

Table des matières

| | |
|--|----|
| Annexe 1. Exemple de page de projet..... | 2 |
| Annexe 2. Exemple de code avec du commentaire..... | 2 |
| Annexe 3. Liste des acteurs interviewés..... | 3 |
| Annexe 4. Un exemple de page personnelle..... | 6 |
| Annexe 5. Texte de la licence GPL..... | 8 |
| Annexe 6. Définition de l'Open Source. Version 1.0 (1998)..... | 11 |
| Annexe 7. La philosophie du projet Freenet : exemple de l'idéologie de l'information ouverte. | 12 |
| Annexe 8. Charte de la fondation du projet Gnome..... | 14 |
| Annexe 9. Exemple de rapport de bogue..... | 19 |
| Annexe 10. Carte de développeurs et d'utilisateurs..... | 19 |
| Annexe 11. Liste des électeurs de la fondation Gnome (2005)..... | 22 |
| Annexe 12. Exemple de page de discussion sur Wikipédia. | 22 |
| Annexe 13. Un exemple d'article sur Wikipédia..... | 24 |
| Annexe 14. Exemple d'une page d'historique d'un article sur Wikipédia..... | 24 |
| Annexe 15. Un exemple de vote..... | 25 |
| Annexe 16. Exemple d'un essai exclusionniste sur Wikipédia..... | 26 |
| Annexe 17. Rôle de l'appareil scolaire et universitaire dans la dynamique de professionnalisation..... | 28 |
| §1. L'analyse d'Ivan Illich de l'appareil scolaire et universitaire..... | 28 |
| A. Effets structurants intrinsèques de l'appareil scolaire et universitaire..... | 29 |
| B. Accroissement de la dépendance aux marchés et aux appareils..... | 30 |
| C. Rôle de l'appareil scolaire et universitaire sur la division du travail..... | 31 |
| D. Rôle de l'appareil scolaire et universitaire dans la production et le maintien de la hiérarchie..... | 32 |
| E. Effets géographiques et culturels..... | 35 |
| F. Exemple de l'activité médicale..... | 36 |
| §2. Examen de la position chez d'autres auteurs..... | 37 |
| A. La critique épistémologique de Paul Feyerabend..... | 38 |
| B. Critiques et alternatives chez Huxley et Neill..... | 40 |
| C. La critique marxiste de l'appareil scolaire et universitaire..... | 46 |
| D. Pouvoir et contrôle de l'opinion..... | 48 |
| §3. Un exemple : développement de l'appareil scolaire et universitaire et croissance de l'économie de services..... | 50 |

Annexe 1. Exemple de page de projet.



La page principale du projet *K-Méléon* (navigateur web) est une page wiki, modifiable directement par le lecteur – encore qu'elle soit ici protégée par un mot de passe. Elle contient les principaux éléments de la page principale du site d'un projet : le logo, le nom – souvent ludique –, le slogan, un lien vers le téléchargement des différentes versions du logiciel, un lien vers des espaces interactifs (le forum), un lien pour rapporter les bogues, les bannières de sponsors ou d'hébergeurs et un lien vers une partie spécifiquement dédiée aux développeurs. En général, on trouve également une page, ou des liens qui pointent vers les dernières corrections du logiciel (ici, le lien hypertexte « nouvelles »). D'autres aspects sont également courants : la licence (ici la GPL), des liens vers les manuels, les tutoriaux, la documentation qui permettent l'utilisation du logiciel, un appel à contribution, etc.

Annexe 2. Exemple de code avec du commentaire.

Ce code est écrit en langage PHP, et édité sous le logiciel Notepad++ (Windows). En vert, on peut observer les commentaires qui permettent au lecteur de savoir quels paramètres modifier ou de se repérer dans l'architecture du code.

```

comment.inc.php
1
2 #####
3 # ACSV Comment (comment.inc.php) #
4 # #
5 # Script par meesTas (Team ACSV) #
6 # http://www.acgv.fr/fr/ #
7 # version 1.0 #
8 #####
9
10 //Configuration de connexion
11 $hote = "XXXXX" ; //Nom de l'hôte de votre hébergeur (ajl.free.fr localhost...)
12 $login = "XXXXX" ; //votre nom d'utilisateur
13 $mdp = "XXXXX" ; //votre mot de passe
14 $base = "XXXXX" ; //le nom de base de données (généralement votre login)
15 $prefix = "acgv_" ; //prefixe du nom de la table!
16
17 $admin_pass = "password"; //Met de passe pour l'administration (très important)
18
19 //Configuration pour la partie commentaire
20 //Si vous voulez afficher un texte au lieu de l'image en lien pour commenter mettez 1 au lieu de 0
21 $choixc = "0";
22 $commentaf = "config/comment_.gif"; //Image ou texte selon votre choix au-dessus
23 //0 = image et 1 = texte
24 $widthc = "336"; //Largeur de la fenêtre popup s'ouvrant pour ajouter un commentaire en pixel
25 $heightc = "400"; //Hauteur de la fenêtre popup s'ouvrant pour ajouter un commentaire en pixel
26 $widtha = "300"; //Largeur du tableau de script de commentaires, vous pouvez parler en pixel ou en pourcentage selon votre choix
27 $lignec = "5"; //Nombre de lignes pour définir la hauteur de l'endroit où l'on écrit son commentaire
28 $sysvalid = "yes"; //Système de validation des commentaires yes pour oui et no pour non
29 $formatd = "d/m/Y \à H:i"; //Format de la date ex: d/m/Y \à H:i etc
30 $sencs = "DESC"; //Nouveau commentaire en premier: DESC en dernier: ASC
31
32 //Configuration de la langue :
33 $langue = "french"; //Actuellement : seul le français est géré (taper french)... d'autres évolutions sont prévu
34
35 //Configuration de l'affichage commentaire et note
36 $nom_site = "Team ACSV"; //Le nom de votre site web
37 $f_titre_comment = "#003366"; //Couleur de fond du titre
38 $c_titre_comment = "#FFFFFF"; //Couleur du texte du titre
39 $link_comment_color = "#000000"; //Couleur des liens
40 $link_comment_color2 = "#000000"; //Couleur des liens lors du survol avec la souris (rollver)
41 $border = "1"; //1 pour avoir la bordure et 0 pour ne pas avoir de bordure au tableau
42 $color_border = "#CCCCCC"; //Couleur des bordures
43 $f_color = "#8890B9"; //Couleur d'arrière plan de la page de commentaire

```

Annexe 3. Liste des acteurs interviewés.

| <i>Statut dans le réseau et organisation d'appartenance</i> | <i>Rôle dans l'organisation</i> | <i>âge</i> | <i>Profession</i> | <i>Gen re</i> | <i>Contexte et type d'interview</i> | <i>Détails marquants et remarques</i> |
|---|---------------------------------|------------|-------------------|---------------|---|---|
| Développeurs | | | | | | |
| Distribution BSD | Contributeur actif | 25-35 | Étudiant | M | Interview semi-directive. RMLL. | Personne assez réservée et plutôt réticente à l'idée d'être interviewée. |
| Paquetage PLF ¹ | Leader informel | 25-35 | Non renseigné | M | Interview semi-directive. RMLL. Sur un banc dehors. | Lorsque nous demandons à des membres du projet des renseignements, ils nous renvoient vers le leader. Après l'interview, nous déjeunons avec eux. |
| Plugin pour le logiciel Eclipse ² | Mainteneur du projet | 25-35 | Informaticien | M | Terrasse d'un café. Prise de note. | Mode de vie assez instable (fume beaucoup de marijuana). Nous incite à participer à un projet. A Windows sur son PC. |
| Distribution Debian ³ | Administrateur | 25-35 | Informaticien | M | Interview semi-directive. RMLL. | Fait preuve de beaucoup de « professionnalisme » dans l'interview. |
| Petite équipe de développeurs d'un jeu sous GNU/Linux | Micro-projet (3 personnes) | 15-25 | Étudiants | M | Interview du groupe. Prise de note. RMLL. | Très enthousiastes à l'idée d'être interviewés. |
| Jeu sous GNU/Linux | Ancien | 15- | Non | M | Interview dans un squat. | Semble avoir été affecté par l'orientation du |

¹ Projet visant à développer des paquetages open source, permettant de combler certaines fonctionnalités des distributions open source, qui sont manquantes pour des raisons légales (cryptage, copyright). <<http://plf.zarb.org/>>.

² Logiciel d'aide à la programmation sous Java. <<http://www.eclipse.org/>>.

³ Debian est une distribution communautaire phare dans les distributions Linux. Voir <<http://www.debian.org/index.fr.html>>.

| <i>Statut dans le réseau et organisation d'appartenance</i> | <i>Rôle dans l'organisation</i> | <i>âge</i> | <i>Profession</i> | <i>Genre</i> | <i>Contexte et type d'interview</i> | <i>Détails marquants et remarques</i> |
|---|---------------------------------|------------|--|--------------|---|---|
| | contributeur actif | 25 | renseigné | | | projet. Nous fait la remarque, « <i>tu dois voir beaucoup d'endroits comme ça [le squat], dans ton étude</i> ». |
| Distribution <i>Ubuntu</i> (anglais) ⁴ | Chef de projet | 15-25 | Salarié d'Ubuntu | M | Interview semi-directive. Assis sur les marches d'un escalier. RMLL. | Look très décontracté et très jeune. A un peu un comportement de « rock-star ». |
| Module pour GNU/Linux : <i>SPCA</i> ⁵ | Mainteneur principal | 45-55 | Ancien chercheur | M | Interview semi-directive. RMLL. Assis à une table. | Apparence décontractée (« look soixante-huitard »). Personne chaleureuse. |
| Logiciel <i>PostgreSQL</i> ⁶ | Contributeur actif | 25-35 | Informaticien | M | Interview semi-directive. RMLL. | Un autre développeur est présent lors de l'interview. |
| Distribution <i>Oralux</i> ⁷ | Leader informel | 45-55 | Universitaire | F | Interview semi-directive. RMLL. Debout, stands. | Femme du mainteneur du projet SPCA. Semble partager ses idéaux |
| Distribution <i>Oralux</i> | Contributeur actif | 25-35 | Non renseigné | M | Interview semi-directive. RMLL. Debout, stands. | Nous interpelle pour que nous contribuions au projet |
| Logiciel <i>OpenOffice.fr</i> | Chef de projet | 35-45 | Salariée de Sun Microsystems | F | Interview semi-directive. RMLL. Debout, stands | Elle nous vouvoie ⁸ . Parle avec beaucoup de retenue. |
| Membres de GUL | | | | | | |
| <i>Bourguinux</i> ⁹ | Membre | 35-45 | Chef de PME | H | Interview semi-directive. RMLL. Assis à une table. | Est embarrassé à l'idée d'être interviewé (il dit ne rien connaître). Il nous vouvoie. |
| Bourguinux | Membre | 15-25 | Photographe | H | Interview informelle. RMLL. | Se plaint de la concurrence des amateurs dans la photographie. Pratique la photo libre ¹⁰ . |
| <i>ABUL</i> ¹¹ | Membre influent | 45-55 | Professeur (université) | H | Interview non-directive. Dans le hall de l'université, sur une table. | A Linux sur son ordinateur portable. Nous demande si nous l'avons aussi. Pour lui, c'est important. Lorsque nous le recroisons à une autre occasion, il nous demande de le tutoyer. |
| ABUL | Membre influent | 55-65 | Ancien informaticien professionnel (autodidacte) | H | Interview non-directive. Dans son domicile. | Visiblement très « à droite ». Niveau de vie élevé. Se plaint des autres membres de l'ABUL. Nous incite à nous pencher sur les aspects juridiques des logiciels. |
| <i>Rochelug</i> | Membre fondateur | 45-55 | Informaticien et contractuel à l'université | H | Interview semi-directive. Salle d'informatique | Nous encourage à participer à Rochelug. Nous propose de nous aider pour la correction de codes écrits en PHP. |
| Rochelug | Membre | 45-55 | Ancien juriste et professeur de Droit (invalide) | H | Interview semi-directive. Dans son domicile. | Dit ne pas beaucoup participer à l'association. A fait du développement Web et a écrit des articles. |
| Contributeurs culture libre, open source, utilisateurs | | | | | | |
| <i>Copyleft Attitude</i> , | Membre | 35- | Artiste | F | Interview informelle. | Interviewée après une intervention de sa part. |

⁴ Ubuntu est également une distribution phare dans les distributions Linux.

⁵ Module chargé de la reconnaissance des caméras et du traitement du signal vidéo sous Linux

⁶ Logiciel libre, langage de programmation. <<http://www.perl.org/>>

⁷ Projet visant à développer une distribution adaptée aux non-voyants et aux mal-voyants.

⁸ <<http://oralux.org/index.php?mylang=fr>>. Le projet est aujourd'hui arrêté.

⁹ Dans le réseau coopératif des logiciels libres, le tutoiement est généralisé.

¹⁰ <<http://www.bourguinux.org/>>.

¹¹ Photos mises sous licence open source.

<<http://abul.org/>>.

| <i>Statut dans le réseau et organisation d'appartenance</i> | <i>Rôle dans l'organisation</i> | <i>âge</i> | <i>Profession</i> | <i>Genre</i> | <i>Contexte et type d'interview</i> | <i>Détails marquants et remarques</i> |
|---|---------------------------------|------------|--|--------------|--|---|
| association ayant créé la licence art libre ¹² | actif | 45 | | | RMLL. Debout dans le couloir. | |
| Association <i>MusiqueLibre.org (Dogmazic.net)</i> ¹³ | Membre actif | 25-35 | Non-déterminé | M | Interview informelle. Stand dans un salon de promotion de Linux. | Semble attaché à l'aspect « fun » de Linux. Nous fait écouter une chanson de Richard Stallman. |
| Association fournissant un service de cyber-café et d'initiation à Linux. | Membre | 35-45 | Non-déterminé | M | Interview semi-directive. Local de l'association. | Ton très scolaire, il insiste sur son « niveau » dans Linux et sur les différences de compétence dans la maîtrise du système d'exploitation. |
| Logiciel <i>LateX</i> ¹⁴ | Utilisateur | 45-55 | Professeur de mathématiques secondaires | M | Interview informelle. RMLL. Restaurant et autres contextes. | Très critique sur le milieu des mathématiciens. N'a jamais terminé sa thèse. Nous invite à manger. Nous sympathisons. |
| GNU/Linux | Utilis. | 55-65 | Ancienne ingénieur. | F | Interview informelle. RMLL. Restaurant et autres contextes. | Nous invite à manger. Nous sympathisons. Avec son mari, ils « lisaient Bourdieu » lors de notre rencontre. Culture scientifique marquée (le mari est physicien, très réservé). |
| GNU/Linux | Utilis. | 45-55 | Gérant d'un pôle administratif | H | Interview semi-directive. Lieu de travail. Assis, table. | Nous vouvoie. |
| GNU/Linux | Utilis. | 15-25 | Étudiant | H | Interview informelle. Divers contextes. | Nous sympathisons avec lui et discutons des enjeux du logiciel libre. Critique sur les sciences humaines (scientisme assez marqué). |
| Framasoft | Administrateur | 25-35 | Non-déterminé | H | Interview semi-directive. RMLL. | Nous encourage à mettre les interviews en ligne. |
| Réseaux de mise en commun d'accès à Internet dans des immeubles roumains. | Contributeur | 15-25 | Étudiante | F | Interview informelle. Squat. Assis dans les fauteuils du squat. | Est boursière en France. Paraît intéressée par les aspects « funs » du logiciel libre. |
| Wikipédia | Administrateur | 15-25 | Étudiante | F | Interview semi-directive. RMLL. | Me demande avec intérêt quel est mon pseudo sous Wikipédia. |
| Wikipédia | Administrateur | 25-35 | Non-déterminé | H | Interview suite à une conférence qu'il donne. | Répond très fermement qu'il n'y a pas de hiérarchie sur Wikipédia. |
| <i>Revue.org</i> ¹⁵ | Co-directeur | 25-35 | Universitaire. Payé pour gérer le portail. | H | Lieu de travail. Assis à une table. | Dénigre la politisation à gauche du logiciel libre. Pour lui, Richard Stallman est un libéral. Pose comme condition pour l'interview que nous partageons avec lui nos résultats de recherche. |
| <i>Léa-Linux</i> ¹⁶ | Administrateur | 15-25 | Étudiant | H | Interview semi-directive. RMLL. Debout, stands. | « Look » très marqué d'« étudiant en science ». |
| <i>FSF</i> (anglais) | Membre | 15-25 | Salarié par la fondation | H | Interview semi-directive. RMLL. Assis à une table. | Très distant, il est pressé que l'interview se termine. |
| <i>SLL Linagora</i> ¹⁷ | PDG | 25-35 | Salarié par l'entreprise | H | Interview semi-directive. RMLL. Debout dans un | Il nous vouvoie. « Look costard-cravate ». Il est pressé par le temps. Est très critique sur la |

¹² *Licence art libre*. Licence qui applique les principes de la GPL aux contenus artistiques et culturels. <<http://artlibre.org/>>.

¹³ Association qui répertorie sur un portail des musiciens ayant mis leur musique sous une licence open source, et qui prône la musique libre. <<http://www.dogmazic.net/>>.

¹⁴ Logiciel fréquemment utilisé pour la rédaction de textes comprenant des formules mathématiques.

¹⁵ Portail numérique qui fédère des revues scientifiques numériques, publiées grâce à un logiciel libre d'édition Lodel. C'est un projet financé par des fonds publics. <<http://www.revues.org/>>.

¹⁶ À l'origine, forum d'entraide pour des utilisateurs et des contributeurs de logiciels libres.

¹⁷ *Linagora* est une des plus importantes SLL en France. Voir <<http://www.linagora.com/>>.

| <i>Statut dans le réseau et organisation d'appartenance</i> | <i>Rôle dans l'organisation</i> | <i>âge</i> | <i>Profession</i> | <i>Genre</i> | <i>Contexte et type d'interview</i> | <i>Détails marquants et remarques</i> |
|--|---------------------------------|------------|--------------------------|--------------|--|---|
| | | | | | couloir. | littérature académique sur l'open source. |
| Entreprise de solutions open-source <i>OpenXtrem</i> ¹⁸ | Co-dirigeant | 25-35 | Salarié par l'entreprise | H | Interview semi-directive. Lieu de travail. | Un autre développeur était en train de travailler dans la salle. Paraît très intéressé par notre travail. |
| PME fournissant des services et du matériel informatique | Chef d'entreprise | 35-45 | Salarié par l'entreprise | H | Interview semi-directive. Lieu de travail. | Un employé est présent durant l'interview et commente par moment ses propos. |

Annexe 4. Un exemple de page personnelle.

La page montre comment le wikipédien se positionne au niveau identitaire. Tout d'abord, il expose ses goûts (à droite et en haut), ses affinités, ses engagements politiques au sein de différents segments, ses pratiques dans la vie courante, ses statuts informels, son métier, son âge, etc. Il indique également ce qu'il a prévu de faire et ce qu'il a déjà fait. Ce qui a une double fonction : une fonction d'usage, cela sert d'aide-mémoire, une fonction ostentatoire, cela permet de montrer son implication dans le projet. Ensuite, il met bien en évidence des aspects identitaires prestigieux, comme l'ancienneté (il signale qu'il est un « rhinocéros laineux », ce qui signifie qu'il contribue au projet depuis 2005). Enfin, il donne ses positions sur le projet : il affirme qu'il est un wikischtroumph, c'est à dire qu'il est opposé à l'usage de la wikimonnaie.

¹⁸ <<http://www.openxtrem.com/public/>>. L'entreprise est spécialisée dans le service aux institutions médicales.

Utilisateur:El Comandante - Wikipedia - Mozilla Firefox

Eichier Édition Affichage Historique Marque-pages Outils Aide

page utilisateur discussion modifier historique

Créer un compte ou se connecter
Vous devez permettre à Wikipedia de continuer à exister !

Utilisateur:El Comandante

Ceci est une **version archivée** de cette page en date du 28 janvier 2008 à 22:18 et modifiée en dernier par El Comandante (Discuter | Contributions). Elle peut contenir des erreurs, des inexactitudes ou des contenus vandales non présents dans la **version actuelle**.
(diff) ← Version précédente | Voir la version courante (diff) | Version suivante → (diff)

Image:Che-guevara-2.jpg
Emesto Rafael Guevara de la Serna, dit 'Che' Guevara

Date de naissance : 7 mars 1976.
Profession : Prof despagnoł.
Wikipédien depuis : mars 2005
Principal centre d'intérêt : l'histoire de l'Espagne et de l'Amérique Latine

Wikipédia n'avait pas besoin de WikiMonnaie pour fonctionner.
Les WikiSchtroumpfs soutiennent l'idée selon laquelle les contributions ne doivent être motivées que par l'**altruisme** et l'amour désintéressé de la **connaissance** !
Victime le 16 février 2007 avec la mort de la Wikimonnaie... Les combats pour la connaissance libre continuent !

Sommaire [masquer]

1 Contributions
2 A faire
2.1 Articles
3 A ne pas oublier
4 Boîte à outils
5 Wikis pour kanjoré d'uten hápassavorka hentaire

Contributions

Contributions importantes et articles suivis depuis plusieurs mois.

- Espagne** : Guerre civile espagnole, Guerre d'Espagne (homonymie), Guernica, Bombardement de Guernica, Pio Moa, G.R.A.P.O., Turron.
- Amérique latine** : Soledad Bravo, Augusto Monterroso.
 - Amérique précolombienne** : Précolompédia, catégorie:Amérique précolombienne, Civilisation précolombienne, catégorie: Histoire de l'Amérique, Histoire de l'Amérique.
 - Mayas** : Copán, John Lloyd Stephens, Jeu de balle, Langue mayas, Tikal, Bonampak, Sites mayas, Civilisation maya.
 - Incas** : Inca, Quipu.
 - Mapuches, Maria Reich.
- Divers** :
 - Pastatarisme
 - Taekwondo
 - Libertés Politiques / Multis / Desordres / Sites

- Catégorie:Musique trigane, Les Yeux Noirs
- Modèle:Comté irlandais
- Modèle:Utilisateur Wikies, Modèle:Utilisateur échecs, Modèle:Utilisateur jedi, Modèle:Utilisateur Religion/Pastatarien

A faire

- Brouillon

Articles

Civilisations précolombiennes

- Portail Précolompédia sur l'Amérique précolombienne (voir Projet Portails).
- Développement des catégories Amérique précolombienne et Histoire de l'Amérique.
- Terminer la trise chronologique des civilisations précolombiennes (voir Aide et cet exemple à suivre).
- A compléter : Copán, Tikal, Langue mayas, Taekwondo (Complétion).
- A suivre : Amérindiens.
- Traductions en cours : Mapuches (à partir des versions anglaise et espagnole).
- A traduire : Huari de l'anglais, Chimú de l'anglais, Chibcha de l'anglais, Tehuelche de l'anglais, Quiché de l'anglais, Yauchilan de l'anglais, Cacaxtla de l'anglais.
- A créer : Cupisnique.

Amérique latine

- Histoire du Nicaragua : apporter des faits objectifs pour confirmer ou infirmer la véracité de l'autoritarisme de la période sandiniste (liens : [1], [2], [3]).

Espagne

- Participer au Projet sur Al-Andalus.

A ne pas oublier

- Wikipédia:Les cahiers de Wikipédia/Amérique latine
- Wikipédia:WikiReader Amérique latine
- Compléter l'article Espagne de Wikitravel.
- Compléter le cours despagnoł de Wikibooks.

