
Chapitre 6

THÉORIE DE LA STRUCTURATION,
RECHERCHE EMPIRIQUE
ET CRITIQUE SOCIALE

Une recapitulation des principaux concepts

Avant de traiter des rapports qui unissent la théorie de la structuration, la recherche empirique et la critique sociale, il peut être utile de récapituler certaines des idées de base contenues dans les chapitres précédents. Je les résume en dix points. Ensemble, ils représentent les facettes de la théorie de la structuration qui influent le plus largement et le plus fréquemment sur les problèmes que soulève la recherche empirique en sciences sociales.

1) Tous les êtres humains sont des agents compétents. Tous les acteurs sociaux ont une connaissance remarquable des conditions et des conséquences de ce qu'ils font dans leur vie de tous les jours. Une telle connaissance n'a pas uniquement une forme discursive et elle n'est pas simplement accessoire pour ce qui est des activités des acteurs. La compétence qui s'ancre dans la conscience pratique affiche une complexité extraordinaire — une complexité que n'explorent à peu près jamais les approches sociologiques orthodoxes, en particulier celles qui ont partie liée avec l'objectivisme. En général, les acteurs sont aussi capables de donner un compte rendu discursif de ce qu'ils font et des raisons pour lesquelles ils le font. Pour l'essentiel, cependant, la compétence des acteurs s'enchaîne dans le cours des conduites quotidiennes. La rationalisation des conduites prend la forme de raisons formulées verbalement dans les seuls cas où des acteurs demandent à d'autres

d'expliquer pourquoi ils ont agi comme ils l'ont fait. Bien sûr, de telles questions ne se posent en général qu'à propos d'activités apparemment bizarres — lorsque ces activités semblent bafouer les conventions ou s'éloigner des modes de conduite habituels des personnes concernées.

2) La compétence des acteurs humains est sans cesse limitée, d'un côté, par l'inconscient, et, de l'autre, par les conditions non reconnues et les conséquences non intentionnelles de l'action. L'étude de ces limites et de leurs connotations idéologiques, et celle de l'importance des conséquences non intentionnelles pour la reproduction des systèmes sociaux, comptent parmi les tâches les plus importantes des sciences sociales.

3) L'étude de la vie de tous les jours fait partie intégrante de l'analyse de la reproduction des pratiques institutionnalisées. La vie quotidienne est liée au caractère répétitif du temps réversible — comme en témoignent les sentiers tracés dans l'espace-temps en étroite relation avec les traits à la fois contraignants et habilitants du corps humain. Cependant, la vie de tous les jours ne constitue pas le « fondement » à partir duquel se construit le tissu d'avantage ramifié des rapports sociaux, de la vie sociale; celui-ci doit plutôt se concevoir à partir de l'intégration sociale et de l'intégration systémique.

4) L'idée, sur le plan psychologique, à la réduction des sources inconscientes d'angoisse, la routine est la forme prédominante d'activité sociale accomplie au jour le jour. La plupart des pratiques quotidiennes ne sont pas motivées de façon directe. Les pratiques routinisées sont l'expression par excellence de la dualité du structurel, au regard de la continuité de la vie sociale. Dans l'accomplissement de leurs routines, les agents entretiennent un sentiment de sécurité ontologique.

5) L'étude des contextes, ou de la 'contextualité' de l'interaction, est inhérente à celle de la reproduction sociale. L'idée de « contexte » suppose la présence des éléments suivants : d'abord, des frontières spatio-temporelles qui délimitent des bouts d'interaction et qui, d'habitude, possèdent des marques symboliques ou physiques; ensuite, la co-présence d'acteurs, qui leur permet de visualiser une variété d'expressions faciales, de gestes, de paroles et d'autres moyens de communication; enfin, une conscience [*lawareness*] et un usage réflexif de ces phénomènes pour influencer ou contrôler le cours de l'interaction.

6) Les identités sociales, et les relations concomitantes entre positions et pratiques sont des « marques » dans l'espace-temps virtuel du structurel. Ces marques s'accompagnent de droits, d'obligations et de

sanctions qui, dans des collectivités données, constituent des rôles. L'usage de marques normalisées, en particulier celles qui renvoient aux attributs corporels liés à l'âge et au sexe, est fondamental dans toutes les sociétés, même si de nombreuses variations peuvent exister d'une culture à l'autre.

7) Le terme « contrainte » ne peut avoir une signification unique et unitaire, en analyse sociale. Les contraintes associées aux propriétés structurelles des systèmes sociaux ne représentent qu'un type de contrainte parmi plusieurs autres qui caractérisent la vie sociale des êtres humains.

8) Parmi les propriétés structurelles des systèmes sociaux, les principes structurels sont d'une grande importance puisqu'ils permettent de différencier des types de société. La reconnaissance de la grande variété du degré de fermeture des totalités sociales — et des systèmes sociaux en général — constitue un des éléments fondamentaux de la théorie de la structuration. L'intensité du « caractère systémique » varie, dans les totalités sociales et entre elles; à cet égard, ces dernières sont identiques aux autres formes de système social dont l'étendue est, en comparaison, plus ou moins grande. Il est indispensable de ne pas présumer qu'une « société » se définit aisément; une telle idée provient d'une époque dominée par des « États-nations » qui possèdent des frontières clairement délimitées qui, le plus souvent, coïncident avec la portée administrative, ou l'aire de juridiction, d'un gouvernement central. Toutefois, bien sûr, diverses formes sociales traversent et chevauchent les frontières sociales, même dans les États-nations.

