspectives documentaires en éducation, n° 35, 1995

quand la mode eut tourné, l'époque où l'on enseignait, même à HEC, les vertus de l'inflation et de la planification des entreprises.

Comme on a compris que ce n'était pas la vocation du commerce qui m'avait conduit à Jouy-en-Josas, on ne s'étonnera pas que j'aie ensuite cherché à travailler plutôt dans le secteur public. Nous étions d'ailleurs nombreux dans ce cas. Plus rare était la motivation qu'alors je donnais à mon choix : ce n'était pas de privilégier l'intérêt public sur les intérêts privés, mais tout simplement que dans le public on travaillait beaucoup moins. Je considérais alors que la tâche la plus urgente de l'humanité était de se libérer des chaînes du travail aliéné. La promotion de cette tâche demandait des loisirs, que seul le secteur public, pensais-je, pouvait m'offrir. Elle demandait aussi une certaine activité publique, qui me valut un renvoi de mon premier emploi de contractuel. *O tempora, o mores.*

Il se trouvait que l'administration alors cherchait - déjà - à se moderniser et embauchait de jeunes contractuels, économistes ou HEC, pour conduire des études d'aide à la décision. Au ministère de la Santé, je m'arrangeai comme je pus entre l'enjeu que je voyais à ces études, dont témoignaient les résistances qu'elles rencontraient, et ma conscience politique, qui me dictait de ne pas m'y compromettre. En réalité, il existait une quasi-connivence entre les responsables du Ministère, qui ne souhaitaient pas trop être confrontés aux résultats de ces études, et les chargés d'études, point trop pressés de les rendre. Entre les deux, des chefs de bureaux militants, dont la vie fut dure. Il advint cependant que ma conscience politique s'affaiblit et me laissa m'investir sans réserve dans une étude qui devait montrer les avantages économiques de la psychiatrie de secteur sur la psychiatrie asilaire.

De la santé à l'éducation

Je dois d'avoir rejoint l'univers de l'éducation à quelques amis que je souhaitais accompagner à Toulouse, ville qui n'avait aucun emploi à me proposer dans le domaine de la santé, mais un au rectorat. Il s'agissait de mettre au point un tableau de bord de la gestion des établissements secondaires, bref toujours de rationaliser l'action administrative, mais en passant d'une activité d'études, où la discipline de référence était le calcul économique, à une activité de promotion

d'instruments de gestion, où la discipline de référence, s'il y en avait une, était la gestion, autant dire le bricolage. Je me souviens très bien avoir alors pensé - et dit, hélas - que, si je réussissais à m'intéresser à quelque chose d'aussi inepte, j'aurais perdu toute dignité.

Il est probable que c'est l'opposition, ou plutôt la condescendance que rencontraient ces outils qui m'a fait y prendre de plus en plus d'intérêt. Si pauvres qu'aient été les fondements scientifiques de ces tableaux de bord, ceux-ci n'en étaient pas moins perçus par les gens du terrain (proviseurs, responsables rectoraux) comme des trucs d'"intellos", et, comme tels, ils ne pouvaient sans doute être tout à fait mauvais.

Le clivage était alors à son comble puisque dans mon travail je m'efforçais, maintenant sans trop compter mon temps, de promouvoir des outils d'inspiration économique, de les tenir pour des instruments de progrès, alors qu'en dehors dudit travail, je me livrais, de façon non institutionnelle bien sûr, mais soutenue, à une critique de l'économie politique. Cela se faisait avec quelques bons amis, avec les outils de l'époque (Baudrillard, Deleuze, Foucault, certains ethnologues (Clastres, Jaulin), la revue *Libre*, ...) et enfin, c'était alors un peu plus rare, en lisant ceux dont nous voulions comprendre la puissance et trouver la faille : Ricardo, Smith, Quesnay, et Marx dont la critique restait évidemment à nos yeux une critique interne et timide. Il s'agissait de rechercher un discours qui ait le même degré de généralité que l'Économie politique, mais sur lequel on puisse fonder une autre organisation du monde que celle dont l'économie nous semblait le discours. On voit la modestie de l'entreprise, qui fut assez gaie pourtant, parce qu'elle péchait plus par naïveté que par prétention.

