

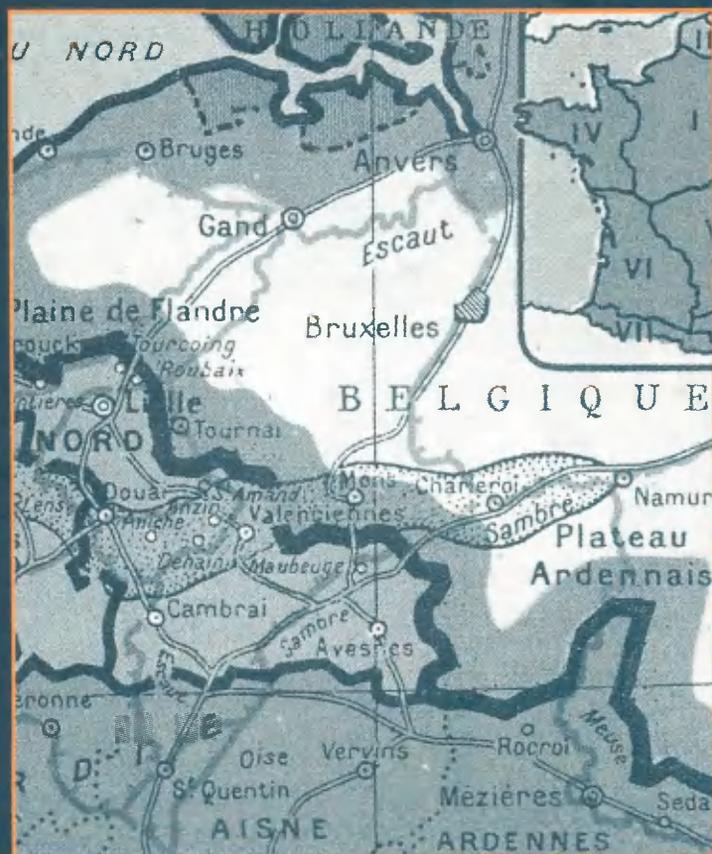
Éducation *et* Sociétés

1

1998

REVUE INTERNATIONALE DE SOCIOLOGIE DE L'ÉDUCATION

L'éducation, l'État et le local



De Boeck  Université

Éducation et Sociétés

REVUE INTERNATIONALE DE SOCIOLOGIE DE L'ÉDUCATION

Comité de rédaction

Jean-Louis DEROUET, Institut National de Recherche Pédagogique, École des Hautes Études en Sciences Sociales, Paris, France,
Rédacteur en chef

Jean-Michel BERTHELOT, Université René Descartes-Paris V, France

Marie-Claude DEROUET-BESSON, Institut National de Recherche Pédagogique, Paris, France, Rédacteur en chef adjoint

Yves DUTERCQ, Institut National de Recherche Pédagogique, Paris, France, Rédacteur en chef adjoint

Bernard LAHIRE, Groupe de Recherche sur la Socialisation, Université Louis Lumière-Lyon II, France

Claude LESSARD, Université de Montréal, Québec

Cléopâtre MONTANDON, Université de Genève, Suisse

Régine SIROTA, Institut National de Recherche Pédagogique, Centre de Recherche sur les Liens Sociaux, Université René Descartes-Paris V, France

Claude TROTTIER, Université Laval, Québec

Anne VAN HAECHT, Université Libre de Bruxelles, Belgique

Agnès VAN ZANTEN, CNRS, Centre de Recherche sur les Liens Sociaux, Université René Descartes-Paris V, France

Groupe d'études sociologiques

INRP

29, rue d'Ulm

F-75230 Paris Cedex 05

Tél. 33 (0) 146 34 91 19

Fax 33(0) 146 34 91 25

Mél derouet@inrp.fr



Administration

De Boeck & Larcier s.a.

Siège social rue des Minimes 39
 B-1000 Bruxelles
Tél. 32 (0) 10 48 25 11
Fax 32 (0) 10 48 26 50

Abonnements

Accès+

Fond Jean-Pâques 4

B-1348 Louvain-la-Neuve

Tél. 32 (0) 10 48 25 70

Fax 32 (0) 10 48 25 19

Prix et modalités,
voir bulletin de commande
en fin de volume.

Éducation et Sociétés



1998

REVUE INTERNATIONALE DE SOCIOLOGIE DE L'ÉDUCATION

L'éducation, l'État et le local

De Boeck  Université

Institutions partenaires

Ateliers des Facultés Universitaires Catholiques à Mons, Belgique

Centre d'Étude et de Recherche sur les Liens Sociaux, CNRS, Université René Descartes,
Paris V, France

Département d'éducation préscolaire de l'Université d'Athènes, Grèce

Groupe de Recherche en Socialisation, CNRS, Université de Lyon II, France

Institut National de Recherche Pédagogique, France

Service de la Recherche en Éducation, Genève, Suisse

Université de Genève, Suisse

Université Libre de Bruxelles, Belgique

PHOTO DE COUVERTURE: « *La France – La France d'Outre-Mer – Le Monde* », *Leçon de Géographie à l'usage des écoles primaires* par Jean Brunhes, Membre de l'Institut, Professeur au Collège de France, édit. Masion Mame, Tours, 1955. Diapositive réalisée à partir d'une carte de géographie de la page 63 de l'ouvrage scolaire « Musée national de l'Éducation – INRP ».

© De Boeck & Larcier s.a., 1998
Département De Boeck Université
Paris, Bruxelles

Toute reproduction d'un extrait quelconque de ce livre, par quelque procédé que ce soit, et notamment par photocopie ou microfilms, est strictement interdite.

Imprimé en Belgique

D 1998/0074/138

ISBN 2-8041-2940-3

SOMMAIRE

PRÉSENTATION DE LA REVUE	5
<i>Jean-Louis Derouet</i>	

DOSSIER : L'ÉDUCATION, L'ÉTAT ET LE LOCAL (coordonné par Anne Van Haecht)

• Présentation du dossier	15
<i>Anne Van Haecht</i>	
• Les politiques éducatives, figure exemplaire des politiques publiques ?	21
<i>Anne Van Haecht</i>	
• Logiques de marché et éthiques contextualisées dans les systèmes scolaires français et britannique	47
<i>Stephen Ball et Agnès van Zanten</i>	
• Naissance et affirmation d'une administration locale en France dans le domaine des constructions scolaires. Compétences techniques et légitimité politique	73
<i>Marie-Claude Derouet-Besson</i>	
Rubrique Débats	
• Domination, mobilisation, chaos : l'État et l'école au Québec	91
<i>Jacques Zylberberg</i>	
Rubrique Miroir	
• Évaluation des systèmes éducatifs : des méfaits à l'utilité d'indicateurs de comparaison	107
<i>Benoît Bayenet, Olivier Debande, Françoise Thys-Clément</i>	

- Rubrique Rencontres avec d'autres disciplines**
- L'État et le local dans l'histoire éducative française 123
Philippe Savoie

- Rubrique Rencontres avec les sociologies d'autres espaces linguistiques**
- La symbiose centre-périphérie : l'éducation au Japon 141
Yuki Shiose

COMPTES RENDUS D'OUVRAGES 157

Claude Lessard, Maurice Tardif, *La profession enseignante au Québec 1945-1990. Histoire, structure, système. Les presses de l'Université de Montréal.* 1996 (Antoine Abou, Université des Antilles et de la Guyane)

Cléopâtre Montandon, Françoise Osiek, *L'éducation du point de vue des enfants.* Paris, L'Harmattan 1997 (Jean-Pierre Fourthin, IUFM de Lille)

Jean-Claude Forquin, *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques. Présentation et choix de textes.* Paris-Bruxelles. De Boeck-INRP 1997 (Romuald Normand, Groupe d'études sociologiques, INRP, Paris et Philippe Vitale, Laboratoire Méditerranéen de Sociologie, Université de Provence)

Journal für Schulentwicklung
(Ph. Buschinger, Groupe d'études sociologiques, INRP, Paris)

Anne Barrère, *Le travail lycéen.* Paris, PUF 1997
(Yves Dutercq, Groupe d'études sociologiques, INRP, Paris).

Philippe Perrenoud, *Construire des compétences dès l'école.* Paris, ESF 1997
(Jean-Pierre Bourreau, Groupe d'études sociologiques, INRP, Paris)

RÉSUMÉS 185

Français, allemand, anglais, espagnol, russe.

É DUPLICATION ET SOCIÉTÉS

Cette revue est issue d'une série de rencontres qui ont rassemblé, depuis plus de dix ans, un grand nombre de sociologues de l'éducation de langue française. Après le colloque réuni à Toulouse en 1983 par Jean-Michel Berthelot, un groupe s'est constitué autour du Comité de recherche « Modes et Procès de Socialisation » de l'Association Internationale des Sociologues de Langue Française (AISLF). Ce comité a organisé de nombreuses rencontres à Bruxelles, Genève, Lille, Lyon, Montréal, Paris (Université René Descartes-Paris V ou INRP), etc. Ces rencontres ont été riches et ont mobilisé bien au-delà du groupe qui a été à leur initiative. Elles ont permis de constater qu'il existe un milieu de la sociologie de l'éducation de langue française. Un milieu de travail qui ne se rassemble pas autour d'options théoriques ou méthodologiques, mais se retrouve régulièrement dans différentes manifestations. Elles ont aussi permis de constater certaines lacunes dans l'organisation de son fonctionnement: manque de lieu de capitalisation, et, partant, manque de visibilité auprès de l'opinion et des responsables politiques. Manque aussi de continuité dans le débat scientifique: des échanges s'esquissent lors des colloques, mais ils retombent vite faute de relais. C'est pour remédier à ces lacunes que cette revue a été conçue.

Éducation et Sociétés entend être l'expression de la sociologie de l'éducation dans un sens large, qui déborde la sociologie de l'école. Son projet embrasse l'ensemble du processus de socialisation de la jeune génération, avec le partage des tâches qui se renégocie en permanence entre les familles, l'école, le



jeu, la ville, le monde du travail, etc. La revue suivra également avec beaucoup d'attention toutes les propositions qui parlent d'éducation tout au long de la vie, de formation continue ou d'autodidaxie. Elle sera enfin en permanence ouverte sur l'évolution des problématiques de la sociologie générale et sur les autres secteurs de la sociologie. La discipline est diverse et l'ambition de la revue est d'exprimer cette diversité. Elle ne cherchera pas son identité en développant un point de vue d'école, mais en proposant à la communauté un ensemble de services qui dépasse sensiblement la publication d'articles et de comptes rendus d'ouvrages. Ceux-ci s'organisent autour de quatre missions.

Animation du milieu scientifique : capitalisation des résultats, organisation du débat, etc.

Depuis une quinzaine d'années, les références théoriques, les objets d'étude se sont beaucoup diversifiés. Au début des années soixante-dix, la sociologie de l'éducation s'organisait autour de l'opposition de deux grands paradigmes concurrents pour expliquer le même problème : la persistance de l'inégalité des chances à l'école. Un paradigme qui expliquait le phénomène à partir de la structure sociale et qui était surtout illustré par Pierre Bourdieu, et l'individualisme méthodologique de Raymond Boudon. Ces orientations perdurent et produisent mais d'autres sont apparues, et surtout les objets se sont beaucoup diversifiés, de telle sorte qu'aucune théorie ne peut prétendre aujourd'hui rendre compte de la totalité des phénomènes d'éducation et de socialisation. Cette situation présente certains avantages pour le développement du dialogue scientifique, mais aussi de graves inconvénients pour la capitalisation des résultats. Ceux-ci s'entrecroisent, se confortent ou quelquefois se contredisent, sans jamais s'organiser à partir de principes simples. La capitalisation de ces connaissances complexes et nuancées constitue la première mission d'*Éducation et Sociétés*. Cela passe par la préparation de dossiers thématiques, mais aussi par des notes de synthèse, la publication de bibliographies et d'analyses de conjoncture.

Un autre objectif est de relancer le débat scientifique. Pour parler de façon schématique, on pourrait dire que le sec-

teur est passé du choc des grands empires à la coexistence pacifique des principautés. Dans les années soixante et soixante-dix, les deux grands paradigmes qui prétendaient à une explication de la même question s'affrontaient dans une lutte où chacun visait l'extermination totale de l'adversaire. Aujourd'hui, la diversification des objets et des références fait que des entreprises très variées peuvent coexister sans s'affronter. Cette situation constitue sans doute un progrès sur le plan de la tolérance et du libéralisme scientifique mais le pacte de non-agression constitue aussi un risque de dépérissement de la vitalité intellectuelle. Sans ressusciter l'atmosphère des anathèmes, l'entretien de la créativité du milieu scientifique exige une confrontation qui n'existe plus actuellement.

Ce débat constituera aussi l'occasion de tisser des continuités au-delà de la succession des générations. La sociologie de l'éducation des années quatre-vingt a marqué une certaine rupture par rapport à celle des années antérieures. Elle s'est déprise de la fixation sur la question de l'égalité des chances pour explorer des champs nouveaux. Elle a ouvert les « boîtes noires » du local : les établissements, les classes, les rapports entre école et communauté. Ce faisant, elle a redécouvert les acteurs et le sens qu'ils investissent dans leur action. Elle a suivi l'intérêt de la société pour les savoirs scolaires, la manière dont ils sont élaborés et la manière dont ils prennent sens pour les enseignants et les élèves. Pour tout cela, la nouvelle sociologie de l'éducation de langue française est allée chercher une partie de ses références du côté du monde anglo-saxon, qui était jusque-là considéré avec méfiance. Le but d'*Éducation et Sociétés* est bien sûr de rendre compte de ces évolutions, mais aussi des permanences. La problématique de l'inégalité des chances est passée dans des grands observatoires quantitatifs, du type de l'INSEE ou de l'ancienne Direction de l'Évaluation et de la Prospective, en France. Ceux-ci produisent régulièrement des informations qui nourrissent aussi bien l'action politique que la recherche. C'est évidemment de cet ensemble qu'*Éducation et Sociétés* doit rendre compte. La sociologie de l'éducation vit d'un certain nombre de grandes interrogations portant sur l'intégration morale et sociale de la jeune génération, la diffusion des savoirs dans la société et la construction des compétences, l'égalité d'éducation, les droits et les devoirs respectifs de l'État, des familles ou des communautés dans ces matières, etc. Le

rôle d'Éducation et Sociétés est de rendre compte de la continuité de ces interrogations et de rendre visibles les connaissances qui ont été accumulées sur ces questions.

Cette mise en perspective historique contribuera en outre à un autre objectif, qui est de susciter la réflexion du milieu sur lui-même. Pour dresser un bilan des évolutions épistémologiques, de la manière dont les problématiques s'engendrent ou se répondent d'une période à une autre. Pour poser aussi la question de l'insertion institutionnelle de la discipline. À l'Université bien sûr: la sociologie de l'éducation peut s'inscrire dans au moins deux contextes, celui de la sociologie et celui des sciences de l'éducation. Quel est le sens de ces différences? Dans les rapports avec le politique ensuite: qui commande la recherche? Comment les résultats de cette recherche pénètrent-ils le monde de la décision? Quel est le rôle d'institutions comme le Service de la Recherche Sociologique à Genève, ou, en France, de l'Institut National de Recherche Pédagogique qui se situent à l'intersection de la recherche et de la décision politique? Quelle est la situation dans les autres pays? Quelles sont les implications de cette organisation sur la nature des recherches? Ce serait donc une sociologie de la science qu'Éducation et Sociétés voudrait contribuer à construire.

Entretien du dialogue avec les autres secteurs de la sociologie et les disciplines voisines

Une revue de sociologie de l'éducation est d'abord une revue de sociologie. L'évolution du secteur s'inscrit dans un ensemble problématique plus large. Le « retour de l'acteur » et l'attention portée au sens qu'il investit dans ses conduites, l'intérêt pour le local et la multiplicité des logiques d'action qui l'animent n'ont rien de spécifique à notre domaine. Pas plus que les interrogations contemporaines sur les limites d'un « constructivisme mou » qui a envahi l'ensemble des sciences sociales et la nécessité de retrouver un lien entre la multiplicité des études locales et une pensée de la globalité. En outre, la volonté d'entendre la sociologie de l'éducation dans un sens large implique une série de « recompositions de champ » avec la sociologie politique, la sociologie de la famille, la sociologie de la jeunesse, la sociologie urbaine ou la sociologie du travail, etc. Et sans doute l'émergen-

ce de nouveaux secteurs, comme une sociologie de l'enfance. *Éducation et Sociétés* souhaite être au centre de ces réflexions, ainsi que de celles qui se développent au contact des disciplines classiquement voisines: la philosophie, l'histoire, l'anthropologie, la démographie, la psychologie, les sciences politiques, le droit ou l'économie, et maintenant la didactique.

Développement de la confrontation internationale

Éducation et Sociétés est une revue internationale, et francophone. Cela correspond à un milieu scientifique dont elle veut conforter l'existence en en présentant l'unité et la diversité. Ce milieu est d'abord constitué de pays où la sociologie et la francophonie sont structurées: communauté française de Belgique, France, Suisse romande, Québec. La circulation des hommes et des idées y est ancienne. Elle doit bien sûr être développée mais elle s'appuie sur des traditions solides. Il n'en va pas de même des liens avec les sociologues de langue française des pays de l'Est et du Sud de l'Europe, des Balkans, de l'Amérique du nord et du sud, de l'Afrique, etc. L'Université d'Athènes a participé à l'élaboration du projet d'*Éducation et Sociétés* et contribue à son fonctionnement, mais il s'agit d'un cas isolé qu'il faudrait rendre exemplaire. *Éducation et Sociétés* souhaite établir un double lien. Informer les sociologues des pays où la langue française est minoritaire des tendances du secteur et par là maintenir le lien qui les unit à la communauté scientifique de langue française. Mais l'information ne doit pas circuler dans un seul sens. Il importe évidemment de faire connaître la situation de la sociologie de l'éducation dans ces pays et de diffuser ses résultats. Cela peut passer par des contributions à des dossiers thématiques. Cela passe surtout par des notes de synthèse présentant l'état de la recherche dans les pays ou les régions considérés. Ce sera évidemment l'occasion de contribuer à la cause de la langue française en rendant visibles des démarches peu connues. Ce sera aussi, pour l'espace francophone classique, l'occasion d'élargir le cadre de ses comparaisons et de mettre ses modèles à l'épreuve de contextes très différents de ceux dans lesquels ils ont été conçus.

Si la revue se veut l'expression d'une sociologie francophone, elle n'est pas pour autant fermée aux travaux des autres



ensembles linguistiques. La sociologie de langue française s'est beaucoup enrichie, depuis quinze ans, du contact de la recherche anglo-saxonne. C'est une tendance qu'il faut développer, et le Québec joue sur ce plan un rôle essentiel. Il y aurait sans doute même lieu d'aller plus loin et de contribuer au développement de recherches comparées. La méthodologie reste, on le sait, très insuffisante en ce domaine. Il y a donc un chantier à ouvrir pour nourrir le dialogue et la comparaison en les éclairant d'interrogations historiques et épistémologiques. Il y a lieu aussi de faire en sorte que les échanges ne restent pas à sens unique. *Éducation et Sociétés* souhaite ouvrir un dialogue qui débouche sur un approfondissement de la réflexion théorique et une meilleure diffusion de la sociologie francophone dans le monde. Là encore, ce dialogue passe par des contributions à des numéros thématiques, des notes de synthèse, mais plus encore par des débats.

Le monde anglo-saxon constitue notre premier interlocuteur, du fait de sa masse et de son importance scientifique, mais le dialogue international ne se limite pas là. Tout ce qui vient d'être dit à son propos pourrait être répété à propos des espaces germanophone, hispanophone, lusophone, etc.

Organisation de la communication entre le milieu scientifique, les responsables politiques et l'opinion

Le projet d'*Éducation et Sociétés* s'inscrit dans le cadre de référence des publications scientifiques: tout à la fois expression d'un milieu et outil de son développement. Ce seront bien sûr les critères de qualité et d'originalité scientifiques qui inspireront le choix des articles. Toutefois, ainsi qu'on l'a dit, un des problèmes de la sociologie de l'éducation qui s'est développée depuis quinze ans est son manque de visibilité. Une revue qui se veut au service de ce secteur ne remplira sa mission que si elle l'aide à faire connaître ses résultats auprès d'un large public. Ce public existe: enseignants, responsables politiques ou administratifs, journalistes spécialisés, syndicalistes, militants associatifs, élus locaux ou nationaux. Ce public est mobilisé: le développement de l'autonomie locale amène la multiplication des lieux de décision qui ont besoin d'être éclairés par la recherche. Ils sont nombreux à passer des commandes et celles-ci ont joué un

rôle décisif dans l'émergence des nouvelles orientations de la discipline. Mais il s'agit de contacts ponctuels et le domaine n'a pas d'image globale. Le renouvellement apporté par les travaux des dix ou quinze dernières années n'est pas passé dans l'opinion publique qui garde souvent de la sociologie de l'éducation l'image du début des années soixante-dix. L'obstacle pour atteindre ce public n'est plus la difficulté de la pensée ou de la langue. Les sociologues ont fait sur ce plan de louables efforts. C'est plutôt la dispersion de l'information et le manque de points de repère pour juger de son intérêt et de sa pertinence. La mission de communication d'*Éducation et Sociétés* est donc liée à sa mission de capitalisation. Mais son ambition est plus large. Ce qu'elle voudrait diffuser, au-delà des résultats de la recherche, c'est un regard sociologique. Une manière d'interroger le fonctionnement des institutions éducatives et de le confronter à un certain nombre de connaissances accumulées. C'est ainsi qu'*Éducation et Sociétés* espère contribuer à la mission générale de la discipline: augmenter la conscience que la société a d'elle-même.

Objectifs ambitieux, mais pour lesquels il nous semble que les sociétés et les milieux scientifiques présentent une certaine maturité. Les politiques reconnaissent le rôle stratégique de la connaissance dans le pilotage des systèmes éducatifs. Les scientifiques acceptent de convertir leurs compétences en expertise au service de la décision. Le but d'*Éducation et Sociétés* est donc de constituer un observatoire de cette évolution, comme des évolutions proprement scientifiques.