9) L'étude du pouvoir n'est pas à négliger, en sciences sociales; le pouvoir n'est pas un concept qui s'épinglent à d'autres considérés comme plus fondamentaux et formulés indépendamment de lui. Bien au contraire; il n'y a pas de concept plus élémentaire que celui de pouvoir. Cela ne signifie pas pour autant qu'il soit plus essentiel que tous les autres, comme le présupposent les versions des sciences sociales qui sont marquées par une influence nietzschéenne. En sciences sociales, le pouvoir fait partie d'un petit nombre de concepts de base qui gravitent autour des relations entre l'action et le structurel. Le pouvoir est la capacité d'accomplir des choses; en tant que tel, il est directement engagé dans l'action humaine. Croire que « pouvoir » et « dissension » sont indissociables est une erreur. Par ailleurs, il est sûr que certains des conflits sociaux les plus violents sont des « luttes de pouvoir ». Ces luttes renvoient, dans les systèmes sociaux, à des tentatives de fractionnement des ressources porteuses des modalités de contrôle. Le terme

« contrôle » fait référence à la capacité qu'ont certains acteurs, groupes ou types d'acteurs d'influencer les circonstances de l'action d'autres acteurs ou groupes d'acteurs. Dans les luttes de pouvoir, la dialectique du contrôle est toujours à l'œuvre; toutefois, l'usage que les agents en position de subordination peuvent faire des ressources dont ils disposent diffère nettement d'un contexte social à un autre.

10) Il n'existe aucun mécanisme d'organisation ou de reproduction sociale déjà repéré par des analystes du social que des acteurs 'ordinaires' ne peuvent parvenir à connaître et à incorporer de façon active dans ce qu'ils font. Dans un grand nombre de cas, les « trouvailles » des sociologues ne sont telles que pour ceux et celles qui ne se trouvent pas dans les contextes d'activité des acteurs étudiés. Puisque les acteurs ont des raisons de faire ce qu'ils font, il est facile de comprendre qu'ils seront probablement déconcertés d'apprendre de la bouche d'un sociologue que leurs actions dérivent de facteurs qui, en quelque sorte, agissent sur eux de l'extérieur. Ainsi, les 'objections ordinaires' qu'ils dirigent contre de telles trouvailles peuvent reposer sur une base très solide. La réification est loin de caractériser uniquement la 'pensée ordinaire'.

Quelques indications concernant l'orientation globale de la recherche sociale se dégagent de ces dix points.

En premier lieu, toute recherche sociale possède forcément une dimension culturelle, ethnographique ou « anthropologique »; c'est là une manifestation de la double herméneutique qui caractérise les sciences sociales. En effet, le sociologue a pour domaine d'étude des phénomènes qui sont déjà chargés de signification et qui existent en tant que tels. Celui ou celle qui veut « pénétrer » dans ce champ doit parvenir à connaître ce que les acteurs savent déjà et ce qu'ils doivent savoir pour « poursuivre » leurs activités quotidiennes dans le tissu social¹. Les concepts qu'inventent les sociologues sont d'« ordre second » dans la mesure où ils tiennent compte des capacités conceptuelles attribuées aux acteurs auxquels ils font référence. Toutefois, il est dans la nature même des sciences sociales que ces concepts d'« ordre second » puissent devenir d'« ordre premier » lorsque, dans la vie sociale, des personnes autres que les spécialistes des sciences sociales se les approprient. Qu'y a-t-il d'« herméneutique » dans la double herméneutique? Celle-ci fait référence au double procès de traduction ou d'interprétation, mis en jeu : d'une part, les descriptions des sociologues doivent véhiculer les cadres de signification qu'utilisent les acteurs

pour orienter leurs conduites; d'autre part, ces descriptions sont des catégories interprétatives qui exigent à leur tour un effort de traduction et de retraduction pour entrer et sortir des cadres de signification des théories sociologiques. Diverses considérations relatives à l'analyse sociologique dérivent de ce qui précède :

1) Le style d'écriture a des répercussions sur la précision des descriptions sociales. Toutefois, son importance varie en fonction du caractère plus ou moins ethnographique d'une recherche sociale : cette dernière doit d'autant plus l'être qu'elle s'adresse à des gens qui connaissent peu le milieu culturel particulier qu'elle décrit.

2) Le scientifique des sciences sociales est un 'communicateur' : à des personnes ou des groupes qui se trouvent dans certains contextes de la vie sociale, il présente des cadres de signification associés à d'autres contextes. Les premiers puisent donc aux mêmes sources de description (le savoir commun) que les auteurs, par exemple les romanciers, qui nous présentent des comptes rendus fictifs de la vie sociale. Goffman parvient sans difficulté à entre mêler des illustrations fictives et des descriptions tirées des recherches en sciences sociales parce que, très souvent, il cherche à « faire apparaître » les formes tacites de savoir commun qui permettent d'organiser et d'ordonner les activités pratiques, plutôt qu'il ne tente d'établir la carte de la distribution effective de ces activités.

3) Certains types de recherche, en particulier celles de type ethnographique, exigent des descriptions hautement détaillées alors qu'elles ne seront pas essentielles à d'autres types. En général, de telles descriptions ont moins d'importance dans les études d'activités dont les caractéristiques générales sont bien connues de ceux et celles à qui sont destinés les « résultats »; elles ont aussi très peu d'importance dans les analyses institutionnelles, où les acteurs sont regroupés, tantôt en larges agrégats, tantôt en « types » définis à partir de critères propres à chaque recherche.