Boîte à outils

- Le modèle **[[en cours]]** permet d'éviter les conflits de version avant de commencer une longue édition
- mot espagnok** (pour surter les malvoyants)
- Wikimedia Commons : Enregistrement de nouveaux documents multimédias
- Wikipédia:Conventions typographiques, Wikipédia:Conventions bibliographiques et Wikipédia:Ouvrages de référence
- Aide Syntaxe
 - Retour à la ligne toutes colonnes : **<br style="clear:both;">**
 - Codes couleurs
- Wikipédia:Modèles
- Wikipédia:Bot Requêtes

| | |
|--------------|---|
| arc-0 | Cet utilisateur ne comprend pas l'arabien, ou seulement avec des difficultés notables. |
| he-0 | אני לא מבין עברית או כמעט כלל. אולי אצטרך לעזור לך. |
| | Pastatarien Je suis pastatarien. |
| | Bright Je suis bright. |
| | Agnostique Je suis agnostique. |
| | Terre Je suis citoyen du monde. |
| | France J'habite en France. |
| | Enseignant Je suis enseignant. |
| | Rhinceros latineux Scorpi, je suis un Rhinceros latineux. |
| es-3 | Puedo contribuir con un nivel avanzado de español. |
| en-2 | I am able to contribute with an intermediate level of English. |
| | Précolompédia Je participe au projet Précolompédia. |
| | Nicotie J'adore Philoélie. |
| | Je me soucie de l'avis non nommé. |
| | Fretex Mon navigateur internet est Fretex. |
| | Drogue dure Je suis dépendant(e) à la musique. |
| | Bière J'adore la bière. |
| | Jeu d'échecs J'adore les échecs. |
| | Jeu de rôle J'adore les jeux de rôle. |
| | Science-fiction J'adore la science-fiction. |
| | B.D. J'adore la bande dessinée. |
| | Arts martiaux J'adore les arts martiaux. |
| | Arts martiaux Je suis un véritable Maître Jedi. |
| | Humour Cet utilisateur croit savoir faire de l'humour, mais ses tentatives restent sans succès à l'heure actuelle. Qu'en dit-il ? |
| | Papier non GNU Je m'élève que du papier tel que non GNU. |

Annexe 5. Texte de la licence GPL.

GNU GENERAL PUBLIC LICENSE Version 2, June 1991

Copyright (C) 1989, 1991 Free Software Foundation, Inc.

59 Temple Place, Suite 330, Boston, MA 02111-1307, USA

Everyone is permitted to copy and distribute verbatim copies of this license document, but changing it is not allowed.

Preamble

The licenses for most software are designed to take away your freedom to share and change it. By contrast, the GNU General Public License is intended to guarantee your freedom to share and change free software--to make sure the software is free for all its users. This General Public License applies to most of the Free Software Foundation's software and to any other program whose authors commit to using it. (Some other Free Software Foundation software is covered by the GNU Library General Public License instead.) You can apply it to your programs, too.

When we speak of free software, we are referring to freedom, not price. Our General Public Licenses are designed to make sure that you have the freedom to distribute copies of free software (and charge for this service if you wish), that you receive source code or can get it if you want it, that you can change the software or use pieces of it in new free programs; and that you know you can do these things.

To protect your rights, we need to make restrictions that forbid anyone to deny you these rights or to ask you to surrender the rights. These restrictions translate to certain responsibilities for you if you distribute copies of the software, or if you modify it.

For example, if you distribute copies of such a program, whether gratis or for a fee, you must give the recipients all the rights that you have. You must make sure that they, too, receive or can get the source code. And you must show them these terms so they know their rights.

We protect your rights with two steps: (1) copyright the software, and (2) offer you this license which gives you legal permission to copy, distribute and/or modify the software.

Also, for each author's protection and ours, we want to make certain that everyone understands that there is no warranty for this free software. If the software is modified by someone else and passed on, we want its recipients to know that what they have is not the original, so that any problems introduced by others will not reflect on the original authors' reputations.

Finally, any free program is threatened constantly by software patents. We wish to avoid the danger that redistributors of a free program will individually obtain patent licenses, in effect making the program proprietary. To prevent this, we have made it clear that any patent must be licensed for everyone's free use or not licensed at all.

The precise terms and conditions for copying, distribution and modification follow.

GNU GENERAL PUBLIC LICENSE TERMS AND CONDITIONS FOR COPYING, DISTRIBUTION AND MODIFICATION

0. This License applies to any program or other work which contains a notice placed by the copyright holder saying it may be distributed under the terms of this General Public License. The "Program", below, refers to any such program or work, and a "work based on the Program" means either the Program or any derivative work under copyright law: that is to say, a work containing the Program or a portion of it, either verbatim or with modifications and/or translated into another language. (Hereinafter, translation is included without limitation in the term "modification".) Each licensee is addressed as "you".

Activities other than copying, distribution and modification are not covered by this License; they are outside its scope. The act of running the Program is not restricted, and the output from the Program is covered only if its contents constitute a work based on the Program (independent of having been made by running the Program). Whether that is true depends on what the Program does.

1. You may copy and distribute verbatim copies of the Program's source code as you receive it, in any medium, provided that you conspicuously and appropriately publish on each copy an appropriate copyright notice and disclaimer of warranty; keep intact all the notices that refer to this License and to the absence of any warranty; and give any other recipients of the Program a copy of this license along with the Program.

You may charge a fee for the physical act of transferring a copy, and you may at your option offer warranty protection in exchange for a fee.

2. You may modify your copy or copies of the Program or any portion of it, thus forming a work based on the Program, and copy and distribute such modifications or work under the terms of Section 1 above, provided that you also meet all of these conditions:

a) You must cause the modified files to carry prominent notices stating that you changed the files and the date of any change.

b) You must cause any work that you distribute or publish, that in whole or in part contains or is derived from the Program or any part thereof, to be licensed as a whole at no charge to all third parties under the terms of this License.

c) If the modified program normally reads commands interactively when run, you must cause it, when started running for such interactive use in the most ordinary way, to print or display an announcement including an appropriate copyright notice and a notice that there is no warranty (or else, saying that you provide a warranty) and that users may redistribute the program under these conditions, and telling the user how to view a copy of this License. (Exception: if the Program itself is interactive but does not normally print such an announcement, your work based on the Program is not required to print an announcement.)

These requirements apply to the modified work as a whole. If identifiable sections of that work are not derived from the Program, and can be reasonably considered independent and separate works in themselves, then this License, and its terms, do not apply to those sections when you distribute them as separate works. But when you distribute the same sections as part of a whole which is a work based on the Program, the distribution of the whole must be on the terms of this License, whose permissions for other licensees extend to the entire whole, and thus to each and every part regardless of who wrote it.

Thus, it is not the intent of this section to claim rights or contest your rights to work written entirely by you; rather, the intent is to exercise the right to control the distribution of derivative or collective works based on the Program.

In addition, mere aggregation of another work not based on the Program with the Program (or with a work based on the Program) on a volume of a storage or distribution medium does not bring the other work under the scope of this License.

3. You may copy and distribute the Program (or a work based on it, under Section 2) in object code or executable form under the terms of Sections 1 and 2 above provided that you also do one of the following:

a) Accompany it with the complete corresponding machine-readable source code, which must be distributed under the terms of Sections 1 and 2 above on a medium customarily used for software interchange; or,

b) Accompany it with a written offer, valid for at least three years, to give any third party, for a charge no more than your cost of physically performing source distribution, a complete machine-readable copy of the corresponding source code, to be distributed under the terms of Sections 1 and 2 above on a medium customarily used for software interchange; or,

c) Accompany it with the information you received as to the offer to distribute corresponding source code. (This alternative is allowed only for noncommercial distribution and only if you received the program in object code or executable form with such an offer, in accord with Subsection b above.)

The source code for a work means the preferred form of the work for making modifications to it. For an executable work, complete source code means all the source code for all modules it contains, plus any associated interface definition files, plus the scripts used to control compilation and installation of the executable. However, as a special exception, the source code distributed need not include anything that is normally distributed (in either source or binary form) with the major components (compiler, kernel, and so on) of the operating system on which the executable runs, unless that component itself accompanies the executable.

If distribution of executable or object code is made by offering access to copy from a designated place, then offering equivalent access to copy the source code from the same place counts as distribution of the source code, even though third parties are not compelled to copy the source along with the object code.

4. You may not copy, modify, sublicense, or distribute the Program except as expressly provided under this License. Any attempt otherwise to copy, modify, sublicense or distribute the Program is void, and will automatically terminate your rights under this License. However, parties who have received copies, or rights, from you under this License will not have their licenses terminated so long as such parties remain in full compliance.

5. You are not required to accept this License, since you have not signed it. However, nothing else grants you permission to modify or distribute the Program or its derivative works. These actions are prohibited by law if you do not accept this License. Therefore, by modifying or distributing the Program (or any work based on the Program), you indicate your acceptance of this License to do so, and all its terms and conditions for copying, distributing or modifying the Program or works based on it.

6. Each time you redistribute the Program (or any work based on the Program), the recipient automatically receives a license from the original licensor to copy, distribute or modify the Program subject to these terms and conditions. You may not impose any further restrictions on the recipients' exercise of the rights granted herein. You are not responsible for enforcing compliance by third parties to this License.

7. If, as a consequence of a court judgment or allegation of patent infringement or for any other reason (not limited to patent issues), conditions are imposed on you (whether by court order, agreement or otherwise) that contradict the conditions of this License, they do not excuse you from the conditions of this License. If you cannot distribute so as to satisfy simultaneously your obligations under this License and any other pertinent obligations, then as a consequence you may not distribute the Program at all. For example, if a patent license would not permit royalty-free redistribution of the Program by all those who receive copies directly or indirectly through you, then the only way you could satisfy both it and this License would be to refrain entirely from distribution of the Program.

If any portion of this section is held invalid or unenforceable under any particular circumstance, the balance of the section is intended to apply and the section as a whole is intended to apply in other circumstances.

It is not the purpose of this section to induce you to infringe any patents or other property right claims or to contest validity of any such claims; this section has the sole purpose of protecting the integrity of the free software distribution system, which is implemented by public license practices. Many people have made generous contributions to the wide range of software distributed through that system in reliance on consistent application of that system; it is up to the author/donor to decide if he or she is willing to distribute software through any other system and a licensee cannot impose that choice.

This section is intended to make thoroughly clear what is believed to be a consequence of the rest of this License.

8. If the distribution and/or use of the Program is restricted in certain countries either by patents or by copyrighted interfaces, the original copyright holder who places the Program under this license may add an explicit geographical distribution limitation excluding those countries, so that distribution is permitted only in or among countries not thus excluded. In such case, this License incorporates the limitation as if written in the body of this License.

9. The Free Software Foundation may publish revised and/or new versions of the General Public License from time to time. Such new versions will be similar in spirit to the present version, but may differ in detail to address new problems or concerns.

Each version is given a distinguishing version number. If the Program specifies a version number of this License which applies to it and "any later version", you have the option of following the terms and conditions either of that version or of any later version published by the Free Software Foundation. If the Program does not specify a version number of this License, you may choose any version ever published by the Free Software Foundation.

10. If you wish to incorporate parts of the Program into other free programs whose distribution conditions are different, write to the author to ask for permission. For software which is copyrighted by the Free Software Foundation, write to the

Free Software Foundation; we sometimes make exceptions for this. Our decision will be guided by the two goals of preserving the free status of all derivatives of our free software and of promoting the sharing and reuse of software generally.

NO WARRANTY

11. BECAUSE THE PROGRAM IS LICENSED FREE OF CHARGE, THERE IS NO WARRANTY FOR THE PROGRAM, TO THE EXTENT PERMITTED BY APPLICABLE LAW. EXCEPT WHEN OTHERWISE STATED IN WRITING THE COPYRIGHT HOLDERS AND/OR OTHER PARTIES PROVIDE THE PROGRAM "AS IS" WITHOUT WARRANTY OF ANY KIND, EITHER EXPRESSED OR IMPLIED, INCLUDING, BUT NOT LIMITED TO, THE IMPLIED WARRANTIES OF MERCHANTABILITY AND FITNESS FOR A PARTICULAR PURPOSE. THE ENTIRE RISK AS TO THE QUALITY AND PERFORMANCE OF THE PROGRAM IS WITH YOU. SHOULD THE PROGRAM PROVE DEFECTIVE, YOU ASSUME THE COST OF ALL NECESSARY SERVICING, REPAIR OR CORRECTION.

12. IN NO EVENT UNLESS REQUIRED BY APPLICABLE LAW OR AGREED TO IN WRITING WILL ANY COPYRIGHT HOLDER, OR ANY OTHER PARTY WHO MAY MODIFY AND/OR REDISTRIBUTE THE PROGRAM AS PERMITTED ABOVE, BE LIABLE TO YOU FOR DAMAGES, INCLUDING ANY GENERAL, SPECIAL, INCIDENTAL OR CONSEQUENTIAL DAMAGES ARISING OUT OF THE USE OR INABILITY TO USE THE PROGRAM (INCLUDING BUT NOT LIMITED TO LOSS OF DATA OR DATA BEING RENDERED INACCURATE OR LOSSES SUSTAINED BY YOU OR THIRD PARTIES OR A FAILURE OF THE PROGRAM TO OPERATE WITH ANY OTHER PROGRAMS), EVEN IF SUCH HOLDER OR OTHER PARTY HAS BEEN ADVISED OF THE POSSIBILITY OF SUCH DAMAGES.

END OF TERMS AND CONDITIONS

How to Apply These Terms to Your New Programs

If you develop a new program, and you want it to be of the greatest possible use to the public, the best way to achieve this is to make it free software which everyone can redistribute and change under these terms.

To do so, attach the following notices to the program. It is safest to attach them to the start of each source file to most effectively convey the exclusion of warranty; and each file should have at least the "copyright" line and a pointer to where the full notice is found.

<one line to give the program's name and a brief idea of what it does.>
Copyright (C) 19yy <name of author>

This program is free software; you can redistribute it and/or modify it under the terms of the GNU General Public License as published by the Free Software Foundation; either version 2 of the License, or (at your option) any later version.

This program is distributed in the hope that it will be useful, but WITHOUT ANY WARRANTY; without even the implied warranty of MERCHANTABILITY or FITNESS FOR A PARTICULAR PURPOSE. See the GNU General Public License for more details.

You should have received a copy of the GNU General Public licence along with this program; if not, write to the Free Software Foundation, Inc., 59 Temple Place, Suite 330, Boston, MA 02111-1307 USA

Also add information on how to contact you by electronic and paper mail.

If the program is interactive, make it output a short notice like this when it starts in an interactive mode:

Gnomovision version 69, Copyright (C) 19yy name of author Gnomovision comes with ABSOLUTELY NO WARRANTY; for details type `show w'. This is free software, and you are welcome to redistribute it under certain conditions; type `show c' for details.

The hypothetical commands `show w' and `show c' should show the appropriate parts of the General Public License. Of course, the commands you use may be called something other than `show w' and `show c'; they could even be mouse-clicks or menu items--whatever suits your program.

You should also get your employer (if you work as a programmer) or your school, if any, to sign a "copyright disclaimer" for the program, if necessary. Here is a sample; alter the names:

Yoyodyne, Inc., hereby disclaims all copyright interest in the program `Gnomovision' (which makes passes at compilers) written by James Hacker.

<signature of Ty Coon>, 1 April 1989
Ty Coon, President of Vice

This General Public License does not permit incorporating your program into proprietary programs. If your program is a subroutine library, you may consider it more useful to permit linking proprietary applications with the library. If this is what you want to do, use the GNU Library General Public License instead of this License.

Annexe 6. Définition de l'Open Source. Version 1.0 (1998).

« *Open Source* » implique plus que la simple diffusion du code source. La licence d'un programme « open-source » doit correspondre aux critères suivants :

1. Libre redistribution.

La licence ne doit pas empêcher de vendre ou de donner le logiciel en tant que composant d'une distribution d'un ensemble contenant des programmes de diverses origines. La licence ne doit pas exiger que cette vente soit soumise à l'acquittement de droits d'auteur ou de royalties. (voir justification)

2. Code source.

Le programme doit inclure le code source, et la distribution sous forme de code source comme sous forme compilée doit être autorisée. Quand une forme d'un produit n'est pas distribuée avec le code source correspondant, il doit exister un moyen clairement indiqué de télécharger le code source, depuis l'*Internet*, sans frais supplémentaires. Le code source est la forme la plus adéquate pour qu'un programmeur modifie le programme. Il n'est pas autorisé de proposer un code source rendu difficile à comprendre. Il n'est pas autorisé de proposer des formes intermédiaires, comme ce qu'engendre un préprocesseur ou un traducteur automatique. (voir justification)

3. Travaux dérivés.

La licence doit autoriser les modifications et les travaux dérivés, et leur distribution sous les mêmes conditions que celles qu'autorise la licence du programme original. (voir justification)

4. Intégrité du code source de l'auteur.

La licence ne peut restreindre la redistribution du code source sous forme modifiée que si elle autorise la distribution de fichiers « *patch* » aux côtés du code source dans le but de modifier le programme au moment de la construction. La licence doit explicitement permettre la distribution de logiciel construit à partir du code source modifié. La licence peut exiger que les travaux dérivés portent un nom différent ou un numéro de version distinct de ceux du logiciel original. (voir justification)

5. Pas de discrimination entre les personnes ou les groupes.

La licence ne doit opérer aucune discrimination à l'encontre de personnes ou de groupes de personnes. (voir justification)

6. Pas de discrimination entre les domaines d'application.

La licence ne doit pas limiter la champ d'application du programme. Par exemple, elle ne doit pas interdire l'utilisation du programme pour faire des affaires ou dans le cadre de la recherche génétique. (voir justification)

7. Distribution de la licence.

Les droits attachés au programme doivent s'appliquer à tous ceux à qui le programme est redistribué sans que ces parties ne doivent remplir les conditions d'une licence supplémentaire. (voir justification)

8. La licence ne doit pas être spécifique à un produit.

Les droits attachés au programme ne doivent pas dépendre du fait que le programme fait partie d'une distribution logicielle spécifique. Si le programme est extrait de cette distribution et utilisé ou distribué selon les conditions de la licence du programme, toutes les parties auxquelles le programme est redistribué doivent bénéficier des droits accordés lorsque le programme est au sein de la distribution originale de logiciels. (voir justification)

9. La licence ne doit pas contaminer d'autres logiciels.

La licence ne doit pas apposer de restrictions sur d'autres logiciels distribués avec le programme qu'elle couvre. Par exemple, la licence ne doit pas exiger que tous les programmes distribués grâce au même médium soient des logiciels « open-source ». (voir justification)

10. Exemples de licences.

Les licences suivantes sont des exemples de licences que nous considérons conformes à la définition de l'« *Open Source* » : *GNU GPL*, *BSD*, *X Consortium*, et *Artistic*. C'est aussi le cas de la *MPL*.

Annexe 7. La philosophie du projet Freenet : exemple de l'idéologie de l'information ouverte.

The Philosophy behind Freenet

By Ian Clarke <<http://freenetproject.org/philosophy.html>>

1. A Disclaimer

There are many reasons why people get involved in the Freenet Project. Some share the views outlined in this document; some share variations of these views, which are also served by what we are trying to achieve; and some just enjoy the technical challenge. These are the ideas which motivated me to architect the system in the first place, but not necessarily the views that everyone involved in the Freenet project holds.

2. Suggested prior reading

For this document to make sense, you should probably know what Freenet is. You can get a good overview on the What is Freenet? page.

3. The importance of the Free flow of information

Freedom of speech, in most western cultures, is generally considered to be one of the most important rights any individual might have. Why is the freedom to share ideas and opinions so important? There are several ways to answer this question.

3.1 Communication is what makes us human

One of the most obvious differences between mankind and the rest of the animal kingdom is our ability to communicate sophisticated and abstract concepts. While we constantly discover that animal's communication ability is more sophisticated than previously assumed, it is unlikely that any other animal approaches our own level of ability in this area.

3.2 Knowledge is good

Most people, given the option of knowing something and not knowing something, will choose to have more information rather than less. Wars have been won and lost over who was better-informed. This is because being better-informed allows us to make better decisions, and generally improve our ability to survive and be successful.

3.3 Democracy assumes a well informed population

Many people today live under democratic governments, and those who don't, probably want to. Democracy is an answer to the question of how to create leaders, while preventing them from abusing that power. It achieves this by giving the population the power to regulate their government through voting, yet the ability to vote does not necessarily mean that you live in a democratic country. For a population to regulate their government effectively it must know what their government is doing, they must be well informed. It is a feedback loop, but this loop can be broken if the government has the power to control the information the population has access to.

4. Censorship and freedom

Everyone values their freedom, in fact, many consider it so important that they will die for it. People like to think that they are free to form and hold whatever opinions they like, particularly in western countries. Consider now that someone had the ability to control the information you have access to. This would give them the ability to manipulate your opinions by hiding some facts from you, by presenting you with lies and censoring anything that contradicted those lies. This is not some Orwellian fiction, it is standard practice for most western governments to lie to their populations, so much so, that people now take it for granted, despite the fact that this undermines the very democratic principles which justify the government's existence in the first place.

5. The solution

The only way to ensure that a democracy will remain effective is to ensure that the government cannot control its population's ability to share information, to communicate. So long as everything we see and hear is filtered, we are not truly free. Freenet's aim is to allow two or more people who wish to share information, to do so.

6. Isn't censorship sometimes necessary?

Of course no issue is black and white, and there are many who feel that censorship is a good thing in some circumstances. For example, in some European countries propagating information deemed to be racist is illegal. Governments seek to prevent people from advocating ideas which are deemed damaging to society. There are two answers to this however. The first is that you can't allow those in power to impose "good" censorship, without also enabling them to impose "bad"

ensorship. To impose any form of censorship a government must have the ability to monitor and thus restrict communication. There are already criticisms that the anti-racism censorship in many European countries is hampering legitimate historical analysis of events such as the second world war.

The second argument is that this "good" censorship is counter-productive even when it does not leak into other areas. For example, it is generally more effective when trying to persuade someone of something to present them with the arguments against it, and then answer those arguments. Unfortunately, preventing people from being aware of the often sophisticated arguments used by racists, makes them vulnerable to those arguments when they do eventually encounter them.

Of course the first argument is the stronger one, and would still hold-true even if you didn't accept the second. Basically, you either have censorship, or you don't. There is no middle-ground.

7. But why is anonymity necessary?

You cannot have freedom of speech without the option to remain anonymous. Most censorship is retrospective, it is generally much easier to curtail free speech by punishing those who exercise it afterward, rather than preventing them from doing it in the first place. The only way to prevent this is to remain anonymous. It is a common misconception that you cannot trust anonymous information. This is not necessarily true, using digital signatures people can create a secure anonymous pseudonym which, in time, people can learn to trust. Freenet incorporates a mechanism called "subspaces" to facilitate this.

8. And what of copyright?

Of course much of Freenet's publicity has centered around the issue of copyright, and thus I will speak to it briefly. The core problem with copyright is that enforcement of it requires monitoring of communications, and you cannot be guaranteed free speech if someone is monitoring everything you say. This is important, most people fail to see or address this point when debating the issue of copyright, so let me make it clear: You cannot guarantee freedom of speech and enforce copyright law

It is for this reason that Freenet, a system designed to protect Freedom of Speech, must prevent enforcement of copyright.

9. But how will artists be rewarded for their work without copyright?

Firstly, even if copyright were the only way that artists could be rewarded for their work, then I would contend that freedom is more important than having professional artists (those who claim that we would have no art do not understand creativity: people will always create, it is a compulsion, the only question is whether they can do it for a living).

Secondly, it could be questioned whether copyright is effective even now. The music industry is one of the most vocally opposed to enhancements in communication technology, yet according to many of the artists who should be rewarded by copyright, it is failing to do so. Rather it has allowed middle-men to gain control over the mechanisms of distribution, to the detriment of both artists and the public.

10. Alternatives to Copyright

Fortunately it won't come to this. There are many alternative ways to reward artists. The simplest is voluntary payment. This is an extension of the patronage system which was frequently used to reward artists prior to copyright, where a wealthy person would fund an artist to allow them to create full-time. The Internet permits an interesting extension of this idea, where rather than having just one wealthy patron, you could have hundreds of thousands, contributing small amounts of money over the Internet.

We actually practice what we preach in this regard too, on the 15th of March 2001 the Freenet Project started taking donations, and within a week we had collected over \$1000.

11. More sophisticated approaches: Fairshare

Of course some people ridicule this idea on the basis (I assume) that nobody would ever pay for something unless forced to do so (despite significant evidence to the contrary). While I disagree with their rather depressing outlook on humanity, there are more sophisticated mechanisms which do appeal to people's self-interest, such as "Fairshare", where people can buy in to artists much as a venture capitalist will buy into an idea they like, and if that artist is successful they will be rewarded in proportion to their original contribution. This has the nice effect of encouraging people to give more money to obscure artists who they believe have potential. If their investment doesn't pay-off, then they still have the satisfaction that they contributed to an artist whose work they enjoy.

This website is licensed under the GNU Free Documentation License

Annexe 8. Charte de la fondation du projet Gnome.

Le projet Gnome est l'un des projets les plus importants du réseau coopératif des logiciels libres. Il est représentatif de l'éthique du logiciel libre. Il est supervisé par une fondation régie par une charte. Cette charte définit les grands principes sur lesquels s'appuie généralement une fondation qui dirige un projet open source.

Draft Charter for the GNOME Foundation

Draft 0.61 (23 October 2000)

This document describes the purpose, basic structure and operational policies of a proposed GNOME foundation. Although certain issues are not addressed fully, the core functions of the foundation are defined and procedures for them are described.

This document includes broad mission level statements and operational provisions. We are in the process of creating Articles of Incorporation and By-Laws that will incorporate this charter, cast in stone our fundamental beliefs, and give us the flexibility to amend implementation items.

A ChangeLog and author's list are at the end of this document.

Preface: Why a GNOME Foundation?

Since the project was started in 1998, GNOME has grown tremendously. The technology has started to mature, the amount of code contributed has exploded, the number of developers (also known as GNOME hackers) who are contributing to GNOME has more than doubled. With the emergence of a GNOME industry, and as corporate partners are embracing GNOME, the number of hackers who are paid to work full-time on GNOME has grown dramatically, in addition to the hundreds of volunteer hackers in the community.

As GNOME has grown, so have our goals. Over the next few years, we want to offer a state-of-the-art, fully free desktop to many people who today are not using computers because they are too expensive and too complicated to use.

In short, GNOME is growing up.

To achieve our goals in a timely manner, the project will need more focus than the current structure can offer. When GNOME was a smaller project, Miguel was able to make most of the key decisions. Today, there is a need for a forum that can provide GNOME, and the projects that make up GNOME, with the structure and support they will need to continue to grow. We need a more structured environment to smoothly integrate new citizens into the community. The GNOME Foundation will provide this support. The Foundation will also provide a place to resolve the inevitable conflicts that arise in a diverse community. Equally important, the Foundation can voice the decisions and positions of the GNOME project, and, therefore, can act as a liaison with the press and corporations who want to be involved with GNOME.

Most importantly, the GNOME Foundation will provide transparency and representation. Whereas decisions in the past have often been made in an ad-hoc fashion and in private conversations between a small number of people, the foundation will provide a forum that is elected by the GNOME community, that is accountable to that community, and that will conduct its affairs in the open.

Mission Statement

The GNOME Foundation will work to further the goal of the GNOME project: to create a computing platform for use by the general public that is completely free software.

To achieve this goal, the Foundation will coordinate releases of GNOME and determine which projects are part of GNOME. The Foundation will act as an official voice for the GNOME project, providing a means of communication with the press and with commercial and noncommercial organizations interested in GNOME software. The foundation may produce educational materials and documentation to help the public learn about GNOME software. In addition, it may sponsor GNOME-related technical conferences, and represent GNOME at relevant conferences sponsored by others, help create technical standards for the project and promote the use and development of GNOME software.

I. Principles of the GNOME Foundation

Open and Public

In almost every sense of the word, GNOME is an open project. This is one of our greatest strengths, has always been, and should be the balefire by which we plot our course into the future.

The foundation should not be exclusionary or elitist. Every GNOME contributor, however small his or her contribution, must have the opportunity to participate in determining the direction and actions of the project.

The openness of GNOME has always been a point of pride for us, and an important characteristic which distinguishes us from many of the other open source projects out there. Anyone can become a contributor, write access to our CVS does not involve trial by fire or other masonic rituals, we don't use Access Control Lists, and we've always been exceedingly good about folding talented newcomers in our arms and welcoming them to the project. No resume required.

Major components of GNOME -- things we now consider to be absolutely core to the project -- were begun by energetic individuals with the desire to create something cool. Look at glade, zvt, libxml, dia, GNOME vfs, libart, the desktop icons... all of these were created by people who had not previously contributed heavily to the project, but who are now considered to be among our heavy hitters.

The GNOME foundation must not stifle the interest of outsiders. An ill-conceived foundation could discourage outsider participation directly, by establishing rules which limit the ability of potential contributors to make their mark, or indirectly, by engendering an alienating sense of elitism. The stained glass of the cathedral creates a colorful spectacle for those inside, but from the outside, the building is just a hulking grey edifice, intimidating and impenetrable.

This principle has real, concrete meaning for the foundation: All discussions must be publicly viewable, any person must have the opportunity to contribute to the decision-making process, and every GNOME contributor must have the direct ability to influence the decisions which are made. The foundation must be democratic and friendly to those responsible for making GNOME what it is.

GNOME is Free Software

GNOME is part of the GNU project and supports the goals of the GNU project as defined by the Free Software Foundation. Free software licensing has always been a mainstay of GNOME, and we must ensure that this tradition continues. GNOME will include only Free software.

GNOME is a Meritocracy

Participation in the foundation is intended only for those individuals who are making contributions to the GNOME project and the software which makes up GNOME. A corporation, organization or individual should not be granted a place in the foundation unless its presence is justified by the merits of its contribution. Money cannot buy influence in the GNOME project: show us the code (or documentation, or translations, or leadership, or webmastering...).

In the past, being a part of the GNOME project has simply meant I wrote some code or I hang out on the mailing lists and build the thing from CVS frenetically every three hours. There is no reason to change this.

Build on What we Have (or: too much structure is poison)

In many ways, GNOME is a unique project. Comprised of dozens of autonomous modules, GNOME has not been subject to iron-fisted structural leadership. Furthermore, there are many pieces of software which are core to GNOME which stand with one foot in our camp and one foot outside. There really is no clear analogue to GNOME among most other free software projects. GNOME is bigger than almost every other effort in existence, more loosely organized, and possibly faster growing. Plus, GNOME sits on the frontier of the Linux application market, and is likely to continue to face growing pains as we try to meet the needs of ISVs (Independent Software Vendors) and others who are joining the movement.

It would be impossible to impose a high degree of bureaucratic structure onto a heretofore amorphous and somewhat anarchic community. And it shouldn't be done, anyway. Let's not attempt to imitate some of the groups which are smaller, or which had more structure in their beginnings. Any new structure which the GNOME foundation provides, if taken too far, will be artificial, ignored, or at worst: really really annoying to developers.

Furthermore, the foundation can have no real powers of enforcement; compliance with foundation decision should be an act of good-faith. If we've lost consensus to the point where we're regularly forcibly ejecting people from the foundation and copying their projects, we're sunk anyway.

Heavy bureaucracy is not in our DNA. And it shouldn't be. So let's not try to graft an administrative superstructure onto the community we've built. Furthermore, too high a level of administrative overhead will gum up the works to the point where the foundation will completely cease to function and become useless and vestigial.

Instead, the foundation will work with GNOME's strengths to make it better. A foundation that provides cohesion, vision, direction, and enough organization will be an incredible asset. A foundation that attempts to do this, but hides the iron fist under a velvet glove will not. Such an entity would likely be ignored, and words like fork would be thrown around.

The foundation should provide the project with just enough organization to accomplish its goals effectively. Some level of structure will be important for decision making, communication, and interacting with outside parties.

Independence

The foundation must act in the best interests of GNOME, independent of influence from outside organizations and corporations. No single entity should have the ability to direct GNOME to its own ends.

II. Tasks of the Foundation

Releasing GNOME, defining GNOME

The foundation bears the responsibility of coordinating each subsequent release of GNOME. For each release, this will include setting a schedule (whether or not it is overlooked), choosing the set of modules which are a part of the release, and preparing the appropriate marketing materials.

GNOME is a loose collection of independent projects. The foundation will determine the set of modules which fall under the GNOME umbrella. Most often, the foundation will endorse a project as a GNOME project simply by including it in a release. In some cases, however, a project that is not scheduled to be included in any particular release will be designated as a part of GNOME. In these ways, the foundation will be defining GNOME.

It should be apparent that these two tasks (defining GNOME and doing releases) are interrelated: most often, defining GNOME is just determining which modules are a part of any given release.

Public Image and Voice

The foundation will be the principal entity with the ability to make official public statements for GNOME, such as press releases. The foundation will also be responsible for maintaining the GNOME brand, and will have to determine the appropriate uses of the associated trademarks. The foundation will also be a hub for joint-marketing efforts by those organizations (corporate and non) which want to make GNOME-related announcements. Regional groups, created to promote GNOME in specific areas, may wish to make their own announcements about their efforts.

Corporate and Organizational Point of Contact

Companies and other organizations which want to communicate with the GNOME project should be able to use the foundation as their first point of contact. The foundation will be responsible for helping these organizations understand the GNOME project and become involved. The foundation will be vested with the power to represent GNOME in these conversations.

The foundation will also act as a forum for discussions between the organizations and companies which have an interest in GNOME. There will be a subgroup of the foundation which will include members from these organizations to make this possible.

Standards Definition

As GNOME matures, it will become necessary to have an official set of standards which define GNOME compliance, for ISVs and for distributors. The foundation will be responsible for ratifying these standards, and authorizing the application of the GNOME trademark to them.

Direction and Vision

The GNOME foundation will provide a sense of leadership and cohesive direction to the GNOME project. The foundation will work to communicate a vision and set of goals for the future releases of GNOME. These should be communicated to the general public and to the project at large.

As GNOME evolves, other duties which are appropriate and necessary for the foundation to undertake will emerge. Before the board of directors of the foundation takes on any major new duties, it shall consult with the broader GNOME community.

Fund Receipt and Disbursement

Individuals and organizations that want to make a monetary contribution to the GNOME project will be able to do so by making a contribution to the GNOME foundation. The foundation will be in charge of disbursing these funds to the benefit of GNOME and, to the extent possible, in accordance with the wishes of the benefactor.

III. Basic Structure and Operation of the Foundation

The foundation will be global in scope, but incorporated in the United States. Affiliated foundations, created for the purpose of promoting GNOME, supporting developers or disbursement of funds, may be created in many countries or geographic areas.

The GNOME foundation is divided into three bodies: the Membership, the Board of Directors, and the Advisory Board.

Membership

The Membership will be a large body made up of people who have made a contribution to any module which is part of GNOME. The intent of the Membership is to provide the opportunity for all contributors to have a place and a voice in the GNOME foundation. The Membership will be open to all people who want to be a member and who have made any kind of contribution to any part of the GNOME project, with no membership fee, and no requirement of organizational or corporate affiliation.

The membership will have two responsibilities: electing the Board of Directors, and issuing popular referenda on any issue under the jurisdiction of the foundation, at any time (hopefully an infrequent event).

Board of Directors

The board is the primary decision-making body of the GNOME foundation. It is responsible for ratifying all decisions the GNOME foundation makes. These decisions can be overturned by referendum.

The board will be made up of a small, limited number of people, elected by the membership. New seats on the board may be made available as the project grows, subject to approval by the board or referendum of the membership.

No single organization or company will be allowed to control more than 40% of the board seats, regardless of election results. In the event that individuals affiliated with a corporation or organization hold more than 40% of the seats, affiliates from that corporation will be required to resign until 40% is no longer held. Individuals affiliated with a company or organization are people who are employees, officers, or members of the board of directors of an organization; or have a significant consulting relationship; or own at least 1% of the equity or debt, or derivatives thereof, of a company.

Notwithstanding the above, members of the board of directors shall act on behalf of all GNOME contributors in the best interest of the GNOME project. Although board members may be affiliated with companies that have an interest in the success of GNOME, they will not be considered representatives of companies with which they are affiliated. The GNOME Foundation Board of Advisors provides a forum for corporate representation.

Advisory Board

The Advisory Board is made up of companies and organizations which have a desire to participate in advising the foundation about releases and other decisions. The Advisory Board will have no decision-making ability. The Advisory Board is a place for its members to have open discussions about their GNOME-related strategies. Membership in the forum is open to all companies and groups who are interested in contributing to the GNOME project, subject to the approval of the board of directors.

Note the following information about advisory board fees is outdated. Please see here for up-to-date information

Corporate members will pay a membership fee of \$10,000 to join the Advisory Board. There is no membership fee for non-profit organizations or companies with fewer than 10 employees. Additionally, membership fees may be waived upon request by the board of directors. We value contributions of code and hackers resource much more than membership dues!

From time to time, ad-hoc committees may be formed, formally or informally, either by the board or the membership.

IV. Board Meetings, Voting, Referendum and Election

Board Meetings & Votes

Voting sessions of the board of directors will be formal, performed either in-person, telephonically, via e-mail, or on IRC. This can be cryptographically authenticated with a registry of public keys. A simple majority is required to approve any measure. Often, decisions will be reached by consensus.

Minutes shall be kept for all meetings of the board of directors. Votes on all topics will be recorded and attributed. All of these records will be archived and made publicly available immediately.

On certain occasions, conversations within the GNOME Foundation will be confidential. On those occasions, notes from meetings etc. may be edited to maintain confidentiality. We will work to keep confidential conversations down to a minimum.

Referendum

A referendum can be issued by any member of the foundation.

To be accepted, a request for a referendum must be endorsed by 10% of the Membership. The maximum number of valid endorsements from Members affiliated (as defined above) with any one corporation or organization shall be 5%.

An electronic voting system will be established online, with members voting on a web page or by e-mail. In order for a referendum to pass, 1/3d of the total membership must participate, and 2/3ds of the participating members must approve. There will be a mailing list for all of the members, and all referenda must be announced to the list by the initiator before they are opened on the voting system. At least three days must pass before the referendum is closed, and no referendum can remain open for longer than fourteen days.

Elections and Board Size

Elections for the board of directors will be regularly held every year. Candidates for election must be members of the GNOME Foundation and shall nominate themselves. Members may vote for a number of candidates equal to the number of board slots that are available (in other words, if there are 10 slots on the board of directors, then each member may vote for up to 10 candidates).

The board shall be composed of those candidates who receive the highest number of votes.

The board of directors may be recalled by referendum, using the process described above. If the board of directors is recalled by referendum, new elections shall be held immediately.

Between elections, board vacancies or new board slots shall be filled by appointment by the board of directors.

The board of directors shall have at least 7 members and no more than 15 members. Prior to each election, the board of directors shall determine the number of board seats for the next year. The initial board of directors shall be composed of 11 members.

If more than half of the elected candidates are affiliated with one company (as defined above), elections returns shall be adjusted as follows. Individuals who are affiliated with the company which has an excess of representatives shall be removed based on the number of votes they received until such individuals no longer hold a majority of the seats on the board. Other candidates shall replace them, based on the number of votes they received. (In other words, if there are 10 board seats and 6 people from company X were elected, than the one person from that company who received the fewest number of votes will be replaced by the candidate who received the 11th highest number of votes).

V. Release Engineering / Defining GNOME

The board of directors will be responsible for authorizing the release of a new version of GNOME. The board will determine the set of modules which will make up the release.

Operational management of the release may be handled by a board-appointed committee or individual, made up of general Members and/or directors. The membership will be able to affect all these decisions primarily by participating in the discussions which lead up to them. In extreme cases, a referendum can be used.

VI. Funds

One of the primary purposes of the GNOME foundation is to allow outsiders to contribute financially to the continued development of GNOME. These outsiders will make donations to the project, which will be disbursed by the board, under the advice of the membership.

VII. Bootstrapping the GNOME Foundation

The membership will be populated with all the consenting members of the GNOME-hackers mailing list, people holding CVS accounts, and anyone else who speaks out and wants to join when asked.

A committee shall be established by the current GNOME Steering Committee to manage the membership list, add new members and oversee the elections.

The first elections may be held prior to the incorporation of the Foundation but shall be held no later than 90 days from the incorporation of the GNOME Foundation. If the Foundation is incorporated prior to the first elections, the GNOME Steering Committee shall appoint on interim board of directors.

VIII. Authors

This document was put together from contributions by many people. The crucial first draft was written by Nat Friedman based on discussions he had with Joe Shaw. This document is maintained by the GNOME Foundation Board of directors.

Numerous patches were submitted by: Joe Shaw, Linas Vepstas, Maciej Stachowiak, Havoc Pennington, Daniel Veillard, Telsa Gwynne, Mike Prestner, Jim Gettys, Alan Cox, Kelly, Frank Hecker, Brian Behlendorf, Robert Humphreys, Rusty Conover, Miguel de Icaza, Elliott Lee, Others

Please let me know who I need to delete/add. (...) About GNOME · Download · Users · Developers · Foundation · Contact
Copyright © 2007, The GNOME Project. Maintained by the GNOME Foundation Board of Directors and Membership Committee. Optimised for standards. Hosted by Red Hat.

Annexe 9. Exemple de rapport de bogue.

Cet extrait donne un exemple de rapport de bogue, pour le projet gnome. On voit que le rapport est interactif. D'autres contributeurs commentent le rapport.

The screenshot shows a Mozilla Firefox browser window displaying a Bugzilla bug report. The browser's address bar shows the URL `http://bugzilla.gnome.org/show_bug.cgi?id=106960`. The page title is "Bug 106960 - Add option to disable all previews on images larger than some given size (GIMP)". The report is opened by Raphaël Quinet, a GIMP developer, on 2003-02-24 at 19:49 UTC. The bug description explains that updating previews for large images causes disk trashing and performance issues. It suggests an option to disable previews for images larger than a certain size. Two comments are visible: Comment #1 from Sven Neumann suggests disallowing the image preview code to invalidate tiles, and Comment #2 from Toralf Lund agrees with the idea of partial previews but notes that a size limit would also be needed. A metadata box on the right lists: Product: GIMP, Component: General, Version: Current SVN, Status: NEW, Priority: Low, Severity: enhancement, Target: Future.

GNOME™ [New bug](#) · [Browse](#) · [Search](#) · [Reports](#) · [Help](#) [Log In](#) | [New Account](#)

Bug 106960 – Add option to disable all previews on images larger than some given size

[View Bug Activity](#) | [Clone This Bug](#)

Opened by **Raphaël Quinet** (reporter, GIMP developer, [points: 20](#))
2003-02-24 19:49 UTC [reply](#)

As mentioned by Toralf Lund in [bug-5106220](#) and as I have experienced personally while working on large images, updating the various previews (image and layers) can be a source of disk trashing (swap and/or tile cache) if the image is large. Even if this is done in an idle task, this can severely affect the performance of the system because of the frequent disk accesses and memory swapping. There is already an option that allows the user to select the size of the previews or to disable them completely. But this is not very flexible. It would be nicer to be able to keep the previews for smaller images. For instance, this would be useful if you have many small images from which you want to paste some parts into the large images.

It would be nice to be able to select a maximum image size (in bytes) for the previews (similar to the existing option that generates a warning if a new image is larger than a given size). All images smaller than that size would get the automatically updated previews as usual. All images larger than that size would get no previews or would only get a "frozen" preview.

Comment #1 from **Sven Neumann** (GIMP developer, [points: 24](#))
2003-02-25 12:16 UTC [reply](#)

Wouldn't it be better to disallow the image preview code to invalidate tiles? So instead of having no preview at all, there would be a preview of the part of the image the tile-manager knows about w/o swapping in tiles, the part that is being worked on anyway. I just don't know how to present the fact that the preview is incomplete.

Comment #2 from **Toralf Lund** ([points: 9](#))
2003-02-25 14:48 UTC [reply](#)

I really like the idea of partial previews (seems to be a nice and simple, and therefore good, way to deal with the problem), but size limit would also be OK.

Product: [GIMP](#)
Component: General
Version: Current SVN
Status: NEW
Priority: Low
Severity: enhancement
Target: Future

Annexe 10. Carte de développeurs et d'utilisateurs.

Les cartes sont issues du projet Ohloh. Elles concernent trois gros projets du logiciel libre. Mozilla, un navigateur internet; PHP, un langage de programmation et de développement web, très utilisé et bien développé; Gnome, un environnement fenêtré central dans les distributions open source. En gris, la carte de localisation des utilisateurs qui ont mis un « stack », une sorte d'étiquette, sur un logiciel. Elle permet de visualiser l'utilisation du logiciel. En jaune, les contributeurs à un logiciel qui sont répertoriés sur le site Ohloh. Notons que les développeurs et les utilisateurs se concentrent essentiellement sur l'Europe et les Etats-Unis.



Activity Map

[Stacks](#) [Contributors](#)



Showing 50 of 2132 stacks.

Activity Map

[Stacks](#) [Contributors](#)



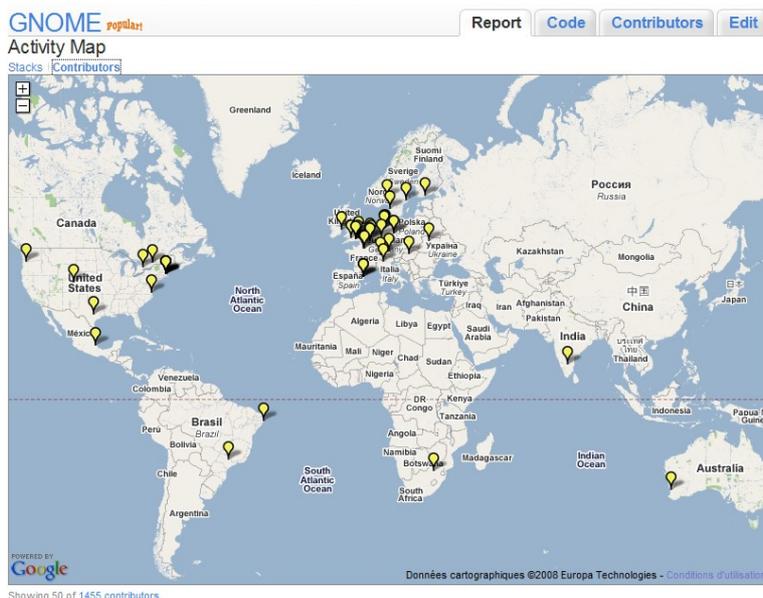
Showing 25 of 129 contributors.

Activity Map

[Stacks](#) [Contributors](#)



Showing 50 of 469 stacks.



Annexe 11. Liste des électeurs de la fondation Gnome (2005).

Voters for the 2005 GNOME Foundation Elections

This list is not complete and might change.

Source : <<http://foundation.gnome.org/elections/2005/voters.html>>.