Calendrier et organisation

Pour les trois années à venir, *Éducation et Sociétés* se fixe un objectif de deux livraisons par an. Ces livraisons seront organisées autour d'un dossier thématique, dont la préparation sera confiée à un spécialiste du domaine. Après une brève introduction, ce dossier comprendra trois ou quatre articles qui présentent des recherches récentes et dégagent les lignes de force les plus actuelles du questionnement. La revue offrira ensuite une série de rubriques qui s'inscrivent le plus souvent dans le thème du dossier, mais qui peuvent aussi contribuer à une réflexion plus générale sur des questions vives de la sociologie de l'édu-

cation, poursuivies d'un numéro à un autre. La « Note de synthèse » correspond à la mission de capitalisation d'*Éducation et Sociétés*. La rubrique « Débats » a la volonté d'animer le milieu scientifique. Cette rubrique entretiendra, évidemment, des rapports avec l'ouverture internationale. C'est souvent en confrontant la situation des pays francophones à celle d'autres espaces que le débat pourra s'amorcer. D'autres rubriques se réclament d'un même principe d'ouverture, tout en étant très différentes. Dans un cas, il s'agit de « Rencontres » avec d'autres disciplines ; dans l'autre de « Rencontres » avec les sociologies francophones qui ne se situent pas à l'intérieur de l'espace traditionnel. Dans un troisième, de « Rencontres » avec les sociologies non francophones. Toutes ces rubriques ne seront pas forcément présentes dans chaque numéro, un même article pouvant correspondre à deux objectifs : note de synthèse et ouverture sur une sociologie non francophone, etc. La question de « la sociologie de la sociologie » doit aussi faire l'objet d'une rubrique régulière sous le titre de « Miroir ». Il pourra s'agir d'études mais aussi d'entretiens avec des personnalités qui ont joué un rôle important dans la recherche, l'institutionnalisation de la discipline ou la diffusion de ses résultats. Enfin, la revue comportera une rubrique régulière de recension d'ouvrages et de comptes rendus de colloques ainsi qu'une rubrique de services : annonce de colloques, constitution de groupes de recherche, etc.

Le principe du dossier thématique implique des commandes adressées à des personnalités déjà reconnues. Toutefois, le fonctionnement de la revue n'est pas fermé. Les thèmes des numéros seront annoncés assez longtemps à l'avance pour qu'il soit possible d'adresser des propositions au responsable de dossier et le comité de rédaction dégagera progressivement l'espace nécessaire pour accueillir un ou deux « varia ». Une priorité sera accordée dans ce cas aux jeunes auteurs.

Tous les articles sont bien sûr soumis à un comité de lecture, composé des membres du comité de rédaction et du comité scientifique. En outre, pour contribuer à l'animation du milieu, la revue a adopté un fonctionnement original. Le responsable du numéro passe les commandes environ dix-huit mois à l'avance. Les auteurs s'engagent à rendre une première version de leur travail au bout de six ou sept mois. Le Comité de rédac-

tion diffuse ces textes à l'ensemble des auteurs et organise un séminaire où les différents partenaires se rencontrent. Les auteurs précisent ensuite leur contribution en fonction des résultats de la discussion et le responsable du numéro s'appuie sur cette confrontation pour préparer une analyse de conjoncture qui servira de chapeau au dossier.

Les thèmes et les responsabilités sont déjà arrêtés pour les trois années à venir. On trouvera dans cette livraison le dossier « L'éducation, l'État et le local », préparé par Anne Van Haecht. Le second numéro, préparé par Régine Sirota, fera le point sur l'émergence d'une sociologie de l'enfance. Viendront ensuite un numéro sur la sociologie des savoirs dont la conception a été confiée à Bernard Lahire, puis un autre sur les nouvelles manières d'envisager la question des inégalités d'éducation, coordonné par Jean-Louis Derouet et Walo Hutmacher. Claude Trottier prépare enfin un dossier sur la transition entre l'éducation et le travail et Claude Lessard un autre sur les professions de l'enseignement.

À côté de la revue proprement dite, *Éducation et Sociétés* souhaite organiser des rencontres ou des publications qui contribueront d'une autre manière à l'animation du milieu. Le programme de ces rencontres d'*Éducation et Sociétés*, à Paris, Bruxelles, Genève, Montréal, etc. sera régulièrement publié dans la revue...

J.-L. Derouet

Dossier

L'éducation, l'État et le local

Introduction

ANNE VAN HAECHT

Professeur ordinaire à l'Université Libre de Bruxelles

L'analyse des politiques éducatives constitue la thématique du dossier présenté dans cette livraison d'Éducation et Sociétés. Depuis quelque vingt ans, celles-ci ont été marquées, dans un contexte de crise économique, par la remise en question de l'efficacité des services publics, accusés d'être beaucoup trop bureaucratisés, trop coûteux par rapport à leur « rendement » réel et incapables de répondre aux attentes précises de leurs usagers. Dans le cas de l'école, celle-ci s'est vue de surcroît soupçonnée de ne pas préparer adéquatement élèves et étudiants aux exigences nouvelles des entreprises et d'être responsable, au moins partiellement, de l'augmentation du nombre de jeunes chômeurs. Dans différents pays occidentaux, la réaction à ces critiques dirigées contre les services publics, et plus particulièrement le système scolaire, s'est traduite par l'apparition ou le renforcement de dispositifs de décentralisation-déconcentration et par la mise en œuvre de mesures de différenciation des publics-cibles.

Les questions qui sont posées dans ce dossier portent essentiellement sur les points dont l'énumération suit. Comment s'est redéfini le partage des compétences et des responsabilités entre les échelons national, régional et local des systèmes éducatifs à la suite des processus de décentralisation et de déconcentration qui ont affecté ceux-ci ? La réflexion sous-jacente à cette topique renvoie à un projet sociologique d'élargissement de l'approche comparée des politiques éducatives, en tant que politiques publiques, qui dépasse

de loin la simple juxtaposition de monographies nationales. Quelques problématiques viennent immédiatement à l'esprit. À la faveur d'influences néolibérales (à bien préciser), l'État se serait-il désengagé de certaines responsabilités (en matière de gestion financière, d'adaptation du projet pédagogique à la spécificité du public, par exemple) en les reportant sur des collectivités territoriales ou les établissements scolaires eux-mêmes ? Ou, plutôt, aurait-on assisté à une transformation de son rôle par une centration plus grande sur le contrôle stratégique de l'ensemble du système scolaire ? Habitué à penser durant longtemps en termes de « systèmes scolaires centralisés versus systèmes scolaires décentralisés », ne devrions-nous pas revoir la pertinence actuelle de cette opposition classique, sans doute en voie d'être dépassée ?

Par ailleurs, que recouvre vraiment la formule aujourd'hui consacrée de « l'affirmation du local » ? Constatons immédiatement la polysémie du local et la multiplicité de ses supports : établissement scolaire, municipalité/com-mune, ZEP, bassin formation-emploi, etc. L'évocation du thème de l'établissement scolaire mène à envisager, entre autres, la déconcentration qui le transforme en lieu nodal de définition d'un projet éducatif particulier, d'un « bien commun local », pour reprendre l'expression de Jean-Louis Derouet, mais aussi l'injection d'une logique de marché dans le champ scolaire par la mise en compétition d'écoles soumises à une organisation managériale. Quand se trouve-t-on encore dans le cadre de l'enseignement service public et quand entre-t-on dans celui de l'enseignement segment d'un marché des biens sociaux ?

L'attribution ou la restitution de pouvoirs accrus au local répond au souci déjà exprimé autrefois par Tocqueville d'affaiblir la distance entre les citoyens et le pouvoir, dont il a fait l'une des quatre conditions essentielles du système démocratique. Celle-là devrait engendrer une meilleure compréhension de celui-ci, une meilleure capacité de négociation avec lui à partir de considérations concrètement inscrites dans l'expérience collective, une meilleure insertion du pouvoir lui-même dans les projets et les entreprises de la collectivité locale. Encore faut-il que le pouvoir local soit effectif, et ne soit pas un simple relais, doté d'une autonomie factice, de pouvoirs plus éloignés. Il importe donc de s'interroger sur cette effectivité du pouvoir local en s'inquiétant de savoir si l'une ou l'autre forme de « décentralisation » projetée en est véritablement une et si diverses espèces d'expertises ne court-circuitent pas le libre jeu des acteurs locaux, destinataires des dispositifs annoncés.

Il importe de souligner que la différenciation des usagers présente une double facette. La première est celle de la sélection à l'entrée pouvant être instituée par les établissements élitistes en vue d'assurer leur image de marque sur un « marché » scolaire. La deuxième est celle des « discriminations positives » (« donner plus à ceux qui ont le moins »). Mais cela ne sup-

pose-t-il pas le passage d'un projet politique auparavant centré sur l'égalité à un projet politique centré sur l'équité, autrement dit à un glissement de la lutte contre les inégalités à la lutte contre l'exclusion, un programme finalement très modeste par rapport au premier ?

Encore faut-il ajouter que toutes les questions abordées ont été posées, à l'intérieur de ce dossier, dans la perspective d'une dialectique micro/macro. En d'autres termes, acteurs et structures ont été examinés en étroite relation sous le regard d'une sociologie constructiviste qui sait désormais que ses analyses et concepts sont continuellement réappropriés de manière réflexive par ceux-là mêmes qui ont constitué ses objets.

De façon lapidaire, voilà esquissé le décor de la réflexion générale dans laquelle les auteurs des différentes contributions à ce dossier ont accepté de s'engager. Ce décor était vaste et chacun y a trouvé son objet d'investigation, sachant que le débat ne faisait que s'ouvrir et entretenant l'espoir qu'il se prolonge dans cette revue et au-delà.

Le premier article, « Les politiques éducatives, figure exemplaire des politiques publiques ? » (Anne Van Haecht), se donne pour objectif de fonder une analyse des politiques scolaires dans le champ des sciences politiques, plus particulièrement celui de l'analyse des politiques publiques. Il y est montré en quoi le développement récent des référents théoriques de cette dernière pourrait se révéler fécond pour une sociologie politique des systèmes scolaires. La demande grandissante à l'égard d'une approche comparée des politiques publiques (plus particulièrement éducatives) y est rapportée au contexte socio-économique des vingt dernières années. L'auteur plaide pour un point de vue méthodologique pragmatiste en matière de comparaisons internationales, illustré par la question de l'introduction du marché dans le champ scolaire et par celle du rapprochement des politiques éducatives européennes, notamment sous l'effet de l'émergence de la figure d'un « État évaluateur ».

Le deuxième article, « Logiques de marché et éthiques contextualisées dans les systèmes scolaires français et britannique » (Stephen Ball et Agnès van Zanten), part de l'hypothèse selon laquelle les politiques éducatives transforment en même temps l'environnement technique des acteurs de l'éducation et leur environnement moral. L'exemple choisi pour illustrer cette approche est celui de l'introduction d'une logique de marché dans les systèmes scolaires concernés. Sur base de deux enquêtes de terrain menées parallèlement dans les deux pays, les auteurs montrent que si des logiques de marché sont davantage implantées en Grande-Bretagne qu'en France, des tendances similaires s'y manifestent néanmoins. Reste que, dans l'un et l'autre cas, les espaces de concurrence entre écoles apparaissent plutôt comme un phénomène urbain, sinon métropolitain.

Le troisième article, « Naissance et affirmation d'une administration locale en France dans le domaine des constructions scolaires. Compétences techniques et légitimité politique » (Marie-Claude Derouet-Besson), s'attache à une thématique qui, par excellence, permet d'observer les conséquences de la décentralisation en France. En effet, l'administration des constructions scolaires s'exerce aujourd'hui sur une base territoriale, celle de la commune (écoles primaires), celle du département (collèges) et celle de la région (lycées). À partir de trois études de cas traitant de la reconstruction de collèges appartenant à des départements différents, l'auteur s'interroge sur des modes de prise de décision où les différents acteurs concernés (les services de l'inspection d'académie et ceux du conseil général, usagers, programistes, etc.) sont loin d'avoir toujours le même poids dans la négociation. D'un département à l'autre, ce ne sont pas les mêmes réseaux qui se sont construits pour répondre à cette nouvelle mission dont le modèle de régulation serait celui du connexionisme, à savoir « une gestion du désordre par des réseaux transversaux ».

La rubrique « Débats », « Domination, mobilisation, chaos: l'État et l'école au Québec » (Jacques Zylberberg), est fondée sur l'hypothèse centrale que l'extension de la domination étatique constitue la source même du « chaos scolaire » et de la « domination disciplinaire » du local au Québec. Écrit d'une plume sans complaisance, ce texte, outre une critique de notions sociologiques (socialisation, école, État, local, par exemple) qui pourraient s'être transformées en instrument de légitimation politique, porte sur la « régulation étatique de la socialisation » dans ce pays, ainsi que sur une variante spécifique de « panique morale », à savoir la « réforme permanente ». Selon l'auteur, le niveau central de décision au Québec domine le local par l'intermédiaire d'experts divers: le processus de décentralisation n'est qu'illusoire. En réalité, l'État québécois rétroagirait systématiquement à des demandes de « l'opinion publique » pour se faire de plus en plus interventionniste.

La rubrique « Miroir », « Évaluation des systèmes éducatifs: des méfaits à l'utilité d'indicateurs de comparaison » (Benoît Bayenet, Olivier Debande et Françoise Thys-Clément) aborde le point de vue des économistes sur cette question méthodologique très actuelle. Même si la notion de performance appliquée au système éducatif n'est pas simple à définir en période de restrictions des dépenses publiques, il importe de s'interroger sur la nature des critères utilisés pour mesurer le degré d'efficacité et d'équité des systèmes d'enseignement. Partant des enjeux associés à cette démarche, les auteurs présentent dès lors les problèmes méthodologiques posés aux économistes par l'analyse des systèmes éducatifs. Ce faisant, ils indiquent la différence entre

les coûts et les dépenses d'enseignement et dégagent les différentes sources de financement de l'enseignement. Il s'attachent plus particulièrement à un exemple d'indicateur de comparaison, celui des indicateurs budgétaires.

La rubrique « Rencontre » avec d'autres disciplines, « L'État et le local dans l'histoire éducative française » (Philippe Savoie), traite de la remise en question, depuis une vingtaine d'années, de la lecture jacobine et déterministe de cette histoire, au bénéfice d'analyses plus attentives aux dynamiques locales. Cette révision a porté sur la question de la dynamique du processus de scolarisation (alphabétisation et scolarisation primaire) et sur celle du développement des scolarisations post-élémentaires populaires. En s'intéressant à ces deux secteurs de recherche ainsi qu'à l'enseignement des élites, l'auteur montre que si l'interprétation centraliste en histoire éducative a été critiquée, la « redécouverte du local » participe certes d'une tendance générale au sein des sciences sociales (à mettre en relation avec l'affaiblissement des schémas théoriques globalisants), mais constitue plutôt, pour la discipline concernée ici, moins une modification dans les choix d'échelle d'observation (micro ou macro), qu'une place nouvelle accordée à l'aspect local des phénomènes éducatifs par un certain nombre d'historiens.

La rubrique « Rencontres » avec les sociologies d'autres espaces linguistiques, « La symbiose centre-périphérie : l'éducation au Japon » (Yuki Shiose), s'attache d'abord à décrire l'évolution du rapport de forces entre l'échelon central (l'État) et l'échelon local (la classe) dans la politique éducative japonaise depuis l'avant-guerre 1940-1945 jusqu'à aujourd'hui. La résistance de l'État face au pouvoir décisionnel accordé au local depuis l'après-guerre y est plus particulièrement mise en évidence. Ensuite, l'auteur présente les résultats d'une étude ethnographique qu'elle a réalisée dans deux classes de quatrième primaire (l'une de l'enseignement public, l'autre de l'enseignement privé). L'existence d'un double langage tenu par l'État japonais, se disant ouvert au monde occidental et refusant dans les faits les conséquences d'une démocratisation liée à la responsabilisation des acteurs locaux, est fortement soulignée dans cette étude.

Les politiques éducatives, figure exemplaire des politiques publiques ?

ANNE VAN HAECHT

Professeur ordinaire à l'Université de Bruxelles

1. Le cadre théorique récent des politiques publiques

La question posée d'emblée ici se veut impertinente. En effet, les spécialistes de l'analyse des politiques publiques ne donnent guère de preuves d'un grand intérêt pour le champ scolaire. Certes, il existe bien une sociologie politique de l'école qu'ont illustrée les théories critiques de l'éducation comme d'ailleurs aujourd'hui tous les travaux qui s'efforcent de rapporter les enjeux assignés à cette institution et à ses agents aux rapports sociaux caractérisant notre société globale. Un tel regard était plus fréquent dans les années soixante et soixante-dix que dans les deux décennies suivantes où l'on a eu tendance à privilégier une investigation plus microsociologique de l'école et à se focaliser sur le « local » (en ce compris, il faut le reconnaître, sur les politiques qui l'ont investi à la faveur de stratégies de décentralisation et/ou de déconcentration). La coupure séparant ces deux périodes correspond plus ou moins chronologiquement au glissement qui s'est opéré dans l'idéologie progressiste d'un projet et d'une rhétorique centrés sur la promotion de l'égalité à un projet et une rhétorique centrés sur la lutte contre l'exclusion.

Le principe d'égalité qui exige un même traitement pour tous s'exprime par la standardisation : dans le cas de l'enseignement, c'est l'école « unique » (collège Haby en France, enseignement secondaire « rénové » en Belgique et *comprehensive school* en Angleterre et dans les pays scandinaves) qui devait incarner grâce à un tronc commun rassemblant tous les élèves jusqu'à seize ans (ou seulement quatorze ans comme en Belgique). Ce modèle fut dénoncé dès les années soixante-dix comme un outil de démocratisation illusoire alors même que l'hypothèse de la neutralité de l'institution scolaire perdait toute crédibilité sous l'impact du développement de la sociologie de l'éducation.



D'autres critiques surgirent, comme le rappelle Affichard dans une synthèse reprenant les éléments bien connus de ce débat (Affichard, 1995, p281-294): l'inefficacité économique de la standardisation (lourdeur de la gestion pour l'administration de l'éducation nationale, manque d'un stimulant comme la concurrence entre établissements, etc.), trop grande hétérogénéité de niveau entre les élèves d'une même classe d'étude, et incapacité d'un enseignement technique et professionnel sans lien direct avec le travail en entreprise à préparer à l'emploi. La légitimation de la différenciation des usagers et la décentralisation furent les deux grandes réponses apportées à ces critiques et cela non seulement en France mais aussi dans nombre de pays occidentaux. L'influence de la théorie de la justice de Rawls est évidente dans la première réponse qui se soucie « de rompre avec une définition purement civique des usagers » et de « fonder en principe la définition de catégories qui devraient bénéficier du "meilleur" traitement possible » (*Ibid.*, p289). Semblable dispositif, souvent désigné comme mécanisme de « discrimination positive » qui peut aggraver la stigmatisation des populations-cibles concernées cautionne bel et bien la différenciation entre individus. Or celle-ci, si l'on se réfère au vocabulaire de Boltanski et Thévenot « suppose de faire appel à un autre bien commun que celui auquel on se référerait avec le principe de l'égalité de traitement. Quand on privilégie les plus défavorisés selon un modèle rawlsien, le bien commun est de l'ordre de la cohésion sociale. (...) La difficulté consiste en pratique à faire l'accord sur le nouveau bien commun. » (*Ibid.*, p290). Afin d'améliorer l'efficacité de l'action publique, beaucoup de pays ont tenté de concilier différenciation des usagers et décentralisation des compétences, cela dans l'espoir de susciter de l'émulation, de favoriser l'innovation, de rapprocher les organisations de leurs usagers et *in fine* de favoriser la formulation de compromis en relation avec un « bien commun local ». Trois risques sont alors à retenir (*Ibid.*, p291-293): la différenciation des définitions de l'équité, l'injection d'une logique marchande dans le service public et la difficulté d'évaluer des pratiques innovantes prenant sens par rapport à leur inscription locale. Plus largement, une telle évolution, qui trouve sa spécificité dans chaque contexte national s'est accomplie à la faveur de restructurations industrielles et d'une concurrence internationale intensifiée qui ont ravagé les politiques de l'emploi, en même temps que l'État protecteur se voyait déstabilisé. Dès lors, avec le chômage grandissant, c'est sans doute trop rapidement que l'on a séparé le traitement de l'inégalité de celui de l'exclusion, oubliant le premier au profit du second. Comme l'a dit de Foucauld en France, mais la portée du propos est évidemment bien plus large: « celui-ci (le problème de l'exclusion) a été jugé prioritaire, ce qui est exact, mais il ne fallait pas le découpler de la question plus globale des inégalités. En affirmant que l'exclusion est aujourd'hui la principale inégalité et qu'il faut s'attacher en priorité à la réduire, on risque d'avoir une vision trop

partielle de la société, et au total d'être moins efficace qu'en adoptant une vision plus large.» (de Foucauld, 1995, p253-262).

Que vais-je tenter dans les pages qui suivent ? Tout d'abord, faire le lien entre analyse des politiques publiques et sociologie de l'éducation. Pour ce faire, il conviendra d'examiner en quoi le développement des référents théoriques du premier espace disciplinaire peut se révéler pertinent pour le second. Ensuite montrer comment, dans le contexte actuel précédemment décrit, une demande s'est créée en faveur d'une approche comparée des politiques publiques. Celle-ci a porté pour l'essentiel sur des thèmes privilégiés : évaluation de l'efficacité de l'action publique, décentralisation et (re) centralisation, réceptibilité ou non à l'égard de mesures néo-libérales. Enfin, j'aimerais convaincre, à partir de quelques illustrations, de la nécessité d'adopter un point de vue méthodologique pragmatiste en matière de comparaisons internationales.

Comment pourrait-on nier que les politiques éducatives méritent d'être étudiées à la lumière de l'évolution d'une part significative de l'analyse des politiques publiques ? Celle-ci constitue une discipline encore jeune qui se limitait dans les années 1960 à trois approches (Meny, Thoenig, 1989) : celle de la « science administrative (*Public Administration Theory* aux États-Unis) qui prétendait optimiser la gestion publique en se fondant sur l'organisation scientifique du travail (*Taylor, Fayol*), celle de la « sociographie des groupes de pression » qui s'intéressait à l'existence de marchandages et jeux d'influence émanant d'intérêts particuliers (partis, lobbies, etc.) voulant influencer les orientations prises par les autorités publiques, et celle du « déterminisme par les grands systèmes » (« marxisme caricatural » ou « économisme triomphant ») faisant de l'activité gouvernementale une variable dépendante du « développement de certaines formes de société », de la « lutte des classes » ou encore des « aspirations du peuple », etc. Mais depuis lors, les efforts conjugués de la sociologie (des organisations) et de la science politique ont porté leurs fruits.

