

Présentation. Une science de l'administration scolaire est-elle possible?

Réflexions autour de la circulation des savoirs entre recherche, politique et administration

Jean-Louis Derouet

Citer ce document / Cite this document :

Derouet Jean-Louis. Présentation. Une science de l'administration scolaire est-elle possible?. In: Revue française de pédagogie, volume 130, 2000. L'administration de l'éducation. pp. 5-14;

https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2000_num_130_1_1049

Fichier pdf généré le 24/12/2018

Présentation.

Une science de l'administration scolaire est-elle possible ?

Réflexions autour de la circulation des savoirs
entre recherche, politique et administration

Jean-Louis Derouet

creative commons
BY: 
Persée

Il y a une dizaine d'années, Francine Dugast, alors directrice de l'INRP, et Michel Bernard, ont attiré mon attention sur la question de l'administration scolaire. Comme tous les autres chercheurs du domaine, j'avais jusque-là travaillé sur le fonctionnement des établissements sans trop poser la question du maillage qui constitue ces établissements en système. À l'occasion d'un voyage d'étude, ils m'ont demandé d'établir le dialogue avec les collègues québécois, et de dresser un bilan de la situation française (Bernard, 1994). La différence était évidemment flagrante. Au Québec, il existe un département d'administration scolaire dans toutes les facultés d'éducation, qui forme aussi bien les chefs d'établissement et les inspecteurs que les cadres des collectivités territoriales. Et cette situation est aussi celle du monde anglo-saxon : il existe un milieu scientifique nombreux, organisé autour d'associations, de revues, et de paradigmes scientifiques bien identifiables (Evers et Lakomski, 1991). Par comparaison, la France faisait pauvre mine : mis à part les travaux programmatiques de Jacques Ardoino (1977) et l'effort d'André de Peretti (1976) pour adapter une psychosociologie des organisations aux institutions éducatives, les chercheurs avaient à peu près totalement ignoré ce domaine.

La *Revue française de pédagogie* me sollicite dix ans plus tard pour tenter un nouveau point, en compagnie d'Yves Dutercq. Celui-ci a justement

beaucoup œuvré pour problématiser la décentralisation de l'éducation en termes de politique publique (Dutercq, 2000) et il entreprend maintenant une recherche sur les changements que cette décentralisation a entraînés dans les modes d'encadrement. Cette simple référence montre que la situation a changé, mais l'exercice de mise en perspective auquel je me suis livré m'amène à nuancer cette première impression. Après avoir caractérisé à grands traits le nouveau secteur qui a émergé, je tenterai d'expliquer en quoi il me semble que l'essentiel reste à faire, c'est-à-dire étudier les échanges, les traductions, voire les récupérations et les détournements qui se développent en permanence entre les sciences humaines et sociales et l'activité administrative. Et, dans le prolongement de cette réflexion, avancer quelques propositions pour tenter de dépasser la contradiction si souvent dénoncée entre le souci d'utilité de la recherche et le souci de sa qualité et de son indépendance.

UNE SCIENCE DES POLITIQUES PUBLIQUES LOCALES D'ÉDUCATION : L'ÉMERGENCE D'UN RÉSEAU EUROPÉEN

Incontestablement, les recherches se sont développées et se sont détachées de la seule

question du fonctionnement des établissements. Ceux-ci apparaissent comme des unités élémentaires constitutives d'un réseau et l'interrogation se déplace vers les modes de coordination de ce réseau. En cela la recherche accompagne le changement de référentiel du monde politico-administratif. L'ancien modèle était caractérisé, en France, par l'image de la pyramide : la rue de Grenelle définissait le bien commun et les établissements n'étaient que de simples unités d'exécution. La critique de ce modèle est presque aussi ancienne que l'École de la République (Gautherin, 1991), mais ce n'est que depuis les années quatre-vingt qu'a émergé un modèle alternatif. Celui-ci repose sur l'autonomie des établissements. Ce sont les établissements qui, dans un cadre national progressivement déréglementé, doivent définir un bien commun local conciliant l'universalité républicaine et les particularités des situations locales. Et le système éducatif se reconstruit à partir d'une série de conventions partant des établissements. Conventions entre les établissements et les collectivités territoriales ou les entreprises pour financer des opérations spécifiques ; conventions entre établissements pour répartir les élèves et les filières, gérer le remplacement — voire la nomination — des enseignants ; conventions même avec la hiérarchie qui ne garde sa fonction de contrôle et de sanction que pour quelques cas exceptionnels et agit plutôt, dans la majorité des cas, par incitation et conseil. La réalité du fonctionnement se trouve quelque part entre ces deux modèles. Le premier est rejeté comme archaïque et bloquant mais est encore bien présent dans les règlements et les routines cognitives des acteurs. Le second est officiellement prôné comme plus efficace et plus démocratique mais progresse lentement. Cette situation explique l'intérêt des chercheurs pour les nouvelles procédures de coordination de l'action qui se mettent en place. Cet intérêt a en outre trouvé son identité épistémologique dans un rapprochement entre la sociologie de l'éducation et les sciences politiques. Celles-ci, qui ont beaucoup travaillé sur la notion de politique publique, ont abouti à la conception d'un nouveau management public qui intègre aussi bien la montée en puissance des collectivités territoriales que la revendication d'un droit des usagers. Un important milieu de recherche s'est constitué qui s'exprime en particulier par la revue *Politique et management public* et qui croise les regards de politistes, de sociologues et d'économistes. Ce

milieu est resté jusqu'à présent assez indifférent aux questions d'éducation. On peut s'en étonner dans la mesure où le point focal de sa réflexion est la remise en cause de l'État-providence par le néo-libéralisme. L'éducation fait partie, avec le droit au travail et la sécurité sociale, des piliers de cet État-providence et son organisation est naturellement au cœur des débats d'opinion. Cette indifférence s'explique sans doute par les aléas de la commandite. Le ministère de la Santé et celui de l'Équipement ont une tradition d'appels d'offre larges, qui situent leur action au sein d'une réflexion politique faisant appel à des compétences très diverses. L'Éducation nationale en revanche s'adresse à un milieu beaucoup plus restreint et déjà spécialisé. C'est le Commissariat général au Plan qui a intégré, en 1994, l'analyse des politiques d'éducation au sein d'un appel d'offres concernant l'évaluation des politiques publiques territoriales. Les nombreux — et riches — appels d'offres gérés par l'ex-Direction de l'Évaluation et de la Prospective n'ont guère repris cette dimension et l'initiative du rapprochement est venue en partie de la haute administration elle-même et des sociologues. La sociologie de l'éducation avait depuis longtemps assimilé les acquis de la sociologie des organisations pour l'analyse du fonctionnement des établissements scolaires (Paty, 1981). Celle-ci permet d'aborder un certain nombre de problèmes d'administration scolaire : le fonctionnement des rectorats et des inspections académiques et même la coordination des réseaux d'établissements (Demailly, Elias, 1991 ; Demailly, Deubel, Gadrey, 1998) mais des limites sont vite apparues, qui tiennent justement à une certaine dépolitisation de l'objet (Corcuff, 1993 ; Corcuff, Lafaye, 1989). Dans ces conditions un rapprochement s'est esquissé à partir du milieu des années quatre-vingt-dix, qui est parfaitement théorisé par l'article d'Anne Van Haecht « Les politiques éducatives, figure exemplaire des politiques publiques » (1998). Un réseau européen s'est constitué autour de cette proposition, dont Yves Dutercq retrace les contours dans la note de synthèse qui conclut ce dossier. Ce projet emprunte aux sciences politiques un certain nombre de leurs concepts, celui de référentiel et celui de gouvernance, en même temps qu'un usage de la notion de réseau qui gagnerait quelquefois à être mieux contrôlé (Derouet, 2000). Il ne renonce pas pour autant aux problématiques propres à la sociologie de l'éducation, en particulier celle de l'égalité d'éducation. Sa réflexion

s'organise donc autour de la question suivante : la décentralisation représente-t-elle un retrait de l'État devant la montée des forces du local, ou un changement de forme, celui-ci continuant d'assumer ses devoirs traditionnels par de nouveaux moyens ?

Cette problématique francophone est très proche de celle d'un certain nombre de chercheurs anglo-saxons, comme ceux qui se rassemblent autour de Stephen Ball et du *Journal of Education Policy* et qui s'opposent à la conception de l'autonomie des établissements que les gouvernements conservateurs ont dérivé de l'exemple de la *self managing school* australienne (Caldwell et Spinks, 1988, 1992, 1998 ; Smyth, 1993). Le lecteur trouvera dans l'article de Patricia Broadfoot une présentation de la similitude des problématiques et de leurs convergences autour du problème de l'évaluation, en même temps qu'une analyse des sens différents que les mêmes références peuvent prendre en fonction des histoires et des contextes nationaux. De même l'article de João Barroso reflète la manière dont les deux influences s'affrontent au Portugal : un décalque sans précaution du modèle australien porté par les néo-libéraux et la recherche d'une nouvelle forme d'État régulateur qui intègre l'apport des travaux francophones, portée par la social-démocratie.

Il faut toutefois convenir que ces recherches ne relèvent pas de ce qui est identifié, dans leur pays respectifs, comme une science de l'administration scolaire. Ce domaine existe par ailleurs et sa structuration a été très bien décrite, pour le monde anglo-saxon, par le livre d'Evers et Lakomski (1991) dont j'ai rendu compte dans cette revue (Derouet, 1996). Dans cet ouvrage, un management néo-behavioriste, qui cherche à améliorer les performances du système au profit des dominants, est opposé à une approche critique, qui s'interroge sur la construction du phénomène administratif et souhaite donner à tous les moyens de le maîtriser. Le domaine francophone apparaît sensiblement décalé par rapport à cette problématique. Il existe certes quelques manuels qui démarquent les instruments du management d'entreprise pour les adapter aux organisations éducatives mais ces tentatives se situent souvent aux marges du milieu scientifique. De la même façon, l'opposition entre service public et marché n'a pas dans la francophonie un rôle aussi structurant que dans le monde anglo-

saxon. Dans la France du début des années quatre-vingt, certains avaient espéré, et d'autres craint, que l'autonomie des établissements n'aboutisse à la déstructuration du service public et à son remplacement par un libre marché des formations. Il apparaît aujourd'hui que le problème se pose différemment. Pour différentes raisons, le rôle du marché reste limité. Si, en revanche, les inégalités entre les établissements augmentent bien, l'analyse révèle que cette évolution ne tient pas tant à la pression des consommateurs qu'à une multitude de petits réajustements qui sont opérés au sein des établissements eux-mêmes. Ce constat change et complexifie la problématique. Il n'est plus question d'opposer un bon service public à un mauvais marché mais de réfléchir sur de nouveaux modes de coordination de l'action qui brouillent les frontières entre le public, le privé et l'associatif : phénomène que les sciences politiques ont tenté de formaliser par le concept de gouvernance (Dutercq, 1999).

