

Essai sur l'éducation et le pouvoir
Essay on Education and Power
Ensayo sobre la educación y el poder

Pierre DANDURAND

Volume 3, Number 2, novembre 1971

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/001166ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/001166ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Les Presses de l'Université de Montréal

ISSN

0038-030X (print)

1492-1375 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

DANDURAND, P. (1971). Essai sur l'éducation et le pouvoir. *Sociologie et sociétés*, 3(2), 209–228. <https://doi.org/10.7202/001166ar>

Article abstract

Education is defined as the exercise of power. This perspective, according to the author, develops and becomes necessary both as the conclusion to existing research and as a rupture with the most familiar approaches. In the first part, he attempts in particular to show by the study of four research themes (education and social class, political socialization, education and economy, and bureaucratic and organizational aspects of schools), how the use of the notion of power is necessary as a condition for renewing the sociological analysis of education. In the second part, a discussion of the theoretical notions of power and an application of these notions to educational interaction permit the author to conclude that pedagogical relationships are indeed power relationships. Since this is only a first step in the exploration of the perspective adopted to begin with, the author indicates in conclusion how the theories on the structure of power could help in further research on pedagogical power.

Essai sur l'éducation et le pouvoir



PIERRE DANDURAND

« Et quand nous regardons quels ont été les premiers usages de l'écriture, il semble bien que ces usages aient été d'abord ceux du pouvoir : inventaires, catalogues, lois et mandements ; dans tous les cas, qu'il s'agisse du contrôle des biens matériels ou de celui des êtres humains, manifestations de puissance des hommes sur d'autres hommes et sur les richesses ¹. »

DANS LE DOMAINE de la sociologie de l'éducation, l'analyse, qui jusqu'à maintenant s'articulait autour des fonctions de socialisation et de sélection des institutions scolaires, se renouvelle dans la mesure où on en vient à définir l'école comme le lieu de l'exercice d'un pouvoir et, en dernière instance, le pouvoir pédagogique comme un mode spécifique de l'exercice du pouvoir dans une société. Cette nouvelle perspective conduit à une redécouverte de l'objet ou plus exactement à une récupération d'une partie de l'objet. Elle prend forme et s'impose à la fois comme une rupture avec les approches familières et comme l'aboutissement de recherches antérieures.

L'exploration de cette nouvelle approche est une tâche d'envergure. Nous nous limiterons ici d'une part à en souligner les conditions d'émergence et d'autre part à vérifier, en un premier temps, sa validité, en appliquant des notions théoriques du pouvoir au domaine de l'éducation ².

1. Cf. Lévi-Strauss, in Georges Charbonnier, *Entretiens avec Lévi-Strauss*, Paris, Union générale d'éditions, 1961, p. 32-33.

2. Les éléments d'analyse présentés dans cet article sont en partie le résultat d'une réflexion qui, au cours des dernières années, s'est poursuivie à l'occasion de séminaires en « sociologie » de l'éducation. Ils constituent par ailleurs une partie d'un ouvrage en cours.

I. CONDITIONS D'ÉMERGENCE D'UNE NOUVELLE PERSPECTIVE

On peut distinguer pour des raisons analytiques deux ordres de conditions qui pouvaient conduire à définir l'éducation dans une nouvelle perspective, soit comme l'exercice d'un pouvoir. Distinction purement analytique puisque ces deux ordres de conditions sont intimement liés selon un mode de relation dialectique.

Le premier ordre se rapporte à la dynamique elle-même des institutions éducatives et des définitions de cette évolution à travers le prisme des idéologies. Le second ordre relève du développement propre d'une discipline qui se veut scientifique. Il serait oiseux de prétendre que le développement d'une discipline, tout particulièrement des sciences sociales et plus encore d'un domaine appliqué de la sociologie, échappe aux conditions sociales de son exercice. Cependant il serait aussi faux de croire que le monde des sciences sociales ne possède pas un certain degré d'autonomie dans son effort d'explication et de compréhension des phénomènes sociaux.

A. Place et définition nouvelles de l'éducation

Depuis la fin de la Deuxième Guerre mondiale, le phénomène de la scolarisation a pris un nouveau départ, s'affirmant dans la décennie 1950-1960 pendant laquelle la population scolaire mondiale a plus que doublé³. On pourrait accumuler les chiffres d'une comptabilité montrant ce que l'explosion scolaire implique comme canalisation des énergies vers cette activité qu'est l'éducation. C'est une entreprise relativement futile ici dans la mesure où l'on peut trouver ailleurs les éléments de ce bilan comptable. Cependant il est important de retenir la place nouvelle qu'occupe l'éducation dans l'organisation sociale des sociétés contemporaines, plus spécifiquement la place du système scolaire, ne serait-ce pour le moment qu'en termes d'investissement, de personnel employé, de clientèle atteinte. Ces ressources constituent déjà en soi les bases d'un pouvoir accru du monde scolaire à l'intérieur d'une société, bien qu'elles n'en soient que des indices « bruts ». En effet, cette simple croissance matérielle laisse déjà entrevoir que des aménagements nouveaux quant au partage du pouvoir, tant à l'intérieur du système lui-même que dans ses relations avec d'autres sphères institutionnelles, devront s'établir, si ce n'est déjà fait.

Par ailleurs si l'« explosion scolaire » était de nature à retenir l'attention, à montrer le poids nouveau que pouvaient avoir les institutions scolaires, différents éléments de l'idéologie, qui justifiaient et justifient encore cette croissance, se réfèrent directement au problème du pouvoir dans une société.

On peut poser, sans risque d'erreur trop grande, que le mouvement de scolarisation a été activé et légitimé par un système idéologique se structurant autour de deux axes principaux, deux concepts centraux : démocratie et développement. À quoi il faut ajouter que la démocratisation et le développement sont le plus souvent situés à l'intérieur d'une entité nationale. La nation ne fixe pas seulement les limites à l'intérieur desquelles doivent se réaliser ces objectifs mais constitue

3. Lê Thành Khôi, *L'Industrie de l'enseignement*, Paris, Editions de Minuit, 1967.

elle-même un objectif, une valeur primordiale. La démocratisation et le développement ont alors une valeur plus instrumentale.

Le lien entre démocratisation de l'enseignement et pouvoir est assez évident. Ce mouvement implique idéalement une distribution égalitaire d'un bien, l'éducation, bien qui lui-même permet l'accès à d'autres privilèges. Démocratiser l'enseignement peut signifier le recrutement des élites dans des milieux nouveaux, un éclatement dans le système des classes sociales avec ce que cela peut entraîner quant à la structure du pouvoir dans une société. Le mouvement vers la démocratisation de l'enseignement, par les oppositions qu'il rencontre lorsqu'il est assez radical, indique l'importance des enjeux impliqués. Comme nous le constaterons plus loin, la réflexion sociologique sur ce point est demeurée dans l'ensemble assez courte, axée qu'elle était et demeure en bonne partie sur le problème de la mobilité sociale, l'étude des facteurs d'appartenance sociale et les facteurs institutionnels qui peuvent jouer sur la mobilité ou la non-mobilité.

L'autre volet de cette idéologie qui justifie la croissance de la scolarisation est le rôle important attribué à l'éducation dans le développement économique d'une société. Cette conception nouvelle de l'éducation postule que la scolarisation conduit à une plus grande productivité ; que le relèvement du niveau d'instruction dans une société traditionnelle est nécessaire à l'implantation d'une organisation industrielle ; que par ailleurs dans les sociétés industrielles et postindustrielles, l'apport de l'éducation est stratégique, fondamental pour maintenir ou accélérer le rythme de croissance de ces sociétés. Il semble qu'une telle conception constitue un élément d'une culture mondiale, un peu à la façon de l'idée de participation dans le domaine politique, selon les observations d'Almond et Verba⁴. En effet on pourrait affirmer qu'elle se retrouve tant dans les pays « socialistes » que dans les pays « capitalistes », tant dans les sociétés « pauvres » que dans les sociétés « riches », c'est-à-dire quel que soit le stade de développement économique ou le mode d'organisation économique d'une société.

Ce rapprochement de l'école et de l'économie souligne les potentialités de l'éducation comme agent de pouvoir dans une société, tout au moins rappelle comment le système scolaire reste près de la sphère économique, laquelle dispose, on le sait, d'une des ressources fondamentales du pouvoir. La question demeure de savoir si cette proximité est aussi grande qu'on l'affirme et à quel degré la sphère scolaire est dans une relation de dépendance vis-à-vis du système économique. Nous reviendrons sur ce point.