Aaron Bockover, Aaron Weber, Abduxukur Abdurixit, Abel Cheung, Adam Hooper, Adam Weinberger, Adrian Custer, ahmad riza h nst, Alan Cox, Alan Horkan, Alastair McKinstry, Alejandro Sánchez Acosta, Alessio Dessi, Alessio Frusciante, Alexander Kirillov, Alexander Larsson, Alexander Shopov, Alex Duggan, Alex Graveley, Allan Gottlieb, Alvaro del Castillo, Alvaro Lopez Ortega, Amanpreet Singh Alam, Amaury Jacquot, Amaya Rodrigo Sastre, Anand Subramanian, Anders Carlsson, Andreas J. Guelzow, Andrew Lanoix, Andrew Sobala, Andy Piper, Andy Wingo, Ankitkumar Rameshchandra Patel, Anne Østergaard, Antonio Xu, Arangel Angov, Archana Shah, Archit Baweja, Ariel Rios, Arvind Samptur, Baptiste Mille-Mathias, Baris Cicek, Bastien Nocera, Behdad Esfahbod, Benedikt Christopeit, Benjamin Kahn, Bill Haneman, Brian Cameron, Brian Masney, Brian Nitz, Brittany Proctor, Bryan Clark, Cai Qian, Caleb Moore, Callum McKenzie, Calum Benson, Carlos Garcia Campos, Carlos Gamacho Parro, Carlos Morgado, Carlos Perelló Marin, Changwoo Ryu, Chris Lahey, Chris Lyttle, Chris Ridpath, Christian Fredrik Kalager Schaller, Christian Kellner, Christian Meyer, Christian Neumair, Christian Persch, Christian Rose, Christophe Fergeau, Christophe Merlet, Christopher Blizzard, Claudio Saavedra, Clytie Siddall, Colin Walters, Crispin Flowerday, Curtis Hovey, Damien Sandras, Damon Chaplin, Daniel Egger, Daniel Veillard, Danilo Segan, Dan Siemon, Dave Camp, David Bolter, David Chan, David Neary, David Schleeff, Davyd Madeley, Dennis M.D. Ljungmark, Dennis Michael Cranston, Dennis Smit, Dmitry Mastrukov, Dodji Seketeli, Dom Lachowicz, Ed Boraas, Edd Dumbill, Elijah Newren, Elliot Lee, Elnaz Sarbar, Emmanuel Pacaud, Eric Baudais, Eric Tourlet, Erik J.J. Snoeijs, Erik Walthinsen, Erwann Chénéde, Eugene O'Connor, Everson Santos Araujo, Farzaneh Sarafraz, Federico Mena Quintero, Fernando Herrera, Fernando San Martín Woerner, Francisco de Urquijo, Francisco Javier Fernandez Serrador, Francisco Petrucio Cavalcanti Junior, Frank Chiulli, Frank Rehberger, Frédéric Crozat, Frederico Souza da Camara, Fredrik Hedberg, Gaël Chamoulaud, Gareth Owen, Gary Ekker, Geert-Jan Van den Bogaerde, George Lebl, Gergő Erdi, German Poo Caamaño, Ghee Teo, Gian Mario Tagliaretti, Ginn Chen, Glynn Foster, Gonzalo Paniagua Javier, Gökrem Çetin, Gregory Joseph Merchan, Gregory Leblanc, Guilherme de Siqueira Pastore, Gustavo Giráldez, Gustavo Maciel Dias Vieira, Gustavo Noronha Silva, Hal Ashburner, Hasbullah Bin Pit, Havoc Pennington, Hendrik Richter, Henry Jia, Hugo Varela Placencia, Iain Holmes, Ilkka Tuohela, Irene Ryan, Ismael Olea, Ivan Wong, Izabel Cerqueira Valverde, Jaka Močnik, Jakub Steiner, James Bowes, James Henstridge, James Willcox, Jamie McCracken, Jan Arne Petersen, Jan Schmidt, Jason Leach, Jay Yan, Jean Bréfort, Jean-Marc Valin, Jeff Bailey, Jeff Waugh, Jeong-Hee Kang, Jeroen Zwartepoorte, J.H.M. Dassen, Jim Garrison, Jim Gettys, Joaquin Cuenca Abela, Jody Goldberg, Joel Becker, Joe Shaw, John Fleck, John (J5) Palmieri, John Karcz, John Richard Williams, Jonathan Blandford, Jon Kåre Hellan, Jon Trowbridge, Jordi Mallach, Jordi Mas i Hernández, Jorge Bernal, Jörgen Scheibengruber, Jörn Baayen, José Carlos Marcos, JP Rosevear, Jukka-Pekka Iivonen, Julio M. Merino Vidal, Kalle Vahlman, Kalpesh Shah, Kaushal Kumar, Keith Packard, Kenneth Rohde Christiansen, Kim Schulz, Kjartan Maraas, Kostas Papadinas, Krishnaswamy Harish, Kristian Rietveld, Kurt Maute, Kyle Yuan, Larry Ewing, László Péter, Leslie Proctor, Liam Quin, Linas Vepstas, Link Dupont, Luca Padovani, Lucas Rocha, Luciana Bastos de Freitas, Luis Villa, Luke Strogen, Madhan Raj M, Malcolm Tredinnick, Marcel Telka, Marc Maurer, Marcus Leyman, Marinus Schraal, Mark Gordon, Mark McLoughlin, Martin K. Petersen, Martin Kretzschmar, Martin Seviar, Martin Willemoes Hansen, Martyn Russell, Matthew Garrett, Matthew Gerginski, Matthias Clasen, Matthias Warkus, Maxim V. Dziuromanenko, Meelad Zakaria, Michael Aubertin, Michael Meeks, Michael Natterer, Michael Pruett, Michiel Sikkens, Miguel Angel López Hernández, Miguel de Icaza, Mikael Hallendal, Mikael Holmesland Snarud, Mike Kestner, Mike Newman, Miloslav Trnec, Mohammad Dhani Anwari MT, Morten Welinder, Muhammad Khalid Adnan(Progga), Murray Cumming, Nate Case, Nat Friedman, Nils Ulltveit-Moe, Nirmal Kumar, Norayr Chilingaryan, Olav Vitters, Olivier Andrieu, Olivier Crête, Onur Can ÇAKMAK, Owen Taylor, Pdraig O'Briain, Palanisamy Chenthill, Paolo Borelli, Paolo Maggi, Paolo Molaro, Parag Goel, Patrick Lam, Pawel Salek, Pedro Marcelo Villavicencio Garrido, Peter Korn, Peter Williams, Philip Van Hoof, Piers Cornwell, Prit Laes, Qian Wu, Radek Doulik, Ramsés Morales, Ray Strobe, Reinout van Schouwen, Rémi Cohen-Scali, Ricardo Fernandez Pascual, Richard Hult, Richard Stallman, Rob Adams, Robert Love, Roberto Majadas Lopez, Robert Wilhelm, Rodney Dawes, Rodrigo Moya, Ronald S. Bultje, Roozbeh Pournader, Rosanna Yuen, Ross Burton, Ross Golder, Rostislav Raykov, Rui Miguel Silva Seabra, Runa Bhattacharjee, Ryan Lortie, Sameer Morar, Sami Pietila, Sami Teemu Pesonen, Sam Tobin-Hochstadt, Sandino Flores-Moreno, Sean Egan, Sean Harshbarger, Sebastian Wilhelm, Sebastian Bachher, Sergey V. Udaltsov, Seth Nickell, Shane O'Connor, Shaun McCance, Sigurd Gartmann, Simford Dong, Simon Budig, Simos Xenitellis, Srinivasan Shreyas, Srinivasa Ragavan, Sriram Ramkrishna, Stéphane Wirtel, Stephen Kennedy, Steve Fox, Steve Hall, Sven Herzberg, Sven Neumann, Ted Gould, Telsa Gwynne, Theppitak Karoonboonyanan, Thomas Friehoff, Thomas Vander Stichele, Thomas Wood, Tiago Cardoso Menezes, Timothy Ney, Timur Bakeyev, Todd Kulesza, Tomas Frydrych, Tomas Ögren, Tomislav Markovski, Tommi Vainikainen, Toni Willberg, Trinh Minh Thanh, Tristan Van Berkom, Tuomas Kuosmanen, Valek Filippov, Vinay Mandyakoppal Ramegowda, Vincent Untz, Vincent van Adrighem, Vladimir Ognyanov Petkov, Wayne Schuller, Werner Koch, Wilken David Sanches, Will LaShell, Yair Hershkovitz, Young-Ho Cha, Zaher Abbas Merali, Žygimantas Beručk

Malgré le caractère international de l'échantillon, il est facile d'observer qu'il est très majoritairement masculin.

Annexe 12. Exemple de page de discussion sur Wikipédia.

The image shows two screenshots of a Wikipedia discussion page in French. The top screenshot displays the 'Discuter: Histoire - Wikipedia - Mozilla Firefox' window. It features a navigation bar with 'Fichier', 'Édition', 'Affichage', 'Historique', 'Marque-pages', 'Outils', and 'Aide'. The main content area is divided into sections: 'Archives', 'Lien externe mort', 'Histoire ou histoire?', and 'Importance de l'article'. Each section contains text and user comments, with some comments including timestamps and user signatures. The bottom screenshot shows the 'Discuter: Histoire/Archives 2005 - Wikipedia - Mozilla Firefox' window, focusing on the 'L'histoire s'écrit au présent' section. It contains a detailed discussion about the use of the present tense in historical writing, with multiple user comments and timestamps. The text is indented to show the flow of the conversation.

On voit ici comment une page de discussion se structure. Les indentations signifient qu'un

acteur parle après un autre. Les wikipédiens signent généralement leurs interventions. Notons également que le wikipédien qui décide d'archiver les anciennes discussions le fait de sa propre initiative. Il s'agit là d'une règle informelle sur Wikipédia. Le contributeur apporte sa contribution, puis, la vérification se fait à posteriori, si un autre contributeur manifeste sa désapprobation. Enfin, autre point intéressant, le deuxième extrait montre qu'une règle est toujours potentiellement critiquable sur Wikipédia. Elle peut faire l'objet de débat, même lorsqu'elle a déjà été adoptée.

Annexe 13. Un exemple d'article sur Wikipédia.

Sur la gauche sont regroupés des liens qui sont communs à toutes les pages. Il y a également des liens qui pointent vers les articles encyclopédiques dans d'autres langues sur le même sujet. En haut de la fenêtre, les quatre principaux éléments d'un article (de gauche à droite), l'article en lui-même, la page de discussion, l'accès au code de l'article pour le modifier et la page d'historique.

The screenshot displays the French Wikipedia page for 'Histoire'. The browser window title is 'Histoire - Wikipedia - Mozilla Firefox'. The address bar shows 'http://fr.wikipedia.org/wiki/Histoire'. The page content includes a navigation bar with tabs for 'article', 'discussion', 'modifier', and 'historique'. The main text begins with a definition of history: 'L'**histoire** est à la fois l'étude des faits, des événements du passé et, par *synecdoque*, l'ensemble de ces faits, de ces événements. Le nom a pour origine les *Enquêtes* (ἱστορία, *Historiai* en grec) d'Hérodote, mais c'est Thucydide qui lui applique le premier des méthodes critiques, notamment le croisement de sources différentes et qui s'efforce de trouver les causes rationnelles et non plus divines des faits historiques. Ibn Khaldoun suit la même voie avant que Tamerlan ne le transforme en *chroniqueur* à sa gloire. Montesquieu le fera également en se dégageant de l'influence de Bossuet qui dans son *Histoire universelle* mêlait chroniques historiques et écrits religieux fondamentaux.'

The sidebar on the left contains sections for 'Navigation' (Accueil, Portails thématiques, Index alphabétique, Un article au hasard, Contacter Wikipedia) and 'Contribuer' (Aide, Communauté, Modifications récentes, Accueil des nouveaux arrivants, Faire un don). Below this is a search box with a 'Consulter' button and a 'Rechercher' button. At the bottom of the sidebar is a 'Boîte à outils' section with links for 'Pages liées', 'Suivi des liens', and 'Importer un fichier'. The main content area features a 'Sommaire [masquer]' section with a table of contents:

- 1 Les périodes
- 2 La discipline
- 3 Historiographie
- 4 Voir aussi
 - 4.1 Articles connexes
 - 4.2 Bibliographie et liens
 - 4.2.1 Ouvrages généralistes
 - 4.2.2 Réflexions sur l'Histoire
 - 4.2.3 Institutions
 - 4.2.4 Enseignement supérieur et recherche
- 5 Notes

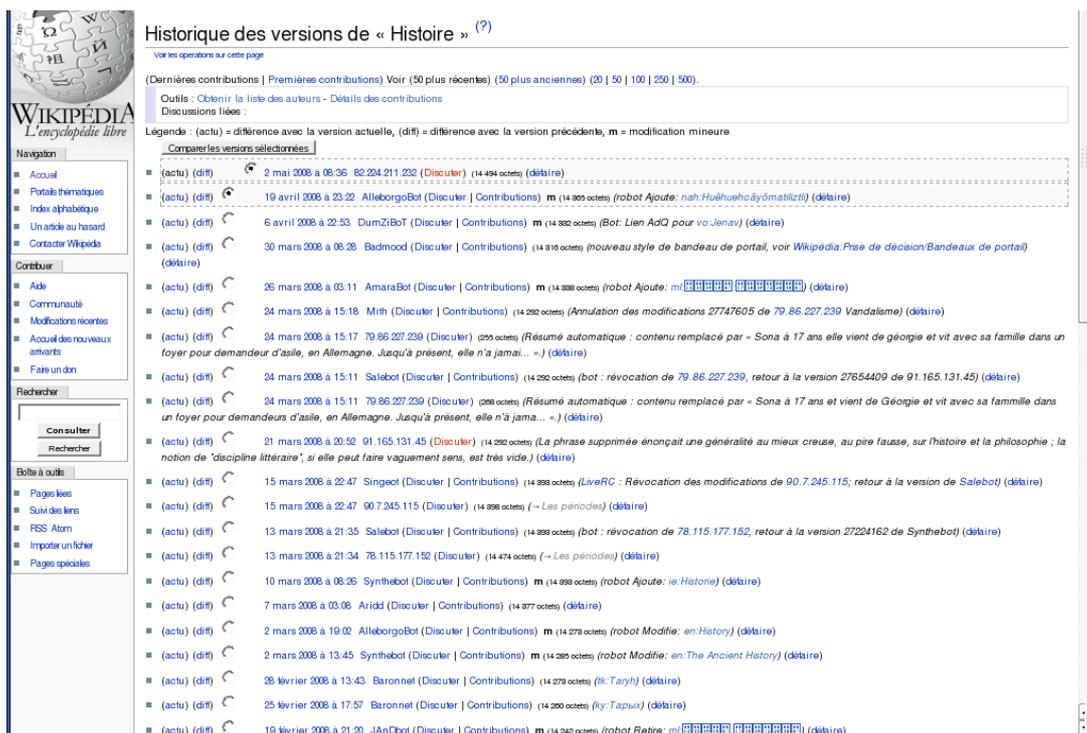
Below the table of contents, the text states: 'Cet article a pour vocation d'offrir une introduction générale à l'*histoire*. Les différents aspects de la définition de l'*histoire* font l'objet d'articles séparés :'

- Les **périodes de l'histoire**
- L'**histoire** en tant que **discipline intellectuelle**

On the right side of the article, there is a large circular image depicting a historical scene with figures in traditional attire, possibly representing a historical event or a scene from a painting.

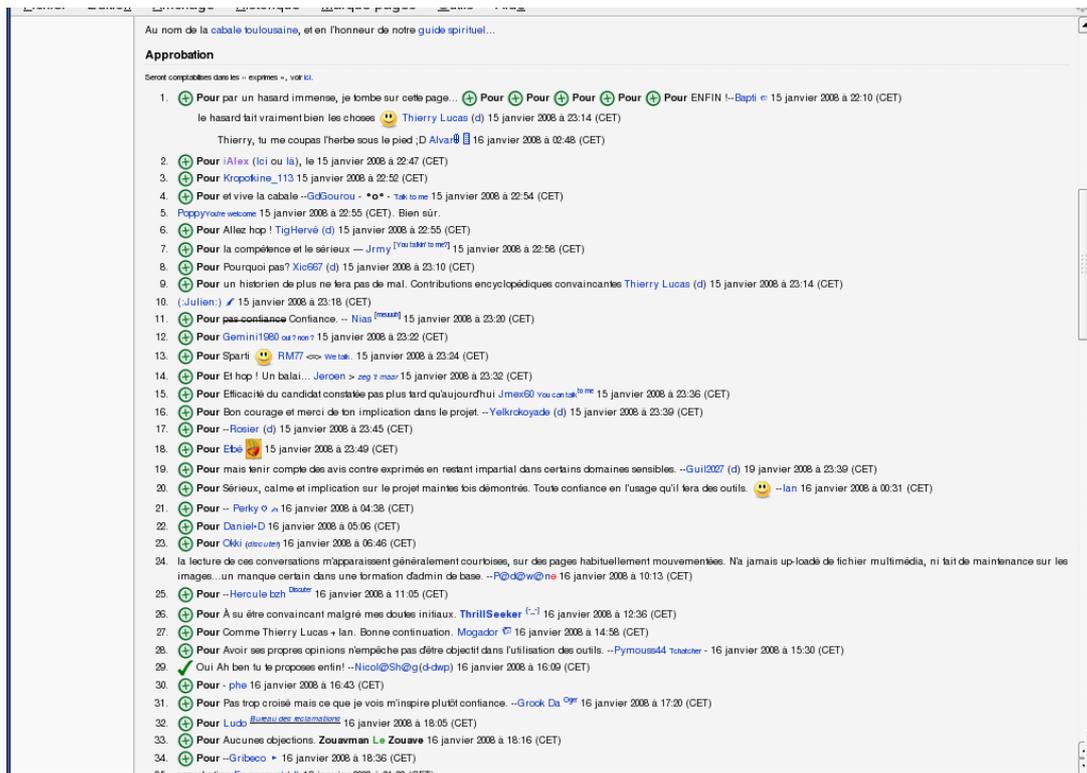
Annexe 14. Exemple d'une page d'historique d'un article sur Wikipédia.

La page d'historique permet de consulter toutes les versions antérieures d'un article, et de revenir éventuellement à une version précédente. Nous voyons que chaque version est signée, soit par l'utilisateur connecté, soit par son adresse IP, et la signature renvoie, le cas échéant, à la page perso du wikipédien. La date de la version est également indiquée, ainsi que les différences avec la version précédente, la taille de la contribution, et le commentaire effectué par la personne qui a effectué la modification.



The screenshot shows the 'Historique des versions de « Histoire »' page on Wikipedia. The page title is 'Historique des versions de « Histoire » (?)'. Below the title, there are navigation links: '(Dernières contributions | Premières contributions) Voir (50 plus récentes) (50 plus anciennes) (20 | 50 | 100 | 250 | 500)'. There are also links for 'Outils : Obtenir la liste des auteurs - Détails des contributions' and 'Discussions liées :'. A legend explains the symbols: '(actu) = différence avec la version actuelle, (diff) = différence avec la version précédente, m = modification mineure'. A section titled 'Comparer les versions sélectionnées' is visible. The main content is a list of 20 versions, each with a date, time, user name, size, and a comment. The most recent version is from 2 mai 2008 at 08:35, by user 82.234.211.232. The oldest version shown is from 19 février 2008 at 21:20, by user JAnDbot. The page also features a sidebar with navigation and search options.

Annexe 15. Un exemple de vote.



Cet extrait concerne un vote pour un statut d'administrateur. Comme on peut le constater, chaque vote est commenté, avec parfois, des réponses au commentaire. À noter que les logos qui accompagnent le vote sont des modèles, créés par les wikipédiens eux-mêmes.

Annexe 16. Exemple d'un essai exclusionniste sur Wikipédia.

Sur la page d'un utilisateur, on trouve l'essai ci-dessous qui condense une large partie des points qui entrent dans « l'idéologie de la fermeture » sur Wikipédia¹⁹.

Wikipédia n'est pas USENET.

Au vu des débats qui secouent parfois une partie de la communauté de Wikipédia, je voudrais rappeler un certain nombre de principes qui, il me semble, sont trop souvent oubliés. Je vais commencer par le principe de base, selon moi, de Wikipédia : Wikipédia est un projet visant à produire une encyclopédie libre, généraliste et sans biais. Tout autre but est secondaire et subordonné à ce but principal. (Petit point: USENET est un système de discussion en ligne célèbre pour ses disputes interminables.)

Wikipédia n'est pas une expérience en démocratie ou en anarchie

J'ai parfois l'impression que certains considèrent que Wikipédia est une sorte d'expérimentation démocratique, ou peut-être un lieu où ils veulent réaliser une sorte d'utopie démocratique qu'ils ne trouvent pas dans la vie réelle. De là les demandes incessantes de votes pour des sujets divers et variés, les hurlements quand des décisions sont prises par des représentants (Fondation, comité d'arbitrage etc.), et les accusations perpétuelles de « cabale », de complots.

Je pense que, contrairement à ce qui se dit parfois, c'est justement l'avalanche des « prises de décision » et autres « décisions démocratiques » qui crée la cabale. La plupart des éditeurs de Wikipédia s'intéressent à l'écriture d'articles, à la réalisation d'illustrations, etc., et considèrent que l'administration de Wikipédia est un moyen pour faciliter ces activités. Ils

¹⁹ Le texte est sous licence GFDL.

n'ont pas le temps de discuter à l'infini sur des « prises de décision », surtout si les discussions afférentes sont pleines de logorrhées mal écrites et sans intérêt.

La conclusion est que ces discussions, prises de décision etc. laissent un champ libre à ceux qui n'ont que cela à faire : les bavards professionnels, ceux qui ne contribuent pas au contenu, mais font de la « politique ». On les repère facilement : ceux qui écrivent largement plus dans le méta-contenu (pages de discussion) que dans le contenu.

Bref, ce n'est pas la démocratie. C'est le règne des cliques de médiocres.

Wikipédia n'est pas un lieu où l'on cherche à se venger de la société

Un certain nombre d'éditeurs « controversés » semblent considérer Wikipédia comme un moyen de « redresser des torts ». Certaines voient la misogynie partout ; d'autres s'en prennent à la « science officielle » ou à je ne sais quoi d'autre.

Anti-élitisme

Certains, avec des accents volontiers poujadistes, semblent vouloir se venger des gens mieux éduqués qu'eux, ou qui écrivent dans un meilleur français qu'eux. On voit alors fleurir les accusations d'élitisme, de cabale, etc.

Dans l'optique d'écrire une encyclopédie, il convient d'abord de constater que chacun n'est pas compétent sur tout. Nous citons des sources, et nous préférons citer des sources considérées « de référence », par opposition par exemple à des « blogs » d'illustres inconnus. Ce n'est pas par hasard, c'est tout simplement parce que sur chaque sujet il y a des gens qui maîtrisent plus ce sujet que d'autres. Ce sont ces gens qui écrivent les ouvrages de référence sur le sujet. Indépendamment de la connaissance d'un sujet particulier, ces gens ont le plus souvent, plus généralement, une façon de raisonner et d'intégrer des données d'origines diverses avec des résultats probants. On peut appeler cela du « bon sens » ou de l'intelligence, comme on voudra ! Et surtout, ces gens savent le plus souvent faire la part de ce qu'ils savent, et de ce qu'ils ne savent pas ; par exemple, ils savent faire la part des choses et garder un esprit critique sur ce qu'ils lisent.

De la même façon, sur Wikipédia, interviennent des gens qui ont plus ou moins de connaissances, et ont plus ou moins de « jugeote ». Il serait pour le moins surprenant que Wikipédia ne reproduise pas ainsi la situation de la vie courante. Et, comme dans la vie courante, on trouve quelques personnes qui, ne sachant pas grand chose, et ne réfléchissant visiblement pas avant de parler, s'expriment à tort et à travers. Ensuite, ces personnes attribuent les remarques en retour à un complot des « élitistes », de gens imbus d'eux-mêmes, etc.

Il n'est de pire imbu de lui-même que celui qui ne veut pas reconnaître ses fautes de raisonnement, ou les manques de ses connaissances. Ce n'est pas faire montre de supériorité mal placée que de faire remarquer à quelqu'un qu'il s'exprime sans estimer des ordres de grandeur, ou qu'il lui manque des éléments de base - tant qu'on le fait dans les règles de la politesse.

Problèmes mentaux et sociaux

Wikipédia n'est pas un lieu pour régler des comptes, des problèmes qu'on a dans la vie réelle. On peut concevoir que certains aient des goûts, des dégoûts, des phobies ; ils doivent les mettre de côté pour contribuer efficacement à Wikipédia.

Parfois, certains sur Wikipédia, au vu des agissements de certains éditeurs visiblement obnubilés par certains sujets, sont tentés de leur laisser le bénéfice du doute, de dire que leur situation s'améliorera. Or, Wikipédia n'est pas un lieu de thérapie de groupe. Il existe d'autres lieux plus adaptés pour cela.

Wikipédia n'est ni USENET ni le Café du Commerce

Il peut parfois être amusant de bavarder sur des sujets qu'on ne connaît pas trop, sur la politique, sur la société etc., par exemple pour exposer sa petite théorie du complot ou son goût ou son dégoût pour Alain Finkielkraut. Malheureusement, Wikipédia n'est pas un forum de discussion.

On entend parfois dire que Wikipédia est censuré, qu'on n'y respecte pas la liberté d'expression. Cela est singulier, car, en effet, Wikipédia n'a pas vocation à être un lieu d'expression ou de discussion comme peut l'être USENET ! Il n'y a d'ailleurs pas de droit à pouvoir s'y exprimer.

Là où on pourrait parler de problème, ce serait si des articles devenaient biaisés, par exemple si tel ou tel point de vue notable était refusé ou mal représenté. Or, curieusement, la plupart des discussions parlant de censure ne citent pas de tels cas.

Si vous voulez un lieu pour exprimer votre point de vue sur la société, votre opinion sur telle ou telle personnalité médiatique, votre opinion sur la sécurité des réacteurs nucléaires, ou vos préférences en matière de Pokémons, postez sur USENET, ouvrez une page Web personnelle, ouvrez un blog, mais, par pitié, pas sur Wikipédia.

Wikipédia n'est pas une société en miniature

La tendance à la discussion institutionnelle se traduit par l'écriture de règles, de propositions de règles, l'adoption de procédures, etc. On voit certains constituer une sorte de mini-système judiciaire (comité d'arbitrage, etc.). Je trouve cela pour ma part totalement disproportionné.