Ce milieu scientifique tend peut-être à exprimer une spécificité de l'Europe continentale, attachée au rôle de l'État et méfiant vis-à-vis du *self government*. J'ai déjà évoqué l'exemple du Portugal, je pourrais également trouver des exemples en Allemagne, en Espagne, en Italie... Peut-on pour autant dire qu'il s'agit d'une science de l'administration scolaire ? On retrouvera partout la même distinction. Ces recherches développent un nouveau domaine de spécialité académique qu'on pourrait appeler une science des politiques publiques d'éducation. Il ne s'agit pas d'une science de l'administration scolaire, avec ce que cette expression implique de lien, même distancié et critique, avec la pratique administrative. Il existe bien une branche de cette nouvelle science politique qui s'intéresse à l'aspect cognitif du phénomène administratif et qui étudie l'activité des administrateurs, leur modes de qualification des personnes et des situations, les déontologies qu'ils construisent pour faire face aux exigences de nouveaux modes de gestion, etc. Mais cette approche reste minoritaire et la question du rapport de la science des acteurs avec celle des chercheurs est esquivée, ce qui affaiblit la démarche sur le plan épistémologique mais aussi politique : les complicités entre les chercheurs et la haute administration sont souvent telles que la recherche peut être soupçonnée de n'être qu'une mise en forme de l'opinion commune de la hiérarchie.

UNE DÉFINITION COGNITIVISTE DE LA SCIENCE DE L'ADMINISTRATION SCOLAIRE : UNE FIGURE EXEMPLAIRE DES SCIENCES DE TRANSFERT ?

Il y a sans doute là une question qui fait la difficulté mais en même temps l'intérêt épistémologique d'une science de l'administration scolaire. La science des acteurs constitue un ensemble composite qui récupère une grande partie des savoirs ou des méthodes produites par les sciences humaines et sociales : psychologie, sociologie, économie, histoire, sciences politiques, etc., mais en transforme les enjeux. Elle traduit ces connaissances en instruments de pouvoir et les intègre à un ensemble complexe qui comprend aussi des options politiques, des jugements moraux, des routines techniques, des relations entre personnes, etc. Disons tout de suite que ce fonctionnement n'a rien d'original. La société a toujours récupéré les images d'elle-même que lui proposaient les intellectuels, mais ce phénomène est particulièrement développé aujourd'hui. Lorsque, sociologue des établissements scolaires, j'interroge des enseignants, des parents, voire des élèves, sur leur établissement, tous commencent par me parler de son recrutement social. Et par établir une relation entre ce recrutement et les performances de l'établissement ou d'autres problèmes, comme ceux que posent la violence ou la drogue. Beaucoup analysent le fonctionnement de l'établissement à partir des « enjeux de pouvoir » qui opposent les collectivités territoriales aux personnels de l'Éducation nationale, ou les enseignants au chef d'établissement. D'autres vont utiliser la psychologie ou la psychanalyse. Le chef d'établissement « a un problème avec les femmes » (ou avec les hommes si c'est une femme...); tel professeur a des complexes, tel autre refoule une homosexualité latente, etc. Cette situation générale est accentuée dans les milieux de la gestion et de la haute administration, qui ont un accès direct à la recherche, fréquentent les mêmes lieux que les chercheurs, parfois les financent. Cette rencontre a produit une science intermédiaire, le management. Installé depuis une cinquantaine d'années dans les entreprises, cette approche s'est acclimatée plus récemment dans le domaine de l'administration publique et touche l'Éducation nationale depuis une dizaine d'années. Le phénomène est cependant suffisamment avancé pour que la recherche doive se situer par rapport à ce nouvel état du système. Ce n'est que très récemment

que les sciences humaines et sociales sont sorties de l'alternative simpliste entre une visée utilitaire qui les met au service des puissants et le superbe isolement d'une science critique qui a les mains propres mais qui n'a pas de mains. La seule façon de dépasser ce dilemme est de prendre le processus de récupération pour objet et de tenter une sociologie du management.

Pour s'en tenir d'ailleurs à cette alternative, qui joue un rôle central dans l'analyse d'Evers et Lakomski (1991), le choix d'une coopération directe entre science et administration ne me paraît pas honteux. Il correspond à une mission, partie intégrante de la notion de service public : mettre les résultats de la recherche au service des acteurs pour les aider à renouveler ce que Lucien Fèbvre appelait leur « outillage mental ». Et il n'implique pas nécessairement la soumission à la commande de la hiérarchie. Dans les sociétés démocratiques, les acteurs de la décision sont divers et les commanditaires de la recherche le sont aussi. Les chercheurs se trouvent confrontés, comme tous les autres citoyens, à un espace de contraintes et d'opportunités qui encadre leur action mais leur laisse des marges de liberté. Le problème n'est donc pas tant politique ou moral qu'épistémologique : comment transformer des savoirs académiques en compétences stratégiques ? C'est charité de dire que les savoirs intermédiaires fabriqués par les sciences du management ne sont pas toujours convaincants. Les critiques sont longtemps venues des milieux de la recherche, qui mettent en cause, dans le meilleur des cas, la transformation de problématiques en doctrine, et, dans les pires, de pures impostures. Longtemps ces approches ont pu se défendre en arguant de leur réussite : si elles ne convainquaient pas les chercheurs, elles séduisaient du moins les patrons. Mais depuis quelques années une partie des critiques vient des milieux industriels qui constatent l'inefficacité de certains conseils ou de certaines formations. L'Éducation nationale se trouve confrontée au même dilemme. Le risque est évident de voir se développer des constructions opportunistes qui ne correspondent ni à une science, ni à une véritable capacité de prise sur le réel. Et ce risque est d'autant plus grand que l'entreprise correspond à un marché. Les MAFPEN en ont fait l'expérience hier, on l'observe aujourd'hui dans les milieux qui se rassemblent autour de la notion d'innovation. Si les MAFPEN ont effectivement fait émerger la notion

d'établissement dans la conscience des acteurs, et avec elle, l'idée que l'éducation se gère, elles ont également diffusé la « gestion mentale », la « remédiation cognitive », l'« analyse transactionnelle », etc., dont le statut scientifique et l'efficacité pratique sont sujettes à caution. Et combien de trahisons des approches scientifiques qui tentent de penser la complexité (analyse de système, multi-référentialité, etc.) pour justifier des macédoines qui n'ont de nom dans aucune langue. Je comprends, dans ces conditions, la conclusion du rapport de la Commission de réflexion sur les sciences de l'éducation qui affirme que partout où la recherche en éducation s'est préoccupée de pratique et de formation, cette orientation s'est développée aux dépens de la qualité des recherches (Charlot *et al.*, 1995). Je la comprends mais je n'y adhère pas. Elle signale un vrai problème, mais la position de retrait qu'elle suggère n'est guère tenable pour un chercheur en éducation. En même temps, il est certain que la notion de transfert, et même celles de traduction ou de transposition ne suffisent pas, surtout lorsqu'il s'agit de décrire l'échange avec un milieu professionnel qui partage une partie de la culture du monde savant.

Si je ne refuse nullement cette première définition qui met la science de l'administration scolaire au service de l'action, elle ne constitue en effet qu'un premier niveau de l'analyse. Pour moi, l'enjeu principal est de maîtriser ce phénomène de « récupération ». Disons tout de suite que je ne confère aucun sens péjoratif à ce terme. Je l'emploie au sens de l'archéologie, qui décrit, par exemple, la manière dont des éléments détachés à des monuments romains ont été intégrés à des constructions médiévales qui en modifient à la fois la fonction et le sens. Le transfert du domaine de l'architecture à celui de la culture a déjà été opéré par les historiens eux-mêmes. Cette notion est au cœur de la thèse de Jacques Fontaine qui montre comment les « Étymologies » d'Isidore de Séville ont récupéré les savoirs du monde païens pour jeter les bases d'une culture chrétienne (1959). En cela, la notion de récupération relève de la même analyse que celle que Lévi-Strauss a menée, dans des pages célèbres, sur l'activité de bricolage. Si la science produit des savoirs qui sont ensuite récupérés par l'administration, les chercheurs doivent s'en réjouir et contribuer, autant qu'ils le peuvent, à ce travail pour qu'il s'accomplisse le plus correctement possible. Mais ils doivent en même temps, pour conserver leur faculté de critique et

de prospective, constituer ce processus en objet de recherche. Je donnerai donc volontiers cette définition de la science de l'administration scolaire : une science de la science des acteurs qui font de l'administration, qui tient compte du fait que la science des acteurs récupère les connaissances produites par les sciences humaines et sociales et situe l'étude de ce phénomène au centre de son entreprise.

Comment penser ce processus ? Pour cela, les sciences de l'éducation auraient peut-être intérêt à s'inspirer du programme fort de sociologie de la science proposé par John Law et Bruno Latour (1984). Celui-ci a été développé, dans le domaine industriel, par le Centre de Sociologie de l'Innovation de l'École des mines. Ses travaux étudient la circulation des savoirs et des pouvoirs dans des réseaux qui relient les laboratoires scientifiques au politique, aux entreprises, aux relations entre les personnes, etc. (1992) Leur principal apport est de ne pas séparer la sociologie du milieu scientifique de l'analyse des contenus de connaissances. D'autres approches traitent séparément la sociologie du milieu scientifique — son organisation, ses modes d'institutionnalisation, la concurrence entre les écoles, etc. — et les connaissances qu'il produit, dont l'évaluation serait censée reposer sur des critères de vérité indépendants des négociations sociales. La grande supériorité de l'approche latourienne est de développer le principe qu'il a trouvé chez Deleuze et Guattari (1989) : tout peut être connecté à tout. Les petites choses (les relations entre personnes, les problèmes matériels et techniques) aux grandes choses (théories scientifiques, règles de l'échange, organisation politique, etc.) Et naturellement, le savoir au pouvoir (Derouet, 2000). Si l'on se réfère à cette théorie, l'objet de la science de l'administration scolaire est le réseau qui relie la production de connaissances académiques, en sociologie, en psychologie, en économie, etc., au travail des administrateurs. Dans ce réseau, l'analyse fait apparaître des nœuds qui sont des lieux de traduction. Telle commission par exemple qui confronte l'expérience d'administrateurs et de chercheurs et invitent ceux-ci à traduire leurs analyses en indicateurs de pilotage utiles pour l'administration. Dans l'analyse de ce fonctionnement, la notion de transfert apparaît totalement insuffisante. Il faut passer à la notion de circulation des savoirs entre sciences et administration. Comment l'activité administrative

mobilise-t-elle les résultats scientifiques ?
Comment la science récupère-t-elle l'expérience professionnelle ?

LA CIRCULATION DES SAVOIRS ENTRE SCIENCE ET PRATIQUE ADMINISTRATIVE : LA QUESTION DE LA REPROBLÉMATISATION

Le dilemme est très clair dans le domaine de la formation. Celle-ci reste, en France, du domaine de la direction ministérielle qui gère les personnels. Cette confusion des responsabilités apparaît comme une anomalie à nos partenaires québécois ou anglo-saxons, mais il serait réducteur de n'y voir qu'une question de pouvoir. Il est probable qu'en confiant la formation des cadres à l'université, le ministère craindrait de perdre une dimension essentielle : la possibilité de modeler la conscience individuelle et collective de ses cadres. Mais la difficulté est plus profonde. Est-ce que les apports des différentes disciplines académiques constituent un corpus susceptible de soutenir la construction de la compétence professionnelle des cadres de l'éducation ? Il faut bien convenir que non. Une analogie peut expliquer ce propos. J'ai engagé avec quelques collègues une enquête sur la formation générale commune dans les IUFM. Le but de cette formation était de récupérer les acquis des différentes sciences sociales pour les transmuter en une nouvelle culture professionnelle qui reconstitue, dans le monde actuel, cette « colonne vertébrale morale » qui avait fait la force des hussards de la République. Or, qu'observons-nous ? Dans un certain nombre de cas, le principe même de la formation générale et commune a été abandonné, ou contourné, en organisant des conférences ou des journées culturelles. Là où la formation générale et commune est assurée, les universitaires se sont presque partout retirés, laissant la place à des professionnels : chefs d'établissement, conseillers principaux d'éducation, conseillers d'orientation, etc. Pourquoi ? L'exemple le plus éclairant est celui qui concerne l'enseignement en milieu difficile. De nombreux modules portent sur ce thème, avec des titres divers. Au départ, ceux-ci portaient volontiers des résultats de la recherche : la sociologie de la reproduction, les travaux de l'équipe ESCOL sur le rapport au savoir des élèves, ceux de Bernard Lahire sur les liens entre la culture écrite et les inégalités scolaires, etc. Très vite il est apparu

que, si ces connaissances enrichissent la culture des futurs enseignants, elles ne leur fournissent pas les compétences nécessaires pour gérer une situation. D'où l'appel à des professionnels qui, sans prétendre à la théorisation de leurs pratiques, offrent des repères utiles. On peut raisonner de même pour la formation des personnels d'inspection et de direction. Comment faire pour que des connaissances construites dans le domaine académique deviennent des compétences efficaces dans le domaine de la pratique ? L'exemple du management montre qu'il ne s'agit pas de fabriquer une science intermédiaire, mais d'organiser une circulation des savoirs et un travail de reproblématisation qui fasse que les savoirs construits dans une sphère prennent sens et efficacité dans une autre. Les connaissances scientifiques sont produites dans un certain contexte et en fonction des enjeux de ce contexte. L'objectif est de les déconstruire partiellement et de les reconstruire en fonction des enjeux d'un contexte d'action. Et donc de permettre leur articulation avec les autres dimensions de ce contexte : politique, moral, personnel, etc. Et le mécanisme doit bien sûr être réversible. Il est nécessaire que les savoirs professionnels soient partiellement déconstruits pour prendre sens dans le contexte savant, le nourrir, l'interroger et le transformer. Objectif ambitieux, qui demeure encore en grande partie objet de recherche (1). L'avancement de ce processus requiert des lieux spécifiques, où se rencontrent les scientifiques et les administrateurs avec des contraintes de production qui les obligent à dépasser la simple confrontation. De tels lieux ont existé, de façon plus ou moins durable dans le passé : certaines commissions du Plan, certains groupes de travail de la Direction de l'Évaluation et de la Prospective, etc. Lieux de production, dans la mesure où la confrontation des cultures fait émerger des connaissances de type nouveau ; lieux de pouvoir aussi. Pour reprendre le vocabulaire de Latour, ces lieux deviennent des points de passage obligés dans la circulation des savoirs entre administration, recherche et politique. Ce qui constitue un pouvoir considérable et peut-être même le pouvoir principal dans une société de communication. De nombreux sociologues des entreprises affirment en effet que, dans leur domaine, un basculement s'opère actuellement, semblable à celui qui s'était produit dans les années trente. À cette époque, la réalité du pouvoir était passée des propriétaires aux « managers ». Aujourd'hui le pouvoir des directeurs est en

partie paralysé par les contre-pouvoirs qu'ils ont suscités : réglementation étatique, syndicats, etc. Une nouvelle forme de pouvoir apparaît qui ne repose plus sur des postes de direction, mais sur la capacité de mettre en communication différents mondes : celui de la recherche, celui de l'économie et celui des media. Les détenteurs de cette puissance n'occupent dans aucun monde une position de pouvoir. Dans les entreprises, ils ne sont pas directeurs mais conseillers, experts, chargés de mission. Ils n'occupent pas non plus de chaires universitaires, ni ne dirigent de journaux : ils sont invités pour des cycles de conférences, écrivent des livres qui cristallisent les préoccupations d'un moment, etc. Leur pouvoir repose sur leur qualité de passeurs. Ils peuvent mettre en rapport des univers séparés et surtout maîtrisent les procédures de traduction qui permettent aux connaissances produites dans un domaine de faire sens dans un autre. Pouvoir d'autant plus important que ces passeurs sont en même temps des *gate keepers*, c'est-à-dire qu'ils peuvent aussi bloquer la diffusion de savoirs qu'ils jugent inutiles, dangereux, ou inassimilables. Dans ces conditions, il n'est pas étonnant que de nombreuses institutions soient candidates à cette position de lieu de reproblématisation. Je n'en veux pour témoignage que la multiplication des centres de ressources. La décentralisation a entraîné de nouveaux besoins. Les pouvoirs locaux ont besoin de lieu de capitalisation et de confrontation des informations disponibles. D'où une prolifération des centres de ressources qui devient parfois contraire aux objectifs affichés dans la mesure où elle reproduit la dispersion de l'information qu'elle devrait combattre. Et ces centres, en général, ignorent superbement la question de la reproblématisation. Que de sites Internet qui affichent des informations sans se préoccuper du sens qu'elles peuvent prendre en fonction de la situation de ceux qui les consultent !

La notion de reproblématisation reste cependant très programmatique : elle manifeste une certaine pertinence dans la critique des tentatives de transfert qui l'ont précédée, mais elle n'a guère encore de résultats positifs à faire valoir. La réflexion toutefois ne part pas de rien et elle peut s'appuyer sur l'analyse de la circulation des savoirs qui s'est mise en place depuis une vingtaine d'années entre administration et recherche. Ce propos pourra surprendre car les conclusions sur les rapports entre science, administration et politique sont souvent

désenchantées. Ainsi, je ne connais pas d'auteur d'un des nombreux rapports qui ont été commandés depuis 1981 qui soit satisfait de l'utilisation de ses conclusions. Je connais en revanche de nombreux administrateurs fidèles à la maxime qui affirme que quand un responsable pose une question à un chercheur et qu'il répond, le commanditaire ne comprend plus la question qu'il a posée. Viviane Isambert-Jamati, dressant en 1983 un bilan des rapports entre les sciences sociales de l'éducation et le ministère, concluait d'ailleurs que cette ignorance mutuelle arrangeait tout le monde (1983). Les politiques, les administrateurs et les pédagogues persévéraient dans une ligne qui remonte aux Compagnons de l'Université Nouvelle et qu'avait stabilisée le Plan Langevin-Wallon. Celle-ci établit une équivalence entre un dispositif – le collège unique –, un type d'enseignement – les méthodes actives – et un objectif politique : la démocratisation de l'enseignement et de la société. La réforme Haby (1975) et le rapport Legrand sur les collèges (1982) continuent à creuser ce sillon, ignorant les analyses de la sociologie de l'éducation. De son côté, la sociologie, et spécialement la sociologie critique, campait assez confortablement sur l'Aventin où elle avait été reléguée. N'ayant aucun rapport avec la décision, elle n'avait pas à avancer des propositions qui auraient permis de soumettre ses analyses à une vérification empirique. Il me semble qu'au moment où Viviane Isambert-Jamati exprimait ce désenchantement, la situation commençait à évoluer et qu'on peut porter un jugement différent si l'on raisonne sur la longue durée. La société actuelle est totalement pénétrée des résultats des sciences humaines et sociales et spécialement l'administration scolaire. J'évoquais plus haut le changement de référentiel du monde politico-administratif : le passage de l'ancien modèle de système éducatif correspondant à l'image de la pyramide à la nouvelle conception d'un réseau d'établissements autonomes. Quelle est son origine ? L'administration s'est trouvée déstabilisée par le choc de 1968. Elle devait se reconstruire une vision du monde et pour cela a largement fait appel aux sciences sociales. Le nouveau référentiel s'est construit à partir d'apports extrêmement divers. Aussi bien une réflexion de type managérial issue des travaux de Michel Crozier que les propositions autogestionnaires qui peuvent dériver des travaux d'Alain Touraine. Aussi bien le renouvellement de la philosophie morale anglo-saxonne qui introduit l'idée d'inégalités justes que les travaux socio-

économiques sur les droits des consommateurs, etc. Cet éclectisme manifeste d'ailleurs la puissance du phénomène de reproblématisation. Il est clair que ce montage détache parfois totalement les concepts de leur contexte épistémologique et politique. Il ne réussit d'ailleurs pas toujours à recomposer un monde cohérent, mais nous voyons tout de même émerger une certaine vision du monde qui permet de faire face aux situations nouvelles.

Voici donc un exemple de circulation des savoirs et de reproblématisation, même s'il n'a pas encore été pensé comme tel. Il serait évidemment très éclairant d'en faire l'analyse. Et de la prolonger en étudiant les effets en retour de cette vision du monde sur la recherche. Les propositions constructivistes qui se développaient au début des années quatre-vingt se heurtaient à un grand scepticisme du milieu scientifique. Est-ce que l'attention portée aux classes, aux établissements, au local n'allait pas détourner l'attention du seul problème qui vaille, celui des inégalités d'éducation ? Si elles ont pris l'ampleur qu'on leur connaît aujourd'hui, c'est grâce aux moyens qui leur sont venus de la commande politique et administrative. La création des Zones d'Éducation Prioritaire, l'autonomie des établissements nécessitaient un renouvellement des instruments de pilotage et les responsables avaient besoin que leur travail soit éclairé par des recherches de ce type. Ce n'est donc pas seulement pour des raisons morales qu'il faut traiter symétriquement les savoirs savants et les savoirs professionnels, c'est surtout parce que, fondamentalement, il n'y a pas de *primum movens* dans le fonctionnement du réseau.

Ce propos un peu général mériterait d'être appuyé sur l'analyse d'un exemple précis. L'évaluation a joué un rôle important dans le rapprochement qui s'est opéré, dans l'Éducation nationale, entre le monde administratif et le monde de la recherche. Le caractère central de cette notion est bien mis en évidence par Patricia Broadfoot (1996). Quelle que soit la forme ancienne de l'État – centralisée ou décentralisée – c'est cette fonction qui permet l'émergence de la nouvelle conception de l'État régulateur. Mais la construction de dispositifs d'évaluation crédibles requiert des compétences que l'administration ne possède pas. En France, la mise en place du collège unique a donné le signal d'une transformation progressive de l'ancien service de statistiques

administratives du Ministère de l'Éducation nationale en Direction de l'évaluation. Ce service avait jusque-là surtout servi à gérer les rentrées : ouvrir le nombre d'établissements nécessaires à l'accueil des enfants du baby-boom, mettre en face des élèves les enseignants dont ils avaient besoin, etc. La réforme Haby affiche un objectif qui dépasse cette gestion quantitative : établir l'égalité des chances. L'accompagnement de cette mesure requiert une autre démarche : la construction d'un système d'évaluation qui étudie en permanence le lien entre l'origine sociale des élèves et leur destin scolaire. Avec évidemment l'espoir que la réforme va rendre ces deux variables progressivement indépendantes l'une de l'autre. La construction de ce dispositif a été confiée à des administrateurs de l'INSEE, qui avaient l'expérience des grandes enquêtes et un fort contact avec le monde de la recherche : Alain Darbel, puis Claude Seibel. Celui-ci a joué un rôle de passeur tout à fait essentiel. Proche de Pierre Bourdieu qu'il a connu à Alger, à la fin des années cinquante, sensible pour des raisons personnelles à la pédagogie concernant les élèves en difficulté, Claude Seibel a introduit dans le système statistique du Ministère de l'Éducation nationale des variables sociologiques qui récupèrent la perspective ouverte par l'école de la reproduction. Il serait sans doute important de mieux connaître les conditions de ce travail : comment une théorie scientifique se traduit-elle en instrumentation ? Mais un fait est certain, c'est la réussite de cette opération. La Direction de l'Évaluation et de la Prospective est devenue le principal instrument de pilotage de la décentralisation, mais aussi le lieu où se fabrique le référentiel qui sous-tend le débat public. Et enfin le principal financeur de la recherche, ce qui réalise une assez jolie boucle. Au point que cette toute puissance a amené sa chute. Sa présence dans les médias aurait – dit-on – excité la jalousie d'un Ministre. Et surtout une des nombreuses commissions chargées de réfléchir sur l'éducation s'est étonnée de sa situation de monopole : est-il normal que ce soit une direction du Ministère de l'Éducation nationale qui produise la totalité de l'information disponible sur le fonctionnement de ce système (Chacornac Fauroux 1996) ? Il y aurait sans doute là une belle histoire à écrire sur les splendeurs et misères d'un réseau reliant science, administration et politique : étudier les alliances et leur évolution, les traductions qui ont permis le passage de connaissances d'un pôle à l'autre, le pouvoir que cela a représenté pour les passeurs et surtout la manière dont

les négociations sociales ont affecté les contenus des connaissances : contenu de l'information diffusée par la DEP ou contenu des recherches qu'elle subventionnait : quels aspects de la décentralisation mettait-elle en évidence ? Quels étaient ses angles morts ?

Une telle approche permet de poser autrement le problème de l'extériorité critique qui tourmente tant Evers et Lakomski. Cette extériorité n'est jamais acquise une fois pour toutes puisque le principe est que la société récupère en permanence les résultats des sciences humaines et que la reproblématisation qui intègre des connaissances scientifiques à des contextes politiques ou administratifs en change profondément le sens. L'histoire du management dans les vingt dernières années nous en fournit un exemple éclairant. Dans les années cinquante et soixante la sociologie et la psychologie du travail ont critiqué l'organisation taylorienne : la parcellisation des tâches, la standardisation, etc. et plaidé pour une nouvelle organisation qui repose sur la notion de projet (Boltanski et Chiapello, 1999). Le management par projet permet l'engagement des acteurs, fait confiance à leurs capacités de réajustement face à des situations inédites et fait même appel à leur initiative dans des cercles de qualité. Cette conception visait certes l'efficacité, l'implication devant augmenter le rendement, mais elle avait aussi, et très sincèrement, des intentions émancipatrices et humanistes. Cette thématique constitue le cœur du management contemporain et il apparaît souvent que le travail de reproblématisation a transformé les intentions émancipatrices en instrument de domination et généré de nouvelles formes de souffrance. « Savoir travailler en équipe », « savoir communiquer », « savoir s'adapter aux situations nouvelles », etc. sont les principales compétences requises aujourd'hui. Cette injonction d'engagement peut correspondre à une nouvelle forme d'exploitation. Elle transforme chaque travailleur en militant de son entreprise, et abolit toute idée de définition de service : pour un militant, le travail n'est jamais fini et le problème de la relation entre l'effort et la rémunération ne se pose pas. Cette nouvelle définition modifie en outre profondément la nature et la fonction de l'évaluation. Elle la rend plus douloureuse, dans la mesure où c'est la totalité de la personne qui est évaluée. Et surtout, elle crée une nouvelle forme de sélection, aussi bien pour le recrutement que pour l'évalua-

tion. Les compétences attestées par le diplôme ne constituent qu'un premier filtre pour le recrutement et la décision finale est prise par les spécialistes de la gestion des ressources humaines en fonction de jugements qui portent sur la personne, ses qualités de communication, d'adaptabilité, etc. Et ce sont ces mêmes qualités qui sont au centre des formations, et, par là, gouvernent les promotions. L'extériorité, et la critique, sont donc toujours des notions relatives. Et les risques sont grands que les rémanences d'une critique autrefois libératrice servent les techniques du pouvoir. Le seul moyen de maîtriser ce phénomène est de formaliser le réseau de circulation qui existe entre les différents types de savoir et les différents types de pouvoir.

Ce panorama représente autant un programme qu'un état des lieux. Le dossier que j'ai réuni avec Yves Dutercq insiste bien sûr sur ce qui se fait et tente de rendre compte de la variété des modes d'entrée dans le problème. André Brassard met en perspective la tradition de la science de l'administration québécoise, dont j'ai dit qu'elle avait été à l'origine de ma réflexion. La note de synthèse d'Yves Dutercq présente le réseau qui s'est construit autour de la science des politiques publiques d'éducation, et dont l'émergence constitue le fait majeur des dix dernières années. Monica Gather-Thurler développe une entrée particulière dans ce réseau, qui mêle l'impulsion de l'innovation pédagogique à la recherche de nouvelles formes de gestion. Patricia Broadfoot approfondit une réflexion qu'elle avait présentée dans un livre devenu un classique (1996) autour de la question de l'évaluation, dont j'ai dit combien elle était centrale. Et João Barroso montre comment différentes traditions, tant politiques qu'épistémologiques s'affrontent dans la réforme du système portugais. Bien d'autres collègues auraient pu contribuer à ce dossier. Yves Dutercq évoque leur travail dans sa note de synthèse et les nombreuses publications collectives qui attestent la vitalité du réseau. Nous les retrouverons sans aucun doute en d'autres occasions. Ce dossier, on l'a compris, n'a pas d'autre ambition que de rendre compte d'un état provisoire d'un champ en pleine évolution. Donnons-nous donc rendez-vous dans dix ans, pour un autre état des lieux.

Jean-Louis Derouet

Groupe d'études sociologiques, INRP

Groupe de sociologie politique et morale, EHESS-CNRS

NOTE

(1) Je dois à ce propos reconnaître ma dette envers Jean-Louis Martinand. Philippe Meirieu nous a demandé de coordonner ensemble un séminaire sur le transfert des résultats de la recherche, avec Jean-Claude Forquin et maintenant Christiane Etévé et André Robert. C'est lui qui a attiré mon attention sur la notion de reproblématisation. J'en donne

d'ailleurs ici une traduction qui s'adosse à ma culture, c'est-à-dire à la sociologie de la science développée par Latour et je sais que celle-ci ne le convainc pas totalement. J'espère simplement qu'il ne se trouvera pas trahi par ces transports successifs de la notion.

BIBLIOGRAPHIE

- ARDOINO J. (1977). – **Éducation et politique : pour un projet d'éducation dans une perspective socialiste**. Paris : Gauthier-Villars.
- BERNARD M. (1994). – **Pour les sciences de l'éducation. Approches franco-québécoises**. Nancy : Centre de coopération inter-universitaire franco-québécoise, Revue des Sciences de l'éducation, INRP.
- BOLTANSKI L., CHIAPELLO E. (1999). – **Le nouvel esprit du capitalisme**. Paris : Gallimard.
- BROADFOOT P. (1996). – **Education, Assesment and Society**. Buckingham-Philadelphia : Open University Press.
- CALDWELL B. et SPINKS J. (1988). – **The Self Managing School**. London : Lewes Falmer Press.
- CALDWELL B. et SPINKS J. (1992). – **Leading the Self Managing School**. London : Lewes Falmer Press.
- CALDWELL B. et SPINKS J. (1998). – **Beyond the Self-Managing School**. London : Falmer Press.
- Centre de Sociologie de l'Innovation (1992). – **Ces réseaux que la raison ignore**. Paris : L'Harmattan.
- CHACORNAC G., FAUROUX R. (dir.) (1996). – **Pour l'école**. Paris : Calman-Lévy ; La documentation française.
- CHARLOT B. et al. (1995). – **Les sciences de l'éducation, un enjeu, un défi**. Paris : ESF.
- CORCUFF P. (1993). – Un OVNI dans le paysage français ? Éléments de réflexion sur l'évaluation des politiques publiques en France. **Politix**, n° 24 (Presses de la Fondation nationale des sciences politiques).
- CORCUFF P., LAFAYE C. (1989). – Une relecture critique du pouvoir périphérique. **Politix**, n° 17.
- DELEUZE G., GUATTARI F. (1989). – **Mille plateaux**. Paris : Éditions de Minuit.
- DEMAILLY L. (dir.), ELIAS J.-M. (dir.) (1991). – **Pour changer le collège : une gestion participative**. Lille : CRDP.
- DEMAILLY L., DEUBEL P., GADREY N. et al. – **Évaluer les établissements scolaires : enjeux, expériences, débats**. Paris : L'Harmattan.
- DE PERETTI A. (1976). – **Protection, inertie et changement dans les systèmes sociaux : application à l'administration et à l'éducation**. Thèse de Doctorat d'État de Psychologie. Université de Bordeaux II.
- DEROUET J.-L. (1996). – Note de lecture sur *Knowing Educational Administration*. *Contemporary Methodological Controversies in Educational Administration Research* (C.W. Evers, G. Lakomski). **Revue française de pédagogie**, n° 117, octobre-novembre-décembre.
- DEROUET J.-L. (à paraître). – Administration, sciences de l'administration et sociologie de l'éducation. Quelques exercices de traduction. Actes du colloque « Les politiques d'éducation et de formation en Europe : la question de l'expertise ». In **Revue de l'Institut de Sociologie**, Université Libre de Bruxelles.
- DUTERCQ Y. (1999). – Vertus et limites d'un gouvernement local éducatif. **Administration et éducation**, n° 2.
- DUTERCQ Y. (2000). – **Politiques éducatives et évaluations. Querelles de territoires**. Paris : PUF.
- EVERS C.W. & LAKOMSKI G (1991). – **Knowing Educational Administration. Contemporary Methodological Controversies in Educational Administration Research**. Oxford-New York : Pergamon Press.
- FONTAINE J. (1959). – **Isidore de Séville et la culture classique dans l'Espagne wisigothique**. Paris : Études augustinienne.
- GAUTHERIN J. (1991). – « La latitude des lycées : autonomie et décentralisation dans l'enquête parlementaire de 1899 ». Actes du colloque « **Penser le changement en éducation** », AISLF, Université de Paris V.
- LATOUR B. (1984). – **Les microbes, suivi de Irréduction**. Paris : A.-M. Métailié.
- LATOUR B., WOOLGAR S. (1979). – **Laboratory Life. The Construction of Scientific Facts**. Sage Publication Inc. (**La vie de laboratoire**, traduction française parue aux Éditions La Découverte en 1988).
- PATY D. (1981). – **Douze collèges en France**. Paris : La documentation française.
- Pour un bilan de la sociologie de l'éducation** (1983). – Toulouse : Centre de recherches sociologiques de l'Université de Toulouse.
- SMYTH J. (éd.) (1993). – **A Social Critical View of The Self-managing school**. London : The Falmer Press.
- VAN HAECHT A. (1998). – Les politiques éducatives, figure exemplaire des politiques publiques ? **Éducation et Sociétés. Revue internationale de sociologie de l'éducation**, n° 1.