Mon premier travail universitaire (le monde devenait plus froid, la protection des institutions davantage nécessaire) a porté la marque de cette contradiction. Un DEA (1978) sur l'introduction des méthodes modernes de gestion dans l'administration s'appuyait sur mon expérience au ministère de la Santé et au rectorat de Toulouse pour soutenir la thèse que, en elle-même, la recherche de la rationalité économique pouvait être souhaitable, mais qu'en l'occurrence, autre chose se jouait : ces études et ces outils ne servaient pas à prendre des décisions, ils servaient de prétexte à recueillir de l'information de façon à surveiller les acteurs sociaux. Peut-être préférerais-je alors que mon travail serve à quelque chose de mauvais plutôt que d'affronter l'idée qu'il ne servait à rien. Je puis maintenant me dire que ce travail

a porté ses fruits aujourd'hui, puisque la DEP va généraliser des indicateurs d'établissements qui sont de lointains descendants de ce tableau de bord toulousain. Je crains cependant que cet héritage n'ait pas été d'une grande importance pour le travail que j'ai commencé, que d'autres ont mené à bien, à la DEP : c'était, c'est d'ailleurs en partie toujours, un travail diplomatique plus que scientifique ; entre les différentes étapes de ce travail, il s'est plus agi de saisir les chances offertes par les changements de conditions de possibilité de tel ou tel indicateur - conditions techniques ou politiques - que d'un travail d'affinement progressif d'un modèle des établissements scolaires.

Bref, les dix premières années de ma vie professionnelle (1971-81) n'ont servi, je le crains, à rien ni à personne. Quelques technocrates éclairés proposaient des études ou des dispositifs que l'administration profonde accueillait avec un usage consommé de l'édredon. Il faut aussi le dire, ces dispositifs n'étaient pas sans lacunes et sans défauts, entre autres parce que les systèmes d'information de base étaient rudimentaires et parce qu'ils manquaient de l'insertion réelle dans les processus de décision qui aurait permis de les évaluer vraiment et peut-être de les améliorer. D'une autre façon, sévissait au rectorat la même irréalité que j'ai décrite pour le ministère de la Santé. Pour tout dire, je garde un souvenir saumâtre de ces années où il semblait que le travail essentiel d'un rectorat était de juguler l'absentéisme des profs et de démasquer les élèves fantômes par lesquels les établissements se protégeaient des retraits de postes.

Se posait quand même la question de savoir pourquoi la référence à l'économie semblait à la fois si nécessaire et si peu utile à l'État. Autrement dit, pourquoi, bien que la réalité montrait tous les jours que l'administration pouvait se passer d'approches économiques, d'approches en terme d'efficacité et de coûts, éprouvait-on le besoin de payer des gens pour simuler qu'il en allait autrement ?

Ce fut le sujet de ma thèse (1979-85). Elle devait commencer à Bentham et finir à la rationalisation des choix budgétaires, mais mes lectures me firent chercher la clé de la question toujours plus en amont, de sorte que je me retrouvai avec un travail qui porta sur une autre époque (de Montchrétien à Smith, pour aller vite), mais avec le même projet : comprendre pourquoi l'État moderne avait tant besoin de penser le monde dans les catégories de l'économie, et pourquoi il pouvait néanmoins diriger sa conduite selon tous autres critères. Cela aurait pu être un travail de sociologie administrative à la Crozier, ce

fut plutôt un travail de philosophie politique. En deux mots : Smith et l'Économie politique, fournirent à l'État et à l'opinion - c'est-à-dire aux citoyens dont le désaveu importe à l'État -, mieux que Rousseau, mieux que Locke, mieux que Montesquieu, une représentation du monde capable de résoudre le problème qui se posait depuis le début du XVIII^{ème}, savoir donner à l'opinion une prise sur l'État, et à l'État une prise sur le capitalisme - pour parler comme Braudel - ou sur le Commerce - pour parler comme à l'époque. L'Économie politique est, plutôt qu'une science, un récit dont la crédibilité est nécessaire au fonctionnement de l'État moderne.

