sciendo

Swiss Journal of Sociology, 2023, 1–20

Une entrepreneure de morale au pays du consensus : fabrication d'une politique scolaire en Suisse

Barbara Fouquet-Chauprade*, Sonia Revaz* et Samuel Charmillot*

Résumé : Cet article questionne la construction des décisions politiques sur l'école avec la double contrainte d'une recherche du consensus, ancrée dans la politique suisse, et la présence d'entrepreneurs de morale (Becker, 1985). Nous analysons les tensions que cela engendre sur la conception d'une réforme de l'enseignement secondaire I et les formes que prend le conflit. Les analyses montrent une surpolitisation des questions éducatives, exacerbant les divisions entre les acteurs de l'action publique.

Mots-clés : Politiques éducatives, enseignement secondaire obligatoire, consensus, entrepreneur de morale, conflit

A Moral Entrepreneur in the Land of Consensus: Making School Policy in Switzerland

Abstract: This article examines the way in which political decisions on schooling are made, with the double constraint of a search for consensus, anchored in Swiss politics, and the presence of moral entrepreneurs (Becker, 1985).We analyse the tensions that this creates in the design of a reform of lower secondary education and the forms that the conflict takes. The analyses show an over-politicisation of educational issues, exacerbating the divisions between policy actors.

Keywords: Educational policies, compulsory secondary education, consensus, moral entrepreneur, conflict

Eine Moralunternehmerin im Land des Konsenses: Zur Konstituierung von Schulpolitik in der Schweiz

Zusammenfassung: Dieser Artikel hinterfragt die Konstruktion politischer Entscheidungen über die Schule unter dem doppelten Zwang der Konsensfindung, die in der Schweizer Politik verankert ist, und der Präsenz von Moralunternehmern (Becker, 1985). Wir analysieren die dadurch entstehenden Spannungen in Bezug auf die Gestaltung einer Reform der Sekundarstufe I und die Formen, die der Konflikt annimmt. Die Analysen zeigen eine Überpolitisierung von Bildungsfragen, die die Spaltung zwischen den Akteuren des öffentlichen Handelns verschärft.

Schlüsselwörter: Bildungspolitik, obligatorische Sekundarschulbildung, Konsens, Moralunternehmer, Konflikt

* Section des Sciences de l'Education, Université de Genève, CH-1205 Genève, Barbara.fouquet-chauprade@unige.ch, Sonia.revaz@unige.ch, Samuel.charmillot@unige.ch

Seismo

DOI 10.2478/sjs-2023-0013
© 2023. This work is licensed under the Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 License. (CC BY-NC-ND 4.0)

1 Introduction

S'il est un domaine dans lequel se développent de nombreuses controverses, c'est bien celui de l'éducation (Vergnioux 2013). Au-delà des conflits et prises de position publiques, elles sont symptomatiques de représentations divergentes voire opposées sur l'école : il en est ainsi des débats sur l'utilité de la note (Merle 2016 ; Sander et al. 2018), sur l'efficacité du redoublement (Merle 2007 ; Draelants 2009) ou encore, c'est ce qui nous intéressera ici, sur l'organisation de la scolarité obligatoire (Felouzis et al. 2013 ; Revaz 2020 ; Petrucci et al. 2021).

Notre réflexion se rapporte au contexte de la Suisse, État fédéral, décentralisé et caractérisé par un système politique de démocratie directe participative. Longtemps considéré comme le meilleur exemple d'une démocratie de consensus (Lijphart 1999), le fonctionnement politique suisse repose sur le principe de concordance, exigeant la représentativité de l'ensemble des partis au pouvoir. Ainsi, les décisions politiques reposent sur « l'idée de rechercher un consensus allant bien au-delà d'une majorité de circonstance » (Linder et Iff 2011, 99). L'évolution institutionnelle du système politique suisse et les recherches récentes révèlent toutefois, dans la pratique, une réduction de la recherche collaborative et l'apparition d'un style plus conflictuel de résolution des conflits au sein du gouvernement et du Parlement (Vatter 2008). Nous cherchons à vérifier ce qu'il en est dans le domaine de l'éducation.

La littérature scientifique définit le consensus comme la convergence de positions différentes (Lascoumes 2009). Cela sous-entend que les acteurs procèdent non pas à de simples compromis mais qu'ils opèrent des changements importants de leurs représentations. Nous adoptons cette définition et nous plaçons donc dans une approche cognitive des politiques publiques (Muller 2000 ; Surel 2000). Cette approche met au centre de son analyse les acteurs collectifs ou individuels qui font basculer les référentiels dominants pour asseoir ceux auxquels ils s'identifient (Genieys et Hassenteufel 2012 ; Ribémont et al. 2018). Dans ce cadre, le consensus renvoie à l'idée que l'ensemble des acteurs opèrent un travail cognitif de changement de leurs représentations dans le but de converger vers de nouveaux référentiels partagés par le plus grand nombre. On peut alors se questionner sur l'atteinte effective d'un tel but et si, dans un champ aussi controversé que l'éducation, cela est même possible.

En effet, certains acteurs mettent à l'épreuve ce modèle de fabrication de politiques par le consensus ; c'est le cas des entrepreneurs de morale[1] (Becker 1985).

> *Le prototype du créateur de normes […], c'est l'individu qui entreprend une croisade pour la réforme des mœurs. Il se préoccupe du contenu des lois. Celles qui existent ne lui donnent pas satisfaction parce qu'il subsiste telle*

1 D'autres terminologies existent pour faire référence à des acteurs individuels et collectifs qui œuvrent à renverser les systèmes de croyances dominants : entrepreneurs de cause (Lascoumes et Le Galès 2012 ; Nollet et Thibault 2017), entrepreneurs politiques (Ribémont et al. 2018), médiateurs (Muller 2015) ou coalition de cause (Sabatier 2010).

> *ou telle forme de mal qui le choque profondément. Il estime que le monde ne peut pas être en ordre tant que des normes n'auront pas été instaurées pour l'amender. Il s'inspire d'une éthique intransigeante : ce qu'il découvre lui paraît mauvais sans réserve ni nuances, et tous les moyens lui semblent justifiés pour l'éliminer. Un tel croisé est fervent et vertueux, souvent même imbu de sa vertu. La comparaison des réformateurs de la morale avec les croisés est pertinente, car le réformateur typique croit avoir une mission sacrée*. (Becker 1985, 171)