Les systèmes judiciaires des états de droit sont des machines couteuses, lentes, qui jugent avec des conséquences graves : ces systèmes peuvent condamner à des pertes importantes de propriété et de liberté.

En comparaison, de quoi s'agit-il lorsque l'on bloque un utilisateur ? De priver une personne du droit de s'exprimer sur un site Web particulier. On ne la prive pas de sa liberté d'expression (il existe de nombreux hébergeurs à des tarifs compétitifs, voire gratuits). On ne lui prend pas d'argent.

Et pourtant, on bavarde à l'infini sur les pouvoirs du comité d'arbitrage, et la « censure ». Quand on voit la quantité de discussions qu'une prise de décision suscite, et les délais encourus, on peut se demander si les objections ne procèdent pas plutôt d'une volonté de réprouver par principe toute « mesure disciplinaire ». (Si je peux me permettre ma minute de Café du Commerce, nous prenons sans doute plus de précautions pour condamner un éditeur qui insulte à tour de bras à un blâme et

15 jours de suspension d'édition qu'un tribunal correctionnel ne prend pour condamner un voleur à de la prison ferme en comparution immédiate).

Wikipédia doit offrir aux contributeurs un environnement de travail

Un des problèmes des forums en ligne, de USENET, ou autres, c'est que les gens y prennent parfois l'habitude d'une incivilité que l'on ne retrouverait pas dans la vie courante. Ce n'est pas mon propos de faire de la sociologie ou de la psychologie ; tout au plus me permets-je de faire l'hypothèse que les forums combinent la spontanéité de la parole (où l'on peut se laisser emporter) avec l'impersonnalité et la permanence de l'écrit.

En tout cas, certains sur Wikipédia se permettent des remarques gratuitement agressives et insultantes envers des éditeurs, y compris de nouveaux venus. Les habitués d'USENET ne seront pas choqués, et sont habitués. Mais l'effet sur des personnes « normales » est redoutable, et donne une très mauvaise image de Wikipédia.

En particulier, j'ai bien peur qu'il ne soit très difficile d'attirer des spécialistes renommés sur Wikipédia si on laisse courir en liberté des rustres agressifs. Les dits spécialistes sont habitués de lieux civilisés.

Résumé

Assez des professionnels du bavardage, du complot, des accusations de « sangçure fasciste », que j'invite cordialement à ouvrir un blog pour exprimer leurs rancœurs. Place à la rédaction encyclopédique.

Annexe 17. Rôle de l'appareil scolaire et universitaire dans la dynamique de professionnalisation.

Cette annexe présente quelques développements théoriques et empiriques relatifs au rôle du de la professionnalisation des activités de recherche et d'enseignement dans le développement des marchés et des appareils. Après avoir présenté les travaux d'Ivan Illich sur le sujet (§1), nous mettons sa pensée en perspective en présentant les travaux d'autres auteurs qui ont traité de cette question (§2). Enfin, nous terminons par la présentation de quelques données empiriques venant corroborer ces théories (§3).

§1. L'analyse d'Ivan Illich de l'appareil scolaire et universitaire.

Une des idées fortes d'Ivan Illich est que la marchandisation des activités de recherche et d'enseignement, et le contrôle croissant qu'exerce l'appareil scolaire et universitaire sur ces activités, sont la principale cause de la reproduction de la hiérarchie, de l'exploitation et des privilèges dans les sociétés industrielles. Selon lui, en effet, l'appareil scolaire et universitaire ne se contente pas de produire et diffuser des biens et services culturels et pédagogiques, il est aussi la clef de voûte de la société industrielle qui assure la reproduction des inégalités entre les classes sociales. Illich pense qu'il est le détenteur d'un monopole sur l'activité d'éducation qui, « *loin d'égaliser les chances en assure la répartition* »²⁰; et qui, de surcroît, amène à confondre le désir de progression hiérarchique

²⁰ Illich oppose deux conceptions distinctes de l'éducation. La première est celle où le savoir est une marchandise, où il est instrumentalisé en vue de satisfaire des fins marchandes et politiques par des « capitalistes du savoir »; que ceux-ci défendent des privilèges liés à l'activité scolaire ou bien des privilèges que l'école confère indirectement à leur activité professionnelle. Cette forme d'échange du savoir s'appuie sur une relation hiérarchique, contraignante et marchande. À l'opposé, il y a une forme « d'éducation mutuelle », en réseau – réalisable mais encore théorique – où

dans l'appareil scolaire et universitaire (qui correspond à l'acquisition de diplômes) avec le désir d'acquérir du savoir, de l'appliquer et de le transmettre à autrui – ce qui revient à dire que les motivations intrinsèques de l'enseignement et de l'acquisition du savoir, finissent par être dominées par des motivations extrinsèques comme la progression dans l'appareil. L'appareil scolaire et universitaire est donc la principale institution *structurante* des sociétés industrielles. C'est par son entremise, qu'il repose sur des organisations publiques ou privées, que la société industrielle crée et produit les appareils et les marchés, et les privilèges professionnels qui en résulte.

Selon Illich, l'appareil scolaire et universitaire joue un rôle prépondérant dans le développement des appareils et des marchés, à travers cinq effets principaux : 1) les effets liés à la reproduction de l'appareil scolaire et universitaire lui-même (A), 2) la dépendance croissante aux marchés et aux appareils (B), 3) le maintien et la légitimation de la division du travail (C), 4) la production de la hiérarchie sociale (D), 5) des effets géographiques et culturels comme le développement urbain et l'uniformisation des cultures (E). Nous illustrerons ces différents cas à travers l'exemple de l'activité médicale (F).

A. Effets structurants intrinsèques de l'appareil scolaire et universitaire.

Pour Illich, dans des sociétés où le système scolaire et universitaire est très développé, il devient lourd et couteux, emploie parfois plusieurs centaines de milliers d'individus, capte une part importante des ressources. Il joue donc un rôle structurant « en lui-même », autrement dit, intrinsèque. En effet, il s'organise sur le modèle d'un appareil – l'appareil scolaire et universitaire –, dont l'accès est de plus difficile au fur et à mesure que l'on s'élève vers le haut de la hiérarchie. En outre, il fonctionne généralement sur le mode de la contrainte et de la planification à tous les étages hiérarchiques, avec à la base, ce que Illich appelle des « *consommateurs de savoir* » ou de diplômes. Cet appareil prend alors la forme de ce que Illich appelle une « *institution manipulatrice* », où la manipulation est exercée « *sous la contrainte, où le client est soumis à la publicité, à l'agression, à l'endoctrinement* » (Illich, 2004, p. 274, 277). Autre point souligné par Illich, il obéit à une logique d'expansion. La profession qui en vit a tout intérêt à réclamer davantage de moyens, à conserver la

le savoir est échangé dans une relation horizontale, ouverte, non contraignante, mais au contraire facilitante, à l'intérieur de réseaux par lesquels « *sont agrandies les chances de chacun d'apprendre et d'enseigner* ». La voie vers cette éducation libre s'appuierait sur quatre réformes (Illich, 2004., p. 333-334). 1) Libérer le savoir et les instruments de l'enseignement et du partage avec autrui des connaissances et des croyances. Ceci en offrant des moyens d'apprentissage et d'enseignement, sans exercer de contrôle sur le contenu qui y circule – ce qui va bien sûr à l'encontre du système actuel. 2) Garantir le droit d'enseigner, en permettant que « *ceux qui désirent partager leur connaissance puissent rencontrer toute autre personne qui souhaite les acquérir* ». 3) Garantir à toute personne le droit de tenir des réunions, ceci afin de « *permettre aux porteurs d'idées nouvelles, à ceux qui veulent affronter l'opinion publique de se faire entendre* ». 4) Séparer les finalités de l'enseignement et de l'apprentissage des besoins et des désirs formulés par les professions établies. L'idée étant d'éviter que les finalités de l'enseignement ne soient calquées sur celles des institutions et des professions établies ou naissantes.

valeur et le classement des diplômés qui limitent l'accès aux postes professionnels. Si bien que selon Illich, les « *institutions éducatives d'aujourd'hui ne servent que les objectifs de l'éducateur* ».

Or, pour Illich, l'appareil scolaire et universitaire pourrait être réduit, en terme d'utilisation des ressources, à une dimension bien plus congrue. Ce qui se justifierait pas le fait qu'il a les effets indésirables et structurants propres à n'importe quel appareil : il est intrinsèquement couteux, notamment parce qu'il engendre des couts superflus, il crée une dépendance artificielle envers les services scolaires et universitaires qu'il dispense, il crée des inégalités du fait même de son existence – envers ceux qui n'ont pas accès à l'enseignement ou qui ont échoué à un certain niveau et qui développent de ce fait un sentiment d'infériorité, mais aussi envers ceux qui n'ont pas accès aux privilèges liés à cette activité (rémunérations, droit d'enseigner, emploi, etc.) –, et il légitime, par l'étendue de son influence, les appareils et les marchés, mais aussi les *valeurs* qui leur permettent de fonctionner.

Ces propriétés intrinsèques font de l'appareil scolaire et universitaire un outil de classement, de diffusion géographique de ce classement et d'apprentissage de la hiérarchie. Sa structure interne est hiérarchisée et l'accès aux postes et aux outils de publication légitime est restreint²¹. Cependant, de ce point de vue, il n'a pas le monopole. Une telle analyse étant valable pour d'autres appareils. Néanmoins, l'appareil scolaire et universitaire se distingue par son caractère le plus souvent obligatoire – au moins dans les faits, car légalement ce n'est pas toujours le cas – et par le temps de plus en plus élevé que les acteurs sociaux, toutes classes confondues, lui consacrent²². Il s'agit là d'une caractéristique essentielle qui permet de mieux saisir l'importance des effets secondaires, par exemple les couts superflus, que la scolarisation de masse peut induire sur la société et qui constituent *la seconde* composante de sa force structurante.

B. Accroissement de la dépendance aux marchés et aux appareils.

Premier effet, la croissance de l'appareil scolaire et universitaire crée une dépendance toujours plus grande aux marchés et aux appareils – Illich n'hésite pas à employer le terme de

²¹ Cette structure hiérarchique, en mettant à part la question de sa légitimité, induit certains effets indésirables. Par exemple, il existe de fortes disparités dans la répartition des genres aux différents étages de la hiérarchie scolaire et universitaire (Unesco, 1995). En Suède, il y a en 1992 près de 95% des professeurs qui sont des hommes, et, au fur et à mesure que l'on descend dans la hiérarchie de l'appareil, ce taux décroît et tombe à un peu plus de 10% pour la catégorie professionnelle du personnel de service (*idem*, p. 58). C'est d'ailleurs dans les pays développés que l'indice de ségrégation des sexes dans l'enseignement du troisième degré est le plus élevé. Et la tendance ne semble pas aller en s'améliorant (*id.*, p. 59). L'accès aux statuts, et peut-être aussi aux espaces de publication n'est donc pas relié exclusivement à la compétence des acteurs concernés. Des facteurs culturels interviennent. Voir Bourdieu et Passeron (1964, 2002) et Lazar (2001) sur le sujet.

²² Par exemple, selon une étude de l'Insee, en France, la durée des études a doublé en cinquante ans depuis la seconde guerre mondiale. Marc-Antoine Estrade et Claude Mini, « La durée des études a doublé en cinquante ans », *Insee Première*, n°488, septembre 1996

drogue –, qui rend les individus scolarisés de moins en moins capables « *d'organiser leurs vies à partir de leur expériences et ressources dans le cadre de leur propre communauté* ». Et, point qui sera également développé par Feyerabend (1988, 1996, 1999), en réduisant l'esprit critique, en limitant l'échange horizontal des savoirs et en uniformisant le savoir, il conduit à une limitation des cadres organisationnels autarciques et coopératifs. Car, 1) il diminue la capacité de *résistance* de ces cadres organisationnels, 2) il entrave la libre circulation des informations, quelque soit le contenu véhiculé dans l'enseignement, 3) il accroît aussi la dépendance des acteurs aux marchés et aux appareils 4) il accroît la distance entre production et consommation du savoir, et producteurs et consommateurs de savoir.

En outre, le monopole radical de l'appareil scolaire et universitaire sur l'activité de recherche et d'enseignement tend à exclure ceux qui veulent exercer un métier sans passer par l'appareil et ceux qui veulent enseigner en dehors de l'appareil. Ce qui implique que l'appareil scolaire et universitaire limite le recours à « l'auto-production » et à l'échange local de savoirs disponibles. Il entrave donc le développement de l'économie non-marchande et non-hiérarchique en favorisant le développement d'une ingénierie sociale qui dépossède les acteurs de leur capacité à s'organiser par eux-mêmes sur la base d'un savoir-faire, d'un savoir local qu'ils produisent et utilisent eux-mêmes. Et il fait cela dans le but d'y substituer des produits et des services produits et distribués par les appareils et les marchés. À tel point que selon Illich, il façonne la mentalité du consommateur-usager, le rendant soumis à l'avis des « bureaucrates » (Illich, 2004, p. 481). Il est « *l'agence de publicité qui nous fait croire que nous avons besoin de la société telle qu'elle est. Dans une telle société, il faut sans cesse profiter des valeurs offertes. (...) L'ethos de l'insatiabilité se retrouve, ainsi, à la base du saccage du milieu physique, de la polarisation sociale, et de la passivité psychologique* » (*id.*, p. 345).

C. Rôle de l'appareil scolaire et universitaire sur la division du travail.

Deuxième effet extrinsèque du développement de l'appareil scolaire et universitaire, il crée et maintient la division du travail et les cloisonnements professionnels qui caractérisent les marchés et les appareils. Il « assure » la fermeture des activités et filtre les éléments qui pourraient venir perturber les normes dominantes au sein d'une activité professionnalisée. Pourquoi ? Parce qu'il fait du savoir une marchandise dont il détient le monopole radical, et produit ainsi un marché des marchandises éducatives et des diplômes, essentiel à la fermeture des activités professionnelles, et donc à la division sociale du travail. Illich note ainsi, « *en entretenant aux yeux du public l'illusion de la nécessité d'une longue et coûteuse formation, bien des corps de métiers trouvent là une forme*

de protection; cela est vrai de l'enseignant, comme du typographe ou du pharmacien... ». Par conséquent, il crée et renforce la hiérarchie d'exclusion. En effet, selon lui,

Pour qu'un homme puisse grandir, ce dont il a besoin c'est le libre accès aux choses, aux lieux, aux méthodes, aux événements et aux documents. Il a besoin de voir, de toucher, de manipuler (...). Cet accès lui est aujourd'hui refusé. Lorsque le savoir est devenu un produit, il a acquis les protections accordées à la propriété privée. Ainsi, un principe conçu pour préserver la vie personnelle de chacun est utilisé pour justifier les interdits jetés contre ceux qui ne sont pas porteurs des documents nécessaires. Dans les écoles, les enseignants conservent leur connaissance pour eux, à moins qu'elles ne s'insèrent dans le programme du jour. Les médias informent mais omettent tout ce qui est considéré comme impropre à la diffusion. Les spécialistes s'enferment dans leur jargon (...). Les brevets sont jalousement protégés par les corps de métier et les secrets par la bureaucratie. Toutes les professions détiennent le pouvoir de chasser les personnes non autorisées de leur domaine et il en va de même pour les institutions et les nations. (id., p. 371). Si bien que, Abolir le droit au secret professionnel des corps constitué (...) représente (...) un but beaucoup plus radical que la revendication traditionnelle de nationaliser ou de contrôler démocratiquement. La socialisation des outils, sans la socialisation effective des connaissances techniques, tend à mettre le « capitaliste du savoir » à la position anciennement occupée par le financier. Si le technocrate prétend s'emparer du pouvoir, c'est qu'il détient une part de capital dans la société du savoir secret et réservé au petit nombre. Pour protéger la valeur de ses actions et pour l'augmenter, il imagine une vaste organisation qui rende l'accès au savoir technique difficile, voire impossible (id., p. 371-372)²³.

La protection par les diplômes n'est toutefois pas le seul vecteur de la division du travail. D'autres aspects interviennent.

- Les droits de propriété, les circuits d'information visant à faire descendre les instructions dans un appareil ou dans un marché, demandent une professionnalisation des activités visant à assurer le maintien de ces droits. L'appareil scolaire et universitaire peut intervenir à cet endroit.
- L'appareil scolaire et universitaire peut légitimer des idéologies professionnelles qui jouent un rôle notable dans la légitimation de la hiérarchie, de la frontière et des statuts au sein des organisations.

D. Rôle de l'appareil scolaire et universitaire dans la production et le maintien de la hiérarchie.

Troisième effet, l'appareil scolaire et universitaire ne nivèle pas les hiérarchies, au contraire il les amplifie, ou même, les crée. Cet effet se manifeste tout d'abord par les inégalités dans l'accès aux services scolaires et universitaires qui sont artificiellement raréfiés. En ce sens, l'école crée artificiellement une « nouvelle sorte de pauvres, les non-scolarisés, et une nouvelle sorte de ségrégation sociale, la discrimination de ceux qui manquent d'éducation par ceux qui sont fiers

²³ Notons ici qu'il y a de nombreux traits communs avec l'idéologie de l'information ouverte.

d'en avoir reçu » (Illich, 2004, p. 481). Et de plus, « *à mesure que l'esprit de la société se scolarise, les individus oublient qu'il est possible de vivre sans se sentir inférieur à autrui. (...) le laissé-pour-compte de l'école fait l'expérience d'une inégalité dont on le tient pour responsable. Les écoles justifient cruellement sur le plan rationnel la hiérarchie sociale dont les écoles soutenaient autrefois l'origine divine.* » (id., p. 182). Car, selon Illich,

Qu'apprend-on à l'école ? On apprend que plus on y passe d'heures, plus on vaut cher sur le marché. (...) On apprend à valoriser l'avancement hiérarchique, la soumission et la passivité, et même la déviance type que le maître interprétera comme symptôme de créativité. On apprend à briguer sans indiscipline les faveurs du bureaucrate qui préside aux séances quotidiennes, à l'école le professeur, à l'usine le patron. On apprend à se définir comme détenteur d'un stock de savoir dans la spécialité où on a investi son temps. On apprend enfin, à accepter sans broncher sa place dans la société, c'est à dire la classe et la carrière précise qui correspondent respectivement au niveau et au champ de la spécialisation scolaire.

Illich soutient donc que l'appareil scolaire et universitaire – derrière un discours « philanthropique » prônant le développement et l'égalité des chances, mais qui sert en réalité des intérêts professionnels – crée et légitime la hiérarchie, ainsi que la dépendance et la soumission de l'acteur aux marchés et aux appareils. La scolarisation crée donc, ou au moins renforce et légitime, la hiérarchie d'obligation et d'exclusion. Car l'appareil scolaire et universitaire a pour effet d'étalonner les valeurs, de standardiser les critères hiérarchiques qui permettent aux acteurs de se classer entre eux. Il – ou en d'autres circonstances, le marché scolaire et universitaire – devient donc le « point de passage » obligé du classement social. Il définit et impose une norme de valeur, un classement, que les acteurs réutilisent pour produire leurs activités et hiérarchiser leurs fonctions et leurs statuts. On peut donc penser qu'il est indirectement impliqué dans le développement et le maintien de la hiérarchie dans les professions. Surtout dans la mesure où une activité n'est jamais isolée des influences culturelles et sociales.

Et nous pourrions rajouter que cette hiérarchie est naturalisée par des outils de classement produits par l'appareil scolaire et universitaire, comme le montre Bourdieu (1980) qui ont pour particularité d'être « *auto-légitimant* ». En effet, à la différence des autres activités, l'idéologie scientifique orthodoxe, et le monopole sur le pouvoir d'évaluation, permettent à la profession qui a le monopole radical sur l'activité de recherche et d'enseignement de s'auto-légitimer, et par là même, conserver ce monopole. Il en va de même pour les activités juridiques. La professionnalisation des activités juridiques a une double fonction. 1) Une fonction extrinsèque. Elle garantit la propriété privée et le recours aux professionnels dans de nombreuses activités. 2) Une fonction intrinsèque. Elle garantit également la protection des professions juridiques et de l'enseignement juridique au sein de l'appareil scolaire et universitaire.

Un autre point est que l'appareil, en établissant des barrières à l'entrée des activités

juridiques, professionnalisent le Droit et limite ainsi le contrôle démocratique et horizontal dans les organisations. En effet, la professionnalisation de l'activité de recherche et d'enseignement a un effet indésirable sur la démocratie organisationnelle, dans le sens où elle induit et légitime un clivage entre les experts/dirigeants et les profanes/exécutants. Ce qui réduit le jeu démocratique en professionnalisant les décisions collectives. Par exemple, en légitimant l'imposition d'une méthode de management. En effet, dans le cadre d'un modèle « experts/profanes », la production du savoir professionnel ou scientifique est mise à l'écart de « l'influence perturbatrice » du savoir commun. Ce bien immatériel est sorti de son contexte, et soumis au contrôle et à la validation du cercle professionnel des experts (cercle universitaire, en général). Son accès et sa transformation sont limités et régulés. Il y a une marchandisation du savoir organisationnel. Les acteurs n'ont plus d'emprise sur l'expertise, ou la méthode de management, qui va leur être appliquée. Ils deviennent soumis à une expertise qui est filtrée, élaborée et transformée en dehors des frontières de l'organisation (Spurk, 1998)²⁴. Comme le souligne Spurk (*idem*), ils perdent en autonomie.

Cependant, que répondre, à la thèse selon laquelle l'éducation de masse aurait un aspect « positif » en ce qui concerne l'affaiblissement des hiérarchies et le développement de l'esprit critique qui permet la résistance aux appareils et aux marchés ? En réalité, les données empiriques vont à l'encontre de cette thèse. Baudelot *et al.* (2005) montrent ainsi, dans un ouvrage synthétique qui parcourt la littérature existante sur l'éducation, que les effets de l'éducation sont loin d'avoir ces effets qu'on leur prête habituellement. Tout d'abord, la fonction « libératrice » de l'école, souvent avancée pour justifier l'enseignement de masse, n'est pas évidente. Au contraire, le niveau scolaire n'a pas d'incidence probante sur une éventuelle « libération des esprits. » (2005, p. 74-79). Comme ils le soulignent, s'agissant de l'« effet libérateur » de l'éducation, « *plus la recherche progresse, plus les choses se compliquent et moins nous avons de certitude.* » (*id.*, p. 79). Ensuite, selon eux, de nombreux auteurs mettent en avant le fait que l'école joue au contraire un rôle important

²⁴ Ce qui peut avoir un impact sur l'innovation, tout au moins dans l'hypothèse, qui est avancée par Leadbeater et Miller (2004), que c'est souvent en dehors des cercles professionnels, chez les amateurs, et donc dans les réseaux coopératifs, puisqu'une activité ayant une faible maturité est souvent organisée dans des réseaux coopératifs – selon nos hypothèses –, que de nouvelles pratiques et idées s'élaborent. L'idée est suggérée aussi par Hayek (1994, p. 390). De même, pour Tarde (1902, p. 92), une rationalisation de la recherche selon les principes de l'OST et un encadrement législatif, conduisent à des effets indésirables. Les cercles professionnels et universitaires se prêtant parfois assez mal à l'introduction et à la validation de théories ou de pratiques radicalement novatrices. Dans tous les cas, l'expert, ou la direction, en sachant que les uns et les autres peuvent être en connivence pour diverses raisons (convergence idéologiques, formations communes, appartenance aux postes haut-placés...), peuvent imposer un « modèle d'organisation » aux acteurs, qu'ils ne peuvent choisir, concevoir, modifier. Autrement dit, *les biens immatériels utilisés pour prendre des décisions dans l'organisation, sont accaparés par un groupe professionnel.* Ce qui limite – par définition – la démocratisation de la publication participative. Ou, s'ils ne le sont pas, il est rare que le droit à la prise de parole concerne la répartition des fonds. En outre, dans la majeure partie des cas, la publication est soumise à un certain nombre de contraintes, qui transforment la publication en une forme de publication obligatoire – en fonction des règles professionnelles et des contraintes économiques et étatiques : la publication de la comptabilité par exemple – et qui induisent une censure. Sans compter que la publication n'est généralement pas en libre accès. Dans un marché, l'information a en effet une valeur stratégique.

d'inculcation des idéologies. Comme ils l'affirment, « *les gouvernements qui ont mis en place des systèmes généralement publics, d'enseignement universel, les ont (...) conçus comme des moyens de contrôle d'une population dont l'insuffisance de l'instruction et le manque d'adhésion aux idéologies d'État risquaient à terme d'affaiblir le pouvoir des classes dirigeantes* ». Enfin, Baudelot *et al.* (*id.*, p. 101-104) montrent, en répertoriant diverses études empiriques, que les effets de l'éducation sont significatifs à quatre niveaux : 1) ils conduisent à la diffusion à grande échelle d'une idéologie dominante (idéologie scientifique, religieuse, professionnelle, d'État²⁵), 2) ils jouent un rôle essentiel dans l'apprentissage des valeurs et normes dominantes du travail et de l'entreprise²⁶, 3) ils jouent un rôle décisif dans l'apprentissage de la docilité et de la soumission à l'autorité. 4) enfin, selon Baudelot *et al.* (*id.*, p. 169-183), l'éducation produit de nouvelles hiérarchies sociales et maintient les inégalités sociales existantes²⁷

E. Effets géographiques et culturels.

Dernier effet, qui accroît le développement de la société industrielle – et donc la croissance des marchés et appareils – et qui réduit la part des cadres organisationnels autarciques dans les activités : la professionnalisation de l'activité de recherche et d'enseignement augmente la concentration des pouvoirs géographiques, culturels et économiques.