Je dois à l'amitié et aux sarcasmes de Jacques Donzelot, qui écrivait alors *L'invention du social*, d'avoir terminé par un éloge - distancié, mais quand même - de l'État et de l'Économie politique, ce qui avait commencé en voulant comprendre la contribution de la seconde à la mise en place par le premier d'un dispositif de surveillance. Je le dois aussi, bien sûr, à l'évolution idéologique générale. J'avais été sidéré, je le suis toujours d'ailleurs de la façon dont une théorie économique, une théorie de gouvernement, considérée jusqu'alors avec l'intérêt condescendant qu'on porte aux traditions dépassées - le libéralisme - s'est en deux ans complètement imposée comme la référence nouvelle, sans que les tenants de l'ancienne évidence ne trouvent quoi que ce soit à répondre. Dans cette nouvelle conjoncture, il importait plus de défendre l'État que de se défendre de lui. Il fallait le défendre sur le terrain où le marché l'attaquait : l'efficacité, la transparence. L'endroit où mon histoire m'avait placé n'était pas si mauvais pour cela.

Vers la recherche en Sciences de l'éducation

Mon travail au Ministère s'est rapproché de la recherche quand j'ai rejoint le SPRESE (le service qui a précédé l'actuelle Direction de l'Évaluation et de la Prospective), en 1986. Ces années-là, l'état de l'idéologie a touché le fond. C'était le temps où Mitterrand allait chez Mourousi pour faire jeune, où la communication était une science, où, plus près de mes préoccupations, on vantait les mérites des cercles de qualité, où tout renseignement chiffré était réputé nuire à l'expression chaleureuse des expériences, et autres assertions *ejusdem farinae*. On m'arracha à mes tableaux de bord, ce qui me fit de la peine mais fut une chance.

Au SPRESE, j'ai enfin pu mener à bien (avec B. Liensol, 1987) l'étude que je projetais depuis trois ans, qui démontrait l'impertinence du taux de réussite au Bac pour mesurer l'efficacité des lycées dans la préparation au baccalauréat. Cette étude nous valut les remontrances du *Monde de l'Éducation*, et, plus agréable encore, de faire la connaissance d'Aletta Grisay. Cette rencontre fut mon premier vrai contact avec la recherche en Sciences de l'Éducation. Elle fut décisive. Ce qui m'a le plus frappé, je crois, c'est qu'elle associait à une extrême rigueur un grand souci du sens et de l'utilité de ses travaux, et que ses références scientifiques venaient du monde entier.

Par ailleurs, on me demanda au SPRESE d'élaborer ce qui devait devenir *L'état de l'École, trente indicateurs sur le système éducatif* et, puisque j'étais chargé de ce projet, on me demanda aussi de participer à celui, semblable, des indicateurs internationaux de l'enseignement, que l'OCDE lança peu après (1987).

En fait, la Belgique, le Québec et l'OCDE me mirent, à peu près en même temps, au contact des travaux anglo-saxons sur l'efficacité des établissements. J'y découvrais qu'une approche scientifique du fonctionnement des établissements scolaires était possible, éloignée de mes bricolages d'indicateurs comme du discours par quoi on prétendait alors les disqualifier. Au lieu de décider que l'établissement scolaire était une entreprise, voici qu'on essayait de comprendre ce qui importait dans son fonctionnement. Peut-être, après tout, y avait-il moyen de concilier ma vie professionnelle et mes aspirations à la recherche, soigneusement tenues en lisière jusqu'alors ?

Je crois que ce n'est qu'ensuite que je découvris les travaux que des sociologues français commençaient alors à consacrer aux établissements (Paty, Derouet, Dubet). Dans la mesure où je le pouvais, j'ai essayé d'aider, à la DEP, au développement de recherches sur les établissements, recherches tant quantitatives que qualitatives.