Si l'éducation voit la place qu'on lui attribue actuellement justifiée par le rôle qu'on pense qu'elle doit et peut jouer dans le développement économique, ce n'est pas là l'unique contribution qui la rende particulièrement importante. Elle a aussi été définie comme un instrument, un facteur primordial du développement politique. Derrière cette attribution apparaît la fonction potentielle de l'école comme agent efficace d'intégration sociale, comme agent de mobilisation vers des objectifs sociétaux, et par là l'aptitude du système scolaire à exercer un contrôle social sur l'ensemble de la population d'un territoire national. Cette fonction est exprimée avec plus de netteté dans les sociétés dites en voie de

4. Gabriel A. Almond et Sydney Verba, *The Civic Culture : Political Attitude and Democracy in Five Nations*, Princeton, Princeton University Press, 1963.

développement ou dans les sociétés passant par des périodes révolutionnaires. Alors la dimension politique de l'éducation n'est plus autant masquée qu'elle ne l'est dans les démocraties libérales stables. Dans celles-ci, il existe une longue tradition de socialisation politique : on y apprend le respect des institutions politiques, la légitimité du pouvoir. Mais cet enseignement est ritualisé, garanti par une tradition et se poursuit le plus souvent sans éclat : les enfants sont soumis à des rites qui sont familiers aux parents eux-mêmes. Ce n'est qu'en des périodes de crises et particulièrement de crises qui remettent en cause la légitimité du pouvoir politique que cette dimension du rôle de l'éducation se révèle le mieux. Par ailleurs le rattachement direct de ce domaine à l'appareil politique, à l'État, confirme sur le plan structurel une proximité plus ou moins avouée, selon les sociétés et les circonstances, entre la politique et l'éducation.

Ce bref rappel de l'expansion de l'organisation scolaire, des objectifs idéologiques assignés à l'éducation (démocratisation de l'enseignement, développements économique et politique) montre déjà sans équivoque qu'une interrogation sur le rôle de l'éducation implique une interrogation sur l'exercice du pouvoir dans une société. Et c'est jusqu'à ce niveau que doit se poursuivre une analyse sociologique du domaine de l'éducation.

B. Approximations d'une nouvelle perspective en sociologie de l'éducation

Le deuxième ordre des conditions d'émergence d'une problématique nouvelle dans l'analyse de l'éducation relève du développement de la sociologie comme discipline scientifique et plus spécifiquement ici, du champ de la sociologie de l'éducation.

Nous nous limiterons à montrer comment des recherches se rapportant à quatre thèmes majeurs à l'intérieur du territoire de la sociologie de l'éducation ont amené effectivement ou tendent à amener une redéfinition de la perspective première. Ces quatre thèmes sont les suivants : 1) l'étude de l'éducation dans ses relations avec les classes sociales et le processus de mobilité sociale ; 2) l'étude du rôle de l'école dans la socialisation politique ; 3) l'analyse des relations entre l'éducation et l'économie ; 4) l'analyse des institutions d'enseignement sous leurs aspects bureaucratique et organisationnel.

Éducation et classes sociales. — Le premier de ces thèmes est sans doute celui qui a jusqu'à maintenant le plus retenu l'attention des sociologues. Cet intérêt particulier s'explique d'une part par la place importante qu'occupent en sociologie les phénomènes de classe et de stratification sociales. Mais il s'explique aussi par le mouvement de démocratisation de l'enseignement dont on pouvait prévoir les conséquences non négligeables, que ce soit dans une perspective théorique ou dans une perspective pratique, sur les phénomènes de classe ou de strates sociales.

Dans ces études, le problème tel qu'il est posé se réduit le plus souvent à vérifier la réalisation des idéaux sociaux d'une société. C'est l'occasion d'un procès de la démocratisation de l'enseignement aux États-Unis, en U.R.S.S., en France et ailleurs. Ces entreprises ne manquent pas d'apporter des informations

révélatrices sur l'écart entre les idéaux professés et leur réalisation, et permettent la mise à jour d'un ensemble de facteurs qui expliquent en partie cette situation. Rarement cependant nous entraînent-elles au-delà d'un certain niveau d'analyse. Par exemple Patricia Sexton Mayo ⁵, dans son étude des inégalités scolaires en fonction du revenu des parents dans de grandes villes américaines, bien qu'elle fasse ressortir l'action de différents facteurs qui jouent dans ce système des inégalités, expliquera le manque de politique corrective par l'indifférence de la population et des responsables des politiques scolaires locales. Ainsi l'analyse étant fixée à l'étude de facteurs immédiats qui paraissent expliquer ces phénomènes, des facteurs plus éloignés mais non moins importants demeurent dans des zones d'ombre. Perçus comme révélant l'exercice d'un pouvoir, les phénomènes d'inégalité prennent une autre dimension et se chargent d'une signification accrue. Intéressante à cet égard est cette remarque d'Olsen : « *A concern with the exercise of power has not been prevalent in most sociological writings on either social stratification or race relation. Within the past few years, however a growing number of sociologists have begun to argue that neither phenomenon can be understood fully unless power is seen as the crucial determining factor* ⁶. »

Dans le domaine propre d'une sociologie de l'éducation, ceci signifie qu'il faut dépasser une perspective qui voit le système scolaire comme un simple agent de sélection sociale pour le considérer comme un agent de pouvoir. C'est le mérite et l'intérêt de l'analyse de Bourdieu et Passeron de montrer comment ce passage est possible. Leur démarche, des *Héritiers* à la *Reproduction* est en ce sens exemplaire ⁷.

L'une des raisons qui a nui à une analyse poussée dans cette direction est l'attention portée au processus de mobilité sociale en tant que prérequis fonctionnel d'une société industrielle. L'un des postulats concernant ce type de société pourrait se formuler de la façon suivante : étant axée sur la productivité, la division du travail doit s'y faire en fonction des aptitudes propres à chacun des membres ; et la position sociale doit être acquise, non reçue. De là un intérêt tout particulier pour l'école comme instrument impartial d'une sélection basée sur des critères rationnels. L'une des questions pertinentes devient alors celle de savoir si le système scolaire réussit effectivement à jouer ce rôle d'instrument d'une mobilité sociale appropriée au contexte d'une société industrielle. Cette question, est-il nécessaire de le souligner, contient une reconnaissance implicite d'un pouvoir de l'école dans la société, dans la mesure où l'on voit, logée dans cette structure, une capacité ou une potentialité dans la régie d'une distribution de biens.

Il nous semble en définitive que les études sur le thème des relations entre l'éducation, les classes sociales et corollairement la mobilité sociale, contenaient

5. *Education and Income*, New York, The Viking Press, 1961.

6. M. E. Olsen (édit.), *Power in Societies*, New York, The Macmillan Company, 1970, p. 296.

7. P. Bourdieu et J.-C. Passeron, *les Héritiers*, Paris, Editions de Minuit, 1964 ; *la Reproduction*, Paris, Editions de Minuit, 1970. Il est certain que ce renouvellement n'est pas sans lien avec la résurgence des analyses sociologiques dans la tradition marxiste. A ce point de vue, on peut constater que l'œuvre de Bourdieu et Passeron se situe, dans certains aspects du moins, dans la tradition d'un marxisme classique : le principe de l'organisation sociale est la structuration de la société en classes sociales (classes dominantes et classes dominées) et l'éducation est définie comme une superstructure dont la fonction essentielle devient celle de maintenir la division des classes par une action idéologique mise au service de la classe dominante.

implicitement une approche en terme de pouvoir et que, tant l'observation d'Olsen, citée plus haut, que l'analyse de Bourdieu et Passeron sur le système universitaire français montrent qu'on est parvenu à opérer une rupture avec les perspectives plus familières pour adopter une nouvelle problématique.

Fonctions politiques de l'école. — Récemment s'est développé un intérêt nouveau pour l'étude des fonctions politiques de l'école et par là, un rapprochement avec la science politique. En 1965, Coleman écrivait : « *The fact is that despite certain notable exceptions and the recent and current work that is beginning to fill the veil, political scientists in general have paid very little attention to the overall character of the education policy nexus, and very few empirical studies have been made which focus explicitly upon the specific ways in which education systems affect the functioning of political systems* ⁸. »

Notons que cette remarque de Coleman à l'endroit des politicologues pourrait aussi bien s'appliquer aux sociologues. Quoi qu'il en soit, un ensemble de facteurs ont favorisé une prise de conscience plus vive de la socialisation politique à l'école. Parmi ces facteurs on relève, entre autres, les conflits idéologiques qui opposent les démocraties libérales aux pays socialistes, le phénomène de décolonisation et concurrentement l'apparition de nombreux États indépendants qui ont à construire ou réorienter une culture politique, les mouvements de contestation à l'intérieur même de plusieurs sociétés et qui se manifestent dans les milieux scolaires (universités, collèges et écoles secondaires).