En deuxième lieu, il est primordial d'être sensible aux habiletés complexes que déploient les acteurs dans la coordination des contextes de leurs activités quotidiennes. Dans les analyses d'institutions, nous pouvons faire plus ou moins abstraction de ces habiletés; dans ces cas, toutefois, il est essentiel de se rappeler qu'une telle mise entre parenthèses n'est qu'un point de méthode, rien de plus. Ceux qui croient que l'analyse « institutionnelle » embrasse l'objet de la sociologie dans sa totalité assimilent la réalité de l'objet à une procédure de

recherche, et confondent l'ontologique et le méthodologique. Le cours de la vie sociale peut être bien souvent prévisible, comme aiment le mettre en évidence les auteurs auxquels je viens de faire allusion, mais les acteurs concernés ont, pour une bonne part, « fait arriver » cette prévisibilité : ce qui arrive ne se produit pas en dépit des raisons qu'ont les acteurs d'agir comme ils le font. Bien que l'étude des conditions non reconnues de l'action et de ses conséquences non intentionnelles représente une part importante de la recherche sociale, il est néanmoins essentiel de rappeler que ces conséquences et ces conditions doivent toujours s'interpréter à partir du flot des conduites intentionnelles. Pour ce qui est de la reproduction des systèmes sociaux, il faut tenir compte des rapports qui s'établissent entre les éléments contrôlés de façon réflexive et ceux qui sont non intentionnels; de plus, dans toutes sortes de circonstances importantes sur le plan historique, il faut tenir compte de la dimension « diachronique » des conséquences non intentionnelles d'actes contingents.

En troisième lieu, enfin, l'analyste du social doit être sensible au caractère spatio-temporel de la vie sociale qui se constitue dans l'espace-temps. Une telle assertion plaide en partie pour un rapprochement de disciplines qui, trop souvent, s'ignorent. En effet, de manière générale, les scientifiques de sciences sociales se contentent de considérer les historiens comme les spécialistes du temps, et les géographes comme les spécialistes de l'espace; en même temps, ils prennent soin de maintenir une identité propre à leur discipline en liant à un objet privilégié, la « société », qu'ils abordent souvent, mais pas de façon exclusive, en termes de contraintes structurelles. Les historiens et les géographes, pour leur part, ont accepté d'être complices d'une telle dissection des sciences sociales en disciplines distinctes. Tout se passe comme si les praticiens d'une discipline ne se sentent en sécurité que lorsqu'ils parviennent à établir des délimitations conceptuelles nettes et précises entre leurs objets et ceux des autres. Ainsi, pour certains, l'« histoire » s'intéresse à des séquences d'événements qui se succèdent dans le temps; ou encore, pour employer une formulation encore plus ambiguë, l'histoire a pour objet le « passé ». Quant à la géographie, beaucoup de ses représentants affirment qu'elle tire son caractère distinctif de l'étude des formes spatiales. Pourtant, si, comme je l'ai déjà souligné, les relations dans le temps et dans l'espace peuvent être « extraites » de l'analyse du social sans miner cette entreprise dans sa totalité, alors de telles divisions en disciplines contribuent à empêcher que l'on s'attaque à des questions de théorie sociale

qui sont importantes pour l'ensemble des sciences sociales. Analyser la coordination des activités sociales dans le temps et dans l'espace exige l'étude des traits contextuels des lieux dans lesquels se déplacent les acteurs qui parcourent leurs sentiers quotidiens; une telle analyse demande aussi d'examiner la régionalisation des lieux qui s'étend à travers l'espace-temps. J'ai aussi insisté à plusieurs reprises sur le fait qu'une telle analyse est inhérente à l'explication de la distanciation spatiale et donc à l'étude de la nature hétérogène et complexe des totalités sociétales plus larges et des systèmes intersociétaux en général.

Afin d'exposer quelles sont les répercussions des remarques précédentes sur le plan empirique, je vais faire appel à un certain nombre de recherches assez différentes entre elles. Toutefois, pour conserver un degré minimal de continuité avec les exemples utilisés dans les chapitres précédents, je m'en tiendrai à des études qui concernent l'éducation ou l'État; de plus, puisque tous les États modernes se caractérisent par des tentatives de contrôle de la reproduction institutionnelle au moyen d'interventions sur la nature des systèmes d'éducation, les deux aires de recherche retenues sont, en fait, unies par des liens très étroits. Le premier exemple est une étude fort connue qui porte sur les phénomènes de conformité et de rébellion dans une école implantée dans un milieu ouvrier du centre de l'Angleterre, les « Midlands ». Cette étude est de type ethnographique avant tout; pour cette raison, et par son pays d'origine, elle contraste avec le second exemple, soit une étude par questionnaire concernant la demande scolaire et la mobilité éducationnelle en Italie. J'ai tiré les troisième et quatrième exemples de matériaux empiriques relatifs aux activités des États modernes. Le premier est moins la description d'un projet de recherche particulier que le travail d'un auteur qui a tenté de combiner des matériaux empiriques et une explication théorique du caractère contradictoire des « États capitalistes ». Le second fait référence à une recherche précise, soit un effort pour comprendre les origines de la division, en Grande-Bretagne, entre la « City » [le quartier des activités financières, à Londres] et le secteur industriel, division qui représente un trait remarquable de la société britannique depuis deux siècles, sinon plus.

J'utiliserai chaque exemple pour illustrer des questions d'ordre conceptuel qui sont en partie distinctes. Je débiterai par une recherche qui est, à mes yeux, exemplaire sous plusieurs rapports et qui me permettra de traiter par le menu quelques-unes des principales considérations d'ordre empirique qui ont des liens avec les principes de base de la théorie de la structuration. Puis, je poursuivrai en m'attardant

à trois questions particulières. Comment doit-on, sur le plan empirique, étudier les contraintes structurelles ? Comment pourrions-nous 'nourrir' la notion de contradiction structurelle avec des matériaux empiriques ? Enfin, quel est le type de recherche approprié pour étudier le changement institutionnel dans sa longue durée ?

Avant d'entrer dans le cœur de la discussion, je dois préciser deux points importants. Lorsque je ferai état de certains liens qui existent entre la théorie de la structuration et la recherche empirique, je ne tenterai pas d'établir les grandeurs et les misères des différents types de méthodes ou de techniques de recherche. En d'autres termes, je ne chercherai pas à savoir si, par exemple, la recherche ethnographique est supérieure ou non à l'utilisation de questionnaires. Cependant, je ferai quelques commentaires sur les rapports entre la recherche dite « qualitative » et la recherche dite « quantitative ». De plus, je poursuivrai la discussion en l'orientant dans une direction qui, pour plusieurs, n'a pas de rapport étroit avec les problèmes qui accompagnent les travaux de recherche empirique : je ferai état des liens qui unissent la recherche sociale et la critique sociale. Dans les dernières sections du chapitre, je tenterai de montrer pourquoi la théorie de la structuration est en soi incomplète à moins qu'elle ne soit liée à une conception des sciences sociales en tant que théorie critique.