Ayant ainsi retracé les chemins qui m'ont conduit à la recherche en éducation, j'aimerais maintenant évoquer deux caractéristiques de l'itinéraire que j'y ai commencé, disons depuis cinq ou six ans : son orientation quantitative, son aspect international.

Éloge du quantitatif

Si j'utilisais des statistiques -rudimentaires- dans mon activité professionnelle, ce que j'avais pratiqué de recherche (DEA, thèse) était à mille lieues du quantitatif. C'est par raison plus que par goût que je me suis plutôt orienté vers des recherches reposant sur des méthodes quantitatives. D'autres que moi, bien sûr, ont déjà indiqué divers avantages des méthodes quantitatives (par ex., Duru /Mingat, 1993, p. 9 et sq. ; Grisay, 1993, p. 145 ; Crahay, ed., p. 258 et sq.), mais j'aimerais apporter aussi ma pierre au débat.

D'une part, on aura compris que je suis assez soucieux que la recherche serve à faire évoluer les politiques. Quelques-uns tiennent que les Sciences de l'éducation doivent, comme l'Économie politique au temps de Walras, se déprendre de ce souci de l'utilité sociale pour devenir véritablement scientifiques. C'est très probable ; des progrès et des bouleversements, sans doute, sont à en attendre, mais je crains d'appartenir à l'ancienne école à cet égard. Toujours est-il que les méthodes quantitatives sont plus à même, selon mon expérience, de persuader les princes. Non point qu'ils préfèrent les chiffres au discours - c'est l'inverse -, mais parce qu'il leur est trop facile de récuser une étude qualitative qui contredit leurs croyances. "Je le trouve trop pessimiste"... Il est difficile de répondre à un prince qui accueille ainsi l'étude qualitative que vous lui présentez.

Je trouve aussi aux méthodes quantitatives quelques mérites scientifiques. Elles définissent plus précisément les catégories qu'elles construisent ; leurs méthodes sont plus facilement identifiables ; elles séparent davantage la construction des faits et leur interprétation. Il n'en résulte pas forcément qu'elles sont plus puissantes, mais plutôt qu'elles peuvent davantage être reproduites, donc vérifiées. Elles sont ainsi plus à même d'être réfutées, ce qui, selon certain bon auteur, importe d'abord. Elles sont aussi plus propices au cumul des connaissances.

Je n'écris pas ceci, malgré les apparences, contre les méthodes qualitatives, mais contre une certaine idée qui me semble prévaloir, selon laquelle le qualitatif est la norme (ou la nature), et le quantitatif est en quelque sorte l'artifice. Sur lui repose la charge de la preuve, puisque ses dangers ou ses limites (bien réels, évidemment) sont cités pour instruire le procès de sa légitimité, et non pour mieux penser son emploi.

C'est en tout cas ainsi que j'ai ressenti les critiques qu'à l'occasion d'un colloque de l'ADMEE (Association pour le développement des méthodologies d'évaluation), J. Cardinet m'a fait l'honneur de m'adresser, ainsi qu'à quelques autres de plus grande notoriété (cf. Crahay, ed., 1994). Je n'envisagerais pas, selon lui, l'hypothèse que les indices d'efficacité soient insaisissables, qu'il pourrait s'agir d'une "pierre philosophale"... Il est vrai que l'existence d'une chose ne se déduit pas de son utilité, mais y a-t-il crime à chercher si cette chose utile, par chance, existerait ? Si, parmi des construits, qui existent puisque l'analyse les met en évidence, certains ne sont pas corrélés à l'efficacité ? Certes, ces construits n'expliquent qu'une part de la variance, mais le risque est moindre à parier sur le progrès des connaissances, me semble-t-il, qu'à attendre d'avoir trouvé la méthode qui élucidera d'un coup toutes les raisons de l'efficacité. Cependant, il s'agit, effectivement, d'un pari : nous ne sommes pas sûrs d'expliquer plus tard une part plus importante de la variance. Les progrès accomplis par les études sur l'efficacité de l'enseignement ont plutôt amélioré notre compréhension de l'action de certains facteurs, des interactions entre eux, qu'ils n'en ont trouvé de nouveaux. Supposons donc que malheureusement nous en restions au stade actuel d'explication : nous aurons montré que nos facteurs n'expliquaient que cette part là de la variance ; nous aurons montré que d'autres facteurs, que l'on croyait expliquer l'efficacité, ne lui étaient pas liés ; nous aurons précisé les enjeux de certains débats, par exemple nous aurons montré qu'un changement dans les modes de gestion du personnel avait peu de chances de servir l'efficacité s'il ne servait à accroître les attentes des enseignants vis-à-vis de leurs élèves... Est-ce rien, dans la mêlée confuse des croyances ?

J. Cardinet, dans le même exposé, attire notre attention sur trois risques d'erreurs : une variable peut en cacher une autre, la corrélation de telle variable avec l'efficacité peut-être signe d'un effet plutôt que d'une cause, les corrélations partielles n'annulent qu'imparfaitement l'effet des variables que l'on souhaite exclure de la comparaison. Cela est vrai. Mais il s'agit là de risques qui affectent l'interprétation des faits. Une première partie de ma réponse, inspirée sans doute par l'enseignement de C. Thélot à la DEP, sera que, dans un univers comme celui de l'éducation, où l'on manque dramatiquement de faits, il est dangereux de récuser leur construction au motif que leur interprétation peut comporter des dangers. La seconde sera que, me semble-t-il, le danger de l'interprétation fait partie du jeu scientifique. Rien n'empêche quelqu'un de proposer, à un fait établi de façon

quantitative, une autre interprétation que celle que lui donne le constructeur du fait. C'est d'ailleurs ce que fait J. Cardinet dans les remarques qu'il adresse à plusieurs des exposés qu'il commente. Est-il sûr que cela montre les dangers de la méthode quantitative ? Ne s'agit-il pas au contraire de l'exercice même de la méthode scientifique : proposer un fait à l'interprétation, voir ensuite si l'interprétation qu'on en propose est plus convaincante, plus plausible,... que d'autres qui pourraient lui être opposées ? Il est vrai que l'interprétation que l'on propose des indicateurs ou des résultats quantitatifs est souvent trop péremptoire, trop rapide. Mais ce risque n'est pas réservé aux quantitativistes, car il n'y a pas que les chiffres qu'on puisse faire monter trop vite en généralité.

Par ailleurs, on reconnaît parfois une certaine "solidité" aux méthodes quantitatives, pour les accuser de manquer de "finesse", filant d'ailleurs ainsi une métaphore anthropologique point tout à fait innocente : on voit bien où est, dans l'affaire, l'aristocrate. Certes, avec des méthodes qualitatives, on peut fouiner mieux, parce qu'on peut avoir accès (parfois...) à des événements décisifs, ou à des enchaînements temporels que les méthodes quantitatives sont malhabiles à saisir (Crahay ed., 1994, p. 261). Mais les méthodes quantitatives peuvent aussi voir des phénomènes que les autres sont malhabiles à saisir : ainsi des interactions. Qu'on me pardonne, mais j'estime n'avoir jamais rien lu de plus "fin" sur les établissements scolaires que l'explication par un effet suppressif de l'absence étonnante de corrélation entre le climat du collège, les caractéristiques sociales de ses élèves d'une part et le progrès de leurs attitudes socio-affectives d'autre part. On a pu montrer qu'en réalité l'action des collègues qui scolarisent en France des enfants de milieu populaire réussit à compenser le climat négatif instauré par leurs élèves, climat négatif qui, sans cette action, aurait nui à l'évolution de ces attitudes. (Grisay, 1993, p. 129 et sq.).

Éloge du mondial

Dans la recherche en mathématiques, en sciences économiques, j'imagine que dans d'autres disciplines aussi, il n'y a plus d'international parce que les chercheurs forment un seul réseau mondial. Il me semble parfois que nous en sommes encore en sciences de l'éducation au stade des intermédiaires, dont témoignent par exemple les (excellentes) revues thématiques de littérature de la *Revue Française de*

Pédagogie. Le problème est que les Anglo-saxons, (disons : USA, Royaume-Uni, Pays-Bas, Australie, Pays Nordiques, Belgique,... sans l'Allemagne), du moins dans le domaine que je connais le moins mal, forment déjà un seul réseau. Il semble parfois que le principal souci des Français, dans le domaine international, soit de créer un pôle francophone qui puisse faire pièce à l'hégémonie anglo-saxonne. Il conviendrait de préserver la diversité des terroirs scientifiques contre l'uniformité qui résulterait d'une domination, américaine bien sûr. Je ne crois pas que la métaphore culinaire soit bonne conseillère. Je ne vois pas d'évidence à ce que la démarche scientifique ait besoin de recourir aux traditions nationales pour susciter débats ou controverses. Je ne vois pas non plus que la mondialisation empêche des politiques nationales : un pays de la taille des Pays-Bas est en train d'acquérir un rôle de pointe dans la recherche sur l'efficacité de l'enseignement, tout en participant et parce qu'il participe à ce réseau anglo-saxon. J'avoue quant à moi avoir, au contraire, profité de la francophonie (via le Québec et la Belgique) pour m'initier aux approches anglo-saxonnes dans ma langue maternelle.

Ce plaidoyer pour "un seul monde" s'accompagne de l'idée que nous traitons aussi, d'un pays à l'autre, d'un seul objet, ou plutôt que cet objet est davantage "un" que nous ne le croyons. Les sciences de l'éducation ne sont pas les sciences des systèmes éducatifs, d'une part, et, d'autre part, les systèmes éducatifs eux-mêmes sont, sur ce qui importe vraiment (la situation de cours, les disciplines enseignées,...), fortement semblables. Par ailleurs, ils sont, de façon étonnante, affectés des mêmes mouvements, tendances - ou modes, si l'on veut absolument être péjoratifs. Depuis 15 ans, dans tous les pays développés, les mêmes tendances sont à l'œuvre : déconcentration, souci de l'évaluation, de la qualité,... Naturellement, des différences existent. Nous les comprendrons mieux, me semble-t-il, si nous les voyons comme secondes par rapport à des traits communs, que si nous tenons que la différence est la règle et la similitude seulement l'effet du hasard ou de l'influence.

Faute d'itinéraire de long cours, j'ai présenté d'une part le chemin qui m'avait conduit vers la recherche en éducation, d'autre part des partis pris de recherche. On pourra voir, plus tard, si je m'y suis tenu.

Denis MEURET

IUFM de Bretagne

Bibliographie

- DONZELOT, J. *L'invention du social*. Paris : Fayard, 1984.
- DURU, M. et MINGAT, A. *Pour une approche analytique du système éducatif*. Paris : PUF, 1993. (L'éducateur).
- CRAHAY, M. ed. *Évaluation et analyse des établissements de formation : problématique et pédagogie*. Bruxelles : De Boeck-Wesmal, 1994. (Pédagogies en développement : recueils).
- GRISAY, A. *Le fonctionnement des collèges et ses effets sur les élèves de 6ème et 5ème*. Vanves : Ministère de l'Éducation nationale, Direction de l'évaluation et de la prospective, 1993. (Les dossiers Éducation et formations ; 32).
- LIENSOL, B. et MEURET, D. Les performances des lycées pour la préparation au baccalauréat : étude sur trois cohortes d'élèves dans 3 académies. *Éducation et Formations*, 1987, n°11, p. 25-26.
- MEURET, D. *L'Économie Politique comme discours de gouvernement*. Thèse d'État/Science politique. Paris : Université Paris IX, 1985.
- OCDE-CERI. *Les processus de décision dans quatorze pays de l'OCDE*. Paris : OCDE, 1985.