Ce sont ces mouvements de contestation qui ont particulièrement retenu l'attention des sociologues ces dernières années et qui ont sans doute le plus contribué à dévoiler les implications politiques de la formation qui se donne dans les institutions scolaires et les liens structuraux de celles-ci avec l'appareil politique et le système économique.

Les universités, entre autres, ont repris avec un éclat particulier un rôle traditionnel de remise en question de l'ordre social. Le fait que cette action se soit soldée dans certains cas par un renversement du personnel politique en place ou qu'on ait réussi à infléchir des politiques gouvernementales, a dramatisé le potentiel politique de la classe étudiante. Il est intéressant de noter que, par exemple, cette enquête datant des années 50, *What College Students Think* ⁹, où ressortait le caractère conservateur des étudiants américains, ne semble pas avoir provoqué un grand intérêt pour la formation politique ou plus exactement pour la socialisation politique qui s'opérait en milieu scolaire. Il semble que la dimension politique de l'éducation et plus précisément de l'éducation scolaire, soit demeurée une préoccupation bien secondaire tant que cette socialisation allait dans le sens prévu, tant qu'elle demeurerait une socialisation « réussie ». Par ailleurs dans les démocraties libérales, on masquait le caractère politique de l'éducation en proclamant le principe que les questions scolaires devaient demeurer à distance des problèmes politiques, que l'école devait être protégée des pressions politiques. Ce qui n'empêchait pas de lui confier la responsabilité de transmettre les valeurs des princi-

8. James S. Coleman, *Education and Political Development*, Princeton, Princeton University Press, 1965, p. 8.

9. R. K. Goldsen *et al.*, Princeton, Van Nostrand, 1960.

pales institutions nationales et de professer un humanisme transcendant les frontières et les époques historiques. La situation se présente de façon différente dans les pays dits totalitaires où l'idéologie, la pensée politique est de façon explicite celle de l'école, où il existe une orthodoxie dont le système scolaire est l'instrument avoué.

Que ce soit autour de l'étude du processus de socialisation politique, du rôle des institutions scolaires dans le recrutement et la formation de l'élite politique, de l'analyse des relations structurelles entre l'appareil politique et le système scolaire, ces aires nouvelles d'intérêt et de recherche constituent une approche, un terrain favorable à une étude de l'éducation comme l'exercice d'un pouvoir, ne serait-ce qu'en précisant et dévoilant les liens du système scolaire avec les instances politiques.

Éducation et économie. — De tout temps, comme l'exprime Lévi-Strauss dans le texte liminaire, la connaissance, le savoir-faire a été lié à l'activité économique. Et cela dans la mesure où cette connaissance, ce savoir-faire permet un contrôle sur l'environnement et les biens matériels qu'on peut en tirer. Cependant on s'entend pour juger que dans les sociétés contemporaines, compte tenu du développement de la technologie et de la science, compte tenu aussi du caractère de l'organisation économique, jamais les rapports entre connaissance et économie n'ont été aussi étroits.

L'un des points tournants dans la réévaluation de ces rapports a été la nouvelle perspective que certains économistes¹⁰ ont adoptée dans l'étude du rôle de la connaissance, de l'éducation. L'éducation, qui dans l'analyse économique avait jusqu'à récemment été définie uniquement comme un bien de consommation, est considérée comme un investissement, comme un facteur productif. On a montré le caractère productif de la connaissance et par conséquent de l'éducation en tant que distributrice de cette connaissance. C'était, on le constate, reconnaître une fonction nouvelle à l'éducation, et cela dirions-nous à trois niveaux : au niveau sociétal, dans la mesure où l'éducation devenait un instrument important dans le développement économique des sociétés ; au niveau de l'entreprise, dans la mesure où son développement, sa productivité dépendaient d'une technologie avancée exigeant une main-d'œuvre hautement qualifiée, une connaissance des développements technologiques les plus récents et même une participation directe aux innovations technologiques pour en conserver le contrôle ; au niveau des individus, en montrant comment leur éducation, augmentant leur productivité, pouvait leur donner accès à des revenus plus élevés, donc une participation accrue aux biens économiques, sociaux et culturels.

Cette qualité économique nouvellement attribuée à l'éducation se retrouve dans les analyses sociologiques des caractéristiques de la société industrielle et surtout postindustrielle¹¹. On y présente la connaissance comme une ressource rare et stratégique et par conséquent, potentiellement, comme la base d'un pouvoir

10. Parmi eux citons en particulier Stroumiline (U.R.S.S.), Vaizey (Angleterre), Denison, Schultz, Becker (Etats-Unis), Debeauvais, Lê Thànk Khôi (France).

11. Voir entre autres sur ce sujet : Daniel Bell, « Notes on the Post-Industrial Society », in Olsen (édit.), *op. cit.*, p. 394-402 ; Alain Touraine, *la Société post-industrielle*, Paris, Denoël, 1969 ; Amitai Etzioni, *The Active Society*, New York, The Free Press, 1968.

nouveau, celui de l'homme de science, des institutions scientifiques et académiques¹².

Ces redéfinitions du rôle de la connaissance et de l'éducation, les implications qu'elles ont sur l'économie et en définitive sur la structure du pouvoir dans une société sont des questions qui s'imposent dans le champ d'une sociologie de l'éducation. Cependant on n'a pas encore réussi à véritablement les intégrer à une problématique et à en faire l'objet de recherches systématiques.

Caractère bureaucratique, organisationnel de l'école. — Une autre voie par laquelle la sociologie de l'éducation pouvait en venir à définir l'éducation comme l'exercice d'un pouvoir est l'étude de l'école dans les perspectives des théories de l'organisation. En effet, voir l'école comme une organisation et une organisation complexe amène entre autres à dégager la structure de l'autorité à l'intérieur du système scolaire et par là à faire ressortir certains phénomènes de pouvoir dans l'organisation pédagogique. Il apparaît alors qu'une institution scolaire comprend une structure politique, selon l'expression de Waller, et est le lieu de conflits de pouvoir entre les différents agents d'éducation à l'intérieur d'un système scolaire¹³. Un pas de plus dans cette direction peut conduire à reconnaître que ce ne sont pas uniquement les « contingences » organisationnelles de l'école qui font que l'étude des structures d'autorité et de pouvoir y est importante mais le fait que l'action pédagogique en elle-même renvoie aux notions d'autorité et de pouvoir, que l'éducation, comme l'a déjà exprimé Durkheim, « doit être essentiellement chose d'autorité¹⁴ ».

Par ailleurs, toujours dans la même perspective mais à un autre niveau, celui où une institution scolaire est resituée dans un contexte plus large, se pose la question de savoir comment elle a recours à des instances « exogènes » pour s'assurer du pouvoir et de l'autorité nécessaires à son fonctionnement interne. Il est intéressant de noter à ce propos comment aux États-Unis des sociologues et particulièrement des politicologues au cours des dernières années ont mis en évidence les aspects politiques des appareils scolaires parallèlement à leurs aspects bureaucratiques. Ce mouvement nous apparaît intéressant dans la mesure où l'éducation, de cette façon, est située dans un système politique plus large. Ceci peut être vu comme une incitation à poursuivre l'analyse des liens entre le pouvoir scolaire et les instances politiques. Par ailleurs l'exploration à ce niveau semble de nature à apporter un éclairage neuf sur la pratique pédagogique¹⁵.

12. Les analyses de Galbraith sur cette question révèlent assez bien les difficultés et les ambiguïtés qui accompagnent les tentatives de juger du pouvoir « nouveau » de la connaissance. D'une part, il compare le rôle des financiers à une première époque du capitalisme industriel au rôle actuel des professeurs et hommes de sciences. D'autre part, il dira que la connaissance n'est qu'une source potentielle de pouvoir. Et en définitive son jugement semble être que l'académie reste subordonnée au système industriel et l'une de ses craintes est de voir les communautés académiques s'accommoder trop facilement des besoins spécifiques du système industriel. Cf. J. K. Galbraith, *The New Industrial State*, New York, The New American Library, 1967.