Dans ces dernières sections, la discussion pourra sembler s'écartier de l'objet initial, soit la recherche empirique, pour porter sur des questions tout à fait différentes ; pourtant le tout est, malgré les apparences, étroitement lié. En effet, il ne suffit pas d'établir en quoi les concepts développés dans les chapitres précédents peuvent éclairer certains aspects de la recherche empirique. Comme des objectifs d'explication explicites ou implicites sont à l'origine de toute recherche, celle-ci peut donc entraîner des conséquences pratiques, tant pour les personnes dont les activités font partie de l'objet étudié que pour d'autres qui n'en font pas partie. L'éclaircissement de la nature de ces objectifs et de ces conséquences potentielles n'est pas facile ; elle exige de tenir compte de certains problèmes soulevés par l'abandon d'un modèle qui se réclame directement de la forme logique des sciences de la nature. Au moment d'examiner ces problèmes, je tâcherai néanmoins de limiter au minimum les développements d'ordre épistémologique. J'aborde ces questions à partir d'un objectif sous-jacent à toute recherche sociale, celui de transmettre aux membres d'une communauté sociale ou d'une société de nouvelles connaissances qui leur étaient jusqu'alors non disponibles (quelle qu'en soit la raison).

L'analyse de conduites stratégiques

D'après la théorie de la structuration, deux types de mises entre parenthèses sont possibles sur le plan méthodologique au moment d'entreprendre une recherche sociologique.

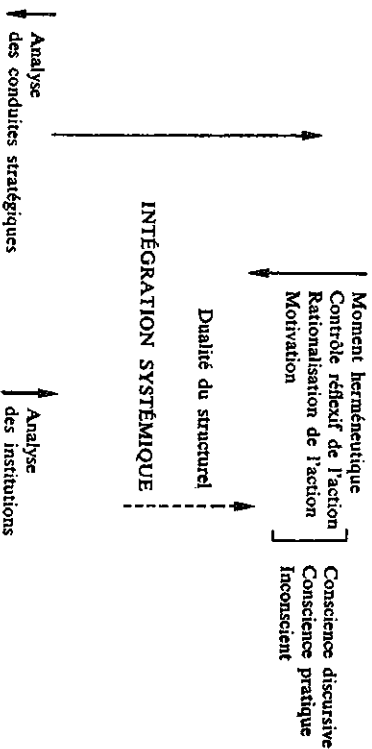


Fig. 13

Dans le cadre d'une analyse d'institutions, les propriétés structurelles apparaissent comme des traits sans cesse reproduits des systèmes sociaux. Par ailleurs, dans le cadre d'une analyse de conduites stratégiques, l'attention porte plutôt sur les modes selon lesquels les acteurs font usage des propriétés structurelles dans la constitution des rapports sociaux. Puisque ces deux types d'analyse ne se différencient que par un déplacement du foyer de l'étude, aucune ligne de démarcation claire ne les sépare ; de plus, il est en principe essentiel de compléter chaque analyse par un retour à la dualité du structurel. Analyser des conduites stratégiques demande d'accorder la primauté à la conscience pratique et à la conscience discursive, ainsi qu'aux stratégies de contrôle déployées à l'intérieur de frontières contextuelles précises. Sur le plan méthodologique, les propriétés institutionnalisées des cadres d'interaction sont considérées comme « données ». Ce point de méthode est fort délicat dans la mesure où cette façon de procéder ne signifie aucunement que ces propriétés ne sont pas à la fois produites et reproduites dans

l'action humaine, et par elle; bien au contraire, cela signifie uniquement que le chercheur concentre son analyse sur les activités contextuellement situées de groupes d'acteurs définis. Compte tenu de ce qui précède, les trois règles suivantes me semblent importantes pour l'analyse stratégique : éviter les descriptions 'anémiques' de la compétence des agents; rendre compte de la motivation avec beaucoup de raffinement; enfin, proposer une interprétation de la dialectique du contrôle.

Regardons de plus près la recherche que décrit Paul Willis dans son volume *Learning to Labour*?. Willis a étudié un groupe de garçons de classe ouvrière qui fréquentaient une école située dans un quartier pauvre de Birmingham. Bien que le groupe étudié soit de petite taille, le travail de Willis est remarquable par sa précision, et ce qu'on peut en dégager a une portée qui déborde de loin le contexte restreint de l'étude. Comme je tenterai de le démontrer, cette recherche se conforme de près aux principales implications de la théorie de la structuration sur le plan empirique. A quoi peut tenir la qualité de cette recherche? Elle tient en grande partie au fait que Willis considère ceux qu'il étudie comme des acteurs qui en connaissent long, tant de façon discursive que tacite, sur l'environnement scolaire dans lequel ils se trouvent et dont ils font partie. De plus, il montre bien comment les attitudes de rébellion que les garçons affichent envers le système d'autorité de l'école entraînent des conséquences non intentionnelles précises qui, en retour, agissent sur leur destinée. Au sortir de l'école, ces jeunes ne trouvent que des emplois peu refusants, peu rémunérateurs et qui n'exigent aucune qualification particulière; du même coup, ils contribuent à la reproduction de certains traits généraux du travail industriel en régime capitaliste. Ce faisant, Willis nous démontre que les contraintes agissent *via* l'engagement actif des agents concernés et non comme une force quelconque à laquelle ces derniers seraient subordonnés passivement.