Ainsi, les croisés prêchent pour la diffusion et l'adhésion à l'idée qu'ils se font du vrai et du juste. Ils paraissent peu disposés à opérer le travail de changement de représentations qui semble pourtant la condition *sine qua non* de production du consensus. Au contraire, ils se battent pour que les autres acteurs adoptent leur vision et leurs représentations qui ont toujours une nature pure, peu compatible avec une recherche de consensus. Cela questionne la posture et la mission de ces entrepreneurs puisque le consensus nécessite pour les uns de faire des concessions afin de rendre un projet (une réforme, une loi, etc.) acceptable pour les autres. La fabrication des politiques scolaires en Suisse se déroule donc dans un contexte de double contrainte : d'un côté, certains acteurs sont à la recherche d'un consensus alors que d'autres, les entrepreneurs de morale, sont dans des postures davantage conflictuelles qui nuisent à la démarche collaborative et appellent à la négociation. Nous proposons, dans cet article, de questionner la façon dont se construisent les décisions politiques sur l'école dans ce contexte et de comprendre les tensions que cette double contrainte engendre ainsi que les formes que le conflit peut prendre. Il s'agit de prendre comme point de départ l'affaiblissement de la démarche collaborative observée dans le fonctionnement politique suisse notamment par Vatter (2008) et de questionner le rôle que peuvent y jouer les entrepreneurs de morale. Pour cela, nous analyserons la façon dont les acteurs se positionnent et les types de stratégies qu'ils développent dans le cadre d'une réforme de la scolarité obligatoire. Analyser la conception d'une réforme scolaire mettant en jeu l'ensemble des acteurs nous permet d'avancer dans la compréhension fine des processus de recherche de consensus, de négociation et d'argumentation. Finalement, nous discuterons trois points : tout d'abord, nous reviendrons sur les éléments susceptibles d'expliquer la place centrale prise par une entrepreneure de morale ; ensuite, nous discuterons de la forme et du rôle du conflit lors de la construction d'une réforme scolaire ; enfin, nous reviendrons sur les stratégies de politisation des questions éducatives.

2 Étudier une réforme annoncée

La réforme qui nous intéresse ici concerne l'organisation de l'enseignement secondaire I[2] du canton de Bergue[3]. Cette étape de la scolarité obligatoire s'organise en trois années. Elle succède à l'enseignement primaire et précède l'enseignement post-obligatoire (les formations professionnelles qui mènent à l'exercice d'un métier et les formations académiques qui conduisent aux études longues). Dans le canton de Bergue, sa forme et son organisation actuelles sont encore largement comparables à celles de sa création dans les années 1960, malgré une succession de réformes qui n'en ont pas changé fondamentalement l'organisation (sélection des élèves dès l'issue de l'école primaire, scolarisation dans des filières aménageant peu de possibilités de passage de l'une à l'autre). La dernière grande réforme, quelques années auparavant, a conduit à renforcer encore la sélection (en particulier en augmentant les exigences d'accès à la filière la plus prestigieuse) en y ajoutant toutefois des dispositifs de passerelles permettant le transfert des élèves de l'une à l'autre des filières.

Cette réforme, comme les précédentes, a cristallisé l'opposition gauche-droite sur le secondaire I : la gauche défendant traditionnellement les systèmes plus souples qui font recours aux classes hétérogènes (à des degrés variables) et la droite qui privilégie les systèmes plus cloisonnés et les orientations précoces.

La trajectoire de cette réforme illustre finalement assez bien le modèle du *Garbage Can Model* (Cohen et al. 1972), puisqu'elle met en évidence un processus de décision où l'absence de consensus conduit à une combinaison de solutions qui ne répond pas au problème mais qui satisfait une absence de préférences communes. En effet, la réforme a abouti à une solution qui répondait davantage à un accord politique qu'à une réponse pédagogique et organisationnelle à une situation scolaire problématique clairement identifiée (Felouzis et al. 2013 ; Revaz 2020 ; Revaz et al. 2021). Or, cette solution – celle de renforcer le système de filières – peut paraître étonnante pour qui connaît la littérature scientifique consacrée à l'efficacité et la production des inégalités des systèmes filiarisés, qui montre que trier les élèves sur la base de leurs résultats scolaires revient bien souvent à opérer un tri social et ethnique (e.g. Bourdieu et Passeron 1964 ; Coleman et al. 1966 ; Monseur et Crahay 2008 ; Felouzis et al. 2011).

Notre propos se situe quelques années après cette réforme, dont tous – enseignants, directeurs d'établissement, parents d'élèves, chercheurs et personnalités politiques – conviennent de son échec relatif : renforcement des inégalités sociales, réduction des orientations vers la filière à exigences élevées, faible niveau de compétences des élèves de la filière élémentaire, etc. Ainsi, moins de dix ans plus tard, le Département en charge de l'éducation annonce la volonté de réformer l'ensei-

2 Le système éducatif suisse est divisé en trois degrés : le primaire ; le secondaire (deux sous-degrés : secondaire I et II) et le tertiaire. L'enseignement secondaire I constitue la dernière étape de la scolarité obligatoire.

3 Nom fictif pour garantir l'anonymat des personnes interrogées dans le cadre de cette recherche.

gnement secondaire I dans le but officiel de lutter contre les inégalités scolaires et la stigmatisation des élèves scolarisés dans les filières les moins exigeantes. Nous nous sommes intéressés à la façon dont cette réforme à venir a été annoncée et comment les premières phases de son élaboration ont été vécues par les acteurs (politiques, professionnels, syndicaux et associatifs).

Pour cela, nous avons rencontré des députés, des représentants syndicaux et associatifs ainsi que des acteurs scolaires de premier plan dans la fabrication de cette réforme au sein de la direction générale du département de l'éducation[4]. Quinze entretiens non directifs de type biographique d'une durée d'une heure et demie à deux heures et demie ont été réalisés. Les entretiens reposent sur une grille succincte, construite autour de trois grands thèmes. La première thématique a trait aux aspects biographiques et à la façon dont ces différents acteurs ont pris part ou non aux différents processus de réforme ; leur vision de celle-ci, tant du point de vue de leur action concrète, que de leur analyse politique des enjeux. Selon le rôle de nos enquêtés dans la réforme, ils revenaient également sur leur position personnelle et intime comparativement à celle de leur parti, syndicat ou association, notamment sur la façon dont ils ont vécu certains évènements en lien avec la réforme passée, la réforme annoncée et certains évènements politiques. La deuxième thématique concerne leur rapport aux autres députés, aux partis politiques et autres groupes d'intérêt. Enfin, le dernier thème relève de leur vision de l'avenir, à la fois d'un point de vue prospectif, mais surtout de leur vision – idéale puis pragmatique – d'une possible réforme du secondaire I. Les entretiens ont fait l'objet d'analyses thématiques à l'aide du logiciel Atlas-Ti qui ont permis de faire émerger différents thèmes, que nous avons regroupés dans quatre dimensions principales :

- Cadre institutionnel et politique : cette première dimension regroupe les thèmes qui concernent le fonctionnement du système de démocratie directe ; le système de milice ; le poids des groupes d'intérêts ; l'évolution du climat politique ; les scènes du débat politique.
- Institution et contexte scolaire : cette deuxième dimension regroupe les extraits d'entretien qui abordent le contexte de conflits sur les questions éducatives, le pouvoir des directions d'établissements, le fonctionnement du département de l'éducation.
- Intérêts sociaux mobilisés et état des rapports sociaux : il s'agit ici des intérêts qui guident les acteurs, des ressources qu'ils mobilisent, des stratégies qu'ils mettent en place.

4 Cette recherche fait suite au projet de recherche n°100019_156702/1 financé par le Fonds national suisse (« Comment organiser l'enseignement secondaire obligatoire ? Une étude des réformes scolaires et de leurs effets dans trois cantons romands ») qui, à partir d'une comparaison intercantonale, cherchait à comprendre la façon dont se construisent les politiques en lien avec les filières dans le secondaire I dans plusieurs cantons et d'étudier les effets de ces différents choix organisationnels.

› Représentations, idées, référentiels : cette thématique concerne la vision de l'organisation du système éducatif, de l'équité et des représentations de l'enseignement.

Nos interlocuteurs étant des personnalités publiques, nous avons été contraints, afin de préserver leur anonymat, d'opérer des choix importants dans notre façon de les présenter: nous avons changé le nom du canton, des réformes et de certains évènements en lien avec l'école ; nous avons modifié les caractéristiques des personnes (sauf obligation, nous n'annonçons que de façon générique leur fonction) ; nous ne référençons pas nos extraits d'entretien ; nous avons modifié certaines dates et phases de réforme.

3 Le consensus fait-il consensus ?

Comme attendu, les acteurs politiques que nous avons rencontrés considèrent le consensus comme l'essence même de la démocratie et de la « culture suisse »[5]. Il est vu comme « un moyen d'avancer », « d'aplanir les oppositions » et est ancré dans les façons de faire. Les acteurs éducatifs considèrent également le consensus comme un élément essentiel aux processus de réforme, dans le sens où il permet d'éviter la confrontation et le conflit en contournant les positions « dogmatiques ». En pratique, lors de la réforme du secondaire I précédente, il a par exemple « permis de pacifier » les débats sur l'école. Néanmoins, les propos de nos informateurs ne sont pas naïfs. Rompus aux débats politiques, ils montrent aussi les limites et le coût que le consensus peut représenter. Celui-ci aboutit parfois à des « solutions molles », qui ne permettent pas toujours de résoudre les problèmes auxquels elles sont censées répondre, mais qui ont pour vertu d'avoir « plus de chances d'être acceptées ». C'est d'ailleurs ce qu'il s'est passé lors de la précédente réforme, qui est vue par la plupart des acteurs que nous avons rencontrés comme le résultat de compromis politiques visant à éviter de ranimer une guerre politique sur l'école, mais échouant à résoudre les problèmes du système éducatif. En d'autres termes, le but était d'obtenir un projet qui *convienne* au plus grand nombre des députés, sans nécessairement *convaincre* tout le monde. *In fine*, le travail cognitif visant à faire changer les représentations et faire converger les positions a été abandonné en raison de leur opposition parfois extrême, au profit d'une solution acceptable. C'est ce que résume cette députée : « Et puis c'était l'idée, qui est très suisse, de dire, j'ai deux initiatives parfaitement opposées, je vais réussir à faire la synthèse, le consensus ultime, et puis voilà le consensus ultime il est pourri ! ». Pour cette députée, l'absence de consensus est claire, tant les représentations sont divergentes. Alors que la « réforme de la réforme » est aujourd'hui vue comme nécessaire, se pose la question de savoir comment réformer un système

5 Les passages entre guillemets sont des extraits d'entretien.

qui ne satisfait que peu de monde sans retomber dans une « guerre idéologique ». La frontière est étroite entre, d'un côté, la proposition d'une nouvelle réforme qui serait jugée trop radicale et, de l'autre, une solution faite de compromis politiques qui serait élaborée, comme lors de la précédente réforme, au détriment des objectifs pédagogiques et de réduction des inégalités.

Même si le consensus est perçu par nos informateurs comme un élément fondateur du système politique suisse, ils portent sur celui-ci un regard ambivalent. L'analyse qu'ils font de la réforme passée est justement celle d'une recherche de consensus qui aboutit à une réforme qui est, certes, acceptée par tous, mais qui ne fonctionne pas, qui ne peut être correctement mise en œuvre et qui ne produit pas les effets escomptés. Ce constat met en doute la capacité de réforme de ce système fondé sur le principe de consensus et pose une équation difficile à résoudre pour les acteurs des directions générales désireux de réformer.

4 Construction du consensus : logique concentrique

La réforme précédente a permis de pacifier les débats sur l'école, débats très vifs dans le canton depuis plusieurs années. Pourtant, cette réforme n'a pas résolu les problèmes du secondaire I. Par ailleurs, la recherche de consensus a assujetti dans le même temps la nouvelle réforme à la règle de la paix. Un haut responsable scolaire affirme par exemple construire sa stratégie et son discours autour du caractère pacifique que doit prendre l'élaboration de la nouvelle réforme. Les stratégies mises en œuvre par les acteurs peuvent être analysées selon un modèle concentrique : au centre, cette logique consiste à s'assurer du partage de représentations communes à l'interne de son organisation (département, partis politiques ou syndicats), puis, peu à peu, il s'agit d'élargir le cercle. Débute alors le travail de discussion et de négociation externe avec les autres parties prenantes.

4.1 Créer un consensus interne, première condition d'un consensus plus large

L'ensemble des acteurs interrogés, quels que soient leur place et leur rôle dans la définition de la réforme, évoquent la nécessité de construire une position collective solide avec leurs pairs en amont des discussions et négociations externes. Pour une députée, il y a toujours un travail de « lobbying à l'interne du parti » qui est indispensable pour garantir ensuite de « voter en bloc » les lois au Parlement. Pour les représentants d'associations également, il faut faire un travail de mise en accord entre la présidence de l'association, entre son comité et ses membres, organisant même, quand cela est nécessaire, un vote interne qui permet « d'asseoir » la position de l'association. Parfois même, les associations et les syndicats se rencontrent afin de s'accorder sur une position commune dans le but de peser davantage politique-

ment. Un travail cognitif est donc systématiquement entrepris par les groupes pour confronter et ajuster leurs représentations.

Pour ce faire, les acteurs mettent en œuvre un certain nombre de stratégies, sur lesquelles nous allons revenir, dont l'adoption d'une rhétorique consensuelle censée éviter le conflit. Certains veillent par exemple à ne pas utiliser le terme « hétérogénéité », les classes hétérogènes ayant été fortement rejetées par les partis politiques de droite lors des précédentes réformes. Aussi sont-ils attentifs à ne pas donner l'impression que la réforme se centre uniquement sur les élèves en difficulté (préoccupation traditionnellement « de gauche ») et préfèrent focaliser leurs discours sur les notions de « système à options », d'« école inclusive » ou de « parcours individualisés ». Le choix de ces termes a pour but d'inclure « les deux côtés de la courbe », c'est-à-dire aussi bien les élèves faibles que les forts. Ainsi, la réforme devrait inclure un système de parcours individualisés à destination aussi bien des élèves les plus forts, qui se verront proposer des cursus plus rapides que les élèves les plus faibles, qui bénéficieront, eux, d'un soutien supplémentaire. L'importance accordée aux difficultés des uns et aux potentialités des autres témoigne d'intentions pédagogiques valorisées tantôt par la gauche (le soutien aux élèves en difficulté), tantôt par la droite (la valorisation de l'excellence scolaire) de l'échiquier politique. Or, comme l'ont montré notamment Van Haecht (1985) et Draelants (2009) à propos de réformes belges, la rhétorique des bonnes intentions en politique qui consiste à formuler des propositions valorisées par les différents « camps » en présence, permet d'atténuer certaines craintes, de rapprocher des positions traditionnellement opposées et *in fine* de contourner les oppositions. Maitriser la rhétorique (la réforme vise la mixité et non l'hétérogénéité) prépare les futures discussions avec les opposants en tentant d'agir sur les représentations. Elle est aussi une façon de préparer les arguments pour les futurs débats.

4.2 Les forums et les arènes : les différentes scènes de la construction du consensus

Plusieurs espaces, qu'ils soient ou non institutionnalisés, constituent les scènes sur lesquelles se déroulent les négociations entre les différentes catégories d'acteurs impliqués dans le processus politique et la recherche de consensus. Dans le contexte de la démocratie suisse, il s'agit non seulement des séances plénières au Parlement, des séances de commissions parlementaires, mais aussi des rencontres informelles ou de réunions de types groupes de travail, organisées de façon volontaire (non obligatoires) entre membres gouvernementaux, parlementaires et membres d'associations diverses (syndicales, professionnelles). Si l'on reprend les travaux de Jobert (1995) et Fouilleux (2000), on peut définir ces différents espaces comme des *forums* et des *arènes*. Les *forums* sont les espaces de négociation, dans lesquels le travail cognitif de changement des idées et représentations des participants est le plus prégnant. Dans le cadre de la réforme étudiée ici, ce sont les séances plénières, les commissions parlementaires, les séances de groupes de travail et les rencontres informelles

en marge de celles-ci. Les *arènes* sont les espaces de prise de décision, il s'agit ici des séances plénières au Parlement.

Groupes de travail et rencontres informelles

La planification de l'élaboration de la nouvelle réforme témoigne d'un apprentissage politique suite à l'échec de la précédente réforme, au sens où la stratégie entreprise est ajustée au regard des leçons tirées de la précédente. Hall (1993) nomme ce type d'apprentissage *policy learning* ou *social learning* : « Nous pouvons définir l'apprentissage social comme une tentative délibérée d'ajuster les objectifs ou les techniques de la politique en réponse à l'expérience passée et aux nouvelles informations. L'apprentissage est avéré lorsque la politique change à la suite d'un tel processus[6] » (Hall 1993, 278).

Or, ce qu'il ressort de la précédente réforme, c'est qu'elle a été le fruit d'un processus politique caractérisé par l'évincement des associations et syndicats, stratégie justifiée par la peur de ranimer des conflits anciens sur les questions éducatives (Revaz 2020). Pour éviter un nouvel échec et assurer la prise en considération des représentations, positions et intérêts de toutes les parties prenantes, le processus d'élaboration de la nouvelle réforme a été conçu de façon plus collective et participative (Fouquet-Chauprade et Revaz 2022). Avant de présenter le nouveau projet de loi au Parlement, les responsables du Département le soumettent à des groupes de travail réunissant des professionnels (enseignants et directeurs d'établissement), des représentants associatifs et syndicaux, des chercheurs ainsi que des membres gouvernementaux. Le Département accorde une importance majeure aux groupes de travail parce qu'ils permettent de négocier des points de consensus dans la préparation du texte de la réforme. Ils leur permettent également de s'assurer du soutien des associations professionnelles, des enseignants et des directions d'établissements à leur projet de loi. Suite à cette première étape, qui aboutit à des modifications du projet, celui-ci est envoyé à la commission parlementaire responsable des questions d'éducation et de formation.

Les groupes de travail et la commission parlementaire sont deux scènes importantes car elles constituent les premiers espaces dans lesquels le consensus se construit entre des acteurs aux statuts divers. Elles ne sont toutefois pas toujours totalement indépendantes et impénétrables. En effet, il n'est pas rare que certains membres des groupes de travail soient aussi députés parlementaires, puisque la grande majorité des élus ne sont pas des professionnels de la politique mais des *miliciens* (leur activité politique est annexe à leur activité professionnelle). Dès lors, le risque de conflits d'intérêt ou de loyauté existe, un député pouvant être simultanément syndicaliste, membre d'une association professionnelle et/ou enseignant. Il peut, par conséquent, se retrouver face aux mêmes interlocuteurs sur deux scènes différentes, avec des mandats qui peuvent diverger. Ces multiples appartenances ont été évoquées dans la plupart

6 Traduit par les auteur·trice·s.

des entretiens et apparaissent comme une gêne à la discussion, car elles sèment la confusion sur les intérêts poursuivis par certains acteurs. L'un de nos interlocuteurs est par exemple enseignant, député et président d'une association syndicale. Selon lui, ses différentes fonctions lui permettent de se faire une image globale de l'école et des controverses dont elle fait l'objet :

> *C'est vrai que j'ai ces trois casquettes qui font que je pense pouvoir avoir […] plusieurs facettes, je peux prendre le problème par plusieurs bouts qui sont complémentaires et qui permettent en général d'avoir une assez bonne force de conviction en commission et puis à la fois de bien savoir de quoi je parle au niveau syndical.*

Sa triple casquette lui vaut toutefois aussi des critiques :

> *Alors quand je suis dans les milieux syndicaux, on me dit mais enfin tu peux pas arrêter de leur servir la soupe, t'es trop gentil et puis quand je suis dans mon parti (le même que le chef de département) on me dit, mais tu peux pas arrêter de leur taper dessus, c'est pas vrai.*

On le voit, la pluralité des fonctions est parfois source de tensions. Les responsables scolaires estiment également que ces positions multiples génèrent parfois de la confusion, du fait que les postures défendues diffèrent en fonction des scènes sur lesquelles se déroulent les débats.

Séances de commission : premier espace de négociation institutionnalisé

La commission responsable des questions liées à l'enseignement est composée de députés inscrits dans les partis politiques représentés au Parlement. Le régime de démocratie participative leur permet d'auditionner, dans cet espace, des membres et représentants de groupes d'intérêt. Les analyses des entretiens indiquent que les échanges en commission sont importants pour convaincre et négocier. Ils le sont d'autant plus pour les membres et représentants des associations professionnelles et syndicales, car les séances de commission constituent le premier espace institutionnalisé de discussion et de négociation avec le corps politique. D'après nos informateurs membres des autorités politiques et administratives, les auditions de membres de groupes d'intérêt peuvent être significatives dans l'élaboration de leur position car elles nourrissent leurs réflexions d'éléments nouveaux. Les représentations sont alors susceptibles de changer. Les séances de commission offrent, par ailleurs, de nouvelles occasions pour les échanges informels (« dans les couloirs », « à la buvette »), qui sont déterminants dans la négociation et la prise de décision.

Séances plénières : la mise en scène de soi

Les séances de commission, et plus encore leurs coulisses, comptent autant, si ce n'est plus, que les séances plénières, dans lesquelles les alliances semblent déjà prises : « en plénière, la partition est jouée. Quel que soit l'argument donné, la partition est jouée ».

Cependant, c'est bien lors des séances plénières que les décisions formelles sont prises à travers le vote des députés. Les objectifs et les moyens d'arriver à ses fins sur cette scène sont différents comparativement aux commissions. C'est sur cette scène que l' « officialisation » des alliances et des décisions se fait. Elle est un espace public où la mise en scène de soi (Goffman 1973) est particulièrement importante. En comparaison avec les commissions, où le débat est décrit comme « calme », les plénières sont décrites comme des « arènes » et comme le lieu du conflit : c'est un « spectacle », il doit y avoir du « punch » et de la « verve ». Sur cette scène, les positions des uns et des autres sont, le plus souvent, déjà connues de tous, les négociations ont déjà eu lieu. Mais elle reste la face visible et théâtralisée du travail de construction de la décision qui a été fait préalablement.

L'analyse des différentes scènes sur lesquelles se construisent les décisions montre qu'une réforme scolaire ne se joue pas uniquement sur les scènes institutionnalisées. Si les plénières sont les espaces dans lesquels les alliances et les décisions sont actées, celles-ci se construisent au travers des négociations opérées également dans les espaces informels.

5 La place et le rôle de l'entrepreneure de morale

Nous avons, jusqu'à présent, décrit les stratégies et jeux politiques opérés dans la réforme du secondaire I à Bergue. Cela nous a permis de comprendre la place relative qu'y tient le consensus, sa définition nuancée et la façon dont les acteurs tentent de l'atteindre. Se pose maintenant la question de savoir comment ces dynamiques s'articulent à la présence d'une entrepreneure de morale, qui occupe, nous allons le voir, une place centrale.

5.1 Prestige et légitimité

Beaucoup de récits de nos informateurs abordent la question de la recherche de la légitimité et du prestige sur les différentes scènes sur lesquelles ils sont présents. Ils veulent être reconnus comme des acteurs de premier ordre sur les questions d'éducation. Or, il est très vite apparu dans nos entretiens qu'une figure centrale traversait l'ensemble des discours : celle de Marine Jona. L'évocation de cette personnalité dans leurs discours semble avoir pour fonction de se positionner dans le débat : être du même avis que M. Jona ou en opposition avec ses idées indique dans quel « camp » les acteurs s'inscrivent. Sa position incontournable sur les questions éducatives fait d'elle une contrainte dans les débats au Parlement puisque son soutien est souvent perçu comme indispensable pour obtenir l'adhésion à un projet. M. Jona est consciente de sa position centrale et de la légitimité que son soutien apporte à un projet sur l'école :

> *Je suis entrée en politique et je m'occupe […] de l'enseignement. J'ai une place assez pivot là-dedans, c'est-à-dire qu'ils ont intérêt à avoir mon aval sur un certain nombre de choses.*

Lorsqu'elle évoque ses premiers pas en politique, sa posture est fortement structurée par la dimension très intime et personnelle de son engagement. Les enjeux politiques sont vécus sur le plan personnel et réduits à sa propre vision, à ce qu'elle souhaite ou non : « Quand j'ai lu le premier projet, je suis tombée de la chaise en disant : ça, je veux pas ! On m'attaque personnellement ». Ainsi, un projet politique en éducation qui entre en conflit avec ses représentations et valeurs est vécu comme un affront personnel.

En effet, les représentations de l'école de M. Jona sont souvent diamétralement opposées à celles portées par la réforme. Sur le plan de l'organisation, M. Jona se positionne pour un système avec des filières dès 12 ans, l'objectif étant d'orienter les élèves en fonction de leurs capacités, afin qu'ils puissent se réaliser dans « ce à quoi ils sont bons ». Plus généralement, il y a chez M. Jona un rejet de l'école inclusive, qui passe par une remise en question d'une vision « égalitariste » de l'école, portée par une « certaine gauche » et les « pédagauchistes » [7], qui consiste à vouloir garantir un « droit à la réussite » pour l'ensemble des élèves, et qui conduit à une baisse généralisée des exigences.

M. Jona met en avant l'importance de la méritocratie, qui doit permettre de favoriser l'excellence scolaire. Le rôle de l'école doit ainsi se limiter à assurer une égalité des chances au départ, mais ce « droit aux études » ne doit pas garantir une « égalité de résultats ». Il y a au contraire l'idée que l'égalité des chances favorise le développement d'inégalités justes qui sont légitimées par les efforts des individus. Sur le plan de l'enseignement, cela se traduit par une volonté de remettre au centre la transmission des savoirs. M. Jona dénonce ainsi le manque de « verticalité » de l'école actuelle – au profit d'une « horizontalité où tout se mélange » – et le fait qu'il n'y ait plus une « autorité de compétence » qui soit respectée par tous.

À droite, dans son parti, on conçoit que ses positions, parfois qualifiées de « rétrogrades » ou d'« un peu particulières », peuvent paraitre élitistes, voire conservatrices. Toutefois, même si elles ne sont pas partagées par l'ensemble des membres de son parti, elles sont respectées :

> *C'est une ancienne enseignante, c'est quelqu'un qui est ouvertement conservatrice, qui ne s'en cache pas et qui en est fière, mais son conservatisme n'est pas une mauvaise chose. Je pense que sa vision de l'école déplait surtout parce qu'elle est teintée d'une forme d'élitisme, on considère que l'excellence, que la réussite, que le fait de soutenir les meilleurs soit quelque chose de forcément négatif… je sais que Marine, même au sein de notre parti sur*

7 Terme péjoratif utilisé par l'opposition à la gauche pour railler les chercheurs et experts en pédagogie, souvent associés à des syndicats et/ou partis à gauche de l'échiquier politique.

> *ces questions-là n'est pas toujours, tout le monde n'est pas toujours d'accord avec elle, même au sein du groupe. Alors moi je trouve sa vision de l'école intéressante, c'est pas tout à fait la mienne… Elle a une vision de l'école qui est peu appréciée par les pédagauchistes comme on aime les appeler, mais je pense qu'il y a aussi beaucoup de jalousie parce que Marine, est quelqu'un qui a gagné plusieurs fois devant le peuple dans ces enjeux là et parce qu'elle a une immense éloquence.*

Cet extrait d'entretien illustre bien la place centrale de M. Jona et le fait que beaucoup de ses victoires tiennent à son charisme. M. Jona est députée depuis plus d'une décennie, elle fonde une bonne partie de sa légitimité sur le fait qu'elle était elle-même enseignante. Personnalité publique très reconnue dans le canton, elle prend régulièrement la parole dans les médias et rédige diverses chroniques. Au-delà de son parti, M. Jona n'est actuellement affiliée à aucune association ou syndicat et ne déclare aucun « lien d'intérêt ». Elle apparait donc comme une « croisée » relativement isolée mais éminemment influente.

Comme on pouvait s'y attendre, les députés de gauche, en revanche, n'ont pas « une excellente opinion » d'elle. Ils disent qu'elle n'est « pas très bonne » (dans ses fonctions actuelles) ; elle est même qualifiée de « personnalité détestable » et de personnage « absolument odieux ». Ces députés critiquent son « phrasé oppressant », son ironie et son arrogance. Sa vision élitiste est perçue à gauche comme antagoniste avec les visées qui devraient être celles de l'école, et en particulier avec l'idée que l'école devrait réduire les inégalités entre les élèves. S'agissant de sa position dans son parti, elle est analysée comme celle d'un « gourou » : « quand elle parle, la moitié de l'hémicycle vote avec elle. Parce que c'est comme si elle savait. Elle, elle sait ». Elle occupe donc une position centrale à la fois dans son parti, qui la suit sur les questions scolaires, mais aussi au sein du Parlement en général. Bien que sa fonction dans le parti soit égale à celle de ses pairs, elle domine les débats sur les questions d'éducation et impose sa position, c'est elle la *leader*. Cette forme de domination s'étend parfois à l'ensemble du Parlement puisqu'au-delà de ses qualités oratoires et ses capacités de persuasion, elle est indispensable pour former une majorité. Chacune des personnes que nous avons rencontrées raconte les stratégies qu'elle adopte face à M. Jona, comment elle tente de lui parler et, même « si elle fait peur », l'ensemble des députés, de tout bord politique, se sent contraint de passer par son consentement : « Elle pèse vraiment lourd dans les discussions et puis ça c'est un problème parce que c'est une personnalité ».

5.2 Argumenter pour rassembler

La plupart de nos interlocuteurs insistent sur l'importance de l'argumentation, qui est un « fonctionnement discursif qui oriente des façons de penser et de voir » (Amossy et Koren 2010, 14). Dans le contexte politique, elle vise autant « la recherche du

consensus (but que lui assignent la plupart des théories de l'argumentation) que de la gestion du dissensus qui est au cœur de la vie politique, par définition conflictuelle » (Amossy et Koren 2010, 14). À l'extérieur du premier cercle de construction du consensus politique défini précédemment, l'argumentation est souvent associée par les acteurs à une forme de séduction, et c'est notamment le charisme d'un acteur qui contribue à recueillir l'adhésion à ses idées. En politique, le charisme est fondamentalement associé à l'argumentation puisqu'il se manifeste au travers de l'art de la rhétorique ou de « l'excellence oratoire » (Le Bart 1998).

L'argumentation a donc pour but essentiel de modifier les représentations des acteurs afin de construire un consensus et dépasser les clivages politiques. Toutefois, la posture de M. Jona est différente. Si elle argumente, cela s'apparente plus à une volonté d'emporter une majorité qu'à convaincre dans le but d'aboutir à un consensus. M. Jona crée des alliances qui sont parfois de circonstance, elles ne durent pas, mais elles ont le mérite de permettre qu'aboutisse le processus de réforme ou son échec, selon le cas. M. Jona souligne l'importance des alliances et insiste sur sa capacité à fédérer des alliés autour de sa personne. On trouve des traces de cette posture d'héroïne tout le long de son discours, comme ici :

> *J'arrive à faire pas mal de majorité en politique, on n'a pas raison tout seul, mais on a raison quand on a 51 %. J'ai à peu près toujours 51 % et tous les combats tous ceux que moi j'ai mené depuis 10 ans, j'ai tout gagné… On sortait d'une grande victoire sure [une réforme scolaire], totalement inespérée parce qu'au début j'étais seule. Et puis finalement, j'ai fait plier la hiérarchie avec un petit groupe.*

Les victoires remportées sont préparées et nécessitent donc des alliances. Pourtant, la logique de l'argumentation est limitée. M. Jona privilégie une seconde logique : celle de la négociation.

5.3 Négocier pour gagner

Une seconde logique mise en œuvre est donc celle de la négociation. Au Parlement, il peut s'agir par exemple pour un parti d'accorder son soutien au projet de loi porté par un autre parti en contrepartie de ses voies sur un autre projet : « vous avez nos voies. Mais alors il faudrait peut-être que sur tel projet nous ayons les vôtres ». La négociation peut aussi passer par le recours aux outils de la démocratie, et notamment au droit d'initiative, qui permet de faire voter le peuple sur un objet. Ainsi, un élu, dont le parti a lancé une initiative sur l'école, explique quels en sont les risques et comment cet outil peut être utilisé comme monnaie d'échange pour obtenir des concessions :

> *Le jour où on crashe une initiative […], c'est fini. Je veux dire, le politique ne se saisit plus de cet objet pendant les vingt années qui viennent et encore une*

fois, là pour moi l'avantage, c'était de dire ok, on retire cette initiative, mais en contrepartie, on obtient une vraie réflexion sur la formation des jeunes.

Le recours à la votation est donc un moyen de pression : le risque qu'un référendum soit lancé (et éventuellement gagné) force à la négociation. Cela montre que les acteurs politiques et les responsables du Département, porteurs de la réforme, cherchent un consensus au Parlement, ne souhaitant pas, parce que cela est risqué, que le peuple soit sollicité. À l'inverse, les opposants l'utilisent comme un moyen de pression, y voyant une possibilité de faire obstacle à la réforme. Cette logique montre que l'on n'est plus dans la recherche d'un consensus, au sens d'un changement des représentations, mais dans une logique de négociation. Notons qu'il ne nous est pas possible, au regard de notre matériau, de pouvoir généraliser ce constat à toute réforme, y compris dans le domaine scolaire. Dans le cas présent, cela touche à un segment éducatif qui a déjà une longue histoire de tentatives de réforme.

Cependant, la négociation n'est pas sans limite ; elle s'arrête au moment où les acteurs sont en conflit sur les valeurs sous tendues par le projet de loi. Et c'est bien ce qui rend la négociation complexe. Dans l'ensemble des entretiens, on observe en effet une tension entre la nécessité de faire des concessions et le respect de ses propres valeurs.

Moi j'essaie vraiment de me dire, mon objectif en tant que politique, c'est de défendre le bien commun. C'est de défendre voilà, ce que je pense être bien pour la population, ce que je pense être bien pour notre canton. Alors il y a des choses justement sur lesquelles je suis pas franchement convaincue mais je me dis je peux vivre avec ou c'est vrai, pourquoi pas. Mais il y a des trucs sur lesquels, c'est vrai, je n'accepterai jamais de faire des deals. Jamais.

La posture de M. Jona est singulièrement différente : la négociation n'est qu'un moyen parmi d'autres ; pour elle, ce qui compte c'est de gagner, et ce but l'emporte sur les moyens : « Pour avoir ce que je veux, je m'entends avec n'importe qui…. J'ai besoin des voix, quelles qu'elles soient, j'ai pas d'a priori ».

Même si M. Jona mobilise régulièrement l'argument de la nécessité de recherche du consensus, qu'elle considère comme une caractéristique essentielle du système politique suisse, celui-ci doit inévitablement se construire au regard de ses propres convictions. Cela signifie que la négociation doit avant tout venir des autres, qui doivent faire un pas dans sa direction. À la question de savoir pourquoi elle n'a pas pris l'initiative d'organiser une rencontre avec un haut responsable pour défendre ses arguments, elle répond :

M. Jona : C'est pas à moi à le faire (de prendre contact).

Enquêtrice : Mais est-ce que vous vous avez intérêt à entrer dans un conflit ?

> *M. Jona : Oui bien sûr que oui … L'intérêt c'est de gagner. Moi, je vois pas pourquoi je partirais si je peux gagner.*

Le conflit, conçu par la plupart de nos informateurs comme l'ultime recours, n'est pas esquivé par M. Jona qui l'envisage comme une composante à part entière du jeu politique, comme en témoigne l'usage des termes « gagner » et « perdre » qui sont récurrents dans son discours. Le conflit est l'un des moyens permettant de faire avancer ses idées sur l'école. Cela passe notamment par une politisation des questions scolaires, qui consiste, pour une instance (ou une personne) politique, à s'approprier des enjeux sociaux et à les « reformater » selon leur logique interne (Lascoumes 2009). Reste ensuite pour M. Jona à porter le débat – sa croisade – directement auprès de la population, qu'elle saura convaincre :

> *Moi j'ai politisé l'école parce que les gens de gauche me convenaient pas et les gens de droite me convenaient pas alors j'ai dit on va demander au peuple si ça leur va (cette école) … Les gens me reprochent, mais t'as vu comment tu as politisé …*

Sa stratégie consiste à « faire voter le peuple » car elle estime pouvoir convaincre les citoyens et avoir la meilleure maitrise des outils médiatiques pour remporter les votations.

> *Moi, j'ai à convaincre celui qui m'écoute dans la radio et dans sa voiture. Il m'écoute et puis il me dit putain c'est vrai elle a raison. Voilà, ça, ça me suffit, […] il me faut 12 secondes dans les médias, je vais dans tous les médias, il me fallait 12 secondes, pour expliquer pourquoi.*

Cette position est bien entendu liée au fait qu'elle est dans une position dominante au Parlement et qu'elle a, par conséquent, de fortes chances de sortir vainqueur des conflits. Cela implique que si une réforme veut être menée, ses instigateurs doivent obligatoirement négocier avec elle. Elle se pose ainsi comme une arbitre du débat politique sur l'école : une réforme se fera avec son accord ou pas du tout.

6 Discussion conclusive

Nous nous demandions, en introduction, ce que la démarche de l'entrepreneure de morale faisait à la recherche du consensus. Nous pouvons, à l'issue de nos analyses, répondre que l'entrepreneure de morale risque de rendre cette recherche impossible. Nos résultats montrent que si les acteurs politiques et éducatifs sont attachés à l'idée du consensus, celui-ci apparaît plus comme un idéal que comme une possibilité concrète. La recherche de consensus, qui est souvent décrite comme étant « dans la nature suisse », a essentiellement pour fonction de pacifier les débats, mais dans le cas présent, le consensus semble difficilement atteignable. Cela nous amène donc

à nous questionner (1) sur les éléments susceptibles d'expliquer la place centrale occupée par l'entrepreneure de morale, (2) sur la place du conflit dans les processus de construction de la réforme que nous avons décrite et (3) sur la politisation des questions éducatives.

1. Selon la description qu'en donne Becker (1985), la figure de l'entrepreneur de morale se caractérise par une volonté d'agir pour le bien. Selon M. Jona, le bien réside dans une école d'antan, une école élitiste. Elle vise à éloigner le mal : les pédagogues trop idéalistes et les politiques (en particulier ceux de gauche), qui, en cherchant à réduire les inégalités, nivellent l'école par le bas. L'entrepreneure est donc bien en croisade pour lutter et agir en fonction de ses représentations du bien et du mal. Dans cette optique, la maitrise de la rhétorique est centrale pour remporter le combat politique. Elle passe par deux stratégies. La première concerne la maitrise des concepts, leur usage et leur diffusion. Pour l'entrepreneure de morale, il s'agit de pouvoir résumer sa pensée « en 12 secondes » pour convaincre le peuple sur la scène médiatique. La seconde fait référence à la façon dont les postures sont énoncées. Ici, la posture de l'entrepreneure de morale est centrale et en particulier ce que nos interlocuteurs, de gauche comme de droite, désignent sous le terme de charisme. Si l'on reprend la définition qu'en donne Weber (1971), le charisme est une « modalité légitime de domination ». Dans notre cas, il s'agit essentiellement de ce que Weber désigne sous le terme de domination par autorité. Celle-ci se décline sous trois formes (Rivolier 2009) : traditionnelle, légale rationnelle (les lois, les décrets) et charismatique. Dans nos sociétés contemporaines, cette domination charismatique « passe essentiellement […] par la maîtrise de l'art oratoire » (Rivolier 2009, 21).
2. Le conflit, tel que la sociologie des organisations le définit, renvoie à des divisions et des tensions dans l'ordre social. Il peut être manifeste – les guerres et révolutions – mais aussi latent. Dans ce deuxième cas, le conflit ne constitue pas une forme d'interaction destructrice entre acteurs sociaux mais un élément de régulation de la société et de production du changement social (Simmel 1995). Contrairement aux autres acteurs, M. Jona n'hésite pas à recourir au conflit. Comme le relève Becker, les entrepreneurs de morale « s'intéressent moins aux moyens qu'aux fins » (Becker 1985, 173) et lorsque le consensus ne peut être négocié, le conflit constitue un moyen d'arriver à ses fins. Cela implique toutefois pour l'entrepreneur de morale qu'il occupe une position dominante dans l'espace social : il doit posséder suffisamment de pouvoir, politique ou symbolique, pour imposer sa vision. Dans le cas de la réforme étudiée ici, l'entrepreneure de morale tient une position centrale qui lui permet de maitriser le jeu politique, mais aussi, si cela s'avère nécessaire, d'agir directement auprès de la population, qu'elle utilise comme moyen de pression via les outils de la démocratie participative.

Le rapport de force apparait dès lors comme un facteur déterminant pour expliquer les stratégies mobilisées par les acteurs. Un acteur en position dominante peut se permettre d'aller au conflit puisqu'il est (quasiment) sûr d'en sortir gagnant. Cela conditionne aussi les stratégies mises en place par les autres acteurs ; la peur du conflit les pousse à se tourner vers la négociation et à être prêts à faire des concessions pour éviter la confrontation. Au final, cela oriente aussi la nature des projets qui sont élaborés. L'analyse des entretiens montre en effet que la fabrication du projet de réforme, tout comme la façon dont il est porté par ses initiants, est guidée, du moins en arrière-plan, par la crainte d'apparaitre trop en décalage avec la vision de l'école soutenue par M. Jona, ce qui mènerait à coup sûr à son échec. Le contexte politique influe, ainsi, sur les objectifs pédagogiques de la réforme.

3. Finalement, loin de participer à la recherche d'un consensus, les logiques d'actions mises en œuvre par l'entrepreneure de morale produisent une surpolitisation des questions scolaires. Cela signifie que des questions scolaires, parfois même relativement techniques, deviennent secondaires au profit d'échanges politiques et partisans. L'une des caractéristiques de la surpolitisation est la dramatisation des enjeux. Ici, il s'agit par exemple des possibles conséquences de l'adoption de la réforme, ce qui produit une surenchère et amplifie les divisions entre les acteurs et partis politiques. Or, l'entrepreneure de morale a bien conscience que c'est précisément sur cette scène, éventuellement avec le recours de la scène médiatique, qu'elle peut gagner ses combats et faire barrage à toute réforme qui ne serait pas à l'image de ce qu'elle conçoit comme une bonne école et comme une école juste.

À l'heure où nous écrivons ces lignes, nous pouvons affirmer que le consensus n'a pas été possible dans la sphère politique puisque les partis de droite (dont celui de M. Jona) ont obtenu, par référendum, que le projet de loi soit soumis en votation. Le référendum résulte de l'absence de préférences partagées par les membres du Parlement mais le dissensus ne s'est toutefois pas arrêté aux portes du Parlement, puisque la population s'est aussi divisée lors de la votation portant sur l'acceptation de la réforme. Le « non » l'a emporté à un très faible pourcentage : 50,83 % qui représente un écart de 1731 voix. L'avenir nous dira si finalement une réforme du secondaire I verra le jour et si le projet de le rendre plus hétérogène – ou plus mixte – finira par trouver une forme de légitimité. L'issue des débats nous renseignera aussi sur les évolutions actuelles des modes de négociation dans la prise de décisions politiques, modes de faire qui tendent à changer le visage de la démocratie de consensus traditionnelle en Suisse.

7 Références bibliographiques

Amossy, Ruth et Koren, Roselyne. 2010. Argumentation et discours politique. In *Trente ans d'étude des langages du politique (1980–2010)*, édité par Bacot et al. *Mots. Les langages du politique* 94 : 13–21.

Becker, Howard S. 1985. *Outsiders : études de sociologie de la déviance*. Paris : Éditions Métraillé, coll. « Leçons De Choses ».

Bourdieu, Pierre et Passeron, Claude. 1964. *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris : Minuit.

Cohen, Michael D., March, James G., and Olsen, Johan P. 1972. A Garbage Can Model of Organizational Choice. *Administrative Science Quarterly* 17(1) : 1–25.

Coleman, James S., Campbell, Ernest Q., Hobson, Carol F., McPartland, James, Mood, Alexander M, Weinfeld, Frederic D. et York, Robert L. 1966. *Equality of Educational Opportunity*. Washington, DC : US. Department of Health, Education and Welfare, Government Printing Office.

Draelants, Hugues. 2009. *Réforme pédagogique et légitimation. Le cas d'une politique de lutte contre le redoublement*. Bruxelles : Éditions De Boeck Université.

Felouzis, Georges, Charmillot, Samuel et Fouquet-Chauprade, Barbara. 2011. Les inégalités scolaires en Suisse et leurs déclinaisons cantonales : l'apport de l'enquête Pisa 2003. *Revue suisse de sociologie* 37(1), 33–55.

Felouzis, Georges, Charmillot, Samuel et Fouquet-Chauprade, Barbara. 2013. Comment organiser l'enseignement secondaire obligatoire ? Une étude de cas à Genève. *Revue suisse de sociologie* (Special Issue "Change and Reforms in Educational Systems and Organizations") 39(2): 225–243.

Fouilleux, Eve. 2000. Entre production et institutionnalisation des idées. La réforme de la Politique agricole commune. *Revue française de science politique* 50(2) : 277–306.

Fouquet-Chauprade, Barbara et Revaz, Sonia. 2022. *Est-il encore possible de réformer l'école* ? Repéré sur les Cahiers pédagogiques du Cercle de Recherche et d'Action Pédagogiques. https://www.cahiers-pedagogiques.com/est-il-encore-possible-de-reformer-lecole/ (23.09.2022)

Genieys, William et Hassenteufel, Patrick. 2012. Comprendre le changement dans les politiques publiques ? L'approche programmatique. Repéré à https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01401805/document (23.09.2022).

Goffman, Erving. 1973. *La Mise en scène de la vie quotidienne. Tome 1 La Présentation de soi*. Paris : Minuit.

Hall, Peter A. 1993. Policy Paradigms, Social Learning, and the State : The Case of Economic Policy-making in Britain. *Comparative Politics* 3 : 275–296.

Jobert, Bruno. 1995. « Rhétorique politique, controverses scientifiques et construction de normes institutionnelles : esquisse d'un parcours de recherche ». Pp. 13–24 in *La construction du sens dans les politiques publiques, débats autour de la notion de référentiel*, édité par Faure, A., Pollet, G. et Warin, P. Paris : L'Harmattan.

Lascoumes, Pierre. 2009. Les compromis parlementaires, combinaisons de surpolitisation et de sous-politisation. L'adoption des lois de réforme du Code pénal (décembre 1992) et de création du Pacs (novembre 1999). *Revue française de science politique* 59(3) : 455–478.

Lascoumes, Pierre et Le Galès, Patrick. 2012. *Sociologie de l'action publique* (2e édition). Paris : Armand Colin.

Le Bart, Christian. 1998. *Le discours politique*. Paris : Presses Universitaires de France, coll. « Que sais-je ? ».

Lijphart, Arend. 1999. *Patterns of Democracy. Government Forms and Performance in 36 Countries*. New Haven/London.

Linder, Wolf et Iff, Andrea. 2011. *Le système politique de la Suisse*. Federal Department of Foreign Affairs FDFA, Presence Switzerland.

Merle, Pierre. 2007. *Les notes. Secrets de fabrication*. Paris : Presses Universitaires de France, coll. « Éducation et société ».

Merle, Pierre. 2016. A quoi servent les notes ? Pp. 273–279 in Éduquer et former. Connaissances et débats en Éducation et Formation , édité par M. Fournier. Auxerre : Éditions Sciences Humaines, coll. « Synthèse ».

Monseur, Christian et Crahay, Marcel. 2008. Composition académique et sociale des établissements, efficacité et inégalités scolaires : une comparaison internationale. *Revue française de pédagogie* 164 : 55–65.

Muller, Pierre. 2000. L'analyse cognitive des politiques publiques : vers une sociologie politique de l'action publique. *Revue française de science politique* 50(2) : 189–208.

Muller, Pierre. 2015. *Les politiques publiques*. Paris : Presses Universitaires de France, coll. « Que sais-je ? ».

Nollet, Jérémie et Thibault, Nicolas. 2017. Rendre sociologique. Notre regard sur les problèmes publics. *Idées économiques et sociales* 190(4) : 4–5.

Petrucci, Frank, Fouquet-Chauprade, Barbara, Charmillot, Samuel et Felouzis, Georges. 2021. Tracking Effects on Achievement and Opportunities of Middle-High Ability Students: A Case Study in Switzerland. *School Effectiveness and School Improvement*. http://dx.doi.org/10.1080/09243453.2021.1942928.

Revaz, Sonia. 2020. *Réformer l'école dans un contexte de démocratie directe : regards croisés sur trois réformes de l'enseignement secondaire obligatoire en Suisse romande*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Genève.

Revaz, Sonia, Fouquet-Chauprade, Barbara et Felouzis, Georges. 2021. Des débats sur l'école à la fabrication des politiques éducatives. L'exemple d'une réforme scolaire à Genève. Pp. 155–169 in *Action publique, gouvernance et recherche en éducation,* édité par Bernard Wentzel, Georges Felouzis, Abdeljalil Akkari et Francesco Arcidiacono. Bienne : HEP-BEJUNE.

Ribémont, Thomas, Bossy, Thibault, Evrard, Aurélien, Gourgues, Guillaume et Hoeffler, Catherine. 2018. *Introduction à la sociologie de l'action publique*. Bruxelles : De Boeck supérieur.

Rivolier, Agnès. 2009. Le charisme : entre magie et communication. *Le Télémaque* 1(35) : 15–22.

Sabatier, Paul. 2010. Advocacy Coalition Framework (AFC). Pp. 49–57in *Dictionnaire des politiques publiques*, édité par L. Boussaguet, S. Jacquot et P. Ravinet. Presses de Sciences Po (P. F. N. S. P.), coll. « Références ».

Sander, Emmanuel, Gros, Hippolyte, Gvozdic, Katarina et Scheibling-Sève, Calliste. 2018. *Les neurosciences en éducation*. Paris : Retz, coll. « Mythes et réalités ».

Simmel, Georg. 1995. *Le conflit*, Paris : Circé.

Surel, Yves. 2000. The Role of Cognitive and Normative Frames in Policy-Making. *Journal of European Public Policy* 7(4) : 495–512.

Van Haecht, Anne. 2004. Histoire et critique en sociologie de l'éducation : le cas de la Communauté française de Belgique. Éducation et sociétés 1(13) : 119–140.

Vatter, Adrian. 2008. Swiss Consensus Democracy in Transition. A Re-analysis of Lijphart's Concept of Democracy for Switzerland from 1997 to 2007. World Political Science Review. Doi : 10.2202/1935-6226.1042

Vergnioux, Alain. 2013. *Grandes controverses en éducation*. Berne : Peter Lang, coll. « Exploration ».

Weber, Max. 1971. Économie *et Société*. Paris : Plon.