13. Willard Waller, *The Sociology of Teaching*, New York, John Wiley and Sons Inc., 1967, p. 9.

14. Emile Durkheim, *Education et sociologie*, Paris, P.U.F., 1966, p. 56.

15. Ainsi il est significatif de relever qu'à propos des programmes mis sur pied pour tenter de remédier aux carences de l'enseignement en milieux défavorisés, le problème, d'abord posé en termes psycho-sociologiques (v.g. formulé autour du concept de « déprivation »), est actuellement défini de plus en plus dans une autre perspective, celle de la structure du pouvoir, des appareils politiques et bureaucratiques de l'organisation scolaire. Voir entre autres : David Rogers, *110 Livingston Street : Politics and Bureaucracy in the New York School System*, New York, Vintage Book, 1970 ; Henry M. Levin (édit.), *Community Control of Schools*, New York, Clarion Book, 1970.

L'analyse de ces quatre thèmes de recherche de même que la place et les définitions nouvelles de l'éducation ont permis de voir comment, de différentes façons et de manière plus ou moins explicite, l'utilisation de la notion de pouvoir devenait présente et dans certains cas semblait s'imposer comme condition d'un renouvellement de l'analyse en sociologie de l'éducation. Ces développements, qui se sont poursuivis parallèlement dans la plupart des cas, conduisent donc à une reconsidération des rapports entre les notions de pouvoir et d'éducation.

II. THÉORIE DU POUVOIR ET NATURE DE L'ÉDUCATION

Notre hypothèse ici est que le rapprochement entre les théories concernant l'exercice du pouvoir dans la société et ce qu'on pourrait appeler la nature de l'éducation telle qu'elle se présente dans un contexte sociétal conduit à une redéfinition de l'éducation, celle-ci se révélant alors comme l'exercice d'un pouvoir. Cette caractéristique de l'éducation ne nous apparaît pas une qualification seconde de l'activité éducative mais, par définition, un de ses éléments essentiels.

C'est délibérément que dans la suite de ce travail nous ne reviendrons pas de façon systématique sur les thèmes de recherche retenus à titre exemplaire dans la première partie. Le projet ici est davantage d'établir une rupture que de s'assurer d'une continuité dans les recherches en sociologie de l'éducation.

A. Notes sur le pouvoir

Le pouvoir est un concept central en sociologie, qu'on s'arrête à l'étude de grands ensembles ou que l'observation porte sur de petits groupes. Il est un élément fondamental de l'organisation sociale. Malgré son importance, on reconnaît que sa conceptualisation pose des difficultés particulières. Ainsi les définitions du pouvoir diffèrent d'un auteur à l'autre, ses composantes varient et leurs hiérarchies sont sujettes à de grandes fluctuations. La structure et la dynamique du pouvoir dans la société sont l'objet d'interprétations divergentes selon qu'on se situe par exemple dans la perspective d'une théorie marxiste, élitiste ou pluraliste. Liée et s'ajoutant à ce premier handicap est la difficulté de définir de façon opérationnelle le pouvoir et d'en venir ainsi à une analyse plus empirique de ce processus social.

On ne peut penser ici résoudre ces problèmes. Là n'est pas d'ailleurs notre ambition. Nous nous contenterons d'extraire de la réflexion théorique sur cette question les éléments qui nous semblent les plus importants et qui sont par ailleurs suffisants pour notre propos ¹⁶.

Une définition du pouvoir. — Avant d'en venir à une définition plus spécifique, nous nous proposons de considérer le pouvoir comme la *capacité d'un*

16. Voici quelques-uns des ouvrages consultés sur ce sujet : A. Etzioni, *The Active Society*, New York, The Free Press, 1968 ; T. Parsons, *Sociological Theory and Modern Society*, New York, The Free Press, 1967 ; N. Poulantzas, *Pouvoir politique et classes sociales de l'Etat capitaliste*, Paris, Maspero, 1968 ; M. Weber, *The Theory of Social and Economic Organization*, New York, The Free Press, 1947 ; R. A. Dahl, « The Concept of Power », *The Behavioral Science*, vol. 2, juillet 1957, p. 201-215 ; M. E. Olsen (édit.), *Power in Societies*, New York, The Macmillan Company, 1970 ; E. W. Lehman, « Toward a Macro-sociology of Power », *American Sociological Review*, vol. 34, n° 4, août 1969, p. 453-465 ; G. Balandier, *Anthropologie politique*, Paris, P.U.F., 1967.

*agent*¹⁷ *social d'agir, malgré une résistance possible, sur un ou plusieurs autres agents de telle sorte que celui-ci ou ceux-ci en soi(en)t affecté(s).*

De cette première formulation on peut d'abord dégager que le pouvoir s'exerce à l'occasion d'une relation sociale : il n'y a pouvoir que lorsque des agents sont en relation les uns avec les autres¹⁸. C'est donc dire qu'un des aspects essentiels du pouvoir est son caractère *relationnel*. Par ailleurs dans cette relation, le rapport est établi entre la *capacité* réciproque des agents. Cette capacité est généralement conçue comme la résultante de deux éléments. Il y a d'abord les ressources dont dispose un agent et qui constituent en quelque sorte une base objective du pouvoir. C'est par ailleurs à partir du caractère de ces ressources que l'on définira des modes d'exercice du pouvoir. Ainsi selon la ressource dominante utilisée, on parlera de coercition (force physique), d'utilitarisme (ressources matérielles) ou de persuasion (ressources normatives et symboliques). Il y a ensuite une autre base, moins objective celle-là, qui est une évaluation de la capacité d'un agent, non pas en référence à ses ressources réelles mais en fonction de l'évaluation que d'autres agents en font. Ainsi la capacité d'un agent peut apparaître et être en définitive plus grande ou moins grande que ne le laisseraient supposer ses ressources réelles. C'est ce qu'on désigne souvent comme l'aspect symbolique du pouvoir.

D'autre part la notion de pouvoir proposée et qui spécifie qu'un des agents a la capacité d'agir sur un ou plusieurs autres agents malgré une résistance, souligne que la relation de pouvoir est une *relation asymétrique*, que la capacité d'un agent devrait en définitive l'emporter sur la capacité d'un autre. Mais il est aussi important de rappeler que cette capacité de l'« autre », qui peut se traduire en résistance, est un des éléments qui font aussi que *le pouvoir est relatif*. Par exemple, ce qui dans une situation se présente comme une incapacité, devient en d'autres circonstances une capacité. C'est cet aspect du pouvoir qu'illustre le proverbe, « On a souvent besoin d'un plus petit que soi. »

À la suite de ce que nous venons de dire, peut-on maintenir, comme le souligne Hawley¹⁹, que toute relation sociale est potentiellement une relation de pouvoir ? Elle l'est dans la mesure où des agents sociaux qui entretiennent des rapports sont susceptibles d'être changés dans ce qu'ils sont, de par la dynamique même de la relation qui s'établit entre eux. À la limite donc, le pouvoir recouvre le champ des relations sociales, des rapports sociaux. Mais il faut immédiatement ajouter que cette dimension de l'espace théorique du pouvoir ne se maintient dans sa totalité que si nous continuons à le concevoir comme un processus potentiel et non projeté.

Le passage d'un processus potentiel et non projeté à un processus réel et projeté s'opère donc à deux conditions qui spécifient la relation entre agents : la première est qu'un agent entretienne le projet de changer un ou plusieurs autres.

17. Par le terme agent, nous nous référons essentiellement à des groupes sociaux (v. g. classe sociale, professeurs, étudiants) et à leur action telle qu'elle est marquée par le contexte structurel dans lequel elle se poursuit. On trouve dans la suite, en particulier dans la conclusion, des éléments qui permettent de préciser ce dernier point.

18. Comme la relation sociale met en rapport des agents au sens précisé dans la note précédente, on comprendra qu'elle ne se réduit pas à l'interaction entre deux ou plusieurs personnes.

19. A. H. Hawley, « Power as an Attribute of Social Systems », in Olsen (édit.), *op. cit.*, p. 10.

Ainsi sont éliminés les rapports sociaux où n'entrent pas de tels projets. La seconde condition est qu'un agent réussisse à surmonter les résistances du ou des agents soumis à son action. Ainsi il n'y a plus une simple capacité mais une capacité qui s'affirme en brisant une résistance en vue de la réalisation d'une action. Dans cette perspective, le *pouvoir* est redéfini comme *le projet et la capacité effective d'un agent d'imposer son action sur un ou des agents en surmontant les résistances que peuvent opposer ce ou ces agents, de telle sorte que celui-ci ou ceux-ci en soi(en)t affecté(s) dans le sens voulu par le premier agent.*

La première définition du pouvoir, qui se dilue presque dans la notion de relation sociale, et celle que nous venons d'énoncer, qui est beaucoup plus spécifique, constituent nous semble-t-il deux pôles extrêmes d'un continuum, les limites où théoriquement peut se situer le pouvoir. S'en tenir comme on le fait le plus souvent à une conception limitative du pouvoir peut être rassurant dans la mesure où le phénomène observé est plus circonscrit et peut être identifié plus aisément. Cependant de cette façon, des phénomènes de pouvoir échappent à l'observation ou sont éliminés. Ainsi par exemple, on ne peut mettre hors champ les tentatives non réussies d'un agent d'affecter l'action d'un autre agent. De même on ne peut écarter les cas où un agent, sans en avoir le projet spécifique, réussit à changer de quelque manière un autre agent. Ce sont là des relations de pouvoir, même si elles ne correspondent pas au type « pur ».

Aspects structuraux et dynamiques du pouvoir. — L'exercice du pouvoir qui se réalise à l'intérieur d'un système social, s'appuie particulièrement sur deux éléments de ce système. Ce sont pour une part la structure de distribution des ressources et d'autre part, les appareils politiques.

Étant donné, comme nous l'avons vu précédemment, l'importance des ressources dans l'exercice du pouvoir, on comprend la nécessité dans l'étude de ce processus de s'arrêter à l'analyse des modes et structures de distribution des biens aux différents agents d'un système social. Ceci signifie, au niveau sociétal, les phénomènes de stratifications sociale et ethnique et aussi la monopolisation plus ou moins grande de certaines ressources par des sous-systèmes (v. g. grandes corporations, institutions académiques ou scientifiques, institutions religieuses).

L'autre élément du système social qui se rapporte de façon directe à l'exercice du pouvoir est l'appareil politique qu'on peut définir comme un organisme de coordination de l'action sociale en vue d'objectifs collectifs. Ce qui caractérise pour une part l'appareil politique, c'est son monopole de la légitimité²⁰, donc la possibilité de transformer un pouvoir en autorité²¹; d'autre part, c'est sa fonction même dans un système social d'exercer un contrôle sur l'ensemble et d'en constituer la dernière instance en terme de pouvoir légitime.

Ainsi Lehman²² parlera du pouvoir politique comme d'un pouvoir « systémique » par opposition au pouvoir inter-membres d'une société, celui-ci signifiant

20. En ce sens, on peut d'ailleurs considérer la légitimité comme une ressource.

21. Au niveau sociétal, on reconnaît que sa spécificité lui vient de l'utilisation (légitime) d'une ressource, la force. Cependant à d'autres niveaux d'analyse, par exemple dans l'étude de systèmes sociaux comme l'Eglise, l'école, l'entreprise, si on y distingue des appareils politiques, ceux-ci utilisent comme ressources soit des biens symboliques (valeurs, normes, idéologies), ou des biens matériels, soit à la fois les uns et les autres. D'eux-mêmes, ils ne peuvent recourir légitimement à la force. Ils n'en sont pas moins des appareils politiques.

22. « Toward a Macrosociology of Power », *American Sociological Review*, vol. 34, n° 4, août 1969, p. 455-456.

que les membres, qui disposent de façon inégale de ressources particulières, se trouvent en compétition pour ce qui est du partage des biens.

Comme la plupart des phénomènes sociaux, le pouvoir n'est pas uniquement un fait social qui existe et qu'on peut analyser dans ses aspects structuraux. Il a aussi une mouvance, il est aussi dynamique.

La permanence dans la structure des inégalités et le maintien de l'hégémonie de certains groupes sociaux peuvent donner à croire que le pouvoir, et plus spécifiquement la structure du pouvoir, est particulièrement stable dans une société, à une période historique donnée. Théoriquement on peut aller plus loin et poser que le pouvoir, par sa nature même, tend à se reproduire, que la place acquise par un groupe dans le système des privilèges d'une société est une garantie de sa permanence. La différenciation entre dominants et dominés ne peut que s'accroître, tout au moins se maintenir, dans la mesure où la tendance des dominants est d'assurer de la façon la plus complète leur domination et dans la mesure aussi où l'accès privilégié à une ressource permet ou facilite l'accès privilégié à d'autres ressources. La structure du pouvoir est donc une structure qui offre une résistance particulièrement grande à des changements ²³.

Par ailleurs, force est de reconnaître qu'au cours de l'histoire, certains groupes sociaux ont perdu ou gagné du pouvoir (v. g. aristocratie et bourgeoisie), que certaines institutions sociales ont déjà possédé une situation plus centrale et un pouvoir social plus grand qu'elles n'en ont actuellement (v. g. institutions religieuses). À l'intérieur d'un système social, il y a des déplacements de pouvoir qui font l'objet de conflits entre des groupes. De même un système social, sous l'effet de changements sociaux, est investi d'un nouveau pouvoir ou départi d'un pouvoir qu'il détenait.

Pour nous la dynamique du pouvoir recouvre ces phénomènes de déplacement de pouvoir, soit au niveau d'un groupe social particulier, soit au niveau d'une société. Mais par ailleurs elle ne se limite pas à ces phénomènes. En effet la relation de pouvoir étant un rapport de forces entre agents sociaux, un processus s'engage où les agents s'affrontent dans une lutte plus ou moins reconnue comme telle, plus ou moins institutionnalisée, une lutte dont l'issue est également le plus souvent prévue, étant donné l'asymétrie des ressources dont disposent les agents. Il y a donc dans la relation de pouvoir un conflit au moins latent. Et on peut considérer que le pouvoir d'un agent social a constamment à s'affirmer, à se confirmer, à s'imposer contre les ressources de ceux sur lesquels s'exerce son action. Ceci implique que le déplacement de pouvoir n'est en un sens que l'aspect le plus visible et l'expression la plus radicale de la dynamique de ce phénomène social.

B. *L'éducation comme l'exercice d'un pouvoir*

Reprenant les éléments théoriques que nous avons présentés antérieurement, nous les rapprocherons du processus d'éducation. Notre démarche sera en un sens analogue à celle que nous avons adoptée à propos de la notion de pouvoir, c'est-à-dire que partant d'une définition plus large de l'éducation, nous en viendrons à une définition plus spécifique.

²³. C'est ainsi que, dans le projet révolutionnaire, la violence est conçue comme inévitable pour que s'opère un changement dans la structure du pouvoir.

Notion d'éducation et notion de pouvoir. — Le point de départ le plus approprié est une définition de l'action pédagogique dans ses formes les plus simples et les plus générales. Qu'est-ce qu'éduquer ? Quelles sont les dimensions fondamentales de l'action pédagogique ? Vue dans une perspective sociologique, l'action pédagogique se définit d'abord comme un processus de socialisation, c'est-à-dire l'acquisition par des individus d'une manière de penser, d'agir, de sentir, en somme d'une manière d'être telle qu'elle s'affirme dans un groupe social²⁴. Nous avons là une première définition très générale de l'éducation mais qui permet déjà une analyse de l'action pédagogique en terme de pouvoir.

Le phénomène de la socialisation n'est ordinairement pas présenté de façon à faire ressortir les liens qu'il a indéniablement avec le phénomène du pouvoir. On s'arrête le plus souvent à noter les prérequis biologiques, les conditions sociales qui permettent, favorisent ou non sa réalisation, à énumérer et décrire les stages ou étapes dans un processus d'intériorisation de rôles sociaux, de valeurs et de normes propres à la culture d'un milieu social. Dans la perspective qui est la nôtre maintenant, la socialisation se révèle sous un autre de ses aspects.

En premier lieu, on retient que la socialisation s'effectue à l'occasion d'une *relation sociale*, de contacts entre agents sociaux. Déjà là, dans la perspective d'Hawley²⁵, on pourrait croire qu'il y a dans la socialisation potentiellement une relation de pouvoir. Mais c'est surtout à partir d'un second indice que cette observation peut se confirmer. Il appert en effet que la socialisation ne se réalise pas sans que, sous l'effet d'une plus ou moins grande *contrainte*, ne tombe la résistance de celui qui est l'objet de l'action socialisatrice. On peut constater comment, vu dans cette optique, le processus de socialisation correspond à l'exercice d'un pouvoir tel que nous l'avons défini précédemment.

Peut-être est-il bon de s'arrêter quelque peu à ce caractère de contrainte lié à la socialisation, étant donné qu'il n'est que rarement souligné²⁶.

Le processus de socialisation suppose la mobilisation d'énergies, le passage par une période plus ou moins longue, plus ou moins pénible d'apprentissage. C'est Durkheim qui a peut-être le mieux fait voir cet aspect de contrainte lié à l'éducation, à la socialisation, particulièrement chez les enfants : « Quand on regarde les faits tels qu'ils sont et tels qu'ils ont toujours été, il saute aux yeux que toute éducation consiste dans un effort continu pour imposer à l'enfant des manières de voir, de sentir et d'agir auxquelles il ne serait pas spontanément arrivé. Dès les premiers temps de sa vie, nous le contrainsons à manger, à boire, à dormir à des heures régulières, nous le contrainsons à la propreté, au calme, à l'obéissance ; plus tard, nous le contrainsons pour qu'il apprenne à tenir compte d'autrui, à respecter

24. Théoriquement, on pourrait soutenir qu'éducation et socialisation sont des termes équivalents dans le sens où tout milieu social peut se concevoir comme un milieu socialisant qui, en modifiant nos façons de penser, d'agir ou de sentir, contribue à notre éducation.

25. « Power as an Attribute of Social Systems », in Olsen (édit.), *op. cit.*

26. Ceci peut s'expliquer par deux raisons entre autres. La première est que le pouvoir qui s'y exerce est avant tout un pouvoir normatif. L'agent socialisateur cherche d'abord à convaincre et s'il a recours à la coercition et à l'utilitarisme, ceux-ci ne sont justifiés que par référence aux fins de persuasion. Ce qu'il demande, c'est un consentement de l'intérieur qui masque la contrainte et est même incompatible avec un sentiment de contrainte. Ceci s'applique particulièrement aux conceptions récentes de l'action socialisatrice. Nous y reviendrons. Une seconde raison relève d'une conception très individualiste des rapports de l'homme à la société, conception qui a cours dans les sociétés libérales et qui ne manque pas de s'imposer chez les sociologues.

les usages, les convenances, nous le contraignons au travail, etc. Si, avec le temps, cette contrainte cesse d'être sentie, c'est qu'elle donne peu à peu naissance à des habitudes, à des tendances internes qui la rendent inutile, mais qui ne la remplacent que parce qu'elles en dérivent ²⁷. »

Une telle observation s'applique aussi, dans ses lignes essentielles, à la socialisation qui se poursuit après l'enfance. Qu'on se réfère aux phénomènes de professionnalisation, à ce que peuvent signifier en ce sens le *reality shock* dont parle Hughes ²⁸, les considérations sur les difficultés, le stress des individus en mobilité sociale. Nous pensons aussi à la conversion comme processus social qui est un type extrême ou plus exactement un modèle particulier de socialisation. Il n'est pas indifférent que la conversion s'accompagne souvent d'une crise où apparaît la violence physique.

Là où la socialisation manifeste de la façon le plus visible son caractère de contrainte, c'est lorsqu'elle doit opérer une modification profonde chez des agents sociaux et en même temps réaliser son action de façon rapide. Les exemples classiques sont les grands séminaires, les écoles militaires, certaines institutions psychiatriques ou pénitencières. Il y a aussi des institutions plus récentes comme le *brain-washing* ou encore la thérapie de groupe. Dans cette perspective nous semblent particulièrement intéressantes les expériences des sociétés révolutionnaires, sociétés où dans un laps de temps court on a cherché à resocialiser une partie importante de la population. Mais ce qui prend plus de relief dans une conjoncture particulière n'en existe pas moins lorsque la socialisation se réalise selon des voies plus lentes.

Jusqu'ici nous avons parlé indifféremment de socialisation et d'éducation et insisté particulièrement sur le caractère contraignant qui accompagne l'un et l'autre de ces processus. L'éducation telle qu'on la conçoit dans nos sociétés, telle aussi qu'elle s'est institutionnalisée dans des pratiques pédagogiques en est venue à revêtir un caractère qui spécifie le processus de socialisation qu'elle implique. L'éducation se présente comme un *projet conscient d'imposition* d'une façon de penser, d'agir ou sentir. Rappelons qu'un des éléments qui permet d'identifier qu'un processus social est un processus de pouvoir consiste justement dans la présence d'un projet chez un agent social d'en arriver à produire un changement désiré chez un autre agent.

Dans un court article, Margaret Mead, comparant les conceptions de l'éducation dans les sociétés primitives et modernes, dégage le prosélytisme comme une caractéristique de l'action éducative dans nos sociétés : « *There are several striking differences between our concept of education today and that of any contemporary primitive societies ; but perhaps the most important one is the shift from the need for an individual to learn something which everyone agrees he would wish to know, to the will of some individual to teach something which it is not agreed that anyone has any desire to know* ²⁹. »

Cette idée d'imposition se rend jusqu'au prosélytisme dans la mesure où l'éducation devient le moyen pour certains groupes de se gagner des adeptes. Et comme

27. E. Durkheim, *les Règles de la méthode sociologique*, Paris, P.U.F., 1956, p. 7-8.

28. E. C. Hughes, *Men and Their Work*, Toronto, Collier-Macmillan, 1958.

29. « Our Education Emphasis in Primitive Perspective », in G. D. Spindler, *Education and Culture*, New York, Holt, Rinehart and Winston, 1963, p. 311.

le remarque Mead, un des facteurs historiques qui a contribué à donner ce caractère à notre conception de l'éducation est sans doute le développement des religions et l'apparition des clercs, c'est-à-dire de groupes se définissant comme possédant la vérité. Durkheim par ailleurs a montré les liens étroits entre l'Église et l'éducation en France et le rapport non fortuit entre l'action de prêcher et celle d'enseigner ³⁰.

Si dans les sociétés modernes, l'aspect d'imposition de l'éducation apparaît plus clairement à l'analyse, c'est que leur haut degré de différenciation structurelle (v. g. la grande complexité de la division du travail, les phénomènes de stratifications sociale et ethnique) s'accompagne d'un pluralisme culturel. La multiplicité des modèles sociaux, un consensus restreint font que les agents socialisateurs proposent des modèles différents et que si l'un d'eux entend s'imposer, il doit avoir recours à un certain prosélytisme. Ces agents sont ainsi placés dans une situation de compétition. C'est un point qu'Hollingshead a exposé dans *Elmtown's Youth* lorsqu'il remarque l'effort de différents agents de socialisation pour s'assurer la loyauté des jeunes ³¹.

Par ailleurs si on se reporte au phénomène de socialisation dans les sociétés primitives, une division du travail simple et un haut degré d'homogénéité culturelle créent une situation qui limite les possibilités de compétition, tant au niveau des rôles sociaux qu'au niveau des modèles culturels. La socialisation y est peut-être plus contraignante dans la mesure où elle est davantage l'action de tout le groupe. Par contre elle ne se présente pas explicitement comme une volonté de gagner à soi des individus.

Pour poursuivre notre analyse, il nous reste à vérifier entre autres si le concept de *capacité*, central dans la notion de pouvoir, se retrouve dans l'action pédagogique. L'idée de capacité est, croyons-nous, implicitement comprise dans la notion d'éducation, du moment où celle-ci apparaît comme une relation entre agents sociaux. La relation pédagogique peut être considérée en un sens comme une équation entre les ressources réciproques des agents qu'elle met en contact ³².

Par exemple, l'analyse de Friedman sur l'école parallèle est en définitive une comparaison entre les ressources de l'école et celles des moyens de communication de masse en rapport avec la clientèle des jeunes ³³. On y fait l'hypothèse que les jeunes sont plus vulnérables à l'action des moyens de communication qu'à l'action scolaire. C'est une évaluation du même ordre qui est faite lorsqu'on considère l'action pédagogique de telle ou telle institution auprès d'étudiants de classes sociales différentes. De même que le pouvoir, pour s'exercer effectivement, suppose qu'un agent soit capable de surmonter les résistances qu'entraîne son action, de même l'éducation, pour s'actualiser, exige qu'un agent éducateur ait la capacité de surmonter les résistances de l'agent éduqué.

À partir des distinctions rapides que nous avons faites antérieurement entre différents modes de pouvoir, soit la coercition, l'utilitarisme et la persuasion, on

30. E. Durkheim, *l'Évolution pédagogique en France*, Paris, P.U.F., 1969.

31. New York, John Wiley and Sons, 1949, p. 152-160.

32. La science pédagogique, comme rationalisation de l'action pédagogique dans ses efforts pour rendre efficace l'action pédagogique, cherche à évaluer certaines capacités de l'éduqué, à déterminer quelles devraient être les ressources de l'éducateur et elle-même, d'une certaine façon, se vend comme une ressource que peut acquérir l'éducateur.

33. G. Friedman, « Enseignement et culture de masse », *Communications*, vol. 1, 1961, p. 3-15, et « L'école parallèle », *le Devoir*, 8 et 11 février 1965.

peut maintenant préciser que le pouvoir pédagogique, dans la mesure où les ressources essentielles à son action sont d'ordre normatif et/ou symbolique, est d'abord un *pouvoir de persuasion*. On peut toujours imaginer qu'un agent éducateur poursuive son action sans recours à la force, sans utiliser de ressources matérielles, mais non sans disposer et user de biens symboliques, croyances, connaissances, savoir-faire, tous éléments appartenant à la culture. Il est d'évidence commune par ailleurs que l'action pédagogique s'appuie fréquemment sur la force et qu'elle s'accompagne le plus souvent de l'utilisation d'importantes ressources matérielles.

Nous avons noté que la capacité ne dépendait pas uniquement des ressources objectives des agents mais aussi de l'évaluation qu'ils peuvent faire de leurs ressources réciproques. C'est l'*aspect symbolique* du pouvoir, sa *poker face*, selon l'expression d'Etzioni³⁴. Cette dimension de la relation de pouvoir se retrouve dans la relation pédagogique, et cela à différents niveaux de l'univers pédagogique. Ainsi elle apparaît de façon remarquable dans la recherche de Robert Rosenthal et Lenore Jacobson, *Pygmalion in the Classroom*³⁵. On y voit en clair le pouvoir du professeur et comment son action pédagogique s'exerce par une évaluation « fautive » de la capacité de certains étudiants, évaluation qui, par la suite, conditionne son action auprès de ces mêmes étudiants. Et aussi paradoxal que cela puisse apparaître, en même temps que le professeur nous révèle son pouvoir, par le même mouvement, il nous révèle sa dépendance, par sa soumission au jugement évaluatif qui se présente revêtu de la légitimité de la science. Et le caractère de sa soumission n'est pas seulement marqué par le fait de son acceptation d'un verdict scientifique. Il faut bien voir en effet que ce dernier s'appuie sur une science particulière, la psychologie, qui jouit d'un statut privilégié dans le discours pédagogique : elle en constitue une instance de légitimation de premier ordre. De plus le système scolaire, en institutionnalisant certaines pratiques qui empruntent à ce corpus scientifique (v. g. les tests de différentes natures), en s'adjoignant des psychologues comme membres de son *staff*, a consacré le statut de la psychologie dans le monde scolaire. Le professeur, en se laissant « abuser » par l'évaluation scientifique de la capacité de certains élèves, ne fait que se révéler partie prenante du système idéologique qui s'impose dans son milieu de travail³⁶. Dans cette perspective de l'aspect symbolique du pouvoir pédagogique, il serait aussi intéressant d'analyser la demande de scolarisation. On peut supposer en effet que cette demande est en partie fonction de la capacité qu'on attribue à la scolarisation de donner accès à des positions lucratives et prestigieuses dans la société. Il semble y avoir eu, en ce sens, une surévaluation des biens que dispense l'école. Celle-ci se verrait alors attribuer un pouvoir qui dépasserait ses capacités réelles³⁷.

On ne peut s'arrêter maintenant aux analyses possibles que pourrait permettre l'adoption d'une problématique où on s'attache à l'étude des bases réelles ou sym-

34. *The Active Society*, p. 338.

35. New York, Holt, Rinehart and Winston Inc., 1968.

36. Ces quelques notes sont insuffisantes pour rendre compte du système idéologique qui préside à l'action pédagogique, de la place qu'y tient la psychologie ainsi que des articulations de ce système avec les pratiques pédagogiques, en particulier celles qui sont institutionnalisées. Ce point sera développé dans des travaux ultérieurs.

37. Une des dimensions de la crise scolaire est souvent définie comme le manque de débouchés pour les finissants des institutions scolaires. Les étudiants réclament le capital qu'ils ont investi dans l'éducation ; et le système économique refuse de rembourser. Le diplôme devient une monnaie qui se dévalue. C'est en quelque sorte une crise financière qui a pour centre l'école, et celle-ci apparaît comme le vendeur malhonnête, accusé de fausse représentation.

boliques du pouvoir pédagogique. Les quelques indications données précédemment laissent cependant entrevoir, nous semble-t-il, l'intérêt d'une recherche poursuivie dans cette direction.

À la suite de ces précisions sur les ressources des agents engagés dans une relation pédagogique, il est peut-être plus facile d'aborder les deux dernières questions que pose le rapprochement des notions de pouvoir et d'éducation : la relation pédagogique est-elle une relation asymétrique et peut-on parler de la relativité de l'action pédagogique comme on l'a fait à propos du pouvoir ?

À la rigueur, il est sans doute possible qu'une relation pédagogique soit symétrique, comme la relation de pouvoir d'ailleurs. Cependant si l'éducation, comme nous l'avons souligné, est une action qui se réalise dans la mesure où un agent réussit à surmonter les résistances que rencontre son action auprès d'un autre agent, ceci implique que cette *relation* est *asymétrique*. L'un des agents possède des ressources, une capacité plus grande que l'autre. D'autre part, dans la mesure où le processus d'éducation, comme le processus de socialisation, ne s'exerce pas sans une certaine contrainte (qu'elle soit ou non perçue comme telle), il suppose chez l'agent socialisateur un pouvoir qui s'affirme aux dépens de l'agent qui est l'objet du processus. Donc par sa définition même, l'action pédagogique implique une relation asymétrique entre agents sociaux. Il est bien évident par ailleurs que dans la pratique pédagogique on puisse relever des cas où cette relation est plus ou moins asymétrique.

Ceci nous conduit de soi à la question de la *relativité* de l'action pédagogique ou peut-être plus exactement à la relativité du pouvoir pédagogique. Si l'éducation est un pouvoir, comme nous avons tenté jusqu'ici de le démontrer, ce pouvoir, comme tout pouvoir, devrait en théorie être relatif. Ce dernier aspect est important à souligner car il rappelle que l'éduqué ne subit pas d'une manière nécessairement passive l'action de l'éducateur. Tant dans les milieux familiaux que dans les milieux scolaires, il est d'expérience commune d'observer les échecs plus ou moins flagrants d'une action éducative. Les phénomènes d'abandon scolaire témoignent de la résistance « réussie » à l'inculcation d'une culture scolaire. Même à l'intérieur des institutions d'enseignement, ce qu'on désigne comme la culture étudiante constitue une opposition organisée aux demandes de l'institution et forme aussi la base d'un pouvoir que les étudiants peuvent utiliser pour s'imposer auprès des professeurs et administrateurs. Il faut même, croyons-nous, aller plus loin et voir dans la relation pédagogique le lieu d'un conflit le plus souvent latent dont le chahut, par exemple, n'est qu'une forme d'expression, comme peuvent l'être, en d'autres temps et circonstances, le retrait et l'abandon.

Il existe dans un système d'éducation des affrontements entre agents disposant de ressources différentes ou plus ou moins importantes, agents dont le pouvoir peut s'appuyer sur diverses instances extérieures au système, c'est là un aspect essentiel de la dynamique des institutions pédagogiques.

Cette dimension du pouvoir et ses implications quant à la dynamique des institutions pédagogiques n'apparaissent pas dans une des analyses théoriques les plus intéressantes de l'action pédagogique, soit celle élaborée par Bourdieu et Passeron³⁸. Nous essaierons d'indiquer brièvement comment il se fait que cet aspect du pouvoir pédagogique échappe à leur analyse.

38. Cf. *la Reproduction*, Paris, Editions de Minuit, 1970.

Bourdieu et Passeron définissent l'action pédagogique comme une violence symbolique exprimant les rapports de force d'une formation sociale donnée et plus spécifiquement contribuant de par sa propre action à maintenir la classe dominante dans sa position de domination. Sans que ceci soit explicitement souligné, les rapports de force dans une formation sociale seraient si disproportionnés que l'arbitraire culturel, qui correspond aux intérêts objectifs des classes dominantes, s'impose par l'action pédagogique sans rencontrer de résistance organisée. Il n'y a donc pas, dans cette perspective, les éléments nécessaires à l'apparition de conflits. D'autre part, une dimension importante de la théorie de l'action pédagogique de Bourdieu et Passeron, sinon son axe essentiel, est que cette action ne s'exerce que si elle parvient à dissimuler les rapports de force qui la sous-tendent. Son aspect arbitraire doit disparaître, demeurer caché, et l'action pédagogique doit se présenter vêtue de la légitimité. Par là encore il est facile de comprendre que théoriquement on minimise les possibilités que l'action pédagogique s'exprime sous la forme d'un conflit de pouvoir.

Ils en arrivent ainsi à une analyse où l'exercice du pouvoir dans le domaine scolaire se présente comme une mécanique presque parfaite : les sujets soumis à ce pouvoir obéissent avec une docilité telle qu'ils apparaissent comme privés d'existence. Telle peut être ou apparaître la réalité dans certains cas mais elle se manifeste différente en d'autres occasions et une exigence théorique oblige à tenir compte de ces manifestations différentes.

En conclusion sur cette mise en parallèle des notions de pouvoir et d'éducation, il ressort que l'éducation est l'exercice d'un pouvoir et que la relation pédagogique est une relation de pouvoir³⁹. C'est donc au cœur même des institutions éducatives que nous conduit cette approche.

Quelques implications de cette conception de l'éducation. — En terminant, nous retenons quelques implications d'une conception de l'éducation qui fait de celle-ci l'exercice d'un pouvoir. On s'arrêtera en particulier à montrer comment cette redéfinition de l'éducation, premier temps d'une analyse, devrait se continuer dans l'étude des aspects structuraux de l'action pédagogique.

Comme le pouvoir, l'action pédagogique s'exerce dans un contexte structural⁴⁰. Il importe de la resituer dans ce contexte qui la marque, la spécifie, et d'abord dans le système scolaire qui en constitue un lieu privilégié, un peu à la façon dont le système politique peut aussi se voir comme un lieu privilégié de l'étude du pouvoir. À ce niveau d'analyse, l'attention se porte sur l'appareil politique du système scolaire pour dégager la hiérarchie et la nature des instances qui sanctionnent en définitive le pouvoir pédagogique de base, pouvoir qui s'exprime dans

39. On en arrive ainsi à percevoir la relation pédagogique dans une perspective bien différente de celle que proposent les courants pédagogiques récents qui mettent l'accent sur l'autonomie, l'auto-éducation de l'agent éduqué et/ou sur la non-directivité de l'agent éducateur. L'adoption de techniques plus subtiles de persuasion n'enlève pas à l'éducation son caractère coercitif ou peut-être plus exactement son pouvoir d'imposition. En ce sens, il est intéressant de relever, entre autres, cette observation de Max Pagès sur la non-directivité : « ... il serait vain de nier que le thérapeute non directif influence son patient, et même cherche à l'influencer. Il n'est pas peut-être d'influence plus grande que la sienne, comme celle que Rogers exerce sur son lecteur. La non-directivité n'est pas dans l'absence du désir d'influencer mais dans la disponibilité à être influencé en retour. » Cf. Carl R. Rogers, *le Développement de la personne*, Paris, Dunod, 1967, p. xii.

40. Cette question sera traitée dans des travaux ultérieurs. On se limite ici à en tracer les lignes les plus générales.

la relation professeur-étudiant. D'autre part, une autre dimension importante est la structure de distribution des ressources à l'intérieur du système, dans la mesure où elle nous éclaire sur le pouvoir respectif des agents impliqués dans le système scolaire.

Au niveau sociétal, la question est de savoir jusqu'à quel point le système scolaire réussit à exercer un contrôle sur la production et la distribution des biens symboliques. Pour cela, il devient nécessaire d'étudier, d'une part, s'il entre et de quelle façon, en compétition (qui à l'occasion prend la forme d'un conflit) avec d'autres institutions sociales qui, elles aussi, tendent à monopoliser, à exercer un contrôle soit sur des biens de même nature, soit sur des biens d'autres natures (v. g. les biens économiques). D'autre part, il est aussi essentiel de situer son action en fonction des phénomènes de stratifications sociale et ethnique et de préciser ses liens avec le système politique.

De tous ces découpages analytiques présentés dans les paragraphes précédents, peut-être le plus dangereux sur le plan épistémologique est celui qui distingue l'analyse au niveau du système scolaire de l'analyse au niveau sociétal, dans la mesure où cette distinction peut rassurer sur l'opportunité de poursuivre la recherche à un seul niveau et donner l'impression de pouvoir ainsi fermer une boucle ; dans la mesure aussi où la ligne dans les étapes de la délégation de pouvoir peut être brouillée pour laisser croire que c'est un pouvoir purement scolaire, qui s'impose selon les critères de sa propre rationalité (v. g. il faut un Q.I. de tant pour accéder au niveau secondaire).

Il est important aussi de retenir, des autres distinctions faites, que ce sont bien des distinctions analytiques et que si elles permettent d'identifier différents éléments, ces éléments mis ensemble constituent une structure, car les relations qu'ils ont entre eux ne sont pas aléatoires. Autrement dit, ce n'est pas le hasard qui détermine le rapport qui existe entre, par exemple, la distribution des ressources dans un système scolaire et cet autre mode de distribution des ressources dans une société qui s'exprime par le phénomène de la stratification sociale. Pour exprimer à l'aide d'images comment se présente le champ d'analyse de l'éducation dans la perspective proposée ici, on peut concevoir ce champ à la façon d'un triangle renversé dont le sommet est la relation pédagogique, qui devient ainsi le point de convergence de tout un ensemble d'éléments, triangle dont la base d'autre part, est la structure du pouvoir dans la société.

En définissant l'éducation comme l'exercice d'un pouvoir, non seulement nous récupérons une dimension essentielle de l'action pédagogique, comme nous avons tenté de le prouver, mais nous pouvons aussi procéder à une analyse systématique de la relation pédagogique dans le cadre du système scolaire, analyse qui va du pouvoir qui s'exerce au niveau des relations professeur-étudiant jusqu'aux plus hautes instances d'une société. Les théories sur la structure du pouvoir fournissent un appareil conceptuel utilisable dans cette démarche. Ainsi apparaissent des voies qui pourraient permettre de poursuivre la recherche de la nature du pouvoir pédagogique et de la détermination du pouvoir pédagogique comme mode spécifique de l'exercice du pouvoir dans la société.

RÉSUMÉ

L'éducation est définie comme l'exercice d'un pouvoir. Cette perspective, selon l'auteur, prend forme à la fois comme l'aboutissement de recherches antérieures et comme une rupture avec des approches plus familières. Dans une première partie, on s'attache surtout à montrer par l'étude de quatre thèmes de recherche (éducation et classes sociales, socialisation politique, éducation et économie, aspects bureaucratique et organisationnel des institutions scolaires) comment l'utilisation de la notion de pouvoir semble s'imposer comme condition d'un renouvellement de l'analyse sociologique de l'éducation. Dans une seconde partie, un rappel des notions théoriques sur le pouvoir et un rapprochement de ces notions avec l'action éducative permettent de constater que la relation pédagogique est véritablement une relation de pouvoir. Ceci ne constituant qu'une première étape dans l'exploration de la perspective adoptée au départ, on indique en conclusion comment les théories sur la structure du pouvoir pourraient permettre de poursuivre la recherche sur le pouvoir pédagogique.

ABSTRACT

[*Essay on Education and Power*] Education is defined as the exercise of power. This perspective, according to the author, develops and becomes necessary both as the conclusion to existing research and as a rupture with the most familiar approaches. In the first part, he attempts in particular to show by the study of four research themes (education and social class, political socialization, education and economy, and bureaucratic and organizational aspects of schools), how the use of the notion of power is necessary as a condition for renewing the sociological analysis of education. In the second part, a discussion of the theoretical notions of power and an application of these notions to educational interaction permit the author to conclude that pedagogical relationships are indeed power relationships. Since this is only a first step in the exploration of the perspective adopted to begin with, the author indicates in conclusion how the theories on the structure of power could help in further research on pedagogical power.

RESUMEN

[*Ensayo sobre la educación y el poder*] La educación está definida como el ejercicio de un poder. Esta perspectiva toma forma, según el autor, a la vez como resultado de investigaciones anteriores, y como ruptura con enfoques más conocidos. En la primera parte, se trata sobre todo de demostrar a través del estudio de cuatro temas de investigación (educación y clases sociales, socialización política, educación y economía, aspectos burocráticos y organizacionales de las instituciones escolares), cómo la utilización de la noción de poder parece imponerse como condición de una renovación del análisis sociológico de la educación. En la segunda parte, una revisión de las nociones teóricas sobre el poder y un acercamiento de esas nociones a la acción educativa permiten constatar que la relación pedagógica es verdaderamente una relación de poder. Constituyendo este trabajo una primera etapa en la exploración de la perspectiva adoptada inicialmente, se indica en conclusión cómo las teorías sobre la estructura del poder podrían permitir la continuación de la investigación sobre el poder pedagógico.