Voyons tout d'abord comment la conscience pratique et la conscience discursive apparaissent dans l'étude menée par Willis. Il nous fait savoir de façon non équivoque que les « gars » [*ladz*] peuvent en dire long sur les relations d'autorité dans l'école et sur leurs façons de réagir face à l'autorité scolaire. Cependant, leurs capacités discursives ne se limitent pas à la formulation d'énoncés formels; leurs « discours » inclinent d'autres modes d'expression qui sont souvent considérés comme dépourvus d'intérêt en recherche sociologique, notamment l'humour, le sarcasme et l'ironie. Lorsque, à propos des professeurs, un « gars » dit : « Ils sont plus 'gros' que nous, ils représentent un plus 'gros' *establishment*... »⁹, il formule un énoncé tout à fait semblable

à ceux que reçoivent habituellement des chercheurs comme réponse aux questions qu'ils posent, en entrevues. Mais Willis démontre que l'humour, le badinage, le sarcasme rempli d'agressivité — éléments qui font tous partie du répertoire discursif des « gars » — sont des traits fondamentaux de leur connaissance « profonde » du système scolaire. Le mode de la plaisanterie ou de la dérision que cultivent les « gars » témoigne de leur compréhension très subtile des fondements de l'autorité du professeur; en même temps, ce mode remet cette dernière en question par un renversement du langage d'autorité lui-même. Comme le signale Willis, « *piss-takes* » [railleries], « *kiddings* » [blagues] et « *windups* » [asticotter, exaspérer, 'faire monter' quelqu'un] sont des termes qui ne s'enregistrent pas sans difficulté sur ruban magnétique et qui, surtout, ne s'incorporent pas facilement dans un rapport de recherche. Pourtant, les termes de ce genre, de même que les autres formes discursives qui ne se retrouvent qu'en de rares occasions dans de tels rapports, peuvent être aussi révélateurs des façons de composer avec des environnements sociaux oppressifs que peuvent l'être des commentaires ou des réponses plus directes. Pour reprendre les paroles mêmes de Willis :

Le groupe informel utilise l'espace qu'il a su gagner aux dépens de l'école et de ses règles pour façonner et développer des habiletés culturelles particulières dont l'objectif premier est de « se marrer » [*having a laff*]. « Se marrer » est une activité multidimensionnelle d'une importance extraordinaire dans la culture anti-école [...]. La capacité de faire se marrer est un des traits qui caractérisent ceux qui font partie des « gars » — « On peut les faire se marrer, ils ne peuvent nous faire se marrer. » Cela sert aussi dans beaucoup d'autres contextes : pour combattre l'ennui et la peur, pour surmonter les difficultés et les problèmes — cela permet de se sortir d'à peu près n'importe quoi. Sous plusieurs angles, « se marrer » est l'instrument privilégié de l'informel, alors que le commandement est celui du formel... « Se marrer » fait partie d'un comportement jugé mauvais et irrévérencieux. A la manière d'une armée qui occupe le non-vu et l'informel, les « gars » se répandent dans le paysage à la recherche d'incidents pour amuser, s'amuser, subvertir et inciter⁴.

A première vue, il peut sembler que les enfants conformistes — ceux qui, en général, acceptent l'autorité des professeurs ainsi que leurs objectifs éducationnels — sont ceux qui connaissent le mieux ce système social qu'est l'école, tant au niveau de la conscience discursive que de la conscience pratique. Or, Willis soutient de façon convaincante qu'au regard de ces deux niveaux de conscience, les « gars » en savent davantage, qu'ils sont plus compétents que les conformistes. Parce qu'ils contestent activement le système d'autorité de l'école, les « gars »

sont très habiles pour établir sur quoi reposent les prétentions des professeurs à détenir l'autorité, et pour déceler les points les plus faibles de leur personnalité et de leurs façons de maintenir la discipline. Les « gars » manifestent leur opposition en rouspétant contre tout ce que les professeurs demandent et attendent d'eux, mais, le plus souvent, en prenant soin d'éviter que la situation ne dégénère en guerre ouverte. Dans une salle de cours, par exemple, les élèves doivent rester tranquille et effectuer leur travail scolaire. Or, les « gars », eux, bougent sans arrêt, sauf quand le regard foudroyant du professeur immobilise un quelques instants; ils jassent en cachette ou bien font à voix haute des remarques à la limite de l'insubordination directe mais qui, en même temps, peuvent faire l'objet d'explication si le professeur les relève; ils sont toujours en train de faire autre chose que le travail demandé mais sont aussi toujours prêts à donner, si nécessaire, de fausses explications. Ils ont inventé des « expériences sur la confiance », sans même avoir lu Garfinkel : « Envoyons-le à Coventry lorsqu'il viendra », « Rions de tout ce qu'il pourra dire », « Faisons comme si on ne comprenait pas et répétons-lui tout le temps 'Qu'est-ce que vous voulez dire?' ».

Quelles peuvent bien être les motivations qui sont derrière les activités d'opposition des « gars » ? Pouvoir mettre au jour ces motivations dépend jusqu'à un certain point de matériaux que Willis n'a pas explorés de façon directe. Il est sûr, toutefois, que considérer les « gars » comme des agents habiles et compétents conduit à faire un compte rendu de leurs motivations qui diffère de celui, plus « officiel », du personnel de l'école pour qui les « gars » ne sont que des « voyous », des « vandales » incapables de reconnaître l'importance des chances que leur offre l'école — contrepartie, pour le sociologue, de la « socialisation imparfaite ». Les motifs qui poussent les « gars » à agir et qui sous-tendent les raisons qu'ils ont d'agir ainsi ne résultent pas simplement d'une compréhension inadéquate du système scolaire et de ses relations avec d'autres aspects de leur milieu de vie. Bien au contraire, c'est précisément parce qu'ils en savent long sur l'école et les autres contextes dans lesquels ils se trouvent qu'ils agissent comme ils le font. Une telle connaissance peut se manifester en premier lieu dans leurs pratiques ou, dans certains contextes très précis, sous une forme discursive. Dans le compte rendu de Willis, toutefois, les « gars » font preuve d'un degré de cohérence et d'expression discursive bien plus élevé que celui que d'autres personnages de l'école ne seraient disposés à le leur reconnaître. Par ailleurs, les limites de ce qu'ils savent sur les