Muller, à l'occasion d'un Forum récent (1996, p96-133), a rappelé cette double filiation : « De la première, elle a hérité un certain regard sur la chose publique, qui la conduit à se démarquer, voire à poser un regard critique, sur l'action de l'administration et des élites en général. (...) De la seconde, l'approche des politiques publiques telle qu'elle s'est développée en France a hérité une volonté d'intégrer la dimension politique dans l'analyse des organisations gouvernementales : élaborer et mettre en oeuvre des politiques publiques, c'est encore faire de la politique... peut-être par d'autres moyens. » Dans le même texte, Muller définissait les politiques publiques comme « construction d'un rapport au monde ». Il privilégiait leur dimension cognitive « parce que c'est à travers la production d'une vision du monde (d'un référentiel) que les sociétés modernes vont tenter de construire ce rap-

port au monde et, donc, de mettre en cohérence, en les hiérarchisant autour d'une structure de normes centrales, les différents problèmes qui émergent sur l'agenda des politiques. » (*Ibid.*, p100). Pour lui, chaque politique apparaît comme conjuguant en même temps « une idée des problèmes (le problème agricole, le problème de l'exclusion), une représentation du groupe social ou du groupe concerné qu'elle contribue à faire exister (les agriculteurs modernisés, les exclus) et une théorie du changement social. ». Il s'agirait là d'un référentiel constituant « un espace de sens qui donne à voir le monde » (*Ibid.*).

On perçoit dans de tels propos une influence constructiviste incontestable, qui se retrouve d'ailleurs chez d'autres auteurs manifestement proches. Ainsi Duran envisage l'analyse des politiques publiques comme pouvant fonder une sociologie de l'action publique, s'intégrant dans une sociologie de l'action collective. La notion d'action publique se présente ici sous deux dimensions : celle de la capacité des autorités publiques à mener intentionnellement des projets, et celle de la structuration d'un champ d'intervention, marquée par des stratégies d'acteurs. Une politique publique, en tant qu'objet sociologique, peut donc se définir « comme le produit d'un processus social se déroulant dans un temps donné, à l'intérieur d'un cadre délimitant le type et le niveau des ressources disponibles à travers des schémas interprétatifs et des choix de valeurs qui définissent la nature des problèmes politiques posés et les orientations de l'action. » (Duran, 1996, p108-118). La référence est bien celle d'une sociologie politique qui permette de penser ensemble « les logiques processuelles » qui donnent corps à l'action publique et les « logiques institutionnelles » grâce auxquelles les acteurs se définissent par rapport au politique (en ce compris la construction de leur identité et l'affirmation de leur légitimité). C'est donc à une sociologie de l'action publique qu'invite Duran.

Par ailleurs, dans d'autres publications, les outils proposés font aussi souvent écho aux préoccupations constructivistes. On peut évoquer le concept de « paradigme sociétal » suggéré par Merrien (1993, p87-100), qui désigne par là des « constructions sociales du monde à fortes connotations éthiques, idéologiques, religieuses, économiques et politiques ». En ce sens, les politiques publiques ont à voir avec la construction sociale de la réalité et plus particulièrement avec des processus de catégorisation sociale. On trouve ici la définition des faits sociaux comme objets de l'interprétation des acteurs. Au concept d'action publique Merrien préfère néanmoins celui de politique publique, utile dans une analyse comparative, laquelle vise à « comprendre empiriquement et théoriquement aussi bien l'action que l'inaction des autorités publiques, le choix du niveau des réponses des autorités publiques, centralisées ou décentralisées, obligatoires ou incitatives,... ou encore d'essayer de déterminer pourquoi une action est légitime ici, pas là,

pourquoi certains problèmes viennent sur l'agenda public dans certaines nations, ailleurs pas du tout, ou plus lentement ou de manière différente. » (*Ibid.*, p89). Jobert (1993, p100-106) préfère le concept de « référentiel » qui renvoie à l'idée qu'une politique publique, définie comme une construction intellectuelle, s'organise à partir « d'une certaine image du secteur à gérer », « d'un certain nombre de recettes dont les effets sont éprouvés » et « d'un certain nombre de valeurs qui la relient à l'ensemble de la société ». Ce concept est au cœur des multiples processus de définition sociale de la réalité, donc des schèmes d'interprétation (variables en fonction de la position des groupes sociaux dans l'espace social) qui servent à la recherche des faits et qui orientent les stratégies des acteurs. Plus précisément : « À un premier niveau, (le référentiel constitue un ensemble de croyances, de valeurs et de techniques qui structurent la scène des politiques publiques. Au second niveau, le référentiel apparaît comme un ensemble de recettes éprouvées qui sont censées permettre de répondre aux problèmes jusqu'ici irrésolus. » (Jobert, 1992, p221). Une autre manière de dire que les référentiels sont des instruments de légitimation auxquels recourent en permanence les autorités publiques et les groupes d'intérêts qui leur font face.

Jobert nuance ce concept sur la base d'un apport du politicologue italien Majone, pour qui il existe dans tout modèle de référence un noyau dur (ensemble de croyances-clés difficilement transformables) et des ceintures protectrices (ensemble de procédures d'action et de méthodes constituant la dimension plastique du modèle de référence). Voilà qui permettrait de penser le changement sans supposer, lorsqu'une nouvelle politique émerge, que le modèle de référence existant est purement et simplement remplacé par un autre modèle. Et que si changement il y a, il passe d'abord par l'introduction d'une nouvelle logique d'action dans les programmes de la ceinture protectrice sans que l'essentiel du noyau central en soit déstabilisé. Ainsi, parlant du tournant des années quatre-vingt comme d'un glissement d'un référentiel à l'autre, les transformations apportées aux politiques publiques en France lui paraissent procéder de bricolages divers : « Le refus apparent de pouvoir, le déclin de la planification, l'anémie de la concertation sociale que l'on observe depuis une dizaine d'années ne résultent pas d'une soudaine paralysie intellectuelle des élites. Ils s'expliquent par l'écart qui se creuse entre la multitude des ajustements partiels qui se sont produits depuis 1983 et la prégnance de l'image d'un État-Providence universaliste, orienté vers l'égalité et le plein emploi dans la société française. C'est cet écart qui explique le recours tant au néolibéralisme qu'à divers modèles étrangers. » En l'occurrence il s'agit, dans un premier temps, des expériences anglaise et américaine, et dans un deuxième temps d'une conception de l'entreprise tirée du modèle allemand. Et Jobert d'ajouter : « Ainsi, les débats autour des politiques publiques suivent rarement un cheminement rationnel qui partirait des principes généraux

pour descendre aux applications. Les ratés des modèles anciens sont à leur origine, et c'est d'abord par d'autres recettes que l'on tentera d'y répondre. À ce stade, les expériences étrangères sont comme un répertoire pour rechercher des réponses pragmatiques à ce problème.» (*Ibid.*, p232). Nous voici directement invités à une réflexion sur la problématique de l'approche comparée, centrale par rapport au projet de ce dossier thématique.

2. Quelques règles de base pour l'analyse comparée

La comparaison entre différentes politiques publiques, plus particulièrement entre différents systèmes éducatifs nationaux, est une expérience menée avec plus ou moins de bonheur par différents types d'experts, sociologues, politicologues, économistes ou pédagogues. On sait au demeurant que ce genre de tentative a fait l'objet de nombreuses critiques, tant à l'égard de sa pertinence intrinsèque qu'à l'égard des méthodes mises en œuvre.

Une critique majeure serait que trop souvent le comparatisme se serait limité à la juxtaposition de monographies nationales et n'aurait donc trouvé aucun support dans une démarche méthodologique assurée. Mais serait-ce vers l'empirisme ou le déductivisme qu'il faudrait se tourner ? On sait à quel point le conflit entre ces deux écoles s'est révélé violent, les partisans de la première collectionnant sans fin les faits sans les ordonnancer dans un modèle interprétatif englobant, les partisans de la seconde s'inscrivant dans l'une ou l'autre perspective théorique générale (structuro-fonctionnaliste, marxiste ou autre) qui simplifie fortement la réalité. Intervenant notoire dans ce débat, Blondel (1994, p3-18) répudie le terrorisme des méthodologues et opte pour une démarche pluraliste, celle de « l'école buissonnière » qui offre la possibilité aux comparatistes d'agir « en éclairés ». Contre ceux qui estiment qu'« il n'y a de science que du général », il rappelle que « derrière toute étude de cas, il y a une volonté, non pas seulement de connaître le cas en question, mais de présenter un exemple qui peut être répété et qui, dans l'esprit de ceux qui étudient ces cas, a de fortes chances d'être répété, non de façon identique mais avec certaines caractéristiques similaires. Ce qui indique donc bien, selon nous, qu'une science du généralisable est possible. À la différence du recours aux grands modèles (structuro-fonctionnalisme, néo-marxisme ou théorie du *public choice*) qui engage les chercheurs à confondre cadre théorique et bible idéologique, une approche portant sur un niveau d'exploration vérifiable, celui de la naissance et de l'évolution de certaines institutions, peut se révéler efficace. Il s'agit alors d'une démarche inductive qui part du fait que si certaines structures et institutions se trou-

vent exister dans de nombreux pays et dans des circonstances différentes, il est par conséquent intéressant et utile de voir si les conditions dans lesquelles ces institutions apparaissent ou disparaissent sont semblables ou distinctes. » (Blondel, 1985, p21-22).

En ce qui concerne la récolte des données et la construction des variables, les écueils ne manquent pas pour les comparatistes. Sans entrer dans des détails excessifs, rappelons les principaux (Meny, Thœnig, 1989, p329-362) : l'absence de données homogènes — les mêmes techniques de collecte et d'agrégation de données ne sont pas les mêmes pour tous les pays —, la valeur des données — tous les pays ne sont pas égaux face aux exigences scientifiques de la collecte et du traitement des informations —, l'agrégation des données — des données agrégées au niveau national peuvent conduire à des jugements hâtifs et erronés —, l'introduction potentielle de biais culturels ou politiques nationaux — il existe des choix nationaux s'inscrivant dans un rapport à une culture particulière.

Parmi les garde-fous nécessaires, il importe de retenir le recours à des classifications rigoureuses, c'est-à-dire ordonnant « un univers donné en classes mutuellement exclusives et collectivement exhaustives », pour reprendre les mots de Sartori (1994, p19-36). Ainsi, le même Sartori qualifie plaisamment de « démarche du chat-chien » celle des comparatistes qui recourent à des dénominations inexactes. On n'oubliera pas encore une fois la mise en garde contre la quantification abusive et les limitations qu'il faut prendre en compte : par exemple, la nature artificielle de certaines moyennes nationales, l'importance de l'économie non comptabilisée, le caractère trompeur du PNB par tête, les obstacles dans l'analyse comparative par sondage, et puis aussi l'existence de problèmes pour lesquels il n'existe pas vraiment de réponses en termes statistiques (Dogan, 1994, p37-60).

Même si l'objet d'un projet comparatif ne constitue qu'un dispositif particulier à l'intérieur d'un système plus vaste, par exemple l'apprentissage ou l'ensemble des dispositifs d'insertion professionnelle des jeunes, la recherche en cause ne pourra pas faire l'économie de comparaisons concernant la structure, l'organisation et les modalités de fonctionnement des systèmes éducatifs envisagés, ainsi que des comparaisons plus vastes encore des caractéristiques politiques, économiques et sociales des pays retenus. Si ces comparaisons ne sont pas faites explicitement, elles devront alors être au moins admises pour acquises, ce qui n'est pas sans risques.

Un ouvrage récent de Broadfoot (1996) fournit une belle illustration d'une analyse comparative rigoureuse. L'objectif de l'auteur est de démontrer qu'une sociologie compréhensive de l'évaluation doit traiter des dynamiques séparées de la classe, de l'école, du contexte local et du contexte national dans la mesure où celles-ci médient de manière spécifique (*idiosyncratically*) les impératifs généraux de la société industrielle et postindustrielle.

Centrée sur l'Angleterre et la France, cette étude part de l'hypothèse que tous les pays occidentaux sont confrontés aujourd'hui à des problèmes identiques et qu'ils y réagissent en fonction de leurs traits institutionnels spécifiques. Broadfoot rappelle qu'un ensemble complexe de facteurs, incluant la crise économique, paradoxalement l'abondance et l'anomie qui y sont liées, les modifications intervenues dans le mode de production capitaliste conduisant à de nouveaux modes de travail et impliquant de nouvelles compétences d'une main-d'œuvre plus scolarisée mais pas nécessairement mieux qualifiée, a conduit à une désillusion grandissante face aux coûts de l'enseignement et à l'affaiblissement de la confiance en sa valeur. En conséquence, des tendances similaires — laissant place à des variantes nationales — sont apparues dans beaucoup de pays industrialisés en matière d'orientation donnée aux procédures d'évaluation qui médiatisent la relation entre l'enseignement et la société. En dépit de différences bel et bien existantes, les pays d'Europe de l'Ouest participeraient du modèle de la société de l'information, dont la rationalité s'inscrirait dans le concept de « *total quality management* ». Les développements récents dans le domaine de l'évaluation pourraient être synthétisés en un double mouvement : lorsqu'on évalue, on évalue tout (*comprehensiveness*), de tout (*pervasiveness*). Broadfoot reprend l'hypothèse de Neave quant à l'émergence d'une nouvelle figure, celle de l'État évaluateur, sur laquelle nous reviendrons plus loin.

Selon Broadfoot, qui se fait l'écho de la théorie de la structuration de Giddens, tout moment dans le temps témoigne de l'interaction entre les conditions sociales, politiques et économiques qui changent objectivement et les buts et perceptions des individus et des groupes d'acteurs qui sont structurés par, et en retour contribuent à structurer, la réalité sociale changeante. Par rapport à notre objet, la voie proposée est clairement tracée : à partir de typologies les moins imprécises possible, examiner comment les pays — ou des groupes de pays — représentent des cadres qui, profondeur historique aidant, médiatisent de façon idiosyncratique des tendances communément partagées par les sociétés postindustrielles. L'hypothèse est ici que des problèmes identiques se posent à tous ces pays et que, même s'ils tentent de les résoudre à partir de leur patrimoine institutionnel et culturel spécifique, des similitudes apparaissent de plus en plus dans des réponses qui, au-delà des États-Nations, s'inscrivent dans un modèle de société englobant. Cela n'empêche pas la survie des particularismes, mais encore convient-il de s'interroger sur leur caractère essentiel ou non pour le système à la reproduction duquel ils contribuent encore. Ou sur la façon dont leur signification évolue par rapport à une recomposition de l'ordre (social, scolaire, etc.) par l'introduction dans le système de nouveaux éléments (imités ? inventés ?). Dans ce cadre englobant auquel nous souscrivons, essayons d'expérimenter quelques formules proposées par les analystes des politiques publiques pour déchiffrer

les inflexions récentes des politiques scolaires : celle de référentiel ne manque pas d'intérêt et peut prendre la forme de l'État-Providence, celle du néo-libéralisme et celle de la construction européenne, entre autres.

3. Exercices en comparaison

Nous ne présenterons pas ici tout l'historique permettant de comprendre l'affaiblissement de l'État-Providence et l'émergence du néo-libéralisme en Europe. L'État-Providence renvoyait à une conception réformiste de l'action publique, en d'autres mots au consensus social-démocrate caractéristique d'une économie de marché combinant efficacité économique et justice sociale. Aux États-Unis, c'est dès les années soixante que la capacité des gouvernements à faire aboutir leurs programmes, surtout dans le champ de l'action sociale a été contestée. Comme l'a bien montré Duran (1990, pp227-259), c'est à partir des années soixante-dix que l'ensemble des sociétés industrielles va entrer en crise : « Il ne s'agit plus en effet de réagir aux seuls "échecs de la modernisation" en particulier par un surcroît de croissance et une meilleure "redistribution des fruits de la croissance" selon la formulation de l'époque, mais de faire face à une remise en question du modèle même de l'État-Providence, qui avait fondé jusque-là la légitimité de l'intervention étatique. (...) Désormais, ne reposant plus sur la seule affirmation de grandes valeurs universalisables, les justifications du pouvoir ne sont plus à l'abri d'une critique rationnelle, voire d'une vérification empirique. » Depuis lors, la rhétorique de la crise (crise de la gouvernabilité des démocraties, crise de la citoyenneté, crise de la représentation, crise de l'État-Nation en plus de celle de l'État-Providence) a fait recette, comme le remarque ironiquement Jobert pour qui les États de la Communauté Européenne sont pourtant parvenus à conjurer les difficultés qu'ils ont rencontrées. Cela dans une étude consacrée au tournant néo-libéral en Europe, où il affirme que : « La lutte acharnée menée par le gouvernement Thatcher contre toute formule de gestion concertée des politiques ne constitue pas une exception, mais plutôt la version extrême d'une tendance beaucoup plus générale à la réaffirmation du politique face aux réseaux de négociation institutionnalisée entre grands partenaires sociaux. (...) Il (le néolibéralisme) signe moins la mort de l'État qu'un nouveau style d'action publique moins dépendant des grands partenaires sociaux, moins enclin à produire directement des services ou à organiser la redistribution des ressources. » (Jobert, 1994, p20).

L'évolution ne s'est donc pas faite violemment : de nouvelles recettes renvoyant à des valeurs et des modes d'action différents ont été mises en œuvre, laissant survivre le noyau dur et ses institutions propres mais les affaiblissant progressivement. Jobert différencie néo-libéralisme doctrinaire

(volonté de réforme globale), lequel a conduit à une politique de privatisation des entreprises publiques et néo-libéralisme gestionnaire (tentative d'encerclement progressif) lequel, comme ensemble de techniques pragmatiques, aurait joué un rôle bien plus durable. Si la Grande-Bretagne a opté pour le modèle global, dans les autres pays: « l'impulsion la plus significative vers le néo-libéralisme provient plutôt des experts qui alimentent en solutions et en recettes nouvelles les réseaux de la politique monétaire et économique. » (*Ibid.*, p17).

Cette analyse, si générale soit-elle, trouve bien son sens dans le domaine des politiques éducatives où la Grande-Bretagne s'est caractérisée par les mesures les plus brutales à la différence des autres pays d'Europe de l'Ouest ayant privilégié une logique gestionnaire. Mais, ainsi qu'on pourra le constater, l'existence de différences dans les choix politiques et les stratégies qui leur sont associées n'empêche pas certaines similarités de se manifester.

Du service public au marché?

Une telle question s'est révélée centrale dans les discussions portant sur les politiques de décentralisation-(re)centralisation de l'enseignement depuis au moins une dizaine d'années. Pour en traiter, il est nécessaire de faire le point sur les mesures qui ont été prises dans quelques pays particulièrement typiques.

Au Royaume-Uni (comme en Australie et en Nouvelle-Zélande) des changements très importants ont affecté le système scolaire sous les gouvernements Thatcher et post-Thatcher.

L'*Education Reform Act* de 1988 a, dans un système réputé décentralisé, suscité un double mouvement de centralisation et de redécentralisation. Les autorités centrales ont obtenu un plus grand contrôle sur le système scolaire national grâce à des mesures comme l'imposition d'un curriculum national fixé au niveau central en remplacement des programmes formulés auparavant par les autorités locales, l'évaluation des enfants dès l'âge de cinq ans à l'aide d'une batterie de tests administrés à l'échelon national, sans oublier la possibilité offerte aux établissements secondaires subventionnés par les autorités locales (*LEA*) de se séparer de celles-ci après scrutin secret auprès des parents et de devenir des *grant-maintained schools*, financées et contrôlées par le pouvoir central. Par ailleurs, les établissements ont obtenu plus d'autonomie par rapport aux *LEA* (redécentralisation): les *governing bodies* ont davantage de compétences pour la nomination et le licenciement du personnel, également en matière financière — ils doivent gérer un budget alimenté par les *LEA* et recouvrant au moins 80 % de leurs frais de fonctionnement. Un nouveau corps d'inspecteurs a été établi à des fins de contrôle de l'application des programmes et de la qualité de l'enseignement, sur base de critères instrumen-

taux. Les résultats obtenus par les établissements à la suite de l'évaluation de leurs élèves sont publiés alors même que le chef d'établissement et les *governors* sont appelés à agir comme des entrepreneurs, tant dans la mobilisation de leurs ressources que dans la compétition avec les autres écoles pour le recrutement des élèves. Comme le dit Kogan (1996), l'État-Providence britannique, construit sur l'idée selon laquelle les institutions publiques suivraient volontiers des politiques altruistes et de bien-être, a dû ainsi céder la place aux philosophies et mécanismes du quasi-marché.

Les mesures prises en Angleterre sous l'influence de la « Nouvelle Droite » n'ont pas manqué de susciter des critiques virulentes. Dans un article où Ball s'interrogeait sur la pertinence des arguments proposés en Angleterre et aux États-Unis en faveur du marché et contre le monopole public, il dénonçait de dangereuses idéalizations énoncées à propos du fonctionnement du marché, des effets du choix parental et du bénéfice de l'émulation entre écoles. Il synthétisait comme suit le plaidoyer en faveur d'une privatisation de l'enseignement : les responsables des écoles privées sont incités à plaire aux élèves et à leurs parents, ce qui les responsabilise ; la permutation entre écoles fera passer étudiants et ressources des établissements impopulaires et irresponsables vers les établissements populaires et responsables ; tout cela produit un mécanisme de sélection naturelle grâce auquel les écoles impopulaires sont forcées de fermer leurs portes ou de se transformer. Et il ajoutait : « Il existe une tendance (une autre idéalisation) chez les hommes politiques en particulier à parler des marchés uniquement en termes d'effets positifs et de résultats — ils construisent un marché utopique où chaque école se porte mieux (sans tenir compte des différences se marquant dans les ressources) et où la magie de la compétition assure le bonheur de chaque consommateur. Adam Smith rencontre Walt Disney. » (Ball, 1993, p5). En réalité, le marché scolaire ne serait, selon Ball, qu'un nouvel arbitraire culturel et un nouveau concept pour relier le système éducatif et les classes sociales — la référence à Bourdieu est explicite. Premièrement, l'idéologie du marché permet de penser comme si tous les êtres étaient libres et égaux, différents seulement par leur capacité à calculer leur intérêt personnel. Deuxièmement, elle légitime les différences en désignant les *non choosers* et les *poor choosers* comme des « mauvais parents » (c'est celui qui choisit qui est en faute et non la politique ou les procédures). Troisièmement, le marché désavantage doublement les *poor choosers* et ceux qui appartiennent à une minorité en liant la distribution des ressources à la distribution des choix. Dès lors, le prétendu marché est un marché déformé sous l'impact des classes sociales. Ce « marché » fonctionne donc comme une stratégie de classe en créant un mécanisme qui peut être utilisé par les classes moyennes comme une stratégie de reproduction dans leur quête d'avantages relatifs, de promotion sociale et de mobilité. Dans un article récent (Ball, Bowe, Gewirtz,

1996), Ball a repris avec d'autres chercheurs la problématisation du « choix parental ». Sur base d'une étude empirique, ils soutiennent que la combinaison réalisée entre un recrutement ouvert, le subventionnement par tête et la dérégulation des procédures d'admission encourage la compétition entre écoles, au moins dans les zones où existe un surplus de places. Les parents sont poussés à se percevoir comme des consommateurs d'enseignement et la « bonne parentalité » est définie, au moins partiellement, en rapport avec les responsabilités du choix (*The Parents Charter*, 1992). La fausse neutralité du choix est fortement dénoncée et la conclusion renvoie immédiatement à Bourdieu. En effet, il y est affirmé que: « La construction politique et sociale et le maintien du champ éducatif (sous l'angle du choix et de la diversité qu'il offre) est le résultat de luttes politiques et sociales (de classes). Son fonctionnement, via les processus d'individualisation (choix) et les caractéristiques du capital culturel requis (comment choisir et quoi?) sont des exemples classiques de la notion de violence symbolique chez Bourdieu (...) » (*Ibid.*, p111).