Elle accroît tout d'abord le pouvoir culturel et économique des grands ou des petits centres urbains, du fait de la concentration des écoles et des universités qu'elle y génère. Cela a des conséquences concrètes. Par exemple, une migration importante, locale ou plus globale, des jeunes vers les centres où sont regroupés les outils de scolarisation²⁸. Ce qui renforce le phénomène d'exode rural, mais aussi la domination culturelle et économique des centres urbains, et du mode de vie urbain, sur le monde rural. Domination économique puisque les richesses, tant matérielles qu'immatérielles, générées par la présence d'écoles et d'universités dans un secteur géographique

²⁵ En ce qui concerne l'éducation républicaine, voir par exemple l'ouvrage de Grevet (2001). Grevet, citant un passage de déclaration des statuts de la Société pour l'instruction élémentaire, dont le contenu est le suivant, « *l'éducation est le premier moyen de former des hommes vertueux, amis de l'ordre, soumis aux lois, intelligents et laborieux, et seule peut fonder d'une manière utile et durable le bonheur et la vraie liberté des États...* », considère que « *pour les fondateurs de la société, (...) les débordements sociaux et les abus de pouvoir des périodes révolutionnaire et impériale trouvaient leur origine dans l'ignorance populaire. Désormais, il importait que le peuple connût et comprit les lois auxquelles il devait obéir.* »

²⁶ Reprenant une étude de 1976 de Bowles et Gintis qui affirme que « *le système d'enseignement américain joue un rôle essentiel dans la formation des traits psychologiques et comportementaux valorisés par les employeurs sur le marché du travail. Loin de développer la faculté de juger, il tendrait en effet à faire adopter par ses élèves certains comportements, croyances, et valeurs conformes aux normes du travail en entreprise* » (*id.*, p. 101).

²⁷ De nombreux points développés dans cette annexe le sont également dans l'ouvrage de Duru-Bellat (2006), *L'inflation scolaire*, dont la lecture pourra constituer une bonne entrée en matière pour ceux qui souhaitent approfondir le sujet.

²⁸ Voir sur ce sujet, Philippe Julien, Jean Laganier, Jacques Pougard, « Les études supérieures : un motif de migration », *Insee Première*, n° 813 – Novembre 2001.

donné, sont assez importantes.

Mais d'autres phénomènes plus « culturels » peuvent être mentionnés. Notamment le rôle déstructurant de l'école sur les sociétés de subsistance ou traditionnelles – qui est particulièrement significatif dans les sociétés nomades –, où l'école rompt les processus traditionnels de socialisation et de transmission des savoir-faire, des coutumes, des pratiques et des technologies. Enfin, ajoutons l'impact psychosociologique créé par le contact avec les outils scolaires modernes (bureaux, salles, séparations spatiales figées entre certains lieux, certains statuts, etc.). L'appareil scolaire et universitaire produisant chez l'élève une adaptation forcée au mode de vie « occidental »²⁹.

F. Exemple de l'activité médicale.

L'importance de l'appareil scolaire et universitaire dans la protection d'une profession peut être mis en évidence dans l'activité médicale.

Tout d'abord, comme le montre Illich (2005), le citoyen moyen d'une société industrielle est rarement capable, de nos jours, de se soigner par lui-même, ou de se soigner en recourant à l'économie non-marchande. Il est dépendant de la profession médicale pour réaliser cette activité. Nous pouvons y voir trois raisons. 1) Le coût d'acquisition de l'information dans la médecine industrielle, celle qui est nécessaire pour pratiquer l'activité médicale, est rendu artificiellement trop élevé pour le simple citoyen. De plus, les politiques de santé l'incitent à recourir à la médecine professionnelle, ne serait-ce que pour établir un diagnostic. 2) Il existe en général des obligations légales, ou au moins de fait, à recourir à la médecine professionnelle. 3) Très souvent, l'information est détenue et masquée par le secret industriel.

De ce fait, le contrôle des biens immatériels assure en partie la protection de la profession. À deux niveaux. 1) Celui de la professionnalisation des activités qui assurent la protection légale et économique de la profession : l'activité juridique (Droit professionnel), l'activité de recherche et d'enseignement (appareil scolaire et universitaire) et l'activité politique (appareil politique). Ces activités établissent un classement hiérarchique entre le savoir médical professionnel et le savoir médical traditionnel et non-marchand. 2) Celui de la maîtrise d'un savoir-faire médical, concentré dans les mains de la profession médicale, qui en devient en quelque sorte la dépositaire; et quantités d'informations doivent être produites, contrôlées pour assurer la main-mise sur ce savoir-faire. Ces mécanismes sont essentiels pour assurer la dépendance des individus à l'activité médicale. Mais aussi pour rendre inévitable le recours aux professionnels pour la réalisation de l'activité médicale.

Enfin, il faut noter le rôle important que joue l'appareil scolaire et universitaire dans la production de certaines inégalités culturelles et sociales. Tout d'abord, dans la valorisation de la

²⁹ Voir également sur ce sujet Feyerabend (1996).

profession, qui crée assez clairement une hiérarchisation entre l'activité médicale – à travers la mise en place d'une pénurie artificielle –, bien valorisée et bien payée, et d'autres activités. Il crée donc une hiérarchie des statuts. Ensuite, une inégalité entre les zones rurales et urbaines. Il y a des aspects intrinsèques à la profession – concentration des médecins dans les villes –, mais il y a aussi des aspects extrinsèques, comme la concentration – très ancienne – des facultés de médecine dans les centres urbains. Enfin, il y a des effets extrinsèques bien spécifiques à l'activité médicale lorsqu'elle est pratiquée selon les normes propres à l'activité scientifique. Ces effets ont été mis en évidence par divers auteurs, notamment Feyerabend (1996), Foucault (2004) et Illich (dans *la Némésis médicale*) : la dépendance aux intérêts de l'industrie pharmaceutique, les effets indésirables de la médecine publique comme la chimio-résistance, les effets indésirables de la psychiatrie et la médicalisation du corps social (Foucault, 1961, 1987, 2001, 2003), les aspects ambigus de la médecine humanitaire (infériorisation des cultures, destruction des médecines traditionnelles, consommation forcée, etc.).

Nombre de ces mécanismes ne se limitent pas à l'activité médicale. Ils sont aussi valables pour les activités où les professions contrôlent les activités immatérielles nécessaires à la réalisation de l'activité qu'elles gèrent, garantissent ainsi sa fermeture. L'enseignement, les diplômes, la science professionnelle, ont alors pour fonction de protéger et de raréfier le savoir, de le complexifier, de le canaliser et de l'« assainir » en excluant les hétérodoxies; rendant ainsi incontournable le recours à des professionnels. Aussi bien dans des activités matérielles qu'immatérielles.

§2. Examen de la position chez d'autres auteurs.

Illich n'est pas le seul à avoir conduit une telle réflexion. Des auteurs comme Feyerabend (1988, 1996), Foucault (1961, 1987), Huxley (1939), Neill (1985) et Querrien (1976) ont développé des analyses similaires, en montrant que l'appareil scolaire et universitaire joue un rôle majeur dans l'inculcation de la discipline et des dispositions nécessaires à la circulation verticale et asymétrique des informations et à la hiérarchie d'obligation. Nous présentons ici brièvement quelques-unes de leurs réflexions sur le sujet. Précisons que même si ces auteurs n'ont pas la même formation, ni le même positionnement politique et théorique, il y a chez eux suffisamment de points communs pour qu'il soit possible, selon nous, de les regrouper dans une même catégorie. En effet,

- Ils développent une réflexion critique sur les systèmes bureaucratiques, marchands et étatiques.
- Ils inscrivent leur critique dans une tradition « non-marxiste » – sauf chez Foucault et Querrien.

Au contraire, leur réflexion est souvent critique à l'égard du marxisme³⁰.

- Leurs réflexions s'inscrivent dans une tradition « libérale » et démocratique. Weil par exemple est dans la continuité des segments idéologiques chrétiens radicaux qui sont hostiles à l'utilisation incontrôlée de la technologie et à la science.
- Il y a une filiation avec la pensée libertaire du XIX^e siècle qui, comme le montre Beudet (2006), se construit autour d'un certain nombre de thématiques et d'expérimentation sociales. Notamment en ce qui concerne la libération des moeurs, le rejet de l'autorité, l'éducation nouvelle, « le retour à la nature », les formes de travail non hiérarchiques et coopératives, le rejet du rationalisme, etc. Cette forme de « libéralisme », critique sur la société moderne, l'éducation classique et les valeurs rationalistes, se retrouve aussi bien chez Feyerabend que chez Neill.
- Ces penseurs accompagnent leurs réflexions d'expérimentations sociales, ou bien, d'un projet affiché de changement social. Neill par exemple, fonde une école libre auto-gérée en 1921, qui servira ensuite de référence aux partisans de l'éducation nouvelle. Quant à Feyerabend, Huxley et Weil, ils développent de nombreuses réflexions normatives.

A. La critique épistémologique de Paul Feyerabend.

Commençons par présenter la pensée de Feyerabend. Feyerabend est l'un des premiers penseurs qui, dès les années 1960, s'oppose à l'idéologie scientifique orthodoxe, au monopole radical de la science professionnelle et au « pouvoir des experts ». Selon lui, les critères d'objectivité et d'efficacité ne peuvent suffire à justifier le pouvoir des experts, et encore moins leur monopole sur l'enseignement et sur l'accès aux professions qu'ils contrôlent. Il se livre par conséquent, à l'instar d'Illich, à une critique radicale de l'appareil scolaire et universitaire. Dès 1961, en effet, il émet l'idée que la communauté scientifique fonctionne de manière conservatrice, pour ne pas dire « sectaire », et s'appuie sur le pouvoir institutionnel, voire même sur des « institutions totalitaires » – c'est l'expression qu'il emploie – pour défendre des théories qui s'apparentent à des mythes et sont transmises de manière contraignante et dogmatique, tout comme les doctrines religieuses (Feyerabend, 1999, p. 75-79).

Il étend également cette argumentation aux institutions politiques et aux professions qui limitent l'entrée dans une activité en contrôlant l'enseignement ou en se voulant les dépositaires de tels « mythes ». Ici, Feyerabend (1996, 2003) oppose au « pouvoir des experts » qui bloquent l'accès à une activité en mettant en avant leurs compétences, une conception pluraliste du savoir, qui pourrait s'étendre à tous les domaines d'activité; et à la conception dogmatique et uniformisante du

³⁰ Voir notamment Feyerabend (1983, p. 154-182).

savoir, la nécessité d'un savoir varié et pluraliste, fondé sur l'esprit critique et la libre adhésion aux idées. Ce qui l'amène à réfléchir à un système politique garant de cette diversité épistémique, le « relativisme démocratique » (Feyerabend, 1996, p. 72-73). Pour lui, le « relativisme épistémique » (le pluralisme des savoirs et des représentations) est essentiel au relativisme politique et à la démocratie. Et inversement, ce que nous pourrions appeler le « monolithisme idéologique » ou « épistémique » est la pierre angulaire, le fondement des appareils politiques et des bureaucraties, et des dérives politiques des sociétés contemporaines qui en découlent. En somme, pour Feyerabend, la façon dont le savoir est contrôlé, transmis dans une société a un impact sur l'organisation politique. Il en détermine au moins deux.

- L'uniformisation des connaissances, de l'information, des biens immatériels – processus déjà décrit par Tarde – conduit à une uniformisation des pratiques et des moeurs essentielle au développement des États modernes et de leur hiérarchie bureaucratique. Par exemple, il s'exclame,

Beaucoup de problèmes du « Tiers-Monde », tels que la faim, la maladie et la pauvreté, semblent avoir été causés plutôt qu'allégés par l'avance continue de la civilisation occidentale. L'impact spirituel de ce mouvement est moins évident, mais non moins douloureux. Pour beaucoup de sociétés, l'acquisition des connaissances faisait partie de la vie; les connaissances acquises étaient pertinentes et reflétaient des intérêts personnels aussi bien que collectifs. L'obligation scolaire, la littérature et l'information « objective » détachée des préférences et des problèmes locaux ont vidé l'existence de ses ingrédients épistémiques et l'ont rendue stérile et sans signification. Ici, également, l'Occident a montré la voie en séparant l'École de la vie et en asservissant la vie à des règles scolastiques. (Feyerabend, 1996, p. 10)³¹.

- Le pouvoir des experts, appuyé sur l'appareil scolaire et universitaire fausse le jeu démocratique en limitant la prise de parole dans les institutions, et la diversité des pratiques et des opinions, des formes de production et d'acquisition des connaissances, qui sont essentielles à la démocratie.

Il y a donc un lien entre les cadres organisationnels qui dominent les activités politiques et les cadres organisationnels qui dominent les activités culturelles et juridiques. Ne serait-ce que parce que l'organisation des activités de recherche et d'enseignement a un impact sur la division du travail : elle peut légitimer le « monopole d'une idéologie sur une activité professionnelle », écartant ceux qui prétendraient recourir à l'auto-production, ou à un échange local, pour réaliser l'activité. Elle conduit donc à un rapport de hiérarchie et de contrainte entre ceux qui pratiquent l'activité de façon légitime, et qui en tiennent les rênes, et ceux qui souhaiteraient y accéder. Par exemple, dans la médecine, elle oblige indirectement les personnes qui veulent pratiquer cette activité (consommation ou production), à recourir à une médecine validée officiellement, et surtout à

³¹ Notons que Malinowski (1941) était parvenu, grâce à l'observation ethnographique, à des conclusions similaires.

recourir au marché plutôt qu'à des formes collaboratives et locales, comme par exemple l'aide ou les soins familiaux, ou des formes d'échange fondées sur le don et le contre-don.

B. Critiques et alternatives chez Huxley et Neill.

Aldous Huxley³² et Neill, avant Illich et Feyerabend, étudient eux-aussi ce rapport structurel entre le cadre organisationnel qui domine les activités culturelles et le cadre organisationnel qui domine les activités politiques. Pour eux, l'enseignement de masse classique et le contrôle de l'information par les « groupements de pensée », ne sont pas les garants de la démocratie, de l'esprit critique, de la résistance à l'oppression et de l'égalisation des chances. Ce sont au contraire les principales forces de reproduction – ou même de production – des inégalités sociales et de la hiérarchie bureaucratique et marchande.

Huxley développe ces thèses critiques sur la science et l'enseignement de masse dans différents essais, comme *La fin et les moyens* (1939) et *La science, la paix, la liberté* (1947). Chez lui, il y a tout d'abord le constat que nous vivons dans une société qui, à tous les niveaux, se fonde sur une relation d'obéissance passive, et ceci même dans les démocraties. Comme il l'affirme de façon critique,

dans l'ordre des choses actuel, la grande majorité des usines sont de petits despotismes (...). Même là où règne la bienveillance, on exige l'obéissance passive des travailleurs, qui sont dirigés par des surveillants non point élus par eux, mais nommés par l'autorité supérieure. En théorie, il peuvent bien être les sujets d'un État démocratique; mais en pratique, ils passent la totalité de leur vie d'ouvrier comme sujets d'un tyranneau. (Huxley, 1939, p. 86).

Par ailleurs, sous les régimes féodaux, capitalistes et militaires, « *les inégalités naturelles sont accentuées, et de nouvelles inégalités artificielles sont créées ex nihilo* ». Mais il pourrait en être autrement puisque

le milieu le plus propice à l'égalité est constitué par une société où les moyens de production sont possédés coopérativement, où le pouvoir est décentralisé, et où la communauté est organisée en une multiplicité de petits groupes d'hommes et de femmes mutuellement responsables, groupes reliés entre eux mais se gouvernant eux-mêmes dans la mesure du possible. (idem, p. 199).

Pour Huxley, les causes – et donc les solutions pour lutter contre le phénomène – de cette

³² Huxley fut un observateur attentif et pénétrant de son époque. Méconnue en France, sa pensée a un certain succès et est reconnue dans les cercles de pensée « anglo-saxons ». Ses théories sur les causes de la guerre, sont notamment citées et discutées dans des articles ou travaux de sociologie. A titre d'exemple, Pitrim A. Sorokin, « A neglected factor of war », *American Review of Sociology*, Vol 3, n°4, août 1938, p. 476-477; Brian Martin, *Technology for non-violent struggle*, London, War resister's, 2001. <<http://www.gn.apc.org/warresisters/>>.

hiérarchisation de la société, sont à rechercher en grande partie dans l'éducation classique, dans l'enseignement de masse et dans le développement des outils modernes de propagande idéologique (et non dans les modes de production). Car,

l'éducation traditionnelle est un dressage pour la vie dans une société hiérarchisée, militariste, dans laquelle les gens sont servilement obéissants à leurs supérieurs et inhumains envers leurs inférieurs. Chaque esclave « se rattrape » sur l'esclave qui est en dessous de lui. (id., p. 215). [Et citant la Doctoresse Maria Montessori], l'obéissance qu'on demande aux enfants (...) prépare l'homme à être docile aux forces aveugles. La punition (...) remplit l'âme d'une peur folle, incapable de raisonner, à l'égard de l'opinion publique, même d'une opinion manifestement injuste et fautive. C'est parmi ces adaptations (...) qui établissent en permanence un complexe d'infériorité, que naît l'esprit de dévouement aux meneurs. (Ibidem).

À tel point que pour comprendre « *l'intensification du militarisme et du nationalisme, la montée des dictatures, l'extension de la règle autoritaire aux dépens du gouvernement démocratique* », il ne faut pas seulement rechercher des causes économiques et politiques; il y a également des « *causes d'ordre éducatifs et psychologiques. Parmi ces dernières, au cours des soixante dernières années, tous les enfants ont été soumis à la discipline rigoureuse, autoritaire, des écoles de l'État. Dans l'histoire européenne récente une telle chose ne s'était pas encore produite.* » (id. p. 215-216). Or, l'éducation moderne, comme le souligne aussi Feyerabend, loin « *d'édifier dans l'esprit [des] élèves une habitude de résistance à la suggestion* » (id. p. 251) et à la propagande, loin d'aiguiser l'esprit critique, tend au contraire à supprimer cette résistance pour inculquer des vérités scientifiques, ou le préparer à la compétition qui règne dans les bureaucraties modernes et la sphère marchande. Par là, elle laisse le champ libre, au moins dans « *les gouvernements dictatoriaux, qui « considèrent l'intelligence libre comme leur pire ennemi* » (id., p. 248), à « *la persécution des individus hardis, [au] muselage de la presse, et [à un] effort systématique, au moyen de propagande, tendant à créer une opinion publique favorable à la tyrannie* » (id., p. 250). Et la science professionnelle peut contribuer à ce processus, comme en témoigne « *le spectacle lamentable d'hommes de science et de techniciens faisant tout ce qui est en leur pouvoir pour aider les gouvernants de leur pays à commettre des assassinats massifs (...); d'érudits et d'homme de lettres prostituant leur talent afin d'enfler le prestige national.* » (id., p. 249).

Pour Huxley, *le gouvernement par les citoyens*, c'est à dire un gouvernement décentralisé reposant sur la participation effective de citoyens responsables dans des groupes ayant une taille relativement limitée et fonctionnant de manière coopérative – gouvernement qu'il appelle de ses souhaits – ne peut donc s'appuyer sur les méthodes d'éducation traditionnelle. À la limite, l'éducation traditionnelle freine même la mise en place de telles structures, si, comme il l'affirme,

le simple bon sens exige que la quantité de pouvoir exercé par n'importe quel individu ou

organisation d'individus soit strictement limitée, et que le principe du « self-gouvernement » (qui est le principe de la séparation des pouvoirs, de l'équilibre et du compromis entre des forces indépendantes) soit appliqué (...) dans tous les domaines de l'activité humaine. Cela entraîne la suppression du caractère d'institution qu'ont pris de nombreux processus politiques et économiques, qui sont à présent établis de haut, suivant un plan, par les fonctionnaires du capitalisme privé ou de l'état national. Dans les circonstances actuelles, il est fort improbable que ce processus éminemment désirable de décentralisation et de « dé-institutionnalisation » soit effectué. Grâce à l'éducation qu'elle a reçue dans les écoles, et, plus tard, de la part des auteurs de « copie » publicitaire et de propagande politique, la grande majorité des hommes et des femmes a été habituée à croire que l'« institutionnalisation », dirigée par les capitalistes privés, ou par l'état, ou par les deux à la fois, est une chose intrinsèquement bienfaisante et en même temps une évolution inévitable et quasi-naturelle (Huxley, 1939, p 66-67).

Une des raisons en est que « *la centralisation professionnelle a affecté les divertissements locaux, [et] (...) les manifestations (...) d'entraide mutuelle.* » (*id.*, p. 91). Dès lors, même si les services publics sont plus efficaces que les services qui sont donnés par les voisins dans une entraide mutuelle, il n'empêche qu'il en résulte deux effets indésirables. D'une part, la responsabilité mutuelle entre « voisins » s'étirole, ce qui va contre le principe de responsabilité, indispensable à un gouvernement par les citoyens. D'autre part, la coopération mutuelle et l'auto-production/consommation peuvent être empêchés par le pouvoir centralisé. Car comme le note Huxley, ici à propos de la santé, « *sous l'empire d'un système parfaitement organisé de socialisme d'État, la charité serait non pas simplement superflue, mais positivement criminelle. Les Bons Samaritains seraient poursuivis pour oser se mêler, en amateurs maladroits, de ce qui est manifestement l'affaire des professionnels payés par l'État* » (*ibidem*). On retrouve ici de nombreux éléments de la pensée d'Illich, qui sont, au passage, inscrits en rupture avec le marxisme.

Huxley propose également une explication « génétique » de ce pouvoir centralisé, hiérarchique et contraignant. Selon lui, l'éducation naît d'abord dans les couches supérieures de la société, ou dans les professions militaires et commerciales. De là, sous l'effet de l'enseignement de masse, elle est étendue à tous. De ce fait, tous les enfants sont soumis à « *une discipline sévère, systématique, sans rémission – une discipline de l'espèce qui produit une mentalité militariste, à la fois obéissante et dominatrice* » (*id.*, p. 217). À tel point que l'intensité du caractère belliqueux dépend du temps passé à l'école. Et le déclin de la démocratie observé au début du XX^e siècle, s'explique en grande partie par le fait que le prolétariat, passé dans les mains de l'instruction obligatoire, arrive en âge de prendre des décisions durant cette période³³.

³³ Ce qui revient à expliquer le nationalisme, et les guerres qui en découlent, par la scolarisation de masse. Le mécanisme causal passant par l'« apprentissage » de la soumission à l'autorité, la diffusion en masse des « idéologies » et les carences engendrés en terme de résistance à la suggestion. Illich introduit également un autre mécanisme, celui de la frustration engendrée par l'école. Selon lui, « *le culte de l'école conduira à la violence, comme cela s'est produit à chaque fois qu'une Église a voulu devenir une institution au service d'une société. Si l'on permet à l'évangile de la scolarité obligatoire et universelle de se répandre en Amérique latine (...), seule la force permettra de contrôler les rébellions nées de cette espérance déçue qu'entretient le mythe de l'école. Le maintien du système scolaire actuel se révélera (...) une contribution importante au développement du fascisme latino-américain.* (Illich, 2004, p. 140).

D'une manière plus générale, Huxley met ici en relief une contradiction – qui est également mise en évidence par Feyerabend, Illich et Neill. L'éducation classique ne peut conduire à davantage de démocratie, car elle est à un fonctionnement antinomique à la démocratie. En effet, si le but « *est la liberté et la démocratie, il faut apprendre aux gens l'art d'être libres et de se gouverner eux-mêmes. Si au lieu de cela, on leur apprend l'art de la brutalisation et de l'obéissance passive, on ne réalisera pas la liberté et la démocratie à laquelle on vise. Les bonnes fins ne peuvent être réalisées par des moyens inappropriés.* » (id., p. 218). Cet extrait met en évidence une relation presque « *structurale* » entre la nature du cadre organisationnel qui domine les activités de recherche et d'enseignement, et le cadre organisationnel qui domine les activités politiques, *indépendamment du savoir transmis*. Il y a un lien entre l'épistémique et le politique, pour reprendre les termes de Feyerabend, qui est indépendant des contenus véhiculés. Une éducation libre et égalitaire conduit à une organisation démocratique, tandis qu'une éducation hiérarchique et contraignante (le contenant), *même si celle-ci prétend enseigner une doctrine démocratique* (le contenu), conduit à une organisation hiérarchique et contraignante – pour Huxley une organisation militariste ou une société compétitive et marchande.

Trente ans après, Neill, défenseur de l'éducation nouvelle, dresse un constat sur les sociétés bureaucratiques et marchandes tout aussi pessimiste. Ainsi s'exclame-t-il, « *je professe l'opinion que le but de la vie, c'est la poursuite du bonheur, c'est à dire la recherche d'un intérêt. L'éducation devrait être une préparation à la vie. Notre culture, dans ce domaine, a échoué. Notre éducation, notre politique et notre économie ne nous mènent qu'à la guerre.* » (Neill, 1985, p. 48). Neill, psychanalyste de formation, fonde une école libre en 1921, l'école de Summerhill, qui s'appuie sur des principes de liberté et de responsabilité individuelles. Dans cette école, qui obtient de bons résultats malgré ses difficultés financières, il tente de mettre en application certains principes d'éducation qui divergent radicalement de ceux de l'éducation classique. Les professeurs et les élèves y sont par exemple sur un pied d'égalité, notamment en ce qui concerne les prises de décision collectives. En effet, comme l'explique Neill, « *à Summerhill, nous sommes tous égaux en droits. Personne ne se vautre sur mon piano à queue et je n'emprunte aucune bicyclette d'élève sans la permission de son propriétaire. Aux assemblées générales, le vote d'un enfant de six ans a le même poids que le mien* » (idem, p. 30). Dans ces assemblées générales sont décidées des règles, l'application d'amendes, portant sur des problèmes relatifs à la « communauté ». Les élèves ou les professeurs peuvent émettre des idées, les défendre par la prise de parole, puis les décisions sont prises par vote. En effet, à Summerhill, « *les lois sont établies par un parlement scolaire qui se réunit régulièrement sous la présidence d'un enfant auquel assistent tout membre du personnel et tout enfant qui le désirent. Cette assemblée a un pouvoir de discussion illimité et, apparemment, de*

législation assez large. En une occasion, elle discuta le renvoi d'un professeur, témoignant, fut-il compris, d'un excellent jugement dans ses opinions » (id., p. 112).

Car le postulat de départ de Neill est que par nature, « *l'enfant n'est pas mauvais, mais bon* », (id., p. 25). Dès lors, on peut se fier à son sens des responsabilités et à sa capacité à réguler ses désirs, pour assumer lui-même son éducation. Si bien que pour Neill, le principe logique et sain de l'éducation, c'est celui « *de la non-interférence avec la croissance de l'enfant et la non-pression* » (id., p. 129). Le seul pouvoir légitime de l'éducateur étant celui de la « *facilitation* » (ou parfois aussi du « *déblocage* »). Il peut donner aux enfants les moyens de parvenir à leurs fins, il peut faciliter leurs désirs, en leur faisant prendre conscience, le cas échéant de certains aspects négatifs liés à la réalisation de certains de ces désirs; mais, en tous les cas, il doit « *donner à l'enfant sans rien chercher en retour* » (id., p. 217). Le parent par exemple ne doit pas se mettre dans une attitude de sacrifice pour l'enfant, ou diriger son enfant dans l'espoir qu'il réussira là où lui-même a échoué. Ainsi, s'agissant des cours, « *les élèves peuvent les suivre ou ne pas les suivre, selon leur bon vouloir, et cela aussi longtemps qu'ils le désirent* » (id., p. 25). Nous noterons ici le parallèle saisissant avec le fonctionnement des communautés virtuelles et avec l'éthique hacker. Par exemple sur Wikipédia, il n'y a pas d'obligation de contribuer, chacun le fait à sa convenance; il n'existe pas de groupe qui soit, au moins formellement, en mesure d'imposer ses vues à un autre groupe; les décisions sont prises dans des assemblées participatives, où chacun peut donner son avis à égalité et proposer des mesures; le terme de communauté est employé pour désigner le groupe; les règles sont généralement appliquées spontanément par les wikipédiens; il n'y a pas de différences marquées entre travail et loisir; l'ambiance est ludique et les sanctions sont souvent faibles et acceptées dans le principe par les membres. Notons aussi le parallèle avec la description des sociétés primitives faite par Clastres : l'absence de pouvoir de commandement chez le chef, indivision de la société (ou du moins celle-ci est recherchée) et le pouvoir de la communauté sur ses membres.

Mais selon Neill, l'absence totale de prohibitions, de punitions et d'obligations est à proscrire. Et de toute façon, elle n'est pas réalisable dans la pratique. Neill ne rejette pas, en effet, la discipline, mais il ne la considère comme légitime que quand elle sert les intérêts de l'enfant et non ceux de l'adulte, et seulement quand elle est réellement inévitable (par exemple quand son absence compromet la survie de l'enfant). Ici, Neill est pragmatique, il suit un fil directeur mais n'exclut pas de s'en écarter lorsqu'il le juge nécessaire. Et comme il l'affirme,

dans un orchestre, le premier violon obéit au chef d'orchestre parce qu'il est aussi intéressé que celui-ci à la réussite du concert. Le soldat qui se met au garde-à-vous ne s'intéresse pas généralement à l'efficacité de l'armée. Toute armée est gouvernée par la peur et les soldats savent que s'ils désobéissent ils seront punis. La discipline scolaire, quand elle est bonne, peut ressembler à celle de l'orchestre. Trop souvent, elle ressemble à celle de l'armée. (id., p. 208).

Les obligations, la coercition qui pèsent sur l'enfant, ne peuvent donc se justifier qu'à minima, et en fonction de certaines finalités. Car elles ont des effets contraires à ceux qui sont recherchés; ou alors, elles servent des fins qui vont contre le bonheur de l'enfant, qui sont exclusivement adaptées à la réussite économique ou à des desseins qui « émanent » des bureaucraties et des professions établies. Ainsi, c'est en faisant du loisir un travail, en rendant les activités ludiques, ennuyeuses, obligatoires ou lucratives qu'on pervertit le désir de l'enfant. On rend contraignant, désagréable, ennuyeux ce que l'enfant pourrait vouloir apprendre de son plein gré. C'est aussi en détruisant le potentiel créatif de l'enfant, en le dirigeant, qu'on risque de le décourager, ou de l'engager dans des voies qui ne lui conviennent pas intrinsèquement. Neill est donc convaincu que c'est la hiérarchie d'obligation illégitime, l'autorité, les brimades, qui brisent le désir inné de l'enfant d'apprendre, qui l'empêchent de construire lui-même ses propres limites et ses propres repères, qui le limitent dans son épanouissement personnel, et l'empêchent d'aiguiser le sens des responsabilités nécessaire à la vie en communauté. C'est là une des principales « tares » de l'enseignement classique. En voulant discipliner l'enfant, en cherchant à lui apprendre l'obéissance, en entourant son environnement de tabous et d'interdits le plus souvent artificiels et inutiles, en le dressant, en lui inculquant la haine et en l'aliénant, on prépare un adulte discipliné, conservateur et « névrosé », adapté aux bureaucraties modernes et à la réussite par l'argent, sans être pour autant heureux et sain³⁴. Pour Neill, en effet, *« l'enfant façonné, conditionné, discipliné, refoulé (...) vit dans tous les coins du monde. (...) Il est docile, prêt à obéir à toute autorité, fanatique dans son désir d'être normal, conventionnel, correct, et il craint les critiques. Il accepte ce qu'on lui a enseigné sans jamais se poser de questions, et il passe à ses enfants tous ses complexes, toutes ses peurs et toutes ses frustrations »* (id., p. 135). Pour Neill, la plupart des troubles observés chez les enfants et les adultes sont la résultante d'effets pervers de l'éducation classique. Car par sa nature, l'enfant, et plus tard l'adulte, est tout entier disposé à obéir de son plein gré aux règles, dans un esprit de communauté, dès lors que la

³⁴ Ici, il faut faire le parallèle entre l'opposition entre l'éducation classique et l'éducation nouvelle, et celle entre le mythe du « bon » ou du « mauvais sauvage » qui se développe en Occident dès le XVI^e siècle. Reconnaissons tout d'abord que l'expression même d'éducation nouvelle est peut-être impropre. Car selon Clastres, l'éducation fondée sur la non-coercition, et le respect commun et responsable des règles, qui est celle de Summerhill, est une des caractéristiques fondamentales des sociétés primitives. Point de vue confirmé par les études ethnographiques de Mead et Linton, et par les récits des premiers explorateurs tels ceux de Bougainville et La Pérouse qui, rappelons-le, relataient leurs expériences dans des documents destinés aux Académies scientifiques (ils étaient donc soumis aux mêmes critères de vérifiabilité et d'exactitude dans les faits rapportés que les anthropologues). Sans arrêt, Clastres revient sur ce point : dans les sociétés primitives, il n'y a pas de rapport d'obligation entre ceux qui commandent et ceux qui obéissent. Un tel clivage ne se rencontre pas *empiriquement*. Et il n'y a pas de séparation entre une élite qui commande et une foule qui obéit. La société primitive, celle à laquelle se heurte les occidentaux, et qui est relatée dans les écrits des premiers marins, est donc une société de la non-coercition, pour autant qu'il y ait une indivision de la société – car la communauté peut contraindre ses membres –, au moins quand elle en reste au stade « primitif ». Clastres (1980) soutient en outre que l'Occident au moment où il entre en contact avec les sociétés primitives, est traversée par une force de réaction sous la pression de l'élite politique et intellectuelle qui y voit un risque de subversion et d'érosion de ses privilèges. La force de réaction investit alors l'éducation. Ce dénigrement des civilisations non-européennes s'accompagne d'un processus global de dévalorisation de la culture populaire, sous l'effet conjugué de la domination des villes et du nouveau pouvoir intellectuel, juridique et universitaire. C'est ce que montre l'étude de Muchembled (1978) sur la répression de la sexualité en Occident.

communauté s'appuie sur une règle d'égalité et de responsabilité. Par exemple, pour Neill, « *les brimades (...) ne sont pas aussi fréquentes à Summerhill que dans les écoles traditionnelles et la raison en est simple. Sous la férule de l'adulte, l'enfant devient haineux. Comme il ne peut exprimer sa haine aux adultes impunément, il se venge sur les plus petits que lui* » (*id.*, p. 77).

C. La critique marxiste de l'appareil scolaire et universitaire.

Dans les années 1970, la critique marxiste va reprendre certains de ces thèmes. Par exemple, pour Foucault, la discipline, l'encadrement des « corps et des âmes », le quadrillage, naissent avec l'État et avec le développement du marché moderne; et prennent appui, selon Querrien (1976) sur l'appareil scolaire et universitaire. En effet,

on dit souvent que l'État et la société moderne ignorent l'individu. Quand on regarde d'un peu plus près, on est frappé au contraire par l'attention que l'État porte aux individus; on est frappé par toutes les techniques qui ont été mises en place et développées pour que l'individu n'échappe en aucune manière au pouvoir, ni à la surveillance, ni au contrôle, ni au sage, ni au redressement, ni à la correction. Toutes les grandes machines disciplinaires : casernes, écoles, ateliers et prisons, sont des machines qui permettent de cerner l'individu, de savoir ce qu'il est, ce qu'il fait, ce qu'on peut en faire, où il faut le placer, comment le placer parmi les autres. Les sciences humaines aussi sont des savoirs qui permettent de connaître ce que sont les individus, qui est normal et qui ne l'est pas, qui est raisonnable et qui ne l'est pas, qui est apte et à faire quoi, quels sont les comportements prévisibles des individus, quels sont ceux qu'il faut éliminer. (Foucault, 2001, p. 550-551).

Et, comme le souligne Querrien, l'école primaire est construite pour « *reproduire les inégalités sociales, pour fixer chacun à sa place, et le faire sous le signe de l'échec et de la culpabilité* » (Querrien, 1976, p. 49). Car non seulement l'école n'a pas été, contrairement à une idée reçue, « demandée » par la classe ouvrière; elle n'a jamais répondu à un besoin de celle-ci – au contraire, la classe ouvrière manifeste au départ un refus de l'école élémentaire (*idem*, p. 147) –; elle est imposée par l'État. L'idée étant pour celui-ci, « *d'obtenir l'obéissance aux représentants du roi, de l'État* » plutôt qu'à l'Église (*id.*, p. 46). Néanmoins, l'État n'a pas encore, à la fin du XVIII^e siècle, de « *consistance matérielle. Sa notion s'identifie avec les désirs et intérêts de la magistrature de robe, surtout puissante à Paris et dans quelques grandes villes de province* ». En d'autres termes, avec les désirs des membres d'une partie de l'élite de l'appareil judiciaire et universitaire. Or, « *dans le domaine de l'éducation ces intérêts sont clairs : donner une éducation au peuple pour lui faire connaître ses devoirs et notamment le devoir de soutenir dans sa prise de pouvoir, mais ne pas lui ouvrir la porte à une quelconque participation à ce pouvoir, même si cette porte restait ouverte à une étroite minorité.* » (*id.*, p. 46-47). Pour Querrien, l'origine du passage de l'enseignement mutuel

qui est, pour ce qui nous intéresse, fondé sur des principes de coopération horizontale et sur une autorité moins marquée que dans l'enseignement classique, n'est pas motivé par un souci d'efficacité ou de partage de la connaissance; il est le fruit d'un conflit idéologique, et d'un conflit d'intérêt. Puisque du strict point de vue de l'apprentissage, l'enseignement mutuel s'avère plus efficace, rapide et économe en moyens éducatifs; en revanche, il laisse plus de place à la liberté de pensée et à l'esprit critique. Or, l'éducation traditionnelle vise au contraire, en plus de satisfaire les desseins du corps enseignant (pour qui l'éducation mutuelle est moins intéressante en terme d'effectifs employés), à mieux embrigader l'enfant, et par là même, à mieux embrigader l'esprit et les activités intellectuelles, dans le but, comme le note Querrien, de lutter « *contre la famille pauvre, contre son statut d'assistée, contre sa non-participation au "travail social"* » (*id.*, p. 147). L'école n'est donc pas l'alliée de la famille pauvre, « *sa déléguée pour les disciplines intellectuelles, pour le travail éducatif spécialisé, comme toute la littérature pédagogique moderne voudrait nous le faire croire* » (*ibidem*). L'école est au contraire son « ennemie ». À tel point, selon Querrien, que la famille est « *le prolongement de l'école* » (*id.*, p. 148). Car l'école sert les intérêts la classe dirigeante, elle assure sa légitimité sur l'ensemble du territoire et elle est le vecteur d'une idéologie de la discipline, qui doit être inculquée aux enfants (*id.*, p. 167-170). Et Querrien va même plus loin, elle ne fait pas que légitimer ces inégalités, elle les produit. Puisque l'école a « *pour fonction, explicite chez ses fondateurs, de produire de telles inégalités, et de les faire accepter* », si bien qu'en « *allongeant toujours davantage la scolarité obligatoire on ne fait que déplacer le problème à l'échelle internationale, obliger également à l'exploitation des femmes et des travailleurs immigrés, doubler l'inégalité sociale des inégalités sexuelle et nationale, poursuivre, et à moindres frais et de manière moins visible, ce qu'avait esquissé le nazisme à grands traits* » (*id.*, p. 189).

Foucault reprend cette idée, mais dans une perspective plus vaste. Pour lui, c'est le contrôle du savoir, la politique de contrôle, de production, de manipulation du savoir, qui a des effets sur le corps social. C'est cette politique qui en partie au moins, produit le quadrillage des corps et des esprits et qui amène à la mise en place des *technologies politiques*, dans lesquels se déploie la discipline, dans tous les lieux sociaux. Le savoir, les « effets de vérité », sont l'élément essentiel du pouvoir. Comme il le note, « *ce qui fait que le pouvoir tient, qu'on l'accepte, (...) c'est (...) qu'il (...) produit les choses, il induit du plaisir, il forme du savoir, il produit du discours (...) à travers des procédés qui permettent de faire circuler les effets de pouvoir de façon à la fois continue, interrompue, adaptée, individualisée dans le corps social tout entier.* » (Foucault, 2001, p. 149). Mais Foucault reste prisonnier d'une analyse où l'État est l'acteur central du pouvoir. État qui n'est pourtant qu'une institution historiquement située et à l'étendue limitée. Son analyse institutionnelle du pouvoir perd donc de sa pertinence lorsqu'elle est confrontée à d'autres institutions. De plus, si son duo vérité/pouvoir, peut prétendre à une forte généralité, il est composé de deux concepts

difficilement maniables. Et dans les faits, le contrôle du savoir, de l'information, de l'opinion, suit des voies, des circuits, beaucoup plus diffus. Comment interpréter par exemple, le développement massif des médias indépendants et de l'Internet ?

D. Pouvoir et contrôle de l'opinion.

L'oeuvre de Simone Weil³⁵ permet d'effectuer une telle transition théorique. Weil est philosophe de formation, mais elle s'intéresse de près au fonctionnement des organisations. Elle va par exemple partager la vie d'une usine pour mieux comprendre les enjeux du monde ouvrier. Il en résultera une des premières enquêtes ethnographiques françaises sur le milieu ouvrier et ses conditions de travail. Au contact du monde ouvrier, elle rencontre les problèmes d'opinion que génèrent les pouvoirs syndicaux et patronaux. Parallèlement, son centre d'intérêt est aussi capté par la seconde guerre mondiale. Probablement pour ces deux raisons, lorsqu'elle entreprend de comprendre comment le nazisme a pu naître et se développer, elle oriente, comme Huxley, sa recherche vers une mise en cause des groupements d'idée, qui ont pu s'appuyer dès le début du XX^e siècle, sur des outils de propagande de plus en plus puissants. Pour elle, ce sont ces groupes d'opinion, qui ont conduit à la naissance du fascisme et du nazisme. Notamment, et Weil insiste sur ce point, la communauté scientifique (Weil, 1962, p. 320-327)³⁶. Mais si, par comparaison, Huxley

³⁵ À ne pas confondre avec la femme politique Simone Weil.

³⁶ En effet, Weil livre dès les années 1940 une critique radicale de la science professionnelle. Les points qu'elle défend sont les suivants. En premier lieu, la science professionnelle est l'objet selon elle d'une véritable sacralisation, ou vénération, encouragées par les savants eux-mêmes. De ce fait, elle se retrouve en position de « guide spirituel ». La ressemblance avec la religion va même plus loin, puisque selon Weil, « *l'investigation scientifique n'est qu'une forme de contemplation religieuse* » (*id.*, p. 329). Si bien que, *par les contenus qu'elle diffuse*, elle est en partie responsable de la montée des idéologies nazies, du libéralisme et du « bolchévisme ». Ou du moins ces doctrines et leurs applications en sont-elles la conclusion logique. Notamment, dans le cas du bolchévisme, puisque la science participe à l'infériorisation du peuple non instruit (*id.*, p. 311). Un autre point important est que les savants ne sont pas poussés par un désir de découvrir ou d'approfondir la vérité, ils sont plutôt motivés par des objectifs professionnels – le devoir professionnel –, et par des objectifs de progression dans la hiérarchie de l'appareil scientifique. De plus, selon Weil, « *ce qui est un stimulant, ce n'est pas la pensée des applications, c'est le prestige même que les applications donnent à la science* » (*id.*, p. 321). Et d'ailleurs, selon Weil, « *sans la technique, personne ne s'intéresserait aujourd'hui à la science* », si bien que les savants n'« *ont pas le droit à l'attitude de détachement qu'ils assument. Mais quoi qu'elle ne soit pas légitime, elle est un stimulant* » (*id.*, p. 322). Enfin, la science est soumise à des phénomènes d'opinion. Notamment parce que les opinions à l'intérieur de la communauté scientifique circulent et connaissent des effets de mode, comme dans n'importe quelle communauté de grande taille. Ce qui a plusieurs conséquences. La première est « *qu'une théorie refusée par l'opinion collective du village des savants est forcément stérile, parce qu'on ne cherche pas à en tirer des développements. C'est surtout le cas pour la physique, où les moyens mêmes de recherche et de contrôle sont un monopole aux mains d'un milieu très fermé.* » (*id.*, p. 325). Ce qui, deuxième conséquence, pose un problème de validation des théories, dans la mesure où les savants jouissent simultanément d'une position favorable dans la hiérarchie d'évaluation (ils peuvent discréditer une théorie), dans la hiérarchie d'exclusion (ils peuvent exclure les profanes ou les hétérodoxes de l'accès aux outils de recherche, de publication et d'observation) et dans la hiérarchie d'obligation (ils peuvent obliger les profanes ou les chercheurs débutants à adhérer aux théories scientifiques qu'ils dispensent). En fait, comme le remarque Weil, l'opinion collective de la communauté scientifique « *constitue l'unique contrôle du savant, car ni les profanes, ni les savants des autres spécialités, ne prennent aucune connaissance de ces travaux. La force des stimulants sociaux soumet la pensée du savant à cette opinion collective; il cherche à lui plaire. Ce qu'elle consent à admettre est admis dans la science; ce qu'elle n'admet pas en est exclu. Il n'existe aucun juge désintéressé puisque chaque*

met en cause la science professionnelle en ce qu'elle accroît la portée et l'efficacité des outils de propagande, Weil donne à sa critique une portée plus générale. Pour elle, le point névralgique du problème, c'est que la liberté d'expression est mise à mal par des « organisations » telles que des partis politiques, des firmes, des groupes d'opinions ou encore des communautés de pensée. Et c'est principalement de ces « troubles », que le risque de dérive totalitaire provient. Weil produit à cet endroit une critique assez virulente de la communauté scientifique, accusée par elle de dogmatisme, et d'avoir contribué à l'expansion et à la légitimation des mouvements fascistes en Europe. Critique qui anticipe celle de Feyerabend (1996).

Pour tenter de solutionner ces problèmes de collusion idéologique, Weil considère, dans une réflexion normative, que la liberté d'expression est un droit qui doit être conféré aux individus – pourvu que ce droit ne déroge pas à la morale publique ou n'incite pas autrui à accomplir des actions contraires à l'ordre public – et non aux organisations. Car pour elle, « *le besoin même de liberté (...) exige une protection contre la suggestion, la propagande, l'influence par obsession.* » (*idem*, p. 39). Et s'il est vrai que « *la liberté d'expression totale, illimitée, pour toute opinion qu'elle qu'elle soit, sans aucune restriction ni réserve, est un besoin absolu pour l'intelligence* » (*id.*, p. 35), il est vrai aussi que « *les publications destinées à influencer sur ce qu'on nomme l'opinion, c'est à dire en fait sur la conduite de la vie, constituent des actes et doivent être soumises aux mêmes restrictions que tous les actes.* » (*id.*, p. 36-37). D'où sa conclusion :

Il n'y a pas d'exercice collectif de l'intelligence. Par suite nul groupement ne peut légitimement prétendre à la liberté d'expression, parce que nul groupement n'en a le moins du monde besoin. Bien au contraire, la protection de la liberté de penser exige qu'il soit interdit par la loi à un groupement d'exprimer une opinion. Car lorsqu'un groupe se met à avoir des opinions, il tend inévitablement à les imposer à ses membres. Tôt ou tard les individus se trouvent empêchés (...) sur un nombre de problèmes plus ou moins considérables d'exprimer des opinions opposées à celles du groupe, à moins d'en sortir. Mais la rupture avec un groupe dont on est membre entraîne toujours des souffrances, tout au moins une souffrance sentimentale. (*id.*, p. 41).

Weil propose deux solutions pour assurer une telle liberté. La première est d'interdire « l'exclusion » au sein des groupements d'idées. Regroupements dans lesquels « *le recrutement se ferait librement par voie d'affinité, sans toutefois que personne puisse être invité à adhérer à un ensemble d'affirmations cristallisées en formules écrites* » (*id.*, p. 46). La seconde est d'assurer une réelle circulation des idées dans lesquels seraient étudiés des problèmes d'ordre très général. Et une trop grande uniformité d'opinions rendrait alors le groupement suspect (*ibidem*).

Weil produit donc dans une réflexion transdisciplinaire. En effet, comme pour Tarde, les pouvoirs politique, scientifique ou économique, répondent à des mécanismes similaires de contrôle

spécialiste, du fait même qu'il est spécialiste, est un juge intéressé » (*ibid.*). Ces problèmes soulevés par Weil sont tout à fait concrets, ils se rencontrent par exemple assez fréquemment dans les controverses scientifiques, lorsqu'il y a des conflits entre segments scientifiques pour l'utilisation des outils ou des espaces de publication.

de l'opinion et de la publication. Elle n'établit pas de séparation entre le politique, l'économique et l'épistémique. Ce sont les mêmes phénomènes structurant qui en sont à l'origine. Certes, les régimes de vérité, pour reprendre l'expression de Foucault, n'y sont pas tout à fait identiques. En effet, la recherche et la production de la « vérité » dans un parti politique n'obéissent pas aux mêmes logiques que celle qui prévalent dans une organisation marchande ou dans une école de pensée scientifique, mais les fondamentaux restent les mêmes. Et les différences proviennent de spécificités relatives à des activités particulières. Donc, comme chez Feyerabend (2003), il n'est pas nécessaire d'établir de distinction entre les activités « politiques », artistiques et scientifiques. Elles relèvent de la même logique : le contrôle de l'opinion.

§3. Un exemple : développement de l'appareil scolaire et universitaire et croissance de l'économie de services.

Un argument souvent avancé pour expliquer la professionnalisation est que « le contrôle des activités par les experts améliorerait la productivité au sein de ces activités ». Néanmoins, comme nous allons le voir, la professionnalisation croissante des activités grève également cette productivité en engendrant des coûts superflus et une croissance des services immatériels professionnels.

Commençons pour le montrer, par examiner la proposition selon laquelle la professionnalisation des activités de services immatériels est de plus en plus marquée dans les sociétés industrielles. Le poids des services immatériels est-il de plus en plus élevé dans la société industrielle ? Y a-t-il une professionnalisation croissante des activités de services immatériels, avec une croissance des intermédiaires dans ces activités ? De nombreuses données confirment une telle évolution. Par exemple, les dépenses consacrées aux services d'expertise ont bondi au cours des dernières décennies. Selon les données de l'Insee (2003, p. 59), en France, la production en volume des services juridiques et des services de conseil et assistance, connaît une augmentation de 20 à 50% de 1992 à 2001. En 1999 et 2000, la branche conseil et assistance des services aux entreprises est celle qui connaît la plus forte progression. Respectivement 42,6% et 33,8%. La branche des services de location immobilière connaît aussi une progression importante. En 1998, elle connaît la plus forte hausse (35,6%), tandis qu'en 2000, elle arrive au deuxième rang, avec une progression de 21,9% (Insee, 2003, p. 25). Quant à la branche conseil pour les affaires et la gestion, elle augmente de plus de 80% entre 1991 et 2001 (*id.*, p. 63). Cette évolution est à relier à l'accroissement des coûts superflus qui connaissent eux-aussi une croissance notable, tels les *coûts de la coordination*

marchande, services juridiques et services de sécurité³⁷, les transports marchands³⁸; les *couts d'organisation* comme les couts d'administration³⁹; les *couts de prédation*, comme la publicité et le marketing⁴⁰. Mais cette augmentation s'inscrit surtout dans un boom général de la part des services dans l'économie, peu contesté, et confirmé par des indicateurs plus fins que ceux de l'Insee, comme ceux de Bosh et Wagner (2004). La part de l'emploi dans les services marchands passe ainsi, en France, de 40,6% en 1990 à 46,6% en 2004. Les effectifs salariés des services aux entreprises passent de 2 087 600 emplois en 1991 à 3 157 700 en 2001 (Insee, *id.*, p. 45). Sur une durée plus longue, les effectifs de l'emploi consacré aux services passent de 8 millions en 1960 à 18 millions en 2003⁴¹. À noter que la part des investissements dans la recherche et le développement est en réalité assez faible. Les investissements bruts étrangers en France dans la recherche et le développement ne représentent en 2001 que 547 millions d'euros sur un total de 82 483 millions d'euros investis dans les services. Par comparaison, les investissements dans la publicité sont de 434 millions d'euros, les investissements juridiques, conseil et management représentent 3530 millions d'euros. Et les services financiers et les activités immobilières représentent plus de 57 000 millions d'euros (*id.*, p. 27).

Ce boom des services immatériels professionnels s'inscrit, d'une manière générale, dans un boom des activités de service (Gadrey, 2005). Pour l'expliquer, des auteurs comme Bosh et Wagner (2004) insistent, du côté de la demande, sur des facteurs tels que l'augmentation des revenus ou la demande accrue de services de qualité. Du côté de l'offre, ils soulignent le rôle de l'intégration des femmes sur le marché du travail ou le partage accru dans les activités de service. Mais ces explications s'appuient sur un échantillon très faible – les 15 pays de l'UE – ce qui les rend peu fiables⁴². De plus, les corrélations ne permettent pas de déduire un lien de causalité. Remarquons

³⁷ Selon l'Insee (*idem*, p. 59), le nombre de personnes occupées dans les services juridiques aux entreprises est de 138 359 en 2001. À cela, il faudrait bien entendu rajouter les couts de formation. Toujours selon l'Insee (*id.*, p. 65), 123 033 personnes sont occupées dans les services de sécurité en 2001. Ce poste comprend les services de conseils sécurité, surveillance, transports de fonds, enquêtes sécurité et gardes du corps. Les services de sécurité connaissent une augmentation de la production en volume de plus de 40% entre 1992 et 2001.

³⁸ Toujours selon l'Insee (*id.*, p. 11), le volume d'emploi alloué au tertiaire marchand, en France, passe de 7 606 000 personnes (équivalent « temps plein ») en 1980 à 10 721 700 personnes en 2002. Les services aux entreprises, les activités immobilières, les services financiers et les services administrés passent de 7 311 500 personnes à 10 771 300 personnes sur la même période.

³⁹ Selon l'Insee (2003, p. 45), les effectifs salariés dans l'administration d'entreprises passent en France de 58 200 à 200 300 entre 1991 et 2001. Par comparaison, les effectifs alloués à la recherche et développement passent de 130 500 à 146 200 sur la même période. En outre, les services d'administration d'entreprises sont de plus les mieux rémunérés (*idem*, p. 53).

⁴⁰ Selon l'Insee (*Ibidem*), de 1991 à 2001, les effectifs salariés dans la publicité et les études de marché passent de 97 900 à 110 400.

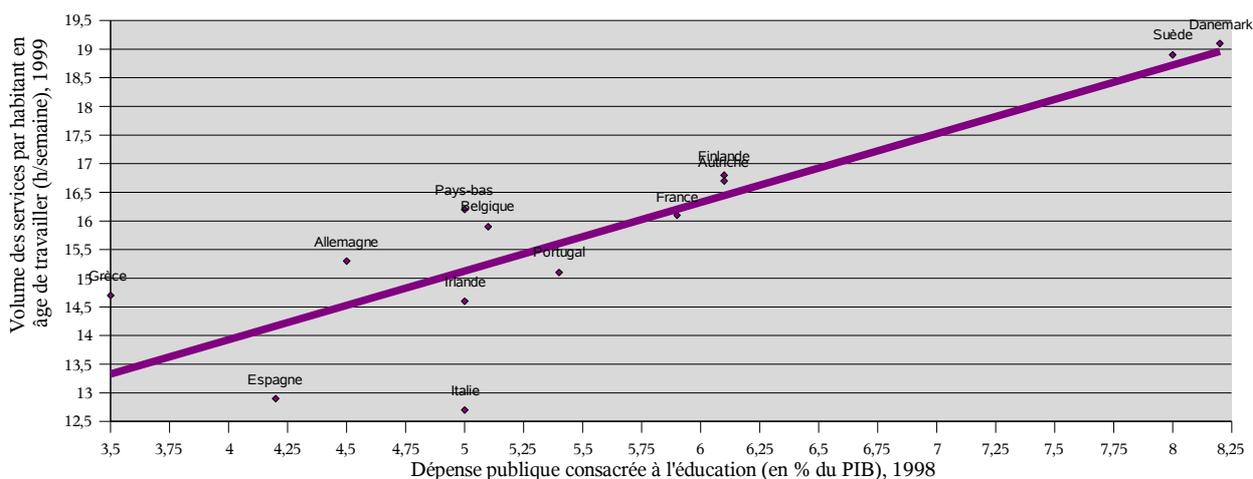
⁴¹ À noter qu'en ce qui concerne les ventes, cette augmentation peut être liée à l'augmentation du volume des ventes pour une clientèle donnée, à l'augmentation du volume des ventes par extension à de nouveaux clients et par extension des ventes à de nouveaux services. Ces services pouvant être créés de toutes pièces ou pouvant se suppléer à des services autrefois non marchandisés (auto-produits ou intégrés dans des réseaux coopératifs).

⁴² Au mieux s'agit-il de régularités structurelles qui sont propres à des pays ayant des cultures du travail différentes et des politiques de l'emploi qui sont plus ou moins axées vers la valorisation des activités immatérielles et la recherche. La corrélation entre les variables – même si elle est de toute façon peu convaincante – pourrait alors provenir de l'existence de variables cachées. Sans compter qu'il faudrait tenir compte des facteurs culturels.

aussi, sur la base d'une étude réalisée par Lapointe (2003), que la croissance des services, et notamment des services immatériels, est en grande partie liée à des phénomènes de concentration des pouvoirs dans les centres urbains, ce que leur analyse ne prend pas en compte.

Une corrélation qui paraît mieux fondée est celle qui existe entre *le volume des dépenses consacrées à l'enseignement dans une économie et la part des services dans cette même économie*. La corrélation peut être confirmée, aussi bien dans une comparaison chronologique au sein d'un même pays, que dans une comparaison géographique entre différents pays.

Graphique 1 : Corrélation entre dépenses dans l'enseignement et volume des services (UE).



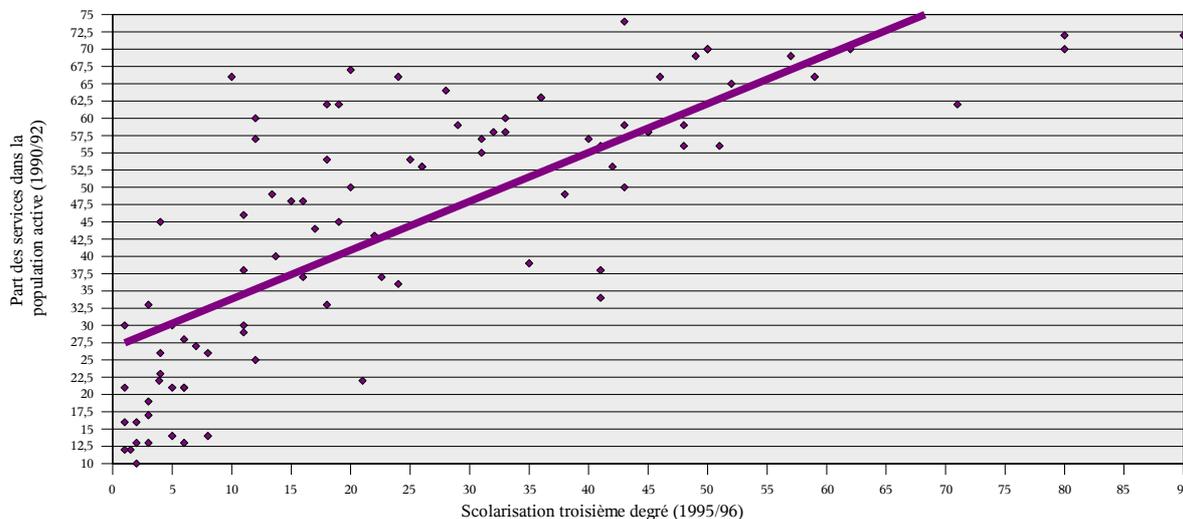
En reprenant les données utilisées par Bosh et Wagner (2004) et en les comparant à des données issues d'Eurostat (2002, p. 94), nous observons ainsi une corrélation élevée entre la dépense publique consacrée à l'éducation et le volume des services par habitants en âge de travailler. En enlevant une donnée atypique comme le Royaume-Uni – où l'enseignement supérieur est très largement privatisé –, nous obtenons un coefficient de corrélation linéaire de 0,85 qui est significatif (cf. Graphique 1). Il en va de même si nous prenons pour variable les dépenses de recherche et développement en % du PIB en 2002. En enlevant le Royaume-Uni, nous obtenons un coefficient de corrélation linéaire de 0,78, qui est lui aussi loin d'être négligeable.

Faut-il en déduire que la professionnalisation des activités de service (dont les services immatériels), est liée à la professionnalisation et à la massification des activités de recherche et d'enseignement ? Pour tester cette hypothèse, commençons par analyser des données plus vastes. Sur un total de 91 pays dont il nous a été possible de recueillir les données, nous observons une corrélation significative entre le niveau d'éducation et la production de services⁴³. En effet, le coefficient de corrélation linéaire entre le pourcentage d'actifs dans les services et le taux de scolarisation dans le 3^e degré, est un coefficient significatif de 0,77 (cf. Graphique 2). Il passe à 0,8

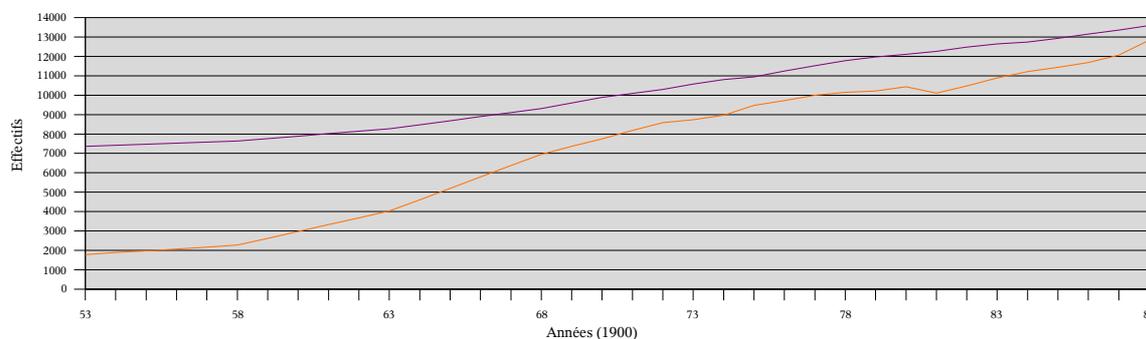
⁴³ Source : *L'état du monde* (2002, 2004), *Images économiques du monde* (1999). Se reporter aux ouvrages en question pour des renseignements sur la collecte statistique et les dates de collecte.

si nous ôtons les pays de l'Europe centrale ayant appartenu au bloc soviétique (les services éducatifs pouvaient y être artificiellement gonflés).

Graphique 2. Corrélation entre scolarisation du troisième degré et volume des services (91 pays).



Graphique 3. Évolution conjointe de la part des services et du taux des effectifs étudiants dans l'économie française (données pondérées par la population globale)⁴⁴.

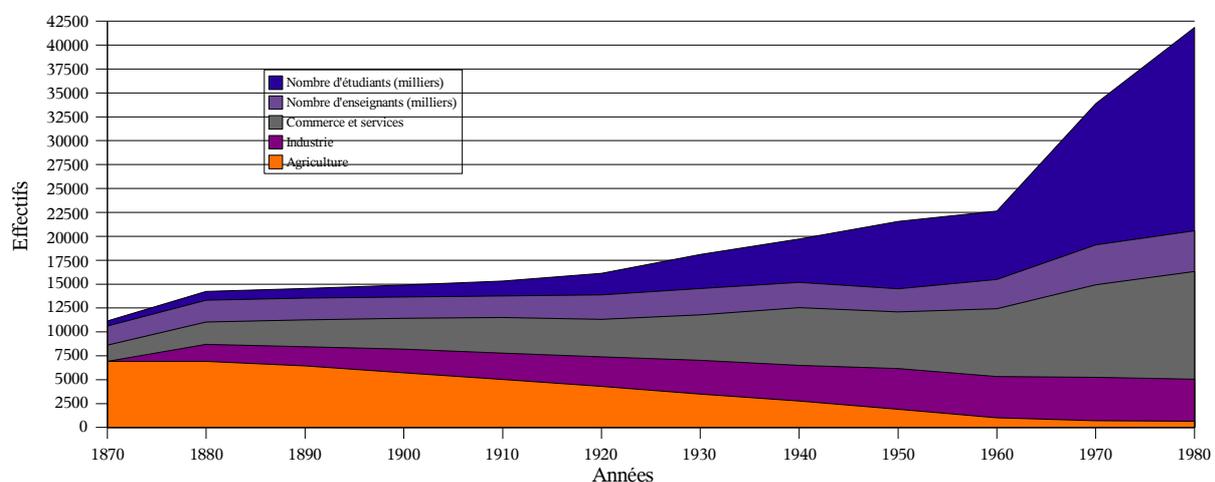


En observant des données chronologiques pour la population française (Insee, 1990, p. 59, 223), il apparaît aussi que la croissance des services est corrélée à la croissance du système éducatif et du niveau de formation (cf. Graphique 3). Ce résultat reste valable dans la plupart des pays observés et sur de plus longues périodes. Par exemple, en observant l'évolution des mêmes variables aux États-Unis – auxquelles nous avons rajouté d'autres variables significatives – sur une période de plus de 100 ans (Mitchell, 1993), la tendance se confirme, comme le montre le graphique 4. Et ceci ne concerne pas seulement les tendances haussières, puisqu'une stagnation des effectifs étudiants s'accompagne d'une stagnation des effectifs dans les services, comme le montre le cas du Mexique –

⁴⁴ Source : Insee (1999). Les effectifs sont en milliers. En bleu, les effectifs dans les services. En rouge, les effectifs universitaires. Les effectifs universitaires ont été multipliés par 5 pour la comparaison graphique. Les données sont pondérées par l'évolution de la population française globale.

graphique 5 (Mitchell, 1993). L'exemple du Mexique montre d'ailleurs une évolution des effectifs universitaires et une baisse simultanée des effectifs dans les services. Preuve que la croissance des effectifs universitaires n'est pas « causée » par la croissance des services. Il est probable ici que l'accroissement des effectifs universitaires est suivi, avec un certain temps de retard, d'un accroissement du volume des services. On pourrait certes rétorquer que cette corrélation s'explique par l'influence du progrès technologique. Mais l'argument est erroné, car le progrès technologique permet *seulement* d'expliquer la baisse des effectifs dans l'industrie et les activités primaires. Il n'explique pas la croissance des effectifs dans les activités tertiaires. D'ailleurs, le progrès technologique devrait aussi produire une baisse des effectifs dans ces activités.

Graphique 4 : Évolution des effectifs enseignants et de la répartition des différents secteurs d'activité de l'économie américaine (série longue)⁴⁵.

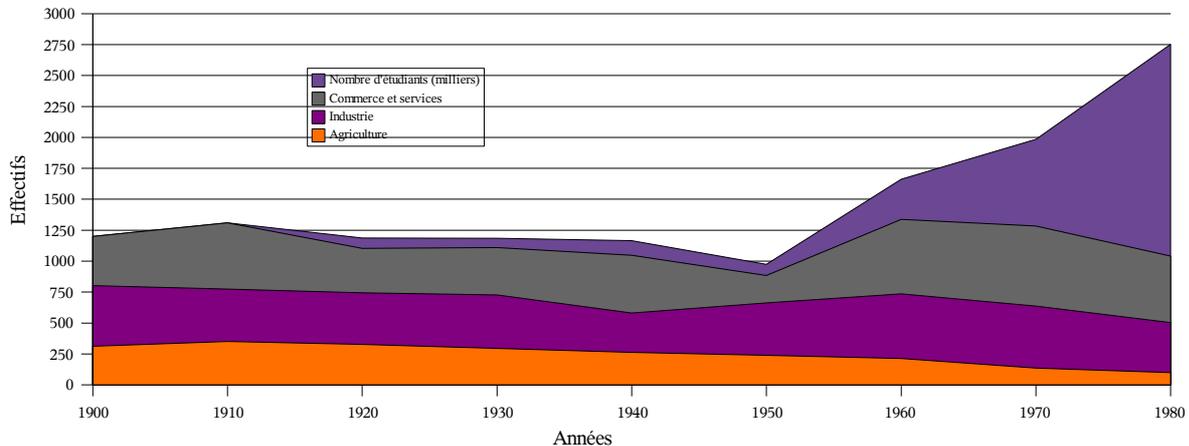


On peut donc en conclure que la part des services dans une économie, mais également la part de l'industrie, est corrélée au niveau d'éducation et à la taille de l'appareil scolaire et universitaire. Mais cela n'indique pas dans quel sens va le lien de causalité. En général, lorsqu'on admet cette corrélation, on suppose que l'augmentation du niveau d'éducation et de formation est rendue nécessaire par la tertiarisation de l'économie – le développement de l'économie immatérielle allant dans ce sens. Toutefois, pourquoi ne pas supposer, à l'instar de ce que Baudrillard (2003) et Galbraith (1991) font à propos des firmes industrielles, que c'est l'offre, ou le « système productif », autrement dit, l'appareil scolaire et universitaire, qui construisent et structurent la demande ? Autrement dit, que la scolarisation de la société, l'accroissement de « l'offre de main d'oeuvre intellectuelle », conduisent à l'industrialisation et la tertiarisation de la société. À priori, cette hypothèse paraît tout aussi recevable, et elle peut s'appuyer sur un corpus théorique non-négligeable. Notons alors que la recherche de débouchés pour l'appareil scolaire et universitaire

⁴⁵ Données pondérées par l'évolution de la population des États-Unis : (effectifs étudiants et enseignants) x 10.

passer par deux voies distinctes. 1) L'accroissement des effectifs au sein de l'appareil (du côté de l'offre et du côté de la demande). La croissance est alors « interne ». 2) L'accroissement des services et des débouchés de l'enseignement en dehors de l'appareil scolaire et universitaire.

Graphique 5 : évolution des effectifs enseignants et de la répartition des différents secteurs d'activité de l'économie mexicaine (série longue)⁴⁶.



Et, si la croissance de l'appareil poursuit des objectifs qui lui sont propres, il n'est donc pas certain que l'offre réponde à une demande de compétences, ou même, à une demande de progrès social, politique et technologique. Ou, à la rigueur, la scolarisation de masse a peut-être pour fonction principale de *répondre à une demande de classement et d'exclusion*. On constate en effet que la hiérarchie à l'intérieur des activités (salaires, statuts) et l'accès aux professions, dépendent en grande partie de la possession des diplômes (Sociologie de l'éducation, 1990). Et, même s'il y a eu récemment une dévalorisation des diplômes, elle concerne surtout les diplômes de « faible niveau ». Le classement scolaire demeurant encore, comme avant, un instrument de classement social.

Pour conclure, on peut penser que les trois principaux effets de la croissance de l'appareil scolaire et universitaire sont 1) la croissance des coûts superflus, 2) la production et la consolidation de la hiérarchie sociale (Bourdieu, 1964, 1980, 2002; Illich, 2004), 3) l'augmentation de la dépendance des consommateurs envers les produits et les services qu'il dispense.

⁴⁶ Données pondérées par l'évolution de la population du Mexique. Les effectifs étudiants sont multipliés par 10.