contextes dans lesquels ils font leurs vies sont assez étroites. En effet, ils réalisent certainement que leurs chances de trouver des emplois autres qu'inférieurs et peu rétribués sont faibles, ce qui accentue leur attitude de rébellion envers l'école; par ailleurs, ils ont tout au plus une conscience [*awareness*] vague des aspects de la société plus large qui influent sur les contextes de leurs propres activités. Il peut être plausible d'inférer qu'une motivation générale sous-jacente — peut-être aussi en partie inconsciente — pousse les « gars » à développer des modes de conduite qui ajoutent un peu de signification et de couleur à des perspectives d'avenir plutôt ternes qu'ils perçoivent fort justement, fût-ce de manière diffuse. Nous ne pouvons pas comprendre la motivation des « gars » d'une façon satisfaisante à moins d'admettre qu'ils ont saisi quelle est leur place dans la société, même si leur compréhension est partielle et restreinte à leur milieu de vie.

Willis décrit de manière fort perspicace la dialectique du contrôle en milieu scolaire. Les « gars » et les professeurs sont tous des spécialistes de la théorie et de la pratique de l'autorité; toutefois, leurs conceptions respectives de la nécessité et des objectifs formels de cette autorité sont en profonde opposition. Les professeurs reconnaissent qu'ils ont besoin de l'appui des élèves conformistes pour faire un usage efficace des sanctions dont ils disposent; mais ils savent aussi que le recours fréquent à des sanctions punitives ne permet pas d'exercer le pouvoir de façon efficace. Le directeur de l'école, un habile théoricien du pouvoir à la Parsons, précise que la direction d'une école repose avant tout sur l'existence d'un certain accord moral, qui ne peut s'incarner qu'en enfants par la force. Les sanctions punitives ne doivent s'utiliser qu'en dernier recours parce qu'elles témoignent d'une absence de contrôle effectif : « Vous ne pouvez pas annoncer des suspensions à gauche et à droite, sans cesse, comme le font les arbitres de football à notre époque. Ces derniers échouent parce qu'ils sont réduits à faire appel aux sanctions ultimes très rapidement, pour toutes sortes de raisons... Ils commencent par brandir la carte jaune, puis, cela fait, il ne leur reste plus qu'à expulser le joueur [à la faute suivante] ou à ignorer tout ce qu'il fera pendant le reste de la partie ». Les professeurs savent cela; les « gars » savent que les professeurs le savent et peuvent donc tirer partie de la situation, au détriment de ces derniers. Par un renversement de la mécanique du pouvoir disciplinaire dans la salle de cours, les « gars » affirment leur autonomie d'action. De plus, il est essentiel, pour la préservation de leur « contre-culture », que l'école ne dure que quelques heures par jour pendant une partie de l'année. C'est

en effet hors de l'école, loin du regard des professeurs, que les « gars » s'engagent librement dans des activités qui seraient frappées d'anathème dans le cadre scolaire.

Les conséquences non intentionnelles : contre le fonctionnalisme

Willis ne se contente pas de faire une remarquable étude ethnographique d'un groupe informel d'élèves, il tente aussi de démontrer comment, dans un contexte restreint, les activités des « gars » contribuent en même temps à la reproduction de formes institutionnelles plus larges. Comparée à un grand nombre de recherches sociales, celle de Willis est exceptionnelle parce qu'il soutient avec vigueur que les « forces sociales » opèrent *via* les raisons des agents et parce que, dans son analyse de la reproduction sociale, il ne fait jamais appel à des concepts fonctionnalistes. En termes concrets, sa conception des liens entre la « contre-culture » scolaire et des formes institutionnelles plus larges est la suivante. Les comportements de rébellion des « gars » les amènent à vouloir quitter l'école pour aller travailler. Ils veulent l'indépendance financière que leur procurera un emploi; en même temps, cependant, ils n'ont aucune attente particulière pour ce qui est des autres gratifications qu'un emploi pourrait leur offrir. En fait, la culture anti-école, ce monde du rire, de la dérision et de l'agressivité qu'ils ont su créer en milieu scolaire, se rapproche beaucoup de la culture de l'atelier, de ce monde des ateliers vers lequel ils vont se diriger. C'est pourquoi ils considèrent que leur adaptation au travail est relativement facile, ils sont même capables de tolérer des tâches ennuyeuses et répétitives qu'ils doivent accomplir dans des conditions qu'ils jugent peu favorables. La conséquence à la fois non intentionnelle et ironique de leur « compréhension partielle » des chances de vie limitées qui leur sont offertes est de perpétuer de façon active les conditions qui, précisément, contribuent à limiter ces chances de vie. En effet, ayant quitté l'école sans qualification pour entrer dans le monde du travail manuel de bas niveau, des emplois qui ne s'accompagnent d'aucun plan de carrière et pour lesquels ils n'ont aucun intérêt, les « gars » s'y trouvent coincés pour le reste de leur vie de travail. « Le jeune ouvrier non qualifié a probablement le sentiment qu'il est déjà trop tard lorsqu'il prend conscience que sa confiance antérieure l'a, pour ainsi dire, trahi. Tout se passe comme si la célébration culturelle avait duré juste assez longtemps pour le livrer à une usine dont les portes se sont

refermées derrière lui »* — ou, comme c'est plus souvent le cas à notre époque, à une vie de chômage chronique ou d'emplois intermittents.