Dans un esprit comparatif, on retiendra encore un autre article, signé par Elliott et Maclennan (1994), montrant quelques ressemblances entre les projets de réformes avancés par les néo-conservateurs en Grande-Bretagne, aux États-Unis et au Canada. Tous ces projets, centrés sur l'objectif d'une plus grande compétitivité nationale, sembleraient refléter le phénomène qu'Habermas a identifié comme l'attitude positive à l'égard de la modernité sociale (cf. progrès technique et croissance capitaliste) et le rejet de la modernité culturelle (cf. hédonisme et narcissisme). C'est à partir de cette distinction qu'il faudrait interpréter les critiques de la « Nouvelle Droite » contre le progressisme éducatif et les efforts des conservateurs pour promouvoir un attrait nouveau pour les valeurs marchandes (*business values*), la discipline du marché et le mode de relations propre au marché dans les écoles et les collèges.

Les éléments communs aux attaques émanant de la « Nouvelle Droite » tiennent dans l'accusation selon laquelle l'enseignement moderne aurait failli aux devoirs suivants: faire respecter la morale traditionnelle, maintenir les standards et transmettre la haute culture traditionnelle et enfin diffuser les valeurs du *business* et le respect de l'entreprise. Reste que c'est en Angleterre que les conservateurs ont été le plus loin dans la dénonciation de la recherche de l'égalité et de la justice sociale. En 1975, M^{me} Thatcher, chef du parti conservateur (dans l'opposition), affirmait déjà: « La chance offerte ne signifie rien à moins qu'elle n'inclue le droit d'être inégal ».

Dans la réorganisation de l'enseignement par les conservateurs, privatisation et centralisation sont allées de pair. La privatisation part de tactiques relativement modestes visant à récolter de l'argent pour les fournitures et de l'équipement auprès des familles et groupes sociaux et en arrive à des programmes ambitieux destinés à obtenir des sommes très importantes du

monde des entreprises. À son plus haut niveau, elle signifie l'existence d'établissements totalement indépendants de l'État (ce serait le Japon et l'Australie les leaders sur cette voie). La privatisation est une technique qui soumet l'enseignement à la discipline du marché, mais il en est d'autres, notamment celles qui ont un impact sur l'organisation interne des institutions, ainsi le *Local Management of Schools* en Grande-Bretagne et le *School-Based Budgeting* aux États-Unis et au Canada, modes d'organisation qui affaiblissent l'autonomie professionnelle des enseignants au profit de fonctions managériales. Un tel affaiblissement est accentué par la centralisation du contrôle sur l'enseignement (cf. l'imposition d'un curriculum commun et les systèmes de *national testing*), simultanément et au premier abord paradoxalement encouragée par les *free marketeers*. Pour les deux sociologues : « C'est ici que l'on peut voir que privatisation et centralisation se superposent et se renforcent l'une l'autre. La rhétorique populiste sur la décentralisation, évoquant la remise du contrôle à la communauté ou aux consommateurs, masque à peine l'extension effective du contrôle étatique. » (Elliott, Maclennan, 1994, p179-180). Les enseignants peuvent évidemment réagir contre cet amenuisement de leur autonomie professionnelle et ils l'ont d'ailleurs déjà fait en Angleterre en manifestant leur opposition aux tests imposés de manière centralisée pour vérifier l'acquisition du curriculum national.

Si les gouvernements néo-conservateurs sont composés un peu partout d'éléments disparates (néo-libéraux pour lesquels le libre marché est le bien ultime et conservateurs plus ou moins radicaux qui veulent un retour à l'autorité, à l'ordre et à un ensemble de valeurs, institutions et pratiques traditionnelles), les réformes scolaires britanniques ont été conçues par des autorités cherchant la restauration d'une « supériorité de classe », alors qu'en Amérique du Nord un tel système culturel, fondé sur l'appartenance de classe (et cela de manière légitime), n'existe pas. Tant pour l'élaboration idéologique des réformes que pour leur mise en œuvre, des variables structurelles et culturelles ont opéré un filtrage en sorte que les effets des stratégies néo-libérales ont différé selon le contexte national. Dans leurs conclusions, Elliott et Maclennan estiment néanmoins que dans les trois pays considérés les conséquences générales d'une politique néo-libérale ont été semblables. Premièrement, l'introduction des principes du marché a constitué, comme l'a souligné Ball, une « stratégie de classe ». Deuxièmement, « les changements opérés dans l'enseignement ont contribué à la construction d'un modèle spécifiquement néo-conservateur de la société civile, dans laquelle les aspects publics et associatifs ont été minimisés et les aspects privés et individuels ont reçu la priorité. » (*Ibid.*, p182).

Si centralisation et redécentralisation se sont combinées dans la politique néo-libérale britannique, qu'en a-t-il été dans d'autres pays d'Europe de l'Ouest ? Nous nous contenterons ici de quelques illustrations particulières

rement significatives comme la France, les pays scandinaves et l'Allemagne.

Les changements opérés en France depuis la politique de décentralisation sont suffisamment connus pour qu'un bref résumé suffise ici. Le système scolaire français est centralisé pour les enseignements, les diplômes et les personnels. Il est décentralisé pour ce qui concerne la gestion matérielle. La loi du 22 juillet 1983, complétée par celle du 25 janvier 1985, a établi dans le domaine scolaire un système de compétences partagées entre l'État, les communes, les départements et les régions. Par conséquent, les départements et les régions ont obtenu la responsabilité des collèges et des lycées dans les domaines de la planification scolaire, de la construction, de l'équipement et du fonctionnement matériel, et les communes ont vu conforter leurs compétences. En matière de déconcentration, le décret du 30 août 1985 a octroyé aux établissements scolaires le statut d'établissements publics locaux d'enseignement allant de pair avec une autonomie portant sur l'organisation pédagogique (classes, groupes, etc.), sur l'emploi des moyens (dotation horaire globale d'enseignement par exemple) et sur l'orientation et l'insertion sociale et professionnelle des élèves, entre autres. Par ailleurs, la loi d'orientation du 10 juillet 1989 a obligé les établissements à construire un projet d'établissement. Mais il importe encore de savoir qu'il existe en France un contrôle national des acquis des élèves effectué sous l'égide de la Direction de l'évaluation et de la prospective (ministère de l'Éducation nationale), qui constitue un indéniable contrepoint aux évaluations locales devenues plus « compréhensives », tenant compte des caractéristiques et des circonstances de vie des enfants constituant leur population particulière, en référence à un « bien commun local ».

L'évaluation sociologique des politiques territoriales d'éducation est aujourd'hui assez mitigée. Selon Derouet (1995), la politique du projet d'établissement s'est tout d'abord trop limitée à la périphérie de l'action d'enseignement. Elle a porté sur le « supplément d'âme » de la vie scolaire (projets interdisciplinaires, actions de socialisation, sorties et voyages, etc.) tout en maintenant fermée la porte de la salle de classe. Une prudence compréhensible d'après lui au début des années quatre-vingt, mais si l'on veut que l'idée d'autonomie des établissements prenne corps, il conviendrait d'entrer plus avant dans l'action pédagogique, en s'intéressant à l'interprétation locale des programmes nationaux. L'attachement de la France à ses programmes nationaux a peut-être l'allure d'une vertu républicaine, mais ceux-ci recouvrent dans la réalité des inégalités importantes qu'il faudrait mieux connaître pour mieux les maîtriser. Ensuite, la politique du projet d'établissement a été pensée dans une période d'optimisme de gauche qui allait de pair avec une philosophie sociale de l'accord. L'hypothèse, qui ne s'est pas vérifiée, était que des gens de bonne foi, discutant à l'échelle de l'établissement, devaient arriver à

conclure un accord sur les priorités. Or, tous les désaccords nationaux se manifestent au palier de l'établissement et ils ne se révèlent pas plus faciles à réguler au niveau local qu'au niveau national. C'est parce qu'il existe des formes de coordination de l'action qui se passent d'accord que les établissements n'explorent pas. Comme le dit Derouet, la force ou la ruse des chefs d'établissement peut jouer un rôle, mais surtout les dispositifs et les objets. Des enseignants peuvent diverger sur les valeurs et converger sur des dispositifs d'encadrement des élèves communs ou sur des dispositifs pédagogiques. D'autre part, pour Dutercq (1997), les décentralisateurs des années quatre-vingt savaient qu'ils dérégulaient le fonctionnement du système mais ils estimaient qu'après une période d'adaptation, le territoire endosserait, à une échelle différente, le même rôle de régulation que l'État nation, en d'autres mots qu'il stabiliserait un relatif accord sur le bien commun qui pourrait servir de référence. Le contraire s'est produit : par l'intermédiaire de l'évaluation, chacun des partenaires (collectivités territoriales, branches professionnelles, associations de parents, etc.) conserve sa définition du bien commun, élabore ses indicateurs et mobilise les forces sociales qui le soutiennent. Les responsabilités et les difficultés des établissements s'en voient alourdies. Dans la mesure où ce n'est pas de leur environnement que leur arrive une définition du bien commun qui fasse consensus, c'est à eux qu'il revient de tenter d'insuffler une relative convergence.

Du côté des pays scandinaves réputés pour leur grande cohésion sociale, la Suède sera retenue ici non seulement parce qu'elle a connu récemment d'importantes réformes scolaires, mais aussi parce qu'elle est apparue comme l'incarnation même de la social-démocratie, soucieuse de combiner consensus et plein-emploi. Elle affronte aujourd'hui de graves problèmes économiques (déficit, chômage, etc.) et a connu un gouvernement de coalition de droite de 1991 à 1994. Ce n'est sans doute pas un hasard, bien qu'un processus de décentralisation ait émergé avant 1991, que depuis cette année-là il se soit accéléré. Depuis le 1^{er} janvier 1991, les municipalités ont la responsabilité indivise des écoles (enseignement pré-primaire, primaire et secondaire). Il revient à chaque municipalité d'organiser les établissements scolaires pour qu'ils répondent aux attentes formulées dans l'*Education Act* (cf. l'accès égal à un enseignement de même valeur pour tous les enfants et les jeunes sans distinction de sexe, de domicile, ou de circonstances économiques et sociales), le *Curriculum* national et les Syllabi nationaux. Un nouveau système a été établi pour les subventions provenant de l'État et la réforme peut être considérée comme un processus de dérégulation et d'aiguillage des procédures et des demandes. Le Parlement et le Gouvernement définissent le *Curriculum* national pour l'ensemble du système scolaire et décident des Syllabi pour les diverses matières abordées dans l'enseignement obligatoire. Pour l'enseignement secondaire supérieur, la responsabilité en ce qui

concerne les Syllabi est déléguée à la *National Agency for Education (NAE)*. Celle-ci est chargée de suivre l'évolution du système scolaire en fournissant des statistiques et indicateurs nationaux, de jauger dans quelle mesure les objectifs assignés ont été atteints, d'assurer un service d'inspection, de réaliser syllabi et outils servant à l'évaluation et enfin de produire l'information et la connaissance nécessaires à un pilotage à tous les niveaux du système scolaire. L'évolution s'est faite en assurant l'existence d'une gouvernance centralisée dans un système décentralisé, pour reprendre la formule de Lundgren (1996). En effet, il s'agit de la mise en œuvre d'un modèle où les objectifs sont assignés aux écoles au niveau national et où ils sont concrétisés pas à pas en objectifs concrets pour les enseignants: « Le modèle revêt deux facettes. Une facette concerne les objectifs et l'autre les résultats. les évaluations doivent être vues tout à la fois comme instruments de contrôle (les objectifs sont-ils atteints ?) et comme sources pour la production de connaissances destinées à être utilisées au plan national et au plan local (par les enseignants, les élèves, les parents, les administrateurs et les hommes politiques). L'Agence nationale pour l'Éducation joue un rôle central non seulement en fournissant des informations sur le système tout entier mais aussi en produisant des modèles et des méthodes pour des études locales, pour coordonner ces études et pour rendre cette information accessible. » (*Ibid.*, p9).

Au Danemark et en Norvège, l'enseignement est également décentralisé: la responsabilité de l'enseignement obligatoire revient aux municipalités, celle de l'enseignement secondaire supérieur aux comtés. En Finlande (dont la situation économique est très pénible), la plus grande partie des établissements scolaires appartiennent aux municipalités ou aux associations de municipalités. La tendance dominante dans l'ensemble des pays scandinaves est d'attribuer aux autorités locales des subventions globales, en plus de leurs ressources propres (impôt) pour assurer l'ensemble de leurs responsabilités, en ce compris l'enseignement: voilà qui pose dans de tels pays l'épineuse question de l'égalité entre régions et entre localités. Dans un même esprit, le réel souci de mettre en adéquation les programmes avec la spécificité du local et d'encourager l'initiative des enseignants est tempérée par l'existence d'un *Curriculum* national et s'accompagne souvent de mesures destinées à contrôler la qualité de l'enseignement.

L'Allemagne est un pays fédéral, décentralisé en seize États fédéraux (onze avant la réunification). Le système scolaire allemand est donc décentralisé en trois niveaux: l'État fédéral, les États fédérés (*Länder*) et les autorités locales. Le premier niveau exerce certaines responsabilités concernant les universités, la fixation des salaires des enseignants et le subventionnement de la recherche. La plupart des compétences et pouvoirs en matière scolaire reviennent au deuxième niveau, alors que le troisième s'occupe de questions comme la localisation des établissements, la construction et l'entretien des

bâtiments scolaires et la planification du réseau scolaire local. La Conférence des Ministres de l'Éducation a pour mission d'assurer la coordination entre les différents *Länder*, notamment en matière d'équivalence des titres décernés dans toute l'Allemagne. Dans un tel cadre, des différences importantes peuvent se manifester dans le système scolaire de chacun des États (en matière de durée des études, de types d'établissements existants, mais encore de programme d'études puisqu'il n'existe pas de *Curriculum national*). Klemm (1996) estime que la décentralisation en Allemagne pourrait conduire à des différences importantes d'État à État pour ce qui est de la qualité des écoles et des universités, en raison de l'énorme disparité en ressources qui sépare les « anciens » et les « nouveaux » États, mais aussi en raison de la disparité grandissante entre les « anciens » États eux-mêmes. Deux tendances opposées se manifestent actuellement dans ce pays, l'une décentralisatrice et l'autre centralisatrice. La première tendance va dans le sens d'un transfert de responsabilités accru vers les établissements scolaires et les universités, ce qui reviendrait à l'émergence d'un quatrième niveau de responsabilités dans le système allemand, avec tous les avantages et tous les dangers classiquement associés à l'idée d'autonomie locale. La deuxième tendance va dans le sens d'une plus grande centralisation s'opérant à la faveur du développement de l'Union européenne via le Conseil des ministres de l'Éducation, lequel engage l'ensemble du pays (sur des thèmes comme l'équivalence des diplômes, des programmes de soutien financier, l'enseignement destiné aux enfants d'immigrés, etc.). Cette centralisation passerait par le transfert de pouvoirs jusqu'ici nationaux à Bruxelles, ce qui ne pourrait pas se faire sans le renforcement des tendances centralisatrices en Allemagne d'abord. Étant donné l'histoire du pays, il y règne une grande méfiance à l'égard de la centralisation et de la planification, assimilées à des projets autoritaires et totalitaires. Dès lors, c'est le scénario en faveur d'une plus grande décentralisation qui paraît le plus probable, surtout dans une Allemagne unifiée et élargie (Klemm, 1996, p11).

Un rapprochement entre les systèmes scolaires s'annonce-t-il ?

C'est en partant d'une comparaison entre l'Angleterre et la France que Broadfoot (1996) souligne l'existence actuelle d'un rapprochement entre les systèmes éducatifs français, anglais et sans doute plus largement européens. Elle se fonde notamment sur l'hypothèse de l'État évaluateur (*Evaluative State*), dont l'émergence a été annoncée par Neave (1989) dans un texte traitant de l'enseignement supérieur mais ayant assurément une portée bien plus large. L'État évaluateur se serait affirmé depuis la deuxième moitié des années quatre-vingt à la faveur de la transformation de politiques précé-

dentes apportant dans le court terme des réponses empiriques à la crise économique sous les espèces de politiques porteuses de stratégies à long terme. Un des éléments cruciaux pour celles-ci est leur focalisation sur l'évaluation a posteriori, exerçant un contrôle sur le produit plutôt que sur le processus. Cette relative convergence entre systèmes scolaires différents à l'origine pourrait s'exprimer comme suit. Dans les systèmes décentralisés, l'État évaluateur se manifesterait à travers la recherche d'un plus grand contrôle centralisé et dans les systèmes plus centralisés, il se manifesterait par l'apparition d'une plus grande flexibilité et d'une plus grande décentralisation. Voilà qui conduirait peut-être à rendre périmée la distinction faite habituellement entre systèmes décentralisés et systèmes centralisés. L'État évaluateur produirait néanmoins une rationalisation et une redistribution massive des fonctions entre centre et périphérie. Le centre conserverait un contrôle stratégique d'ensemble grâce à un nombre moins élevé mais plus précis de leviers politiques, tenant à la proclamation de missions, l'établissement des objectifs du système et l'opérationnalisation des critères définissant la « qualité de l'output » (*Ibid.*, p11). Pour Neave — rappelons qu'il parle ici de l'enseignement supérieur —, cela ne signifierait pas un impressionnant retrait de l'État, mais plutôt que celui-ci se libérerait des contrôles de détail pour mieux se consacrer à l'élaboration des orientations stratégiques du système.

En Angleterre, selon Broadfoot, il se serait produit une sorte d'oscillation entre une approche décentralisée de l'évaluation et des stratégies plus directives et plus centralisées, correspondant dans l'urgence économique et sociale à une guidance plus utilitariste de l'activité éducative. En France, par contraste, le changement a porté sur la liberté relative d'un système hautement centralisé dans lequel l'évaluation reposait sur des examens sélectifs nationaux, organisés par le gouvernement et l'inspection individuelle de l'enseignant. On a opté pour une évaluation objective, plus décentralisée, fondée sur une relation réflexive entre l'évaluation continue assurée par l'enseignant en fonction de normes nationales et une approche managériale de plus en plus technicisée de l'administration, de l'allocation de ressources et du contrôle du système éducatif. L'information ainsi produite a procuré des moyens de plus en plus puissants pour diriger à la fois la trajectoire des élèves et le système dans sa totalité. En même temps, l'établissement d'une évaluation continue basée sur des normes nationales constitue une incitation efficace dans la mesure où ces normes sont directement en rapport avec un contrôle du progrès des élèves et sont au service du système statistique national de contrôle des standards éducatifs. La ressemblance grandissante entre les systèmes éducatifs britannique et français proviendrait donc du fait que chacun tendrait à se doter des aspects du contrôle jusqu'ici caractéristiques de l'autre système, produisant ainsi dans les deux cas une base nouvelle et très puissante pour le pilotage central de l'enseigne-



ment. Par ailleurs, l'administration scolaire fait de plus en plus l'objet dans ces deux pays d'un traitement de type *quality management*, bien fait pour masquer la nature essentiellement politique des objectifs éducatifs sous une idéologie inscrite dans la rationalité scientifique. Dans ce cas, les jugements de valeurs apparaissent comme de simples décisions administratives dictées par la rationalité et prises dans le but de maximiser l'efficacité. Soulignons qu'une telle hypothèse est tout à fait compatible avec celle, récente, de Derouet (1998) quant à l'affaiblissement de l'exigence de justification dans la société actuelle et plus particulièrement dans l'école. À suivre donc un tel raisonnement, l'évaluation serait devenue tout à la fois la fin (légitimatrice) et le moyen (techniquement rationnel) des systèmes éducatifs occidentaux et, plus largement, de l'ordre social qu'ils servent. L'évaluation (en tant qu'expertise confiée aux mains de certains spécialistes) aurait dès lors acquis le statut de pratique régulatrice de la société contemporaine. Il s'agit certes d'une hypothèse très générale qui mériterait d'ailleurs d'être approfondie à la lumière du concept de « système expert » tel que Giddens (1997) l'a présenté dans ses travaux sur la « modernité tardive ». Selon lui, l'individu se trouve de plus en plus souvent confronté à des systèmes sociaux à références internes, à savoir à des dispositifs de régulation dont les modalités d'usage ne peuvent être saisies qu'à l'intérieur de ces systèmes eux-mêmes. La société dite de modernité avancée est devenue incapable d'unifier tous ces systèmes experts en un seul pouvant produire une matrice de référence unique et on ne peut que constater un manque de principes légitimateurs universels. La question de l'expertise est donc bien au cœur de l'expérience humaine contemporaine.

Les illustrations présentées supra témoignent bien d'un rapprochement entre les divers systèmes scolaires en Europe de l'Ouest où des politiques de territorialisation se combinent avec une forte préoccupation pour l'élaboration d'outils servant le meilleur « pilotage » possible (*Curriculum* national, épreuves standardisées, formation des enseignants à l'évaluation, etc.). Reste qu'effectivement ces orientations communes sont travaillées par la spécificité institutionnelle de chaque pays et par les acteurs et groupes d'acteurs concernés eux-mêmes. Ainsi, par exemple, l'action syndicale a pu dans certains cas infléchir un processus de décentralisation dans le sens d'une préservation des intérêts des enseignants. Un bilan, effectué en 1993 à propos du Danemark, de la Finlande, de la Suède et de l'Écosse, a souligné le déploiement de telles stratégies (Payeur, 1993). L'implantation de recettes néolibérales n'est allée de soi dans aucun de ces quatre pays, bien au contraire: « Le modèle ne se retrouve jamais à l'état pur dans la réalité. Le Danemark a surtout décentralisé la gestion mais il a maintenu, au niveau national, la négociation des facteurs à incidences financières majeures, réalisé une décentralisation, somme toute mineure du *Curriculum* et relativisé celle du financement. Au pays du

néolibéralisme, le syndicat des enseignantes et enseignants d'Écosse a réussi à contrer un projet concernant les modes d'évaluation, dont le seul objectif était d'alimenter la concurrence, pour finalement imposer une formule alternative centrée sur des objectifs pédagogiques. » (*Ibid.*, p46). Par ailleurs, en Suède, la négociation nationale sur les salaires avait été maintenue ainsi que celle sur les conditions de travail — le niveau municipal n'étant compétent que pour les modalités d'application de celles-ci. En Finlande, où la droite avait accédé au pouvoir en 1993, l'organisation syndicale avait lutté contre une décentralisation extrême.

4. Pour conclure

Mon intention n'est pas véritablement d'apporter des conclusions à la fin de cet exposé dont l'objectif est avant tout programmatique. Certes, j'espère avoir convaincu le lecteur que les politiques éducatives constituent bien une figure exemplaire des politiques publiques analysées aujourd'hui dans une perspective de plus en plus sociologique par un nombre significatif de politicologues. Leur inspiration est indéniablement constructiviste et répond au souci de conjuguer logique actantielle et logique institutionnelle. Il s'agissait donc principalement pour moi d'inviter à une exploration plus profonde qu'elle ne l'est jusqu'à présent des pistes ouvertes par une sociologie comparée des politiques éducatives. Reste qu'il faut *in fine* faire le point sur quelques questions importantes.

Il a été souligné d'emblée que la standardisation comme moyen pertinent pour assurer l'égalité dans les systèmes éducatifs avait été mise en cause en même temps que l'efficacité de l'État protecteur dans les pays occidentaux. Parmi les stratégies déployées en réaction à ces critiques, la décentralisation et la déconcentration des compétences gestionnaires et financières occupèrent, conjointement avec la différenciation des usagers, une place importante. On en vint alors à se demander jusqu'où irait le désengagement d'un État qui paraissait s'effacer au bénéfice d'autorités territoriales. Or, diverses études montrent qu'il faut se méfier d'une telle conjuncture : d'une part la transformation des formes prises par le contrôle étatique ne signifie pas pour autant son affaiblissement, et d'autre part, un mouvement de centralisation accompagne souvent un mouvement de décentralisation. Pour ce qui est du premier point, Duran et Thoenig ont bien montré qu'en matière de gestion publique territoriale en France, l'État continue à être un acteur significatif des politiques locales. Il garde pour lui la solution de l'arbitrage et la fixation des règles du jeu : « Plus précisément, l'État offre deux faces : redistributive, d'une part, à travers le système fiscal et la fixation nationale des règles en matière de protection sociale ; constitutive, d'autre part, en matière de

territorialisation de l'action dans la mesure où il ne peut plus faire autre chose que de fixer des règles du jeu et identifier les acteurs légitimes. » (Duran, Thoenig, 1996, p121). Pour ce qui est du second point, le constat a été fait d'une convergence partielle des relations institutionnelles entre le centre et la périphérie dans plusieurs pays d'Europe de l'Ouest : « Les politiques de décentralisation dans les États fortement centralisés (France et Espagne), de centralisation en Grande-Bretagne où l'autonomie du gouvernement local était traditionnellement forte, l'imbrication croissante des politiques et des niveaux de gouvernement en Allemagne et les progrès de la régionalisation italienne concordent pour développer l'intégration entre le centre et la périphérie. Les gouvernements locaux ou intermédiaires gagnent en autonomie là où ils étaient les plus dépendants, et voient se développer leur interdépendance avec le centre là où ils étaient les plus autonomes. » (Balme et al, 1993, p438). Cet aperçu général nous ramène sur le terrain scolaire aux hypothèses de Broadfoot, essentielles pour notre propos, qui se voient largement créditées, au-delà de nos exercices de comparaison tentés plus haut. Le rôle de l'État devient celui d'un chef d'orchestre, et cela d'autant plus que l'évaluation du système éducatif est devenu un enjeu primordial. Ainsi Laderrière, chef de projet à l'OCDE, a-t-il affirmé récemment (1996) : « Dans une situation nécessairement plus complexe et impliquant la mobilisation de plus de partenaires et d'acteurs qu'autrefois, l'État n'a pas à s'effacer ou à passer la main. Il doit au contraire retrouver ses fonctions essentielles de détermination des finalités, de cadrage, de pilotage et de réorientation d'objectifs, grâce à des stratégies incitatives et des moyens suffisants, éclairés par une base de connaissances solide, ouverte à tous. » Dans cet esprit, c'est seulement ce qui relève d'une gestion territoriale et quotidienne qui devrait être dévolu à la périphérie. L'avis de cet expert a évidemment un caractère normatif.

L'affaiblissement éventuel de l'État est régulièrement abordé sous l'angle de l'impact supposé de l'Union européenne. Reconnaissons que cet aspect a été ici laissé de côté. Il est notoire que le Traité de Maastricht a bien démontré que la politique sociale n'était guère l'affaire de l'Europe. Le spécialiste en la matière qu'est Majone (1996) a souligné le fait que la politique sociale reste, après la perte du contrôle de la politique économique, le dernier rempart de la souveraineté nationale et le symbole de la solidarité nationale (éducation publique, sécurité sociale, médecine sociale, etc.). Pour lui, il existe une « infaisabilité d'un État-Providence européen » : premièrement, la Communauté ne possède pas les ressources financières exigées par l'État-Providence moderne ; deuxièmement, il existe plusieurs formes d'État-Providence en Europe, s'insérant chacune dans un contexte historique, social et économique précis et se révélant donc irréductibles les unes aux autres.



Dans le domaine des politiques éducatives, il serait naïf en conséquence de surévaluer un éventuel effacement de l'État. La territorialisation de celles-ci est bel et bien une politique d'État qui a transféré une partie de ses pouvoirs (mais qui peut en reprendre le cas échéant) et qui conserve la maîtrise de ce qui est jugé primordial en raison d'une orientation gouvernementale dominante (le plus souvent aujourd'hui obsédée par la dette publique et les conditions de l'accès à l'Union monétaire européenne).

L'évaluation de l'efficacité des systèmes éducatifs, réclamée à grands cris là où la capacité des administrations publiques à assurer un service de qualité a été mise en doute, a contribué à une multiplication des comparaisons entre pays. Celles-ci ont alimenté une attitude de « mimétisme institutionnel », pour reprendre la formule de Mény (1993). L'idée d'emprunter de bonnes pratiques et institutions éducatives à l'étranger figurait déjà dans l'*Esquisse d'un ouvrage sur l'éducation comparée* de Jullien (1816-1817), comme le rappelle Philipps (1989) dans un article ironique évoquant notamment l'engouement de Kenneth Baker, Secrétaire d'État pour l'Éducation de M^{me} Thatcher, à l'égard des systèmes scolaires allemand et japonais présentés comme plus performants que le système anglais. Les dispositifs qui font ainsi l'objet d'une attractivité particulière en vue d'une imitation ou d'un emprunt seraient mis en lumière surtout pour des motifs politiques : ce qui pourrait être interprété comme produit d'un arbitraire national demande à être légitimé et le succès annoncé de telle ou telle initiative à l'étranger sert ce but. Cet avis est partagé dans un article plus récent de Halpin et Troyna (1995), où ceux-ci examinent les similarités et les différences entre les politiques éducatives menées dans les années quatre-vingt respectivement en Angleterre-Pays de Galles et aux États-Unis. Dans le premier cas, les courants néo-conservateur et néo-libéral de la « Nouvelle Droite » ont pesé sur les réformes éducatives (cf. le management local des écoles et Curriculum national). Dans le deuxième cas, les critiques néo-conservatrices émanant de groupes religieux de la « Nouvelle Droite » (« la majorité morale ») et portant sur les matières et les manuels utilisés dans les établissements publics ont eu une influence sans pour autant tenir le haut du pavé ; ce furent plutôt les arguments néo-libéraux (la relation entre la dérégulation et l'amélioration du système scolaire ainsi que la limitation des dépenses dévolues à l'enseignement et au bien-être) qui eurent le plus de poids. Mais l'une des différences les plus importantes, rappellent Halpin et Troyna, entre les réformes scolaires adoptées aux États-Unis et en Angleterre-Pays de Galles tient dans le fait que dans le premier pays, à la différence du second, elles furent promues à la fois par la « Nouvelle Droite » et la Gauche libérale : « Pour la Gauche libérale aux États-Unis, la notion de « choix scolaire » a été souvent interprétée comme un encouragement à l'implication des parents et comme un moyen de pallier l'incapacité historique de la *common school* à rencontrer les besoins

éducatifs des désavantagés et des « déstabilisés » ». De plus, le chèque scolaire (*voucher*), resté en Grande-Bretagne un projet politique soutenu seulement par un nombre restreint de néo-libéraux, a connu aux États-Unis le soutien de certains responsables politiques progressistes qui y voyaient une façon de permettre à des écoliers pauvres d'entrer dans les établissements privés. De manière globale : « Alors que la dérégulation, le choix et la concurrence ont été promus en Grande-Bretagne en tant que stratégies destinées à combattre les attitudes « collectivistes », le soutien apporté aux États-Unis au choix parental s'est manifesté en vue d'étendre les droits individuels et d'augmenter le contrôle de la communauté locale sur les écoles. » (*Ibid.*, p307). Par conséquent, s'il est vrai que des idées circulent, sont débattues à un niveau international et paraissent se recouper dans diverses politiques nationales, on ne peut négliger l'hypothèse selon laquelle ce qui intéresse les responsables politiques, c'est la symbolique d'un emprunt potentiel, servant de justification rhétorique à certains projets, bien plus qu'une mise en œuvre respectueuse de l'expérience originale. Voilà qui ne nie pas l'existence de tendances communes orientant au même moment les politiques éducatives, mais qui restitue leur importance tant aux acteurs qu'à la spécificité institutionnelle dans le traitement idiosyncratique de problèmes similaires par chaque pays considéré. L'attrait du « mimétisme institutionnel », avec les chances de réussite de la « greffe » et les risques du « rejet », aurait pu être également illustré par la fascination exercée dans nos pays par l'« enseignement dual » allemand (formation en alternance) qui aurait pour vertu, a-t-on prétendu, d'améliorer le fonctionnement du marché du travail en facilitant l'insertion professionnelle des jeunes.

Il reste à faire quelques dernières réflexions avant d'en terminer. L'émergence d'un « État évaluateur » est à mettre en parallèle avec l'extension d'un certain « pédagogisme » dans la société actuelle. Par pédagogisme (Javeau, Van Haecht), il faut entendre une tonalité particulière que revêt l'expression du lien social dans les grands moyens de communication de masse (pédagogisme infantilisant) et une forme de communication évoquant la forme scolaire (messages simplifiés et répétés, illustrations se voulant convaincantes, recours à des experts en légitimation rappelant le maître d'école, etc.) utilisée par la puissance publique dans nos pays.

Par ailleurs, c'est en termes de « société pédagogique » que s'expriment Charlot et Beillerot (1995), pour qui s'est imposée l'idée que l'éducation et la formation constituent la solution à tous les problèmes sociaux et économiques. Les membres des sociétés contemporaines croient que celles-ci sont pourvoyeuses de bien-être : « D'un sujet soumis à l'obligation scolaire on est passé à un sujet demandeur, exigeant que soit respecté son droit, à la « réussite pour tous » par l'éducation et à la « seconde chance » par la formation continue. Le rapport même du corps social à l'éducation et à la formation en

a été profondément transformé.» (p18). «Pédagogisme», «société pédagogique», «État évaluateur» constituent des thématiques à approfondir et, comme telles, participent des grandes tendances à partir desquelles œuvrent les spécificités nationales qui donnent leur saveur au déchiffrement des politiques éducatives, partie prenante des politiques publiques.

Bibliographie

- AFFICHARD, J., 1995, Management public et traitement des usagers, in DAVID, A., DENIS, A., HATCHUEL, A., HEURGON, E., JOSEPH, I., (sld), *Le Service Public? La voie moderne*, Paris, L'Harmattan.
- ANT M., KINTZELE J., VAN HAECHT A., WALTHER R. (sld), 1996, *L'accès, la qualité et le volume de la formation professionnelle continue en Europe*, Berlin, Institut national pour le développement de la formation professionnelle continue (INFPC Luxembourg) et Luchterhand, Programme FORCE.
- BALL, S., 1993, Education Markets, Choice and Social Class: the Market as a class strategy in the UK and the USA », *British Journal of Sociology of Éducation*, Vol.14, n° 1, p3-19.
- BALL, S., BOWE, R., GEWIRTZ, S., 1996, School Choice, Social Class and Distinction: the Realization of Social Advantages in Education, *Journal of Education Policy*, vol. 11, n° 1, p89-112.
- BALME, R., GARRAUD, Ph., HOFFMANN-MARTINOT, V., RITAINE, E., 1993, Les politiques territoriales en Europe de l'Ouest – Allemagne, Espagne, France, Grande-Bretagne, Italie et Communauté européenne, *Revue française de science politique*, vol. 43, n° 3, p435-468.
- BLONDEL, J., 1985, Généralités: le comparatisme, in GRAWITZ, M., LECA, J., *Traité de science politique*, Paris, PUF, vol.2, p1-26.
- BLONDEL, J., 1994, «Plaidoyer pour une conception œcuménique de l'analyse comparée», *Revue internationale de politique comparée*, *Où en est la politique comparée?*, Bruxelles, De Boeck Université, vol.1, n° 1, p3-18.
- BROADFOOT, P., 1996, *Education, Assessment and Society*, Buckingham, Philadelphia, Open University Press, 273p.
- CHARLOT, B., BEILLEROT, J., (sld) 1995, *La construction des politiques d'éducation et de formation*, Paris, PUF, 293p.
- DEROUET, J.-L., 1995, Le fonctionnement des établissements scolaires en France: un objet scientifique en redéfinition, A Escola. *Um objecto de estudo*, Lisbonne, AFIRSE.
- DOGAN, M., 1994, L'analyse quantitative en science politique comparative: us et abus, *Revue internationale de politique comparée*, «Où en est la politique comparée? », Bruxelles, De Boeck Université, vol. 1, n° 1, p37-60.
- DURAN, P., 1996, L'analyse des politiques publiques en perspective, de la crise du politique à sa reconstruction, *Revue française de science politique*, *Forum*, vol. 46, n° 1, février p108-118.

- DURAN, P., 1990, Le savant et le politique. Pour une approche raisonnée de l'analyse des politiques publiques, Paris, *L'Année sociologique*, p227-259.
- DURAN, P., THÉNIG, J.-C., 1996, L'État et la gestion publique territoriale, *Revue française de science politique*, Vol. 46, n° 4, p580-623.
- DUTERCQ Y., 1996, L'évaluation des politiques territoriales d'éducation: entre le pilotage national et la satisfaction des usagers, *Rapport au Commissariat Général au Plan* (sld DEROUET J.-L.), Paris, Groupe d'études sociologiques, Institut National de Recherche Pédagogique.
- ELLIOTT, B., MACLENNAN, D., 1994, Education, Modernity and Neo-conservative Reform in Canada, Britain and the US, *British Journal of Sociology of Education*, vol. 15, n° 2, p165-185.
- FOUCAULD de, J.-B., 1995, Justice sociale et responsabilité face à l'exclusion, in *Pluralisme et équité — La justice sociale dans les démocraties*, Commissariat Général du Plan, Paris, Éd. Esprit, p253-262.
- HALPIN, D., TROYNA, B., 1995 The politics of Education Borrowing, *Comparative Education*, vol. 31, n° 3, p303-310.
- JAVEAU, Cl., VAN HAECHE, A., à paraître, Le pédagogisme comme modalité moderne de la Bildung, *Revue de l'Institut de Sociologie*, Bruxelles, Institut de Sociologie, Université Libre de Bruxelles.
- JOBERT, B., 1994, (sld), Le tournant néo-libéral en Europe, Paris, L'Harmattan. Coll. « Logiques politiques » 328p.
- JOBERT, B., 1993, Ambiguïté, bricolage et modélisation. La construction intellectuelle des politiques publiques, *Les raisons de l'action publique. Entre expertise et débat*, CRESAL, Paris, L'Harmattan, p100-106.
- JOBERT, B., 1992, Représentations sociales, controverses et débats dans la conduite des politiques publiques, *Revue française de science politique*, vol. 42, n° 2, p219-233.
- KLEMM, K., septembre 1996, Decentralization of the German Educational System, *Séminaire « Decentralization in Education »*, Paris, MSH, 20-21, 8p.
- KOGAN, M., septembre 1996, Centralization, Local Autonomy and Quasi-Markets in UK Education, *Séminaire "Decentralization in Education"*, Paris, MSH, 20-21, 5p.
- LADERRIERE, P., 1996, « Conséquences des politiques d'"apprentissage à vie" sur le fonctionnement du système éducatif », *Colloque de l'Association francophone d'éducation comparée « Le rôle des pouvoirs publics dans l'éducation »*, Université Lumière Lyon II, 13p.
- LUNDGREN, U., septembre 1996, Decentralization — The Case of Sweden, *Séminaire « Decentralization in Éducation »*, Paris, MSH, 20-21, 11p.
- MAJONE, G., 1996, *La Communauté européenne : un État régulateur*, Paris, Éd. Montchrestien, Coll. Clefs/Politique, 158p.
- MENY, Y., (sld), 1993, *Les politiques du mimétisme institutionnel. La greffe et le rejet*, Paris, L'Harmattan, 285p.
- MENY, Y., THÉNIG, J.-C., 1989, *Politiques publiques*, Paris, PUF, Coll. Thémis, 391p.
- MERRIEN, Fr.-X., 1993, Les politiques publiques, entre paradigmes et controverses, *Les raisons de l'action publique. Entre expertise et débat*, CRESAL, Paris, L'Harmattan, p87-100.
- MULLER, P., 1996, Présentation: Cinq défis pour l'analyse des politiques publiques, in *Forum — Enjeux, controverses et tendances de l'analyse des politiques publiques* —, Paris, *Revue française de science politique*, vol. 46, n° 1, p96-133.

- NEAVE, G., 1988, On the Cultivation of Quality, Efficiency and Enterprise: an Overview of Recent Trends in Higher Education in Western Europe, *European Journal of Education* vol.23, n° 1/2, p7-23.
- PAYEUR, Ch., 1993, Une autre façon de faire. L'éducation au Danemark, en Finlande, en Suède et en Écosse, *Communications*, CEQ, 49 p.
- PHILLIPS, D., Neither a Borrower nor a Lender Be? The Problems of Cross-national Attraction in Education, *Comparative Education*, 1989, p267-274.
- SARTORI, G., 1994, « Bien comparer, mal comparer, *Revue internationale de politique comparée*, « Où en est la politique comparée? », Bruxelles, De Boeck Université, vol. 1, n° 1, p19-36.
- THE PARENTS CHARTER, 1992, London, Department of Education.
- VAN HAECHT, A., 1996, Partage des responsabilités aux niveaux national, régional et local dans les systèmes éducatifs de vingt-trois pays européens, Strasbourg Conseil de l'Europe, *Études et travaux*, n° 44, 273p.
- VAN HAECHT, A., 1997, *L'école à l'épreuve de la sociologie. Questions à la sociologie de l'éducation*, Bruxelles, De Boeck Université, deuxième édition.

Logiques de marché et éthiques contextualisées dans les systèmes français et britannique¹

STEPHEN BALL

Centre for Public Policy Research
King's College London

AGNÈS VAN ZANTEN

Centre d'étude et de recherche sur les liens sociaux
CNRS - Université René Descartes Paris V

Dans les analyses des politiques éducatives, la question des valeurs véhiculées par ces politiques n'est pas toujours absente mais elle est posée soit dans des termes relativement abstraits à travers l'examen des idéologies des différents groupes concernés (hommes politiques, syndicats, enseignants...), soit de façon très personnalisée à travers l'étude des convictions et des mobiles des réformateurs.¹ En outre, les interrogations sur les valeurs concernent le plus souvent l'examen des processus d'élaboration et de lancement des réformes. Elles sont généralement négligées lorsque les chercheurs abordent leur mise en place et leurs effets concrets sur le terrain. En revanche, l'approche que nous proposons ici s'intéresse aux politiques éducatives à partir de l'hypothèse que celles-ci ne modifient pas seulement l'environnement technique dans lequel évoluent les acteurs de l'éducation mais également leur environnement moral. Autrement dit, ces politiques, qui reposent toujours sur des conceptions explicites ou implicites de la nature humaine, de la société, et de ce qui est bon et possible, créent un système de contraintes et d'incitations dans lesquelles certaines finalités et certaines activités sont favorisées et d'autres découragées. Dans cette optique, la morale n'est pas abordée comme un ensemble de règles de conduite valables

1. Nous tenons à remercier L. Demailly, D. Glasman, M. F. Grosperon, P. Rayou et A. Robert pour leur lecture attentive et leurs commentaires sur ce texte.

de façon durable et absolue, mais comme un construit social, caractérisé certes par la prétention à l'universalité et par l'effet de contrainte, mais susceptible de variations dans le temps et l'espace (Balandier, 1990; Ricœur, 1990; Terrenoire, 1991). De la même façon, nous considérons les acteurs non pas comme des agents devant se conformer étroitement à des systèmes normatifs imposés du dehors mais comme des interprètes actifs qui évaluent et font des choix, bien que de façon inégale en fonction de leurs dispositions, de leur accès aux informations et des situations auxquelles ils sont confrontés. C'est pourquoi nous utiliserons la notion d'« éthiques contextualisées » plutôt que celle de « morale professionnelle », la première rendant à notre avis mieux compte de la construction individuelle et collective de la régulation actuelle des activités professionnelles dans les systèmes d'enseignement des sociétés considérées.

Le parti pris d'illustrer cette approche par une analyse de l'introduction d'une logique de marché dans les systèmes scolaires français et britannique obéit à plusieurs raisons. La première est sans doute l'actualité et l'importance du phénomène. Sans prétendre qu'un nouveau système de valeurs a entièrement remplacé ceux qui l'ont précédé, nous pensons, en effet, que la diffusion de cette logique constitue une dimension dominante des politiques éducatives depuis au moins le début des années quatre-vingt. La seconde est l'intérêt de fournir une entrée pertinente pour une approche comparative. En effet, si l'introduction de cette logique en Grande-Bretagne² et en France comporte des différences importantes étant donné les spécificités des contextes politiques, des modes d'organisation des systèmes d'enseignement et des cultures professionnelles des acteurs de l'éducation dans les deux pays, des similitudes profondes au niveau des orientations devraient permettre un éclairage mutuel fructueux. Enfin, et cela constitue un argument central dans notre analyse, les défenseurs de logiques de marché dans le domaine éducatif, s'ils se plaisent à célébrer l'individu³ ou la libre entreprise à un niveau général, font le plus souvent preuve d'une grande discrétion à l'égard des implications des changements qu'ils souhaitent impulser en ce qui concerne les pratiques et les principes concrets qui guideront ces pratiques chez les décideurs et les acteurs de terrain. Cet appauvrissement du discours public (Bottery, 1992), couplé avec le recours étatique à un vocabulaire de type managérial ou techniciste centré sur les procédures (Clark et Newman, 1997), conduit un certain nombre d'observateurs à évoquer « la fin des idéologies » ou « l'ère

2. Pour des facilités d'expression nous utiliserons les termes de « Grande-Bretagne » et « britannique » dans la comparaison bien que les changements étudiés concernent principalement l'Angleterre et le Pays de Galles. L'Écosse et l'Irlande du Nord ont connu des évolutions un peu différentes.
3. On peut ici citer la célèbre phrase de M^{me} Thatcher : « Il n'y a pas quelque chose que l'on puisse appeler société. Il y a des individus et des familles. »

du vide» (Lipovetsky, 1983). Or en accord avec un certain nombre de critiques (Ricoeur, 1991), nous soutenons que de telles interprétations ne font que renforcer la pénétration diffuse d'une orientation libérale qui n'a plus besoin de s'afficher comme telle pour exercer une influence puissante. L'analyse sociologique doit d'autant plus alors s'efforcer de débusquer les effets de cette orientation dans les décisions politiques prises au plus haut niveau comme dans l'infime détail de la gestion quotidienne des établissements (Ball, 1987).

1. De l'école unique pour tous aux « marchés éducatifs » : réformes éducatives et déplacement des valeurs

L'histoire récente des politiques éducatives en France et en Grande-Bretagne offre un exemple fascinant des changements rapides et profonds que peut introduire la puissance publique en matière d'éducation. Dans l'espace de trente ans, du milieu des années soixante au milieu des années quatre-vingt-dix, les systèmes scolaires des deux pays ont connu des mutations profondes avec le passage de politiques centrées sur l'unification et la démocratisation de ces systèmes par la création d'établissements d'enseignements secondaires polyvalents (*comprehensive school*, collège unique) à l'encouragement plus ou moins actif de la concurrence entre établissements et du libre choix des parents. Ces changements de structure se sont accompagnés de déplacements importants au niveau des valeurs, que nous allons essayer de pointer même s'il n'est pas toujours facile de situer la rupture entre ces deux orientations à la fois en raison des ambiguïtés et des contradictions du discours politique et du décalage entre le discours politique et les choix concrets effectués à différents niveaux.

Les valeurs de la *comprehensive school* britannique à l'épreuve du marché

La politique des *comprehensive schools* qui voit le jour en 1965 avait comme objectif principal une plus grande justice sociale. Il s'agissait alors d'assurer « la distribution des mêmes connaissances pour le plus grand nombre possible pendant le plus longtemps possible » (Kelly, 1978). Au plan institutionnel, un tel objectif conduisit à prôner l'abandon de la sélection à l'âge de onze ans ainsi que des filières et des classes de niveau et la constitution d'établissements et de classes hétérogènes (*mixed ability*). Le mélange scolaire des populations encouragé par la délimitation de secteurs de recrutement (*catchment areas*) aussi socialement et « intellectuellement » hétérogènes que le permettait la distribution des populations dans l'espace, devait

en outre contribuer à stimuler les élèves les plus en difficulté et à développer la compréhension et la tolérance mutuelles dans de nouvelles « communautés scolaires » (*school communities*). Au plan pédagogique, la notion fixiste d'aptitude (*aptitude*) laisse alors la place à la notion plus contextualisée de besoin (*need*), ce qui va entraîner la redistribution des moyens en faveur de certains établissements et de certains élèves à travers différentes politiques de discrimination positive comme les Aires d'éducation prioritaire (*Educational Priority Areas*) ou la reconnaissance des « besoins spécifiques » de certains élèves (*Special Educational Needs – SEN pupils*). De même, des modes de travail inspirés du courant « progressiviste » alors dominant dans les écoles primaires sont encouragés (travaux de groupe, études intégrées, apprentissage par la découverte...) ainsi que le développement du tutorat et du suivi des élèves ayant des difficultés de comportement (*pastoral care*) (Ball, 1984).

Certes, les recherches conduites sur cette période soulignent les ambiguïtés des décideurs qui tantôt décrivent la sélection, tantôt incitent les *comprehensive schools* à se calquer sur le modèle des *grammar schools* sélectives, et qui exaltent parfois le rôle de ces établissements en termes d'égalisation des chances et subordonnent d'autres fois ce rôle à celui du maintien de la cohésion sociale et de plus en plus à celui de l'efficacité économique. Ces recherches constatent également un décalage important entre le discours officiel et les pratiques effectives : dans un système largement décentralisé, certaines LEA, dont le rôle dans le fonctionnement du système éducatif est alors crucial, résistent longuement à la mise en œuvre de cette politique ; d'autres ont laissé des écoles sélectives (*grammar schools*) coexister avec les nouvelles écoles polyvalentes. Au sein des établissements eux-mêmes, les chefs d'établissement rechignent à faire disparaître les filières ou les recréent sous des formes différentes (options ou classes de niveau). Par ailleurs, les classes hétérogènes (n'ayant véritablement vu le jour, d'après Davies et Evans (1984) que dans un tiers des établissements) n'ont pas toujours fait l'objet d'une réflexion politique ou pédagogique approfondie concernant leur organisation et le choix des méthodes d'enseignement ; elles ont souvent été créées pour résoudre des problèmes de structure et de discipline (Ball, 1981). Leur bon fonctionnement, ainsi que celui des écoles polyvalentes en général, a de surcroît été compromis par les difficultés de cohabitation entre des enseignants issus des *grammar schools* où l'accent était mis sur les disciplines académiques et la réussite aux examens et ceux issus des écoles « secondaires modernes » qui préparaient les élèves à intégrer la vie active et mettaient l'accent sur les relations sociales au sein des établissements (Sikes, 1984). Enfin, les parents des classes moyennes, dans un premier temps favorables à un système qui permettait à leurs enfants d'avoir accès à l'enseignement général, sont progressivement devenus de plus en plus critiques à l'égard des établissements et des classes « hétérogènes » et de

l'allocation prioritaire des ressources aux élèves les plus défavorisés (Edwards, 1983).

Il est indiscutable cependant que les *comprehensive schools* ont joué un rôle important dans la définition d'un modèle national d'équité en éducation et d'une éthique de service intégrée dans la conception de la professionnalité chez les chefs d'établissement et les enseignants (Daunt, 1975). Or les bases structurelles de ce système de référence ont été progressivement démantelées par les mesures introduites par le gouvernement conservateur. Le rôle emblématique de l'école publique a été, dès l'arrivée des conservateurs au pouvoir, mis en question par l'*Assisted Places Scheme* qui prévoyait des aides financières pour les élèves les plus brillants de milieu défavorisé afin de leur permettre d'intégrer les meilleures écoles privées. Le rôle central des autorités éducatives locales a été largement minoré par l'autorisation accordée aux écoles qui le souhaitent, après vote des parents d'élèves, de renoncer à dépendre des autorités éducatives locales et de recevoir une subvention directement de l'administration centrale (*grant-maintained schools*), par la création de nouveaux « collèges technologiques citadins » (*city technology colleges – CTC*) indépendants et par le *Local management of schools* dans le cadre duquel les écoles gèrent elles-mêmes des budgets établis à hauteur de 85 % en fonction du nombre d'élèves inscrits. Enfin, le choix parental est vivement encouragé par la libéralisation totale des règles d'inscription et par la diffusion auprès des parents des résultats des tests et examens et des conclusions des nouveaux rapports d'inspection effectués tous les quatre ans dans les établissements. Une « Charte des parents » a même été établie en 1991 (Edwards et al., 1989 ; Fitz et al., 1993 ; Flude et Hammer 1990 ; 1994).

Ces mesures s'accompagnent également d'une véritable transformation des idéologies véhiculées par le discours officiel. Alors que dans le discours public du gouvernement travailliste l'éducation était présentée comme une activité collective à la charge d'un État visant le « bien commun », la politique conservatrice va s'appuyer sur une conception très individualiste de la démocratie, où l'objectif devient celui d'assurer le libre jeu des mécanismes de marché afin que les intérêts personnels puissent être satisfaits. On passe donc ainsi d'un modèle idéal de « démocratie citoyenne » à un modèle idéal de « démocratie de consommation ». En outre, la recherche de la satisfaction des usagers-parents va s'accompagner d'une valorisation du « robuste bon sens » de ces derniers et d'une critique en règle des pratiques des autorités administratives et des enseignants. Contrairement au modèle du professionnel conscient de l'importance de sa mission et porteur des valeurs du service public, le discours officiel affirme ou suggère que, protégés du marché et encadrés par des bureaucraties uniformes, fermées sur elles-mêmes et inefficaces, les chefs d'établissement développent des pratiques de survie conservatrices

et prennent des décisions qui sauvegardent leurs propres intérêts et ceux des enseignants, plutôt que ceux des parents, ce qui contribuerait à la « baisse de niveau » et à l'abandon de la poursuite de l'excellence (Ball, 1993).

Pourtant le discours et les pratiques officielles ne sont pas exempts d'équivoques concernant le rôle de l'État. D'une part, la régulation étatique des « marchés éducatifs » est évidente: les nouveaux types d'établissements (*grant-maintained* et CTC) sont des créations de l'État central et dépendent de celui-ci pour leur survie; les examens, les inspections et la Charte des parents sont également des émanations du pouvoir central qui contrôle leur application. En outre, il ne faut pas oublier que parallèlement à l'introduction d'une logique de marché, l'État a mis en place une autre réforme très importante, à savoir l'imposition d'un curriculum national recentré autour des matières de base et de la transmission des valeurs traditionnelles. On peut donc caractériser la politique conservatrice comme un mélange complexe d'un discours anti-étatique et d'un degré de centralisation inconcevable même dans les projets d'ingénierie sociale les plus ambitieux des travaillistes d'une part, et d'un engagement néo-libéral à l'égard de la toute-puissance du marché en ce qui concerne les structures d'enseignement, assorti d'un autoritarisme néo-conservateur en matière de curriculum et de pédagogie d'autre part (Dale, 1983).

Logique égalitariste et logique marchande au sein du collège unique français

En France, pour des raisons étroitement liées aux modèles politiques et éducatifs qui se sont progressivement imposés après la Révolution, les hommes politiques et les cadres de l'administration répugnent à associer directement des valeurs marchandes à l'activité d'enseignement (Derouet, 1992). Les actions qui relèvent de cette optique sont, de façon plus euphémisée, légitimées au nom de principes comme la diversification, l'ouverture ou la modernisation du système scolaire au travers desquels on peut pointer les défaillances du système public actuel sans pour autant remettre explicitement en cause la mission civique des institutions scolaires. En tenant compte de cette dimension, il est important de montrer, comme le fait Robert (1993), que si c'est au nom de la démocratisation que toutes les réformes sont alors menées en France comme dans d'autres pays comparables (Van Haecht, 1985), la logique égalitariste et la logique marchande sont présentes dès les premières mesures qui conduisent au début des années soixante à la création d'un enseignement moyen pour tous. Ainsi la réforme Berthoin de 1959, qui prolonge la scolarité obligatoire jusqu'à seize ans et institue un cycle d'orientation de deux ans, et la réforme Fouchet de 1963, qui crée la structure collège, s'inspirent de façon évidente de projets antérieurs (projet d'« école

unique» des Compagnons de l'Université Nouvelle à la fin de la première guerre mondiale, Plan d'Alger de 1944 et surtout Plan de 1947 préparé par la commission Langevin-Wallon), où les idéaux de justice sociale étaient très présents. En même temps, les réformateurs, s'inspirant des théories du capital humain, voient aussi l'éducation comme un investissement rentable et cherchent à combiner égalité formelle de chances et sélection des plus aptes en vue de la modernisation économique. La coexistence de ces logiques est particulièrement visible dans l'institution d'une carte scolaire qui vise simultanément à accroître l'efficacité économique et la rationalité administrative du système d'enseignement par la meilleure distribution des filières et à rendre le système plus égalitaire en réduisant les inégalités d'accès aux équipements scolaires.

On doit d'ailleurs mettre en parallèle les principes qui animent cette réforme et ceux qui inspirent à la même période la Loi Debré sur l'enseignement privé. Comme l'a montré Tanguy (1972), cette loi représente un tournant dans la mesure où l'État, bien que se définissant toujours comme l'interprète de l'ordre social, se présente cependant de plus en plus comme le garant d'une pluralité d'idéologies, comme le lieu de coordination des initiatives privées et comme le moteur de la modernisation des institutions éducatives. Cette double orientation est repérable dans la réforme Haby (1975-1977) dont la volonté d'encourager de façon volontariste l'égalité des chances est évidente à travers la décision de supprimer les filières au collège et de développer des actions de soutien en direction des élèves en difficulté, mais qui prône simultanément la multiplication des options suivant le choix des élèves et de leurs familles et plus d'autonomie pour l'établissement scolaire dans la gestion des moyens financiers. En outre, déjà présent en filigrane dans le discours de certains de ces réformateurs, le « culte de l'entreprise » se développera fortement à partir de cette période, favorisé notamment par le ministre Beullac, ingénieur et ancien dirigeant industriel, partisan de la concurrence et de la prise en charge de la formation des jeunes par le patronat.

On aurait pu imaginer que l'arrivée au pouvoir des socialistes représenterait une rupture majeure dans ce domaine. En fait, il n'en a pas été ainsi pour diverses raisons. Une première raison tient aux pressions indirectes et directes des parents d'élèves. Dès les années soixante-dix on constate, en effet, que les parents des classes moyennes, inquiets des effets de l'hétérogénéité sociale et scolaire créée par le collège unique sur le niveau scolaire et sur les fréquentations de leurs enfants, contournent en sous-main ou officiellement, par la voie des dérogations, les établissements qui leur sont imposés par la carte scolaire. Se développe également la fréquentation « stratégique » du réseau privé comme recours en cas de désaccord avec les décisions et les pratiques de l'enseignement public qu'analyseront plus tard Langouët et

Léger (1997). Le ministre A. Savary surtout, qui tenta de rapprocher, sans les fusionner, les deux réseaux public et privé, dut faire face à des manifestations d'une très grande ampleur, qui ont mobilisé bien au-delà des sympathisants du privé en faveur de la liberté de l'enseignement. Or, pour faire face aux demandes de ces nouveaux « consommateurs d'école » (Ballion, 1982 ; Dutercq, 1992) et avant de devoir démissionner, A. Savary lança les premières expériences d'assouplissement de la carte scolaire qui concernent aujourd'hui à peu près la moitié des établissements d'enseignement (Ballion, 1991).

De façon plus subtile, une autre raison qui a contribué dans les législatures de gauche à brouiller les frontières entre l'optique égalitariste et l'optique marchande concerne la question de la rénovation du système éducatif, devenue indispensable du fait que, dans les réformes structurelles des années soixante-soixante-dix, les dimensions pédagogique et professionnelle de la démocratisation avaient été négligées. Dans les mesures prises par A. Savary, qu'il s'agisse de la politique de zones d'éducation prioritaires ou de la rénovation des collèges, l'idée centrale était ainsi de lier la démocratisation à l'élargissement de la marge d'autonomie et d'initiative des acteurs de la base au travers de l'idée de « projet » : « projet de zone », « projet d'établissement ». Il s'agissait également de favoriser des évolutions du travail des enseignants vers le travail en équipe à l'intérieur et à l'extérieur des établissements. Fraîchement accueilli au départ par des enseignants du secondaire pour qui les changements des objectifs et du public de l'enseignement secondaire avaient généré une « crise morale » se traduisant par un repli sur la fonction d'instruction et un refus d'assumer des tâches éducatives (Chapoulie, 1987), ce « modernisme pédagogique » a néanmoins favorisé la mobilisation professionnelle des enseignants dans les établissements les plus en difficulté. Or, peu de temps après, ces mêmes modes de fonctionnement étaient encouragés au nom d'une toute autre logique, celle du « modernisme organisationnel » impulsé notamment par les circulaires du ministre Rocard concernant la rénovation du service public (Demailly, 1991). Il ne s'agit pas encore ici tout à fait de marché, le terme d'« usager » plutôt que de « consommateur » servant à marquer la limite entre « modernisation » et « libéralisme » mais bel et bien de management. Les problèmes du service public d'éducation, comme ceux d'autres services publics, sont vus comme des problèmes de coordination des tâches et des activités, de gestion et d'évaluation en vue d'améliorer le rendement et de revaloriser l'usager face aux professionnels de l'éducation (van Zanten, 1996b ; Derouet, Dutercq, 1997).

La diffusion « en douceur » de cette orientation managériale à forte connotation entrepreneuriale a continué sous le ministère Chevènement qui écrivit un ouvrage intitulé *Apprendre pour entreprendre*, et encore davantage sous des ministères d'une droite élue sur un programme à tendance très libé-

rale (« une école de la qualité, une école de la liberté, une école de la responsabilité ») qui ne sera pas tout à fait appliqué. Elle a aussi prospéré à la faveur de la décentralisation. Ce que les ministres de l'Éducation les plus libéraux ont hésité à introduire de façon radicale au niveau centralisé gagne progressivement du terrain grâce à l'activité des collectivités territoriales. En effet, allant bien au-delà des compétences qui leur ont été juridiquement dévolues, certaines collectivités, par le biais d'outils comme les projets, la formation continue ou l'évaluation, dont la neutralité axiologique est rarement mise en question, participent activement à la diversification du système d'enseignement, à l'introduction d'une logique de concurrence entre chefs d'établissement ou à la diffusion des pratiques managériales parmi les enseignants. C'est aussi à partir de multiples micro-décisions où il est nécessaire d'opérer des catégorisations, de répondre à des demandes précises et parfois pressantes et de trancher dans le vif entre des options concurrentes que l'on peut repérer la diffusion souterraine de cette orientation à l'échelle locale. Un bon exemple de ceci est la gestion des dérogations dans l'enseignement élémentaire. Même dans de nombreuses municipalités de gauche dont le discours officiel est celui de la défense de l'enseignement public et de l'aide aux élèves les plus défavorisés, on observe que, dès lors qu'il y a des places disponibles dans les établissements, politiques et gestionnaires hésitent de plus en plus à aller à l'encontre des vœux parentaux qui mettent pourtant en péril le fonctionnement des établissements les plus en difficulté (Henriot-van Zanten, 1994; van Zanten, 1997).

2. Le marché de la théorie à l'action : les effets de la concurrence sur les pratiques et les éthiques des acteurs de l'éducation

Pour mieux comprendre les effets de ces orientations il est néanmoins nécessaire d'analyser de plus près les discours et les pratiques des acteurs de la base. Pour ce faire, nous utiliserons les résultats de deux enquêtes de terrain relativement comparables, l'une menée dans quatorze établissements⁴ de trois LEA de Londres et de la banlieue londonienne par l'équipe de S. Ball entre 1991 et 1994 (Gewirtz, Ball et Bowe, 1995) et l'autre, encore en cours, menée auprès de onze collèges et de trois lycées d'un district scolaire de la

4. L'échantillon anglais inclut un *City Technology College*, quatre *comprehensive schools* qui ont été rattachés à l'État central (*grant maintained*) durant l'enquête dont un établissement catholique et un autre recrutant exclusivement des filles et neuf *comprehensive schools* dont une seule recrutant exclusivement des filles. La plupart de ces établissements scolarisent la classe d'âge des onze-seize ans mais certains comportent des classes pour les seize-dix-huit ans préparant aux *A levels* nécessaires à l'entrée dans l'enseignement supérieur.

banlieue parisienne, coordonnée par A. van Zanten (Broccolichi et van Zanten, 1997) et nous nous focaliserons de façon précise sur les effets d'un phénomène précis, la concurrence, sur les choix des professionnels de l'éducation. L'objectif ici est de montrer comment les pressions nouvelles auxquelles sont soumis les établissements, en fonction des orientations impulsées directement ou indirectement par les politiques éducatives, modifient les décisions que prennent quotidiennement les chefs d'établissement et les enseignants et les valeurs qui sous-tendent et légitiment ces décisions. Les changements les plus importants dans les politiques de recrutement et le fonctionnement interne des établissements (l'organisation des classes, les contenus d'enseignement et l'évaluation, la discipline) seront examinés d'abord de façon globale, puis en tenant compte des différences suivant les contextes et les individus.

Le recrutement : attirer ou retenir les meilleurs grâce à des activités de promotion

Si des établissements entrent en compétition les uns avec les autres, c'est tout d'abord pour atteindre ou maintenir l'effectif minimal qui permet la survie institutionnelle ou, dans les cas beaucoup plus nombreux où le dépassement de ce seuil est assuré, ce qui apparaît comme l'effectif optimal d'élèves par rapport aux arrangements organisationnels et pédagogiques privilégiés. De ce point de vue, la situation est théoriquement fort différente actuellement en Grande-Bretagne et en France. Outre-Manche les changements introduits par le gouvernement conservateur, tels que l'élimination des arbitrages entre établissements qu'opéraient les autorités locales, le financement « par tête d'élève » et l'autonomie relative des établissements en matière de politiques d'admission encouragent explicitement la concurrence, bien que concrètement celle-ci varie sensiblement suivant les caractéristiques des contextes locaux et des établissements concernés. En France, le contrôle prévisionnel des flux et la gestion des dérogations et des affectations définitives à l'échelle des districts scolaires et des inspections académiques dans le cadre de la carte scolaire font que les établissements n'ont théoriquement pas de compétences directes en matière de recrutement. Pourtant, il est aisé de démontrer que ces régulations — qui ne s'appliquent véritablement qu'au niveau des établissements publics d'un même district et encore de façon variable suivant le degré de rigueur dans l'application des règles et la mobilisation de l'administration et des chefs d'établissement autour de cette question — sont largement inefficaces pour contenir les « fuites » des parents vers l'enseignement privé et vers des établissements publics hors district et hors département. Ceci est particulièrement le cas dans des districts scolaires de la banlieue de grandes villes où un nombre important de familles d'élèves

(entre 20 % et 30 % de la population scolaire dans le secteur que nous étudions) cherchent d'autant plus à contourner les effets de l'hétérogénéité sociale, ethnique et scolaire au sein des établissements, que la sélection à mi-parcours (à l'issue de la classe de cinquième) a été éliminée (Broccolichi, 1995) et que l'offre scolaire privée et publique est abondante, diversifiée et matériellement accessible.

Toutefois, au-delà des cas extrêmes des établissements risquant la fermeture ou de graves déséquilibres de fonctionnement interne, il apparaît évident que du point de vue des établissements tous les élèves ne sont pas également bons à prendre. Cette orientation n'est pas nouvelle. Dans l'enseignement, comme dans la plupart des métiers de service où l'activité professionnelle est fortement régulée par les qualités des récepteurs de ces services, les professionnels distinguent nettement plusieurs types d'usagers suivant leur degré d'éloignement par rapport à un modèle idéal et développent des stratégies visant à attirer les usagers perçus comme les plus « convenables » (Becker, 1952). Néanmoins, dans un contexte où la concurrence est directement ou indirectement encouragée, les établissements qui sont en position dominante sont conduits à devenir encore plus sélectifs de façon à recruter des élèves qui apportent de la « valeur ajoutée » : élèves dont la tenue, le langage et le comportement servent de marqueurs de la « qualité sociale » de l'établissement, élèves dont les résultats scolaires contribuent à l'image d'établissement performant, bien classé dans les évaluations nationales et les palmarès d'établissements. Du même coup, les établissements les moins bien placés doivent également se battre pour garder leurs « têtes de classe » et les élèves ne posant pas de problèmes en terme de discipline.

Il n'est donc pas étonnant de constater que les pratiques de sélection se développent fortement. Ainsi en Grande-Bretagne, en 1995, cinquante-sept établissements avaient demandé au secrétaire d'État pour l'Éducation d'introduire de nouveaux critères de sélection dans leurs politiques d'admission. Dans une des trois LEA que nous avons étudiées, cinq des neuf établissements qui la composent avaient introduit la même année des formes de sélection suivant les « capacités » ou les « aptitudes ». D'autres écoles parmi les seize étudiées pratiquaient également des formes de sélection plus subtiles au travers notamment des listes d'attente (où les premiers sont généralement les parents les plus capables de décoder le fonctionnement complexe de ces nouveaux systèmes d'admission dérégulés), des « contrats » école-famille que les parents et les enfants doivent signer avant d'obtenir une place (dont les demandes explicites et implicites favorisent l'auto-sélection des parents désirés et l'auto-exclusion des autres) et d'entretiens avec les parents où les signes sociaux échangés entre professionnels de l'éducation et parents constituent également des moyens de sélectionner les parents qui apparaissent comme les plus « motivés », les plus « responsables » et les plus (culturelle-

ment) « intéressants » du point de vue de l'école (Ball, Bowe et Gewirtz, 1994 ; Ball, Bowe, Gewirtz, 1996). De telles pratiques existent également en France. Les dossiers des élèves qui prennent contact avec des établissements autres que celui de leur secteur en vue de demander une dérogation ou de négocier un changement non déclaré aux autorités académiques sont toujours épluchés du point de vue des notes et des remarques concernant la discipline par les chefs d'établissement. Mais seuls les établissements les plus demandés ou ceux qui ne sont pas tenus officiellement (comme les établissements privés) ou officieusement (comme c'est le cas de certains grands lycées publics) de respecter les procédures de carte scolaire peuvent véritablement sélectionner. Dans le district étudié, c'est le cas du seul collège privé qui, enregistrant deux cents demandes pour seulement quatre-vingt places en sixième en 1996, ne prend que de très bons élèves au plan académique.

Parallèlement, bien qu'il ne s'agisse pas à nouveau d'une pratique tout à fait nouvelle, dans un contexte de concurrence, les établissements ont également plus tendance à chercher à « se refiler » les mauvais élèves et ceux qui sont perçus comme des élèves « difficiles », c'est-à-dire « perturbateurs », « violents », « anti-scolaires ». Ceci est certes davantage encouragé par les changements introduits en Grande-Bretagne en matière de financement qui font que ces élèves, dont le traitement exige des moyens financiers et humains plus importants que pour les élèves moyens ou bons et dont la présence nuit à l'image des établissements, sont perçus encore davantage comme un fardeau dont il faut se débarrasser. Une telle orientation est également facilitée par l'autonomie plus grande dont disposent les établissements britanniques pour « écrémer » en terme de niveau et pour « exclure » en terme de comportement les élèves indésirables. En France, la forte pression institutionnelle pour garder les élèves au sein des établissements limite les possibilités des professionnels de l'éducation dans ce domaine. Pourtant, comme en Grande-Bretagne, les établissements qui se trouvent dans la situation la plus précaire du point de vue du nombre d'élèves constatent bien que certains de leurs collègues n'hésitent pas à profiter de cette situation pour agir de la sorte : *« Les collègues, dès qu'ils ont un élève qui ne marche pas, ils se disent : "Il pourrait aller à Claudel, c'est tout petit, c'est familial.", donc je ne fais que recevoir des mères en désespoir à qui le chef d'établissement a dit : "Attention, ou vous le changez d'établissement ou c'est le conseil de discipline." Ils se disent : "Elle n'a pas d'élèves donc on va lui en donner.", oui, mais lesquels ? Si je les accepte, à long terme je deviens plus qu'une grosse SES (il y en a une actuellement dans l'établissement), je deviens une SES tout court. »* (Principal, collège Claudel).

D'autres changements encore sont perceptibles dans les stratégies mises en œuvre par les établissements pour faire leur promotion. En effet, s'il est évident que de tout temps les établissements, avec des degrés divers d'intentionnalité, ont produit des images institutionnelles qui véhiculent des mes-

sages en direction des parents, cette tendance est fortement renforcée dans un contexte de concurrence. Ainsi, dans les établissements britanniques, on a pu constater des transformations qui vont dans le sens de la production d'une image de marque de « qualité » s'appuyant sur des éléments similaires à ceux qui mobilisent les entreprises : logos et couleurs distinctives, devises et slogans spécifiques, port de costumes et cravates par les enseignants hommes, de tailleurs par les femmes, réfection des aires de réception avec des tapis et des plantes... De même, les vieilles feuilles ronéotées et agrafées des documents « faits maison » ont été remplacées par des brochures de luxe éditées avec l'aide d'entreprises spécialisées et de consultants en marketing, voire par des cassettes vidéo utilisées dans les écoles primaires ou lors de journées portes ouvertes dans les établissements. Ces journées portes ouvertes ont elles-mêmes évolué pour ressembler de plus en plus à des foires commerciales où tous les détails de l'organisation (programme de la visite, anticipation des questions des parents, préparation d'un discours officiel, consignes concernant la tenue des enseignants et le déroulement des éventuelles séances d'enseignement) sont soigneusement réglés à l'avance. Mais ce n'est pas seulement la forme qui change ; le message évolue aussi. Avec l'hypothèse sous-jacente que les jugements des parents sont fondés sur des indicateurs superficiels plutôt que sur la compréhension des processus éducatifs, le langage est « commercialisé » de façon à mettre l'accent sur ce qui est visible et mesurable et à mobiliser des éléments de la symbolique des classes moyennes comme dans l'exemple suivant : *« Les professeurs principaux à Flightpath ont beaucoup d'expérience. Il y a un superbe éventail de clubs. L'établissement a une réputation grandissante au plan national et international et un grand succès au plan local... des équipements et des ressources excellents et modernes. Dans les sections académiques notre curriculum de haut niveau offre des possibilités uniques de réussite et de développement personnel. Notre réputation d'excellence technologique a fait que plusieurs entreprises de pointe en informatique nous ont choisis pour exposer leur derniers systèmes. »* (Brochure de l'établissement).

En France, où il y a une plus grande tradition d'opacité des établissements et où ces pratiques apparaissent encore partiellement incompatibles avec l'image du service public, des changements dans ce sens sont néanmoins perceptibles, certes bien davantage dans les lycées, qui ont plus de possibilités d'attirer des publics spécifiques et plus de moyens pour ce faire (y compris ceux issus de la taxe d'apprentissage), que dans les collèges. Même à ce niveau cependant certains principaux réfléchissent sérieusement avec leurs équipes pédagogiques et éducatives à des formes diverses de valorisation et de « réclame » : faire venir la presse locale dès que quelque chose est fait qui sort de l'activité pédagogique ordinaire, faire une distribution de prix en fin d'année, vendre des T-shirts ou des cartables avec un logo de l'établissement, distribuer une plaquette de présentation... Deux

établissements parmi les onze du district que nous avons étudié ont véritablement une politique dans ce sens. Cette politique comprend l'édition d'une brochure d'établissement. Celle du collège Rousseau présente, par exemple, dans un dépliant assez sobre, l'établissement dont le logo est le portrait de son illustre éponyme, les principaux personnels qui y travaillent et les composantes essentielles du projet d'établissement, mais n'oublie pas de mettre en valeur, dans un encadré central, ses « classes européennes » destinées aux meilleurs élèves. Elle est envoyée aux futurs parents d'élèves avec une lettre personnelle du chef d'établissement. Celle du collège Voltaire est en apparence plus modeste puisqu'il s'agit de quelques feuilles dactylographiées. Celles-ci énumèrent toutefois toutes les activités culturelles impulsées par le chef d'établissement depuis l'ouverture et même lorsqu'il exerçait dans le précédent collège de centre-ville qui ferma ses portes il y a une dizaine d'années. Les deux principaux privilégient également les visites de l'établissement et les spectacles. Ils sont également friands de reportages dans les chaînes télévisées et la presse. Les autres chefs d'établissement demeurent toutefois hésitants vis-à-vis de telles pratiques, faute de moyens et d'expérience ou par peur, des dérapages s'étant déjà produits lors de visites et spectacles (bagarres entre élèves, jet de bombes lacrymogènes).

Le fonctionnement interne des établissements : changements de surface et changements de fond

Un certain nombre de changements sont également observables dans le fonctionnement interne des établissements dont il est difficile parfois de déterminer s'ils constituent des changements de surface, c'est-à-dire d'autres types d'activités promotionnelles, ou des changements de fond en matière de conceptions éducatives. Ces changements, souvent justifiés par rapport aux demandes ou aux attentes implicites des parents, correspondent en fait davantage à des anticipations et à des réponses aux politiques nationales et aux pratiques des autres chefs d'établissement (Woods, 1993). Un des aspects du fonctionnement les plus affectés par ces changements est la constitution des groupes-classe. En Grande-Bretagne, où les classes hétérogènes, comme nous l'avons vu, étaient déjà contestées par certains enseignants et parents dans le régime des *comprehensive schools*, l'introduction des logiques de marché a eu comme conséquence une diffusion très importante des classes de niveau par matière (*setting*). Il ne semble pas qu'il s'agisse ici d'un changement de surface bien que ce mode de fonctionnement soit systématiquement mis en avant dans les brochures et les présentations des établissements pour accrocher les parents, mais d'un changement de fond qui correspond à la fois aux pressions financières, à la méfiance à l'égard des classes hétérogènes de la part des autorités nationales, aux pressions induites

par les nouveaux modes d'inspection et aussi aux demandes explicites des parents des meilleurs élèves: *« Je pense qu'il y avait... deux forces en fait. L'une c'était l'affaire des inspecteurs qui disaient... "Vous avez besoin de différencier davantage dans l'établissement." Donc ça c'était une pression, je pense, pour instaurer des classes de niveau, et alors je pense sans doute que l'autre pression était que l'école fût perçue comme capable de faire mieux avec les enfants de meilleur niveau scolaire. »* (Présidente de la commission des parents, Martineau school).

En France, le regroupement des meilleurs élèves dans des classes « d'élite », qu'elles s'affichent ainsi ouvertement par le biais d'options nationales de langue ou d'enseignement artistique ou sportif ou d'options « maison » diverses, apparaît aussi comme une stratégie privilégiée par de nombreux collèges pour attirer et retenir les meilleurs élèves, stratégie qui a pu se développer dans le cadre de l'impulsion officielle de la diversification et du développement de la spécificité de chaque établissement (Duru-Bellat et Mingat, 1997). Ceci vaut aussi bien pour les collèges plus « bourgeois » que pour les collèges de banlieue (Payet, 1995) où la notion de « classe d'élite » ne renvoie pas nécessairement à un niveau d'excellence mais à un regroupement plus ou moins homogène d'élèves de niveau « bon » ou « moyen »: *« Pas une classe brillante, mais une classe où les élèves puissent travailler, où l'écart entre le meilleur et le plus mauvais soit de 5-6 points, maximum 10 points, mais que celui qui a 0-1-2-3-4-5 et qui est a-scolaire, ne soit pas dans la classe. »* (Principal, collège Apollinaire). Derrière ce regroupement transparaît également fortement l'idée d'une ségrégation scolaire qui « protège » les bons élèves des « méfaits » scolaires et sociaux du mélange avec les autres: *« Après le "collège pour tous", il faut faire le "collège pour chacun", c'est-à-dire que même les bons élèves des écoles primaires du secteur de recrutement puissent trouver leur place dans l'établissement par le biais en particulier de classes, je ne veux pas dire de niveau... En gros, on limite les dégâts, il suit ses cours dans sa petite classe protégée, il rentre chez lui donc à la limite, je ne veux pas dire qu'il n'y ait pas de brassage, mais c'est un peu ça, un peu comme s'il y avait deux univers. »* (Principal, collège Verlaine).

En ce qui concerne plus précisément les programmes d'enseignement plusieurs changements vont dans le sens d'une accentuation du court terme et du caractère instrumental de l'enseignement et d'un déplacement des investissements financiers et humains des élèves les plus en difficulté vers les élèves susceptibles de réussir. En Grande-Bretagne, où ces tendances sont particulièrement manifestes, les écoles réduisent ou éliminent totalement les activités et les matières qui ne font pas partie du curriculum prescrit et qui ne servent pas à améliorer le positionnement de l'établissement dans les évaluations nationales ou son image globale auprès des parents. De même, l'enseignement au sein de chaque matière se focalise davantage que dans le passé

sur le contenu des examens et les techniques permettant d'y réussir. Enfin, les moyens mis à disposition des écoles sont déplacés des programmes en faveur des élèves en difficulté vers des activités programmées, soit pour les élèves les plus brillants, soit pour des élèves de niveau moyen (classement C ou D dans une échelle de A à F) qui sont susceptibles de réussir aux examens: «*Ce n'est plus aussi excitant pour les enfants, ce n'est plus aussi excitant pour moi. Je veux dire, je ne suis pas devenue complètement académique et j'espère que je ne le deviendrai jamais mais personnellement je trouve que je n'ai plus le temps de faire des expériences — c'est une matière très pratique — mais je sens que si je dois aider — certainement les meilleurs élèves — à obtenir des A ou des C alors j'ai juste la possibilité de transmettre des informations.*» (Professeur, 11-18 LEA School).

En France, les pressions concernant l'évolution des programmes d'enseignement restent contenues par l'existence d'un même curriculum pour tous les élèves au niveau du collège mais des tendances semblables risquent de se développer par exemple si la marge d'autonomie des établissements en matière de répartition des horaires d'enseignement s'élargit comme cela a été proposé (Fauroux, 1996)⁵. En outre, les effets de l'autonomie financière relative dont disposent déjà les établissements méritent d'être analysés de près car il n'est pas impossible que des moyens accordés au titre de la dotation horaire globale, voire des moyens spécifiques attribués au titre d'établissement de zone d'éducation prioritaire ou « sensible » ne servent davantage à la constitution de classes à options plus ou moins prestigieuses qu'au soutien des élèves en difficulté. Nous avons également pu observer des effets de la concurrence sur la préparation aux examens. Parmi les établissements qui se sentent concurrencés non seulement par les établissements privés et par les établissements publics parisiens mais par d'autres établissements publics locaux, certains pratiquent un entraînement intensif avant le passage du brevet des collèges (ou trichent un peu grâce à une certaine indulgence des professeurs en matière d'évaluation en cours d'année, la note finale de cet examen comportant une part de contrôle continu) pour améliorer leur image. Les pratiques d'orientation à la sortie de l'établissement, dont on sait qu'elles varient fortement d'un établissement à un autre (Duru-Bellat et Mingat, 1988; Esquieu et Bertrand, 1996), vont dans le même sens, à savoir que ces établissements, à certaines périodes encouragés dans cette voie par les autorités académiques et départementales, sont également tentés d'augmenter leur taux de passage en

5. Nous avons déjà constaté pour les écoles primaires que l'impulsion et le financement municipal de projets conduit, comme en Grande-Bretagne, à mettre l'accent sur le court terme et sur les aspects visibles et mesurables de l'activité enseignante (Henriot-van Zanten et al., 1994).

seconde générale ou technique.⁶ En revanche, les collèges locaux qui cherchent à se construire une image de marque d'établissement sélectif de bon niveau pour faire le poids par rapport au privé et à Paris revendiquent avec fierté leur taux relativement faible d'orientation en seconde générale en tant qu'indicateur de leur degré de rigueur dans l'appréciation des potentialités des élèves tout en dénigrant ouvertement le « laxisme » des autres collèges en la matière.

Les changements dans le fonctionnement interne concernent également le domaine de la discipline. En Grande-Bretagne, la concurrence a conduit un certain nombre d'établissements, qui combinaient autrefois un système de tutorat et de prise en charge collective des problèmes de comportement des élèves, à mettre en œuvre des solutions rapides et superficielles mais dont on attend qu'elles empêchent la dégradation de l'image de l'établissement auprès des parents et du public en général. Parmi celles-ci, on peut noter le rétablissement de l'uniforme, et la lutte en apparence acharnée contre l'absentéisme à travers des lettres et des coups de fil aux parents, et même, dans certains cas, à travers la gestion par ordinateur des absences. Si de tels changements peuvent sembler relativement anodins, voire positifs dans la mesure où ils peuvent encourager les parents à s'assurer de la fréquentation régulière de l'école par leurs enfants, en fait ils semblent s'accompagner d'un désintérêt croissant pour les causes profondes de l'absentéisme et de la discipline. De façon plus préoccupante encore, un autre moyen de résoudre les problèmes dans ce domaine qui a connu une évolution spectaculaire au cours de ces dernières années⁷ consiste à opérer des exclusions définitives qui renvoient le problème aux autres établissements, en même temps qu'elles signalent aux parents qu'une politique « ferme » en matière de discipline est renforcée au sein de l'établissement. Cette politique, qui peut aussi être appliquée de façon « constructive », c'est-à-dire en encourageant les parents à retirer leur enfant avant qu'il ne soit officiellement exclu (ce qui permet à celui-ci d'éviter d'être ainsi stigmatisé mais aussi à l'établissement de maintenir ses statistiques dans ce domaine à un niveau « acceptable »), est particulièrement mise en œuvre dans les établissements les plus demandés: « *Si tu continues à te comporter comme ça... nous n'avons pas besoin de toi ici,*

6. Il faut noter cependant que dans la période récente, étant donné les taux d'échec constatés à l'entrée en lycée, les principaux du district ont plutôt reçu comme consigne d'adopter des critères de passage plus stricts.

7. Douze-mille cinq cents étudiants ont été exclus de façon permanente en Angleterre en 1994-1995, dont 84 % des écoles secondaires (*The Guardian* 14/9/96 p4). Dans une enquête conduite en 1993, presque la moitié des directeurs des Autorités éducatives locales (qui hésitent eux-mêmes à surveiller de près et à signaler aux commissions d'appel les procédures suivies par les écoles pour exclure les élèves de peur que les établissements en question ne choisissent de sortir de son contrôle et d'être rattachés à l'autorité étatique) déclaraient que les pressions du marché étaient un des facteurs les plus importants dans cette évolution.

nous avons des gens qui font la queue pour entrer et si tu ne veux pas rester ici et respecter nos règles, alors tu peux aller ailleurs, et nous prendrons quelqu'un qui les respectera." Oui, ça intervient oui, dans n'importe quelle école très demandée. » (Professeur, Martineau school).

En France, la plupart des chefs d'établissement, fort conscients du fait que les incidents et les rumeurs en matière d'insécurité et de violence jouent un rôle essentiel dans les représentations et les pratiques d'évitement des parents, sont également portés à investir particulièrement ces domaines. On observe ainsi dans les dernières années dans le district scolaire que nous étudions une tendance générale à « fermer », en élevant des murs et en installant des grillages, des établissements ouverts sur le quartier, à installer des systèmes d'ouverture et de fermeture automatiques des portes à distance, voire de vidéo-contrôle des entrées et des sorties. Ces transformations sont fortement mises en avant dans la présentation des établissements. De même, on observe un renforcement de la discipline qui va du contrôle pointilleux des absences, qui transforme le travail des surveillants en un véritable travail de gendarmes, à l'utilisation récurrente des exclusions pour un ou trois jours, voire, comme en Grande-Bretagne, bien que de façon plus modérée, des exclusions définitives prononcées par le conseil de discipline. Les menaces d'exclusion sont également agitées, comme le montrait déjà le discours du principal du collège Claudel cité plus haut, pour inciter les parents des élèves qui posent le plus de problèmes à « recaser » leurs enfants dans d'autres établissements.

Double code, compétition et coopération : les valeurs des professionnels à l'épreuve

La présentation ci-dessus de l'évolution des pratiques dans les établissements sous la pression de la concurrence pourrait laisser croire que tous les acteurs adhèrent au même degré à ces orientations. Or ceci est loin d'être le cas : si tous subissent les effets des changements récents, certains y résistent plus que d'autres, parce qu'ils se trouvent placés à un moment dans des contextes qui les protègent ou atténuent les effets de ces changements, mais aussi parce qu'ils développent des éthiques professionnelles qui tiennent compte des évolutions de leur environnement technique et moral (Gewirtz, Ball et Bowe, 1993 ; Ball, Bowe et Gewirtz, 1994). Parmi ces stratégies de résistance, on doit mentionner d'abord l'usage d'un double code. Ainsi certains chefs d'établissement tiennent un discours qui correspond aux attentes effectives ou présumées de leurs supérieurs hiérarchiques ou des parents mais dont ils se tiennent à distance par des tactiques rhétoriques : *« Chaque fois qu'un terme comme celui de "marketing" a été utilisé, pas à chaque fois mais maintes fois, il y a une excuse, quelqu'un dira : "Bon, si nous devons nous vendre*

(excusez le terme!)” parce qu’il y a une gêne concernant l’usage du mot. » (Représentant des parents, Overbury school). « Le marketing est mentionné et il est toujours mentionné avec des guillemets autour. Vous savez, nous nous “vendons” comme si c’était du sale métier à faire, ce n’est pas ce pour quoi nous sommes ici. Mais évidemment les gens sont conscients que si vous ne vous vendez pas, si vous ne vendez pas ce qui est bien dans votre établissement, vous n’allez pas effectivement remplir votre établissement. » (Principal-adjoint, Overbury school).

D’autres « bilingues » plaident la cause de la conciliation des objectifs commerciaux et des objectifs éducatifs dans le marketing : « Je n’aime pas la logique de marché en éducation, pas du tout... je pense qu’elle altère de façon très subtile les objectifs de l’école. Je pense que nous devrions être en train de parler de l’éducation et des élèves et non pas de vendre l’école. Cela étant dit, je pense qu’il y a des bénéfices à retirer du fait de devoir regarder attentivement... Les gens pensent que le marketing est un gros mot, et je sais que si vous lisez des livres de marketing, il y a en fait un très bon côté du marketing parce que ça vous oblige à analyser votre pratique et à tenir vos promesses concernant ce que vous vendez. Vous devez vraiment le faire, donc de cette façon ça améliore les pratiques dans les écoles... et je pense que c’est bien. Mais je me sens seulement un peu mal à l’aise sur tout ça. » (Professeur principal, Martineau school). Ceci va souvent de pair avec l’idée qu’il existe des formes acceptables et des formes inacceptables de marketing qu’il faut apprendre à distinguer. Par exemple, Mrs. Alison, le Principal d’Overbury, opère une distinction entre le marketing avec un petit « m » qui est voilé et gentil et le marketing avec un grand « M » qui est clinquant, agressif et cher. De même, un des directeurs adjoints de l’établissement Parkside oppose le « marketing positif » à la « simple publicité ».

Dans le cas français, où la logique de marché n’est pas officiellement encouragée et où, de ce fait, l’opacité et la discrétion restent encore plus clairement associées aux meilleurs établissements, les professionnels de l’éducation ont des attitudes encore plus ambivalentes à l’égard de la nécessité de se vendre. S’ils reconnaissent qu’un minimum de publicité est devenu nécessaire pour attirer ou retenir les meilleurs élèves, ils (et notamment les chefs d’établissement et les enseignants des établissements les moins bien cotés) ont souvent l’impression d’avoir plus de choses à cacher qu’à mettre en avant, que ce soit dans le domaine des résultats ou de la discipline, et craignent alors de voir leurs propos déformés par les médias ou ridiculisés par les parents : « Il n’est pas toujours bien de vouloir tout dire, je me méfie énormément des médias, é-nor-me-ment... je pense qu’ils ont vite fait de broder autour d’un fait, de le détourner et, en fait, on obtient l’effet inverse, donc justement l’établissement catalogué comme ceci, comme cela, alors qu’il faut relativiser les événements... gérer à l’interne ça veut dire surtout l’Education nationale, l’établissement, mais pas faire la publicité sur tel ou tel fait si l’on peut l’éviter. » (Principal, collège Lamartine). « Ce n’est pas toujours bien vécu ce qui se passe dans les col-

lèges, ça apparaît aussi comme de la pub. Or, justement, quelqu'un dont le produit est bon n'a pas besoin de pub ; les gens disent : "Si vous étiez si bon que ça vous n'auriez pas besoin de le dire, si vous êtes obligé de venir faire de la pub c'est que ce n'est pas bon, sinon vous viendriez pour nous dire : "Mais ne venez pas chez nous, j'ai trop d'élèves, c'est trop bien." On n'a pas affaire à des gens vierges, les gens arrivent à analyser le type de communication qu'on a avec eux et à dire "ça, c'est de la pub", "ça, c'est de la valorisation de votre collègue". » (Principal, collègue Apollinaire).

Certains professionnels de l'éducation embrassent néanmoins de façon moins ambiguë, bien que non sans quelques doutes, la cause du marché au nom du maintien ou de l'amélioration de l'image de marque de leur établissement dont ils se sentent pleinement les maîtres d'œuvre. C'est le cas de Mrs. Carnegie, principal de Martineau, un établissement britannique pour filles ayant opté pour le rattachement à l'État central qui dit : « J'ai un peu de mal à accepter la compétition... mais à la fin de la journée, on est obligé d'accepter que c'est compétitif, bien que je ne sois pas très satisfaite de cette idée. Je préférerais penser, de mon point de vue, qu'il s'agit de transmettre un certain modèle d'école que les gens peuvent aimer ou choisir de prendre ou non. Et, bien sûr ça revient à être en compétition. ». Dans la pratique, Mrs. Carnegie prend le marché très au sérieux (préparation d'une brochure de luxe, changements dans l'organisation interne en tenant compte des offres des concurrents...) et a peu de scrupules concernant les effets de ses stratégies sur des établissements qu'elle considère de niveau inférieur. C'est le cas également de M. Michel, principal du collège Voltaire, qui s'est battu pour avoir cet établissement de centre-ville, le plus « bourgeois » de la commune, dont il est fier de claironner le caractère attractif, les pratiques académiques sélectives, l'encadrement « familial » et les nombreuses activités culturelles. M. Michel a comme modèle l'enseignement privé dont il ne peut, à son grand regret, qu'imiter de loin certaines pratiques. Il n'hésite pas à critiquer ses collègues ni à leur piquer leurs meilleurs élèves et maintient une ligne dure envers les élèves « difficiles » : « D'abord, on essaie de discuter ; si ça ne va pas on vire ; il y a des élèves qui n'ont rien à faire ici. ».

Mais on trouve également des professionnels de l'éducation qui défendent une éthique professionnelle autour d'idéaux largement opposés à ceux du marché. D'une part, il y a ceux qui se font un devoir, dans le contexte français d'une carte scolaire encore en vigueur, de ne pas prendre les élèves du secteur d'un autre collègue, même lorsque leur établissement en a cruellement besoin : « Je ne fais pas de coups dans le dos, je n'ai jamais pris un élève qui ne m'était pas destiné, j'ai toujours prévenu le collègue intéressé. » (Principal, collègue Claudel). D'autre part, il y a ceux qui défendent l'idée qu'il ne s'agit pas de promouvoir mais de présenter l'établissement. Cette différence peut paraître subtile mais elle est pertinente pour distinguer ceux qui se placent

dans une optique marchande et ceux qui veulent plutôt expliquer et défendre ce qui s'y fait. Il y aussi des professionnels de l'éducation qui défendent l'idée d'un enseignement global et non pas seulement orienté vers certaines matières ou vers les examens : *« Les parents ont une vue plus simpliste de l'apprentissage et de l'enseignement que de ce qui est la réalité scolaire (la Principale parle des lire-écrire-compter et des examens). Il y a, de façon évidente, une très grande pression pour qu'on améliore nos résultats à l'examen... d'autres compétences, d'autres formes de réussite devraient passer à la trappe pour satisfaire cette pression. Mais, comme je dis, notre travail de professionnels est de veiller à ce qu'ils ne s'évaporent pas. »* (Principal, Parsons school). Enfin, certains acteurs éducatifs mettent également en avant une conception de la mission d'éducateur comme prise en charge durable des élèves en difficulté malgré les contraintes que cela impose : *« Des fois il faut se forcer un peu pour garder un élève, parce qu'on peut encore faire quelque chose pour lui ; moi je ne veux pas me décharger, même si certains cas sont lourds. »* (Principal, collège Stendhal).

Mais ces professionnels de l'éducation comme d'autres qui cherchent également à résister aux pressions de la concurrence sont fort conscients que leur intégrité est conditionnelle, qu'elle ne pourrait subsister si la situation devenait véritablement difficile. Plusieurs principaux de collège parmi ceux que nous avons interrogés en France sont conscients du fait que leur engagement à respecter les règles du service public ne se maintiendra pas au-delà d'un certain seuil. En Angleterre, les chefs d'établissement sont également lucides quant au fait que le maintien d'une éthique professionnelle est étroitement lié au fait de se trouver dans une position qui met temporairement à l'abri des pressions extérieures : *« Si nous étions dans ce coin étroit, nous battons pour notre survie, alors je pense qu'on mettrait à juste titre ou non de l'argent dans du marketing de luxe... mais nous ne sommes pas dans cette situation et donc nous pouvons continuer à maintenir notre intégrité. »* (Principal du collège Overbury). *« C'est facile pour moi de m'asseoir ici et dire que je suis à l'écart de ces vilaines forces du marché, aussi longtemps que nous aurons plus de filles qui ont envie de venir ici que de places disponibles. »* (Principal, Pankhurst school).

Conclusion

Si nous avons pu noter à plusieurs reprises que l'introduction des logiques de marché est bien plus avancée en Grande-Bretagne qu'en France, on constate que des tendances semblables se font jour. Globalement, on peut dire que si une privatisation officielle des établissements scolaires n'a vu le jour dans aucun des deux systèmes, l'éducation se transforme progressivement de bien public en bien privé avec l'abandon plus ou moins important des politiques de discrimination positive étatiques en faveur du libre jeu des

choix des familles, de l'autonomie des établissements et de l'initiative d'autres acteurs comme les collectivités locales ou les entreprises d'une part, et la « commercialisation » des résultats, des processus et de la communication pédagogiques d'autre part. Les acteurs de l'éducation, parents, élèves, enseignants, chefs d'établissement sont également encouragés — par des mécanismes fondés sur un culte de l'égoïsme et du point de vue individualiste (Kenway, 1990; Benton, 1992) — à rentrer en compétition les uns avec les autres, plutôt qu'à coopérer, pour assurer leur survie institutionnelle mais également pour maintenir un positionnement stratégique dans le marché.

Certes, il est important de signaler certaines limites de cette évolution. Les espaces de concurrence que nous avons analysés ici sont largement un phénomène urbain, voire essentiellement métropolitain : il y a sans doute un plus grand écart entre différents contextes de scolarisation au sein de chaque pays qu'entre les écoles de la banlieue londonienne et de la banlieue parisienne. Mais à l'intérieur de ces espaces, il y a également des différences entre les établissements : certains sont entièrement « colonisés » par les logiques de marché, d'autres réorientent de façon plus subtile leurs stratégies pour s'adapter à ces logiques, d'autres encore résistent aux changements en cours (McLaughlin, 1991). En outre, cette évolution n'affecte pas tous les acteurs de l'éducation de la même façon. Bien que nous n'ayons pas pu aborder cette question ici, il est évident qu'en France comme en Grande-Bretagne l'introduction d'une logique marchande et managériale creuse les écarts dans les objectifs, les préoccupations et les plans de carrière des chefs d'établissement et des enseignants : les premiers sont à la fois plus directement concernés par les transformations en cours et plus à même d'y retirer des bénéfices matériels et symboliques ; les seconds souhaiteraient plutôt se maintenir en dehors du marché mais adoptent pour cela des attitudes de retrait plutôt que des attitudes combatives. De même, nous n'avons pas pu aborder en détail ici les pratiques des administrations qui peuvent selon les cas encourager cette évolution, faire preuve de laxisme ou mettre en œuvre des nouveaux modes de régulation pour contrecarrer les effets pervers perçus sur le terrain.

Pour conclure il faut toutefois souligner les effets puissants à court et à long terme de cette évolution sur les sujets de l'éducation, les élèves. D'une part, alors que cette question est rarement évoquée, il faut insister sur le fait que les valeurs du marché constituent un nouveau curriculum caché auquel les élèves sont exposés. Si certains auteurs pensent que ceci peut avoir un effet positif sur la socialisation politique de la jeunesse à des valeurs comme le volontarisme, l'indépendance ou l'initiative, ils énoncent également la possibilité que certaines dimensions négatives du marché, le mensonge mercantile par exemple, puissent rendre la transmission des valeurs comme l'honnêteté plus difficile au sein de l'institution (Lane, 1983). D'autre part,

les élèves risquent de plus en plus d'être perçus comme des objets plutôt que comme des personnes auxquels des estimations différentielles sont attribuées: les élèves de bon niveau scolaire, les élèves « calmes », les élèves de bon niveau social, les élèves immigrés « bien intégrés » vont être convoités et recevoir des traitements de faveur alors que les élèves qui montrent des difficultés d'apprentissage ou de comportement et les élèves, notamment les garçons, appartenant aux milieux scolaires ou aux groupes immigrés les plus stigmatisés dans chaque pays seront au contraire délaissés et rejetés avec des conséquences importantes en termes d'inégalité, de ségrégation et d'exclusion (Ball, Bowe et Gewirtz, 1996; van Zanten 1996a).

Bibliographie

- BALANDIER, G., 1990, La demande d'éthique, *Cahiers internationaux de sociologie*, vol. LXXXVIII, 5-12.
- BALL, S., 1981, *Beachside Comprehensive: A Case Study of Comprehensive Schooling*, Cambridge, Cambridge University Press.
- BALL S., 1984, Introduction: Comprehensives in Crisis? in S. BALL (ed.), *Comprehensive Schooling: A Reader*, Lewes, Falmer Press.
- BALL, S., 1987, *The Micropolitics of the School: Towards a Theory of School Organization*, London, Routledge.
- BALL, S., 1993, Education markets, choice and social class: the market as a class strategy in the UK and the USA, *British Journal of Sociology of Education*, 14 (1), 3-19.
- BALL, S., BOWE, R., GEWIRTZ, S., 1994, Competitive schooling: values, ethics and cultural engineering, *Journal of Curriculum and Supervision*, 9 (4), 350-367.
- BALL, S., BOWE, R., GEWIRTZ, S., 1996, School choice, social class and distinction: the realization of social advantage in education, *Journal of Educational Policy*, 11 (1), 89-112.
- BALLION, R., 1982, *Les consommateurs d'école*, Paris, Stock.
- BALLION, R., 1991, *La bonne école. Évaluation et choix du collège et du lycée*, Paris, Hatier.
- BECKER, H. S., 1952, Social-class variations in the teacher-pupil relationship, *Journal of Educational Sociology*, 25 (8), 451-465.
- BENTON, T., 1992, Adam Ferguson's critique of the « enterprise culture » in P. HEE-LAS, P. MORRIS N. (eds.) *The Values of the Enterprise Culture: The Moral Limits of Markets*, London, Routledge.
- BOTTERY, M., 1992, *The Ethics of Educational Management*, London, Cassell.
- BROCCOLICHI, S. 1995, Orientations et ségrégations nouvelles dans l'enseignement secondaire, *Sociétés Contemporaines*, 21, 15-27.
- BROCCOLICHI, S., VAN ZANTEN, A., 1997, Espaces de concurrence et circuits de scolarisation. L'évitement des collèges publics d'un district de la banlieue parisienne, *Annales de la Recherche Urbaine*, 75, 5-17.
- CHAPOULIE, J.-M., 1987, *Les professeurs de l'enseignement secondaire. Un métier de classe moyenne*, Paris, Éd. de la Maison des Sciences de l'Homme.

- CLARK, J., NEWMAN, J., 1997, *The Managerial State*, London, Sage.
- DALE, R., 1983, Thatcherism and Education in J. AHIER, M. FLUDE (eds.) *Contemporary Education Policy*, London, Croom Helm.
- DAUNT, P., 1975, *Comprehensive Values*, London, Heineman.
- DAVIES, B., EVANS, J., 1984, Mixed ability and the comprehensive school in S. BALL, *Comprehensive Schooling: A Reader*, Lewes, Falmer Press.
- DEBARBIEUX, E., 1996, *La Violence en milieu scolaire. 1. État des lieux*, Paris, ESF.
- DEMAILLY, L., 1991, *Le Collège. Crises, mythes et métiers*, Lille, Presses Universitaires de Lille.
- DEROUE, J.-L., 1992, *École et justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux?* Paris, Métailié.
- DEROUE, J.-L., DUTERCQ, Y., 1997, *L'établissement scolaire, autonomie locale et service public*, Paris, ESF et INRP.
- DURU-BELLAT, M., MINGAT, A., 1988, Le déroulement de la scolarité au collège: le contexte fait des différences, *Revue française de sociologie*, XXIX, 649-666.
- DURU-BELLAT, M., MINGAT, A., 1997, La gestion de l'hétérogénéité des publics d'élèves au collège, *Les Cahiers de l'IREDU*, 59, Dijon, IREDU.
- DUTERCQ, Y., 1992, *Consommateurs d'école et modernisation du service public*, rapport au Commissariat Général du Plan, GES-INRP.
- EDWARDS, A., 1983, An elite transformed: Continuity and change in 16-19 educational policy in J. AHIER, M. FLUDE (eds.) *Contemporary Education Policy*, London, Croom Helm.
- EDWARDS, T., FITZ J., WHITTY, G., 1989, *The State and Private Education: An Evaluation of the Assisted Places Scheme*, Lewes, Falmer Press.
- ESQUIEU, P., BERTRAND, L., 1996, L'orientation des élèves au sein de l'enseignement secondaire depuis vingt ans », *Éducation et formations*, 48, 57-70.
- FAUROUX, R., 1996, *Pour l'école*, Paris, La documentation française.
- FITZ, J., HALPIN, D., POWER, S., 1993, *Grant Maintained Schools: Education in the Market Place*, London, Kogan Page.
- FLUDE, M., HAMMER, M. (eds.), 1990, *The Education Reform Act 1988*, Lewes, The Falmer Press.
- GEWIRTZ, S., 1994, Market discipline versus comprehensive education: a case study of a London comprehensive school struggling to survive in the education market place in D. KALLOS, S. LLINBLAD (eds.) *New Policy Contexts for Education*, Umeå Pedagogiska Institutionen, Umeå Universitet.
- GEWIRTZ, S., BALL, S., BOWE, R., 1993, Values and ethics in the marketplace: the case of Northwark Park, *International Journal of Sociology of Education*, 3 (2), 233-254.
- GEWIRTZ, S., BALL, S., BOWE, R., 1995, *Markets, Choice and Equity in Education*, Buckingham, Open University Press.
- HENRIOT-VAN ZANTEN, A., 1994, Les politiques éducatives locales entre l'État et le marché, *Société française*, n°106, p4-10.
- HENRIOT-VAN ZANTEN, A., PAYET, J. P., ROULLEAU-BERGER, L., 1994, *L'école dans la ville. Accords et désaccords autour d'un projet politique*, Paris, L'Harmattan.
- KELLY, V., 1978, *Mixed Ability Grouping: Theory and Practice*, London, Harper & Row.
- KENWAY, J., 1990, Class, gender and private schooling in D. Dawkins (ed.) *Power and Politics in Education*, Lewes, Falmer Press.
- LANE, R., 1983, Political education in a market society, *Micropolitics*, 3 (1), 39-65.

- LANGOUËT, G., LÉGER, A., 1997, *Le choix des familles. École publique ou école privée?* Paris, Faber.
- LIPOVETSKY, G., 1983, *L'Ère du vide*, Paris, Gallimard.
- MCLAUGHLIN, R., 1991, Can the information system for the NSH internal market work?, *Public Money and Management*, Automne, 37-41.
- OCDE, 1994, *Le choix de l'école*, Paris, OCDE/CERI.
- PAYET, J. P., 1995, *Collèges de banlieue*, Paris, Méridiens-Klincksieck.
- RICCEUR, P., 1990, *Soi-même comme un autre*, Paris, Seuil.
- RICCEUR, P., 1991, Justice et marché (entretien avec M. ROCARD), *Esprit*, 168, 5-22.
- ROBERT, A., 1993, *Système éducatif et réformes*, Paris, Nathan.
- SIKES, P., 1984, Teacher careers in the comprehensive school in S. BALL (ed.), *Comprehensive Schooling: A Reader*, Lewes, Falmer Press.
- TANGUY, L., 1972, L'État et l'école. L'école privée en France, *Revue française de sociologie*, XIII, 325-375.
- TERRENOIRE, J. P., 1991, Sociologie de l'éthique professionnelle. Contribution à la réflexion théorique, *Sociétés contemporaines*, 7, 7-34.
- VAN HAECHT, A., 1985, *L'Enseignement rénové. De l'origine à l'éclipse*, Bruxelles, éd. de l'Université Libre de Bruxelles.
- VAN ZANTEN, A., 1996a, Market trends in the French school system: overt policy, hidden strategies, actual changes, *Oxford Studies in Comparative Education*, 6 (1), 63-75.
- VAN ZANTEN, A., 1996b, Fabrication et effets de la ségrégation scolaire in S. PAUGAM (coord.), *L'Exclusion. L'état des savoirs*, Paris, La Découverte.
- VAN ZANTEN, A., 1997, L'action éducative à l'échelon municipal: rapport aux valeurs, orientations et outils in F. CARDI, A. CHAMBON (coord.), *Les métamorphoses de la formation*. Paris, L'Harmattan, 1977.
- VAN ZANTEN, A., 1998, Les parents et la régulation des systèmes d'enseignement. L'exemple du choix de l'école en Grande-Bretagne. *Éducation et formations*.
- VAN ZANTEN, A., 1998b, Les Transformations des pratiques et des éthiques professionnelles dans les établissements d'enseignement in L. DEMAÏLLY, R. BOURDONCLE (coord.), *Les professions de l'éducation et de la formation*, Lille, Presses Universitaires du Septentrion.
- VAN ZANTEN, A., 1998c, Les carrières enseignantes dans les collèges difficiles, in J. BOURDON (coord.), *Politiques et recherches en éducation et formation*, Paris, éd. CNRS.
- WOODS, P., BAGLEY, C., GLATTER, R., 1993, Dynamics of competition: the effects of local competitive arenas on schools, in POLE, C., CHAWLA-DUGGAN, R. (eds.), *Reshaping Education in the 1990s: Perspectives on Secondary Schooling*, London, Falmer Press.

Naissance et affirmation d'une administration locale en France dans le domaine des constructions scolaires

Compétences techniques et légitimité politique

MARIE-CLAUDE DEROUET-BESSON

Groupe d'études sociologiques, Centre Paul Lapie
Institut National de Recherche Pédagogique, Paris

Rompant avec une tradition de centralisation, ancienne et puissante, la loi de décentralisation de 1982 a modifié les rapports entre l'État et le local en France. Les dispositions concernant l'éducation, adoptées en 1985, ont donné de nouveaux pouvoirs aux collectivités territoriales, d'une part en leur cédant la propriété et la gestion du patrimoine scolaire, d'autre part en les associant à la définition de schémas régionaux de formation. Si cette seconde compétence est inégalement mise en œuvre, la décentralisation s'applique pleinement au domaine des constructions scolaires où il est désormais possible d'explorer les nouveaux modes de prise de décision. Comment les collectivités territoriales organisent-elles et gèrent-elles la construction de bâtiments neufs ? La décentralisation a-t-elle amélioré, comme l'espéraient ses initiateurs, la prise en compte des demandes des utilisateurs des lieux d'école ?

Avant la décentralisation, l'État dominait, depuis le XIX^e siècle, la prise de décision en matière de constructions scolaires par l'intermédiaire du ministère chargé de l'instruction puis de l'éducation. Au fil du temps, les procédures ont combiné différemment les éléments disparates d'une opération de construction scolaire, la configuration du terrain et les règlements d'urbanisme, les programmes scolaires, les fonds, les élus, les rouages de l'administration ministérielle, les enseignants et les personnels, les architectes et les urbanistes, etc. Pourtant une constante forte s'appliqua à tous les chemine-ments suivis pendant plus d'un siècle : la contrainte de converger vers une

décision que seul l'État maîtrisait (Derouet-Besