

## ENTRETIEN

de FRANÇOIS TOCHON<sup>1\*</sup> AVEC MICHAEL W. APPLE<sup>\*\*</sup>

### EXPERTISE ET JUSTICE SOCIALE

*Michael W. Apple est Professeur John Bascom dans les départements de Curriculum & Instruction et de Politiques éducatives de l'Université du Wisconsin à Madison. Il a écrit abondamment sur les relations entre éducation et pouvoir. Parmi ses livres les plus récents, mentionnons Educating The « Right » Way: Markets, Standards, God And Inequality, (2001), The State And The Politics Of Knowledge, (2003) et la troisième édition de son livre Ideology And Curriculum, (2004) qui lui a valu un prix et a eu un impact international. Au tournant du millénaire, le New York Times a cité Michael Apple dans la liste des cent auteurs qui ont profondément marqué le XX<sup>e</sup> siècle. Celui-ci a travaillé en philosophie analytique avant d'associer phénoménologie et marxisme dans sa théorie critique en une combinaison originale : une phénoménologie politisée et une sociologie phénoménologique du savoir dont les constructs doivent être débattus et négociés.*

**Michael Apple.** – Il me paraît tout d'abord important de dégager l'arrière-plan à partir duquel je m'exprime. Je suis l'ex-président d'un syndicat d'enseignants. J'ai passé des années à enseigner soit dans des écoles urbaines appartenant à la troisième communauté la plus pauvre des États-Unis soit dans des écoles rurales au sein d'un système scolaire raciste et conservateur. Aussi, une bonne part de ce dont je veux parler émerge de cet ancrage biographique dont est issue ma compréhension des situations extrêmement difficiles que vivent des écoles sans subsides et délibérément appauvries. Une citation de Bourdieu que je prends très au sérieux rappelle que la transgression est la voie la plus importante vers le progrès. Je travaille en sociologie de l'éducation, dans le domaine des politiques éducatives. J'ai une formation de philosophe et de sociologue de la culture, mais je suis aussi très impliqué

79

1 - Cette entrevue a eu lieu à Madison le 25 novembre 2003. L'entrevue a été transcrite par Isabelle Druc et traduite par François Tochon. Le texte transcrit a été révisé en mai puis son contenu discuté pour affiner la traduction le 4 juin 2004.

\* - François Tochon, University of Wisconsin-Madison, USA.

\*\* - Michael W. Apple, University of Wisconsin-Madison, USA.

dans le quotidien des écoles. À mon sens, de telles combinaisons d'intérêts donnent du mordant, le sens de la transgression, une réflexion qui passe les frontières. Pour moi, l'expertise est justement ce qui transgresse, qui tranche et franchit les limites, et qui n'est enfermé dans aucun domaine. Ainsi même si la réflexion de Bourdieu que je viens de citer est d'ordre rhétorique, je crois qu'elle marque un point important, un point qu'avait soulevé Basil Bernstein dans l'un de ses travaux : il mentionnait ce qu'il nomme une classification : les murs qui existent entre les domaines du savoir, qui constituent des limites de classe. Ce ne sont pas des délimitations neutres. Une part de ma tâche est de comprendre la manière dont ces limites fonctionnent dans la reproduction culturelle. Comme mon champ d'expertise est hybride, il franchit ces limites. Mais cette transgression a un fondement méthodologique très fort sur le plan de ma discipline. Loin de moi l'idée qu'il n'y ait pas besoin d'une formation sérieuse dans des domaines spécifiques, mais l'hybridité, c'est-à-dire la capacité de franchir ces délimitations et d'utiliser tous ces domaines de telle sorte que le tout soit plus que la somme des parties, est à mon avis cruciale.

La définition de l'expert et de l'expertise sera toujours une question politique. Le terme expert n'est pas neutre. Il se fonde sur la revendication selon laquelle certaines personnes perçoivent le monde correctement. En voici un exemple. Un de nos collègues, Herbert Kliebard, a analysé les programmes scolaires dans un livre remarquable, *Struggle For The American Curriculum* (La lutte pour le curriculum américain), mais son histoire du fait didactique ne mentionne que quelques rares femmes parmi les experts les plus fameux et respectés du domaine. C'est pour moi très significatif. C'est un excellent livre, mais il évoque la manière dont la définition des experts est biaisée en faveur d'un sexe. Cet exemple suggère que la définition de la compétence est faite de telle sorte que seuls les hommes correspondent au profil. Ceci, alors qu'il y a d'innombrables compétences dont on ne tient pas compte et qui sont historiquement représentatives des modes d'action féminins et de ceux des moins nantis. Comme chacun sait, la qualification d'expert tend à être plus « scientifique » et moins relationnelle. Les caractéristiques de l'expertise sont en partie stéréotypées, cela suggère le risque de centralisation du pouvoir. Les gens qui s'arrogent le pouvoir de définir quelle est la connaissance des experts qu'il faut consulter doivent être tenus responsables de la population sélectionnée par leur mode de catégorisation : si la catégorie des experts a de plus en plus tendance à être masculine, blanche, elle représente toujours plus des membres de la classe dominante ou des gestionnaires professionnels de la nouvelle classe moyenne supérieure, alors il faut, je crois, questionner cette politique d'exclusion et demander une politique d'inclusion. Nous devons déconstruire la définition des experts et de leur compétence. Constamment. Nous devons nous demander chaque fois : quelle est la politique sous-jacente à la nomination des experts ?

Je tâche de maintenir ce type de questionnement dans ma propre situation. C'est lui qui me fait prendre conscience de ma culpabilité mais me rend tout à la fois réflexif. Au vu de ma position, du fait que je suis issu de ces domaines disciplinaires, quand

l'examine qui est sélectionné et qui ne l'est pas, je me sens responsable de ceux qui représentent la politique de mon choix, au même titre que d'autres doivent être tenus responsables de leurs concepts et des politiques qui les mettent en œuvre. J'arrêterai là. J'ai plus à dire mais c'est déjà assez compliqué.

**François Tochon.** – *Comment la société conçoit-elle l'expertise dans ton domaine ?*

**M. A.** – C'est une question également complexe et très politique. Prenons un exemple. Actuellement aux États-Unis nous avons un gouvernement néolibéral et néoconservateur par une curieuse combinaison de conservatisme culturel et de radicalisme économique. Et je veux vraiment dire radicalisme. Ce sont des gens qui croient que tout ce qui est privé est nécessairement bon et que ce qui est public est nécessairement mauvais. C'est un phénomène qui prend une extension mondiale, mettant en œuvre globalement les processus d'un capitalisme d'un genre particulier. Il témoigne d'une vision, assez radicale, qui contamine de nombreuses nations. Cette perspective, très marquée, sous-tend actuellement les politiques du gouvernement des États-Unis. Ce qui se passe est proche de ce que décrivait Margaret Thatcher quand elle énonçait que la tâche qu'elle se fixait était non pas de changer l'économie mais de changer l'âme. Ce gouvernement se donne pour but de changer l'identité des peuples. Nous devrions édifier chez les autres peuples l'esprit d'entreprise, propre au milieu des affaires, en les ouvrant à la pluralité des choix et des marchés. Cela nécessiterait de déterminer certaines choses comme relevant de l'expertise officielle et de définir d'autres choses comme ne rencontrant pas vraiment ses critères. Dans la société actuelle, un combat majeur est suscité par un gouvernement qui déclare que certains aspects importants de l'éducation ne peuvent plus être considérés comme de l'ordre de la compétence, alors qu'il investit d'autres formes de cette légitimité. Je vais en donner plusieurs exemples concrets.

Les dernières directives du Bureau de l'Éducation en matière de recherche subventionnée n'incluent que les modèles positivistes, ces vieux modèles réducteurs. Cela signifie que nous devrions emprunter les pires modèles de la recherche médicale. C'est l'image que ces gens se font de la recherche en éducation. Nos recherches devraient avoir un groupe-contrôle et un groupe expérimental. Nous devrions découvrir ce qui marche, non à partir de la biographie des gens ou de leur discours, mais à partir d'analyses statistiques spécifiques. Certes l'analyse statistique est assez importante, ce n'est pas le point que je mets en question : je veux dire que cette vision de la science est extrêmement réductrice. Elle s'impose à l'exclusion d'autres formes de recherche contrôlée. Ce raisonnement exclut de nombreux aspects qui sont absolument centraux dans la définition d'une expertise qui soit plus largement partagée. Par exemple, la recherche qualitative serait maintenant exclue des expertises officielles car il est malaisé d'organiser des groupes expérimentaux et témoins avec ce type d'étude. Les analyses de discours, les approches sémiotiques et le travail de nature historique seraient exclus, de même que les approches conceptuelles ou l'analyse critique des politiques éducatives : les témoignages de la négativité de certaines

réformes seraient exclus. Cela signifie aussi que certains types de gens sont exclus. Le savoir expert des enseignants serait considéré comme de moindre valeur car il représente des données « molles ». Il n'est pas contrôlé selon les critères de validité énoncés par le gouvernement. Ainsi on n'irait plus demander aux enseignants ce qui fonctionne de leur point de vue, car ce n'est pas significatif statistiquement.

Un second exemple est l'attaque qui est en cours contre la formation des enseignants. Ces mêmes responsables gouvernementaux souhaitent fermer la plupart des institutions de formation des maîtres, et simplement les remplacer par une formation disciplinaire. Ainsi, devenir un expert en éducation nécessiterait d'avoir une discipline de base : la mathématique, la physique, la littérature comparée, etc., mais aucune expertise ne serait reconnue voire même valorisée dans la formation des maîtres. Nous devrions fermer nos établissements. Lorsqu'on accuse réception de telles propositions, il faut à nouveau se souvenir que cette société-là joue sur un terrain inégal. Actuellement, des groupes dominants ont accru avec beaucoup d'efficacité leur contrôle des mécanismes de subventionnement et de légitimation de la recherche. Et comme malheureusement la rationalité tend à suivre le financement – spécialement dans une période de crise économique comme celle-ci, qui est particulièrement grave ici – même les gens qui désapprouvent fortement cette définition de l'expertise, car elle est étroite et tronquée, en viennent à être presque acculés à l'accepter pour recevoir des fonds de recherche, sans quoi ils ne recevront pas leur permanence d'emploi, par exemple, ni de quoi mener à bien leurs travaux. Cette situation va avoir un impact sur les générations à venir, également du point de vue de la définition que l'on va se faire de plus en plus de la recherche déceamment admise, du fait que de moins en moins de gens recevront d'argent pour mener des recherches critiques, discursives ou culturelles. Toutefois, face à cette situation, on constate en même temps et par contraste, un afflux massif de recherches dont l'orientation est critique, qui proposent une définition contre-hégémonique de l'expertise et dont la tâche est de combiner plusieurs modalités de la recherche éducative avec une critique sociale qui interroge les bénéficiaires des modèles proposés en formation des maîtres. Il existe plusieurs sortes de recherches critiques. Je ne veux pas me cantonner à un seul aspect du décor : une contre-attaque est en cours et plusieurs groupes proposent une définition plus large de l'expertise en éducation, avec un succès partiel, dans le sens d'une définition plus critique et plus intéressante socialement.

*F. T. – Cette contre-attaque se positionne-t-elle face aux standards de compétence ? Quels sont les pour et les contre des compétences dans la définition de l'expertise professionnelle des enseignants ?*

**M. A.** – Cela me ramène à ma première réponse. La standardisation est une affaire complexe. Je déclarerai en préambule que dans mon esprit il n'y a qu'une seule justification aux standards de compétence : la seule raison que j'envisage est la création d'une culture commune. Les États-Unis n'ont jamais eu de culture commune.

Toute tentative d'en stipuler une, est un acte de violence symbolique. L'idée de culture commune est problématique. Je ne suis pas nécessairement opposé à l'idée de standards de compétence s'ils sont utilisés d'une manière très spécifique. Je vais en donner un exemple. Pour moi la seule justification des compétences est le processus de dialogue et le débat qu'elles suscitent. Les standards de compétence, au même titre que l'idée de culture partagée, doivent avoir une fonction pédagogique. Leur fonction est de stimuler, dans chaque profession, dans chaque école, dans chaque communauté, un débat sur ce que nous faisons et avons en commun, sur la culture commune, et ici je suivrai Raymond Williams. Williams et moi estimons que quelque chose de commun nous rassemble. Mais ce qui nous unit est le fait que nous soyons d'accord d'être en désaccord.

Ce qui compte dans le standard de compétence est la question posée sur ce sur quoi nous nous accordons et ce sur quoi nous ne sommes pas d'accord. Ainsi, l'idée majeure de la compétence est d'établir une aire de débat entre les gens qui s'accordent et ceux qui sont en désaccord sur des points cruciaux. Dans mon esprit, un standard de compétence se définit d'une manière wittgensteinienne, il se définit par son usage. Cet usage est de stimuler un débat entre des gens qui sont profondément concernés par leur domaine, qui tâchent de définir le savoir officiel comme un champ d'expertise approprié, en s'efforçant de gérer honnêtement leurs différences. Je dirais la même chose à propos de la culture commune des Américains : toute tentative de créer un curriculum commun devrait reconnaître que, bien que notre histoire diffère (nous n'avons pas le même passé ni la même langue ni la même religion ; en fait nous avons peu de choses semblables), nous partageons notre désaccord, c'est ce que nous avons en commun. Nous sommes d'accord de ne pas être d'accord. J'utiliserai donc cette image, cette maxime, pour réfléchir aux standards ; ma réflexion sur ces questions culturelles réfère à une longue tradition, de Wittgenstein à Williams. À nouveau, je ne veux pas rejeter l'idée de standard de compétence, mais une fois institués ceux-ci sont pratiquement impossible à changer. Pour cette raison, toute discussion sur les compétences doit inclure comme partie véritablement intégrante des standards de compétence un mécanisme qui permette leur discussion et leur révision en vue de les améliorer, sinon ils se réifient.

**F. T.** – *Quelles sont les représentations sociales et politiques qui orientent le processus de construction de savoirs experts ? Quels en sont les aspects critiques ? Qu'a-t-on fait récemment pour modifier le rapport au savoir et introduire un éthique ?*

**M. A.** – Ces questions très complexes requièrent une nouvelle prise de position. Je viens de poser que la définition de l'expertise et tout ce qui compte du savoir expert est affaire de décision politique. Cela ne veut pas dire qu'ils soient erronés ; cela signifie que le savoir expert et la définition de l'expertise sont des formes du capital social qui font partie des stratégies de conversion. Interpréter de tels processus en termes, disons, de capital social n'entraîne pas nécessairement que certaines choses

soient fausses, non plus que dans le cas du capital culturel. Mais si on les replace dans leur cadre institutionnel, on voit alors comment le pouvoir opère dans ces domaines sociaux. C'est là que le travail de Bourdieu s'avère essentiel. Ce travail est particulièrement intéressant dans la façon dont il étudiait le fonctionnement du savoir expert au titre d'une reconnaissance de compétence, en examinant comment fonctionnent les normes, comment la critique surgit et quelle est sa fonction sociale. Au cours des quinze dernières années, j'ai consacré quatre livres aux transformations qui s'opèrent en éducation, sur la valorisation d'un certain savoir officiel, la dévalorisation du savoir populaire... et j'ai tenté de construire un domaine qui relève de l'analyse critique des politiques éducatives, de l'étude didactique critique et de la sociologie critique des programmes. Et je veux ici me distinguer des courants majoritaires à la mode. Je ne veux pas paraître trop dichotomique, certes ce peut être utile sur un plan conversationnel et dans un but critique, mais je suis peu intéressé par les analyses de politiques éducatives du courant majoritaire. Je n'ai guère de patience avec les réformes dont la durée de vie est de deux ou trois ans. L'histoire des politiques de l'éducation et leur analyse n'est souvent guère significative, elles ne font pas de différence. On découvre que les choses ne durent pas. C'est un peu comme un cirque. Quelque chose de nouveau arrive en ville, on organise un show. Le show dure un certain nombre de jours, de semaines ou d'années, et l'enseignement perdure telle qu'il était dix ans auparavant. Je crois que nombre de nos institutions de formation sont politiquement engagées dans les arènes d'un combat contre une certaine politique de la culture, contre le secteur des biens et des services économiques, contre le pouvoir politique, économique, et culturel. Le sens particulier que j'ai de cette situation m'indique ce que je veux faire et pourquoi je souhaite que d'autres se joignent à moi dans l'étude critique des politiques éducatives et de la définition des compétences : dans la recherche des critères permettant de les transformer. Aussi je pense que certaines tâches sont importantes dans la gestion des politiques : l'étude critique des programmes, une formation critique des enseignants et la recherche critique quelle que soit le domaine visé.

J'envisage quatre étapes dans ce travail critique. La première étape est de servir de témoin, elle est cruciale. Les responsables des fonctions officielles tendent à reproduire dans leurs réformes les questions, intérêts et idéologies de leurs sponsors. Il leur arrive de faire les choses correctement, mais il est important de prendre du recul et d'analyser l'intérêt social des réformes, et de postuler selon quelle probabilité certains intérêts sont en jeu, qui va en bénéficier et qui n'en bénéficiera pas. Naturellement, une telle analyse requiert un sens assez aigu de l'histoire et des connections à l'œuvre dans la modélisation des inégalités sociales. Dans le débat sur ces inégalités, la critique doit aussi porter sur l'origine des données qu'on utilise pour documenter les inégalités ; mais pouvoir témoigner de la négativité de même que de la positivité des changements est la première étape du travail.

La seconde étape est donner la parole aux personnes qu'on n'a pas entendues. Cela a un impact sur la manière dont l'expertise est définie en apportant des moyens par

lesquels faire entendre l'avis des élèves et des enseignants qu'on n'avait pas entendus jusqu'alors. Comme le soulignait Bourdieu dans *Toute la misère du monde*, il faut donner la parole aux personnes qui ne peuvent s'exprimer, inclure les opprimés. Leur témoignage relève à mon sens d'une forme d'expertise qui est absolument centrale. Il y a une troisième étape, bien que je sois ici trop linéaire : la première étape est d'être témoin, la seconde de donner la parole, la troisième est de documenter les réalités et les possibilités d'action contre-hégémoniques. Je vais y revenir pour situer mon travail dans un instant. La recherche critique montre comment les gens ont réussi à créer des formes positives, à proposer de nouvelles définitions du savoir officiel, de nouvelles stratégies pédagogiques engagées dans le sens d'une justice sociale, et de nouvelles manières d'intégrer le savoir populaire dans le savoir officiel, ce qui est crucial. J'ai le sentiment actuellement qu'on n'a pas à détrôner le savoir officiel mais plutôt qu'on doit le combiner avec une compréhension du savoir populaire. La tâche n'est pas de rejeter ce qui est actuellement considéré comme du matériel sérieux, ce qui semblerait vulgaire.

La quatrième étape est d'examiner les lieux du travail stratégique. Il ne s'agit pas seulement de témoigner, de donner la parole, et de documenter les réalités et actions contre-hégémoniques par rapport à ce qui se passe : il faut aussi penser stratégiquement, mener une recherche pour trouver des lieux où un vrai travail puisse être fait, même au sein des groupes dominants et des formes dominantes. C'est une recherche à la marge, une expertise à la marge. Elle énonce que, si aucun travail contre-hégémonique n'est en cours, on puisse entreprendre de déconstruire et d'analyser la manière dont le pouvoir fonctionne dans les groupes dominants, et montrer que ceux-ci peuvent fournir des lieux au sein desquels on peut se mobiliser. Cela se fait au nom de la sociologie économique, du socialisme démocratique, du débat social sur le fonctionnement du marché : la question est d'utiliser les formes dominantes dans des buts contre-hégémoniques. Je vais donner un exemple. Dans un de mes livres, récent, intitulé *Educating the « Right » Way* (2), j'analyse de quelle manière les conservateurs religieux fonctionnent aux États-Unis, de quelle manière ils sont poussés sous la direction de groupes dominants constitués de mâles blancs, d'agents du néolibéralisme prônant la liberté de marché... et je montre qu'une bonne part de la position de ces conservateurs religieux est anti-capitaliste et contre la privatisation. Ils ne voient pas d'alternative, alors ils se commettent avec les détenteurs des options néolibérales du marché. Mais ils n'aiment pas que leurs enfants soient achetés ni vendus, ils n'aiment pas la publicité dans les écoles, les choses comme ça. Aussi, par exemple, suis-je maintenant impliqué avec la direction de groupes religieux très conservateurs, presque l'équivalent d'*Opus Dei*, à tenter avec eux d'éliminer la persuasion commerciale des écoles. Ceci inclut des publicités comme celles de *Chanel One* (Canal 1) aux États-Unis grâce auxquelles les écoles

2 - Le titre comprend un jeu de mot : *Former de la « bonne façon » ou à la manière de la « droite »*.

reçoivent un équipement gratuit si les enfants regardent les annonces pendant leur temps scolaire. J'ai ainsi formé une alliance avec ces groupes. Ils ne veulent pas que leurs enfants soient vendus parce que les enfants sont à l'image de Dieu ; je ne veux pas que les enfants soient vendus parce que je ne suis pas un capitaliste. Ainsi une partie de mon travail est de trouver un lieu où des alliances hybrides puissent être formées qui contre-attaquent le néolibéralisme. Cela requiert une autre forme de recherche, une recherche tactique. Bien sûr, cette position est critiquable de nombreux points de vue. Risque-t-on de perdre ses principes ? En travaillant à trouver des intersections, en dégagant des lieux d'action conjointe entre la droite et la gauche et en luttant pour la justice sociale dans ses travaux en mettant son expertise au service d'autres gens, risque-t-on de perdre son positionnement, ce pourquoi l'on se bat ? Telles sont certaines des critiques. Elles méritent d'être prises très au sérieux. D'autres critiques portent sur la manière dont une recherche tactique risque de perdre de vue la perspective d'ensemble quand son but devient d'identifier des intersections locales. Risque-t-on de perdre de vue les buts plus vastes de la recherche critique, relatifs à la manière dont le néolibéralisme fonctionne, dont le néoconservatisme fonctionne ? Cette question porte aussi sur la possibilité que l'idéologie interfère sur sa propre recherche. Ce sont les critiques qu'on peut en faire. J'ai répondu abondamment à ces questions ailleurs. Dans *Educating The « Right » Way*, et dans mon nouveau livre *The State and Politics of Knowledge* (L'État et la Politique du Savoir), je tâche aussi d'apporter des réponses.

**F. T.** – *Quels seraient le langage et le vocabulaire d'une conception démocratique de l'expertise ?*

86

**M. A.** – Tout d'abord, la démocratie est un terme dont le sens est mouvant. Il est sujet à débat. C'est un concept contesté. Pour cela je veux préciser une définition spécifique de la démocratie, qui soit « épaisse » plutôt que mince. Les définitions légères témoignent d'une vision néolibérale étreinée : la démocratie serait d'avoir le choix, et tant que la parole de chacun serait entendue et que chacun aurait le choix, on serait en démocratie. C'est une définition très mince. Je veux une version plus épaisse de la démocratie, qui inclue des termes comme négociation, critique sociale, un concept de la justice sociale qui soit en partie fondé sur la théorie juridique de Rawls qui énonce que pour qu'une politique soit juste, elle doit accroître les avantages des moins avantagés. Ainsi, une décision ne peut être dite démocratique et socialement juste que si elle avantage les désavantagés. Prenons un exemple : si l'on me demandait d'évaluer un programme scolaire articulé en termes de niveaux de réussite et qu'il concernait la mathématique dans une école. Si ma recherche indiquait que tout le monde a été consulté (parents, enseignants, élèves) et qu'à la fin tous les enfants, riches et pauvres, ont accru leurs scores d'un écart-type tout en gardant le même fossé entre les deux classes sociales, je ne pourrais pas dire que le programme soit socialement juste ou démocratique. Je chercherais à accroître les avantages des



désavantagés. C'est pourquoi je suis à la recherche d'une définition de l'expertise qui soit reliée à ces questions, qui implique un engagement social, la compréhension du pouvoir social, et qui prenne en compte en profondeur la manière dont les processus de domination et de subordination fonctionnent, qui intègre la lutte contre ces processus de domination et qui soit reliée aux mouvements sociaux, qui soit autocritique et non pleine d'elle-même. C'est crucial. Nous ne pouvons être imbus de nos politiques en nous arrogeant une vision de la société. Notre définition de la justice sociale doit être ouverte à la critique, et doit même inclure des personnes avec lesquelles nous ne sommes pas d'accord. Nous devons exiger cette critique, sinon nous ne sommes pas non plus démocratiques.