Tout ce qui précède aurait pu se formuler sur le mode fonctionnaliste et « s'expliquer » en termes fonctionnalistes. Par exemple, certains pourraient soutenir que le capitalisme industriel « a besoin » d'un grand nombre de personnes pour effectuer des tâches manuelles peu gratifiantes ou pour faire partie d'une armée de réserve pour l'industrie, l'armée des sans-emploi. Leur existence « s'explique » alors sans difficulté : elle est une réponse à ces besoins que fait naître le capitalisme, elle résulte de certaines « forces sociales » indéfinies que ces besoins mettent en action. Les deux types de comptes rendus se distinguent par les traits suivants :



Pour Willis, un ensemble défini d'activités sociales (le comportement rebelle des « gars ») constitue un ensemble d'actions orientées. Ces actions sont accomplies, pour certaines raisons, de façon intentionnelle, mais elles le sont à partir d'une connaissance limitée, donc dans des conditions de compétence restreinte. En précisant quelles sont ces limites et ces conditions, l'analyste peut montrer comment les conséquences non intentionnelles des activités qu'il étudie dérivent de ce que les agents ont fait de façon intentionnelle. Une telle interprétation exige d'admettre que les agents concernés ont une rationalité et une motivation. Les acteurs ont des raisons de faire ce qu'ils font, et leurs actions entraînent certaines conséquences qu'ils n'ont pas voulues mais que l'analyste peut déceler et relier à leurs actions.

Le second schéma renvoie à une interprétation qui accorde peu d'importance au caractère intentionnel des conduites des agents. Certes, il est probable que les partisans de ce type d'interprétation admettent que les conduites des agents sont intentionnelles d'une quelconque façon, qu'elles ont des fonctions manifestes, pour reprendre la terminologie de Merton. Mais, en général, dans les interprétations fonctionnalistes, l'intentionnalité n'est pas une dimension particulièrement intéressante parce que leur objectif est d'attribuer une rationalité à un système social plutôt qu'à des personnes. Les adeptes du fon-

tionnalisme présupposent que la détermination d'un besoin fonctionnel d'un système social possède une valeur explicative en ce qu'elle commande la présence de conséquences qui, d'une certaine façon, répondent à ce besoin. L'interprétation fonctionnelle, qu'a proposée Merton, du cérémonial de la pluie chez les Hopi illustre ce schéma de façon parfaite⁸. Les intentions qui sont à l'origine de la participation des Hopi dans le cérémonial sont traitées de façon expéditive — le « but » du cérémonial de la pluie est de faire pleuvoir, et cela ne se produit pas. A première vue, participer à un tel cérémonial est une activité irrationnelle; mais nous pouvons déceler un besoin fonctionnel auquel correspond le cérémonial et par rapport auquel il engendre une conséquence fonctionnelle positive. Les sociétés de petite taille ont besoin d'un système de valeurs unitaire pour assurer leur cohésion respective; or, le cérémonial de la pluie renforce un tel système de valeurs puisqu'il permet de rassembler la communauté de façon périodique et dans un contexte où l'adhésion aux valeurs du groupe peut s'affirmer publiquement.

J'ai déjà indiqué pourquoi les interprétations du second type (schéma 2) sont insatisfaisantes et pourquoi elles n'ont aucune valeur explicative, quelles que soient les activités étudiées. Il y a peu de temps, cependant, Cohen a fait une ingénieuse suggestion dans le but de venir en aide¹⁰. Il postule ce qu'il appelle des « lois de conséquence » [*consequence laws*]. Une interprétation du second type n'est pas une explication parce qu'elle ne fait pas mention d'un mécanisme qui relierait la détermination d'un besoin fonctionnel aux conséquences présumentes pour le système social plus large dans lequel se déroulent les activités qui font l'objet de l'explication. Établir des « lois de conséquence » revient à mettre au point des généralisations telles qu'à chaque fois qu'un élément du social est fonctionnel pour un autre élément, nous admettons l'existence du premier. Soumettre un cas particulier d'activité sociale à une loi de conséquence peut se voir comme une explication fonctionnaliste « non développée ». Or, les explications fonctionnalistes « non développées » ne sont pas des explications du tout; plus encore, elles possèdent une propriété secondaire dangereuse, celle de laisser penser que, dans le système social en question, il existe un degré de cohésion plus élevé que celui qui, en fait, le caractérise. Affirmer que les explications du deuxième type sont « non développées », c'est en même temps admettre qu'elles ne tiennent pas compte des liens causaux qui unissent des activités sociales et leurs conséquences fonctionnelles. Que seraient ces liens si nous pouvions les définir? Ils seraient précé-

Théorie de la structuration, recherche empirique et critique sociale 359

demment comme ceux que nous retrouvons dans le premier type d'interprétation, c'est-à-dire des précisions relatives à des actions intentionnelles (ou à des types d'action intentionnelle) qui entraînent des conséquences non intentionnelles (ou des types de conséquence non intentionnelle). Par conséquent, une interprétation du deuxième type n'est acceptable que si nous la transformons en interprétation du premier type. Dès lors, il n'est plus nécessaire d'utiliser le terme « fonction », terme qui implique l'existence de certaines qualités téléologiques que les systèmes sociaux sont censés posséder et en vertu duquel nous attribuons l'existence de certains éléments du social au fait qu'ils répondent à des besoins fonctionnels. Mais si le fait que ces éléments ont des conséquences fonctionnelles n'explique pas pourquoi ils existent — seule une interprétation en termes d'activité intentionnelle et de conséquences non intentionnelles fournit une telle explication —, la disjonction entre ces éléments et ces conséquences peut être beaucoup plus importante que les « lois de conséquence » ne le présupposent. La conduite des « gars » et leur « compréhension partielle » du contexte dans lequel ils vivent entraînent des conséquences fonctionnelles pour ce qui est de la reproduction du travail salarié capitaliste. Or, poursuit Willis, cette même « compréhension partielle » peut aussi conduire à une radicalisation des personnes engagées dans ce procès et, le cas échéant, à des formes de désintégration du système social plus large plutôt qu'au maintien ou au renforcement de sa cohésion.

Le travail des auteurs fonctionnalistes a eu une grande importance en sciences sociales, précisément parce qu'ils ont su attirer l'attention sur les disparités entre les intentions des acteurs et les conséquences qui résultent de leurs actions. Nous pouvons toutefois résoudre ces questions de façon plus satisfaisante en acceptant d'abandonner complètement la terminologie fonctionnaliste. En général, nous retrouvons cette dernière dans trois types de contexte, tous importants pour l'analyse sociale, mais qui peuvent tous se priver sans difficulté d'une telle terminologie.

Supposons que nous reformulions une des conclusions de Willis à partir de la terminologie fonctionnaliste : « Dans une société capitaliste, l'éducation a pour fonction de distribuer des personnes dans différentes positions de la division occupationnelle du travail. » Notons en premier lieu qu'une telle assertion est acceptable si nous la tenons pour implicitement « contractuelle », comme beaucoup d'autres assertions fonctionnalistes ou soi-disant « explicatives ». En fait, ces assertions mettent en évidence des relations qui exigent une explication, plutôt qu'elles ne les expliquent. Nous pouvons formuler la conclusion de Willis de manière différente, sans faire appel au terme « fonction » : « Pour que la division

occupationale du travail se maintienne, le système d'éducation doit faire en sorte que les personnes aillent occuper des positions occupacionnelles différentes. » La force de « doit », ici, est 'contractuelle'; ce terme exige que nous déterminions les conditions qui doivent être présentes pour que certaines conséquences s'ensuivent. Formulée ainsi, cette affirmation soulève un problème de recherche; elle s'avère tout à fait légitime, à condition de la voir en tant que telle, et non comme une réponse à un problème. Utiliser le terme « fonction » peut être trompeur dans la mesure où il laisse entendre que le « doit » fait référence à un quelconque besoin, conçu comme une propriété du système social, qui engendre d'une certaine façon des forces qui, à leur tour, produisent une réponse appropriée, fonctionnelle. Dans un tel cas, nous pouvons penser avoir résolu une question alors qu'en fait nous avons posé un problème.

En deuxième lieu, formulée en termes fonctionnalistes, l'assertion peut s'interpréter comme faisant référence à un procès de rétroaction qui dépend entièrement de conséquences non intentionnelles. Comme je l'ai déjà mentionné, affirmer que l'« éducation a pour fonction de distribuer des personnes... », c'est aussi confondre les dimensions intentionnelles et non intentionnelles de la reproduction sociale. Par conséquent, en face de telles affirmations, nous ne pouvons établir de façon claire jusqu'à quel point les procès en question résultent de « boucles causales », et dans quelle mesure ils font partie intégrante de procès d'autorégulation réflexive. Des besoins sociaux n'existent en tant que facteurs causaux engagés dans la reproduction sociale que si les agents concernés les reconnaissent comme tels, et en font usage. Les « gars » sont aux prises avec un système d'éducation dont la raison d'être officielle est de favoriser l'égalité des chances. Pourtant, de façon concrète, il contribue à perpétuer l'immobilité, et ces résultats, contrairement à l'objectif poursuivi, ne découlent pas d'une planification mise au point par le ministère de l'Éducation ou d'autres services gouvernementaux. Dans le cas contraire — c'est-à-dire si, de façon délibérée, de puissants preneurs de décision avaient organisé le système d'éducation de manière à perpétuer le système de classes — le procès en question serait tout à fait différent. Tout ceci est, bien sûr, fort complexe. Tous les systèmes d'éducation contemporains se caractérisent par des tentatives de régulation réflexive dont les conséquences se retournent souvent contre ceux-là mêmes qui sont à l'origine des politiques d'éducation; mais ne pas étudier ces éléments au nom de leur trop grande complexité empêche à coup sûr de saisir les conditions concrètes de reproduction du système étudié. Une telle négligence peut conduire à une forme d'objectivisme selon laquelle tout ce

qui se produit résulte de forces sociales qui sont aussi inévitablement que les lois de la nature. Elle peut aussi conduire à une interprétation de la situation qui renvoie à une sorte de théorie de la conspiration selon laquelle, cette fois, tout ce qui se produit résulte de l'action de quelqu'un qui l'a voulu ainsi. Dans le premier cas, typique du fonctionnalisme, l'action intentionnelle n'a pas l'importance qui lui revient; dans le second cas, le chercheur oublie ou néglige le fait que les conséquences des actions échappent sans cesse à ceux qui les accomplissent.

La dualité du structurel

Je fais comme si, après la lecture des chapitres précédents, il était devenu tout à fait clair que la dualité du structurel, un concept qui est au cœur de la théorie de la structuration, possède autant de ramifications que peuvent en avoir les concepts de « condition » et de « conséquence ». Toute interaction sociale s'exprime en partie dans les éléments contextuels de la présence corporelle, et par eux. Alors que nous quittons l'analyse des conduites stratégiques pour tenir compte de la dualité du structurel, nous devons commencer à « tisser des liens avec l'extérieur », dans le temps et dans l'espace. En d'autres termes, nous devons tenter de voir comment les pratiques accomplies dans un ensemble donné de contextes s'ancrent dans des étendues plus vastes de temps et d'espace — bref, nous devons essayer d'établir leurs relations avec des pratiques institutionnalisées. Dans le travail de Willis, par exemple, lorsque les « gars » développent une culture anti-école dans leur propre école, dans quelle mesure font-ils usage de règles et de ressources qui renvoient à un contexte plus large que celui plus immédiat et plus restreint de leur action ?

Sur le plan analytique, nous pouvons préciser ce qui est mis en jeu quand, sur le plan conceptuel, on procède à un déplacement depuis l'analyse des conduites stratégiques jusqu'à celle de la dualité du structurel, ce qu'illustre le schéma suivant (l'analyse des institutions commencerait à partir du bas de ce schéma, comme l'indique la flèche orientée vers le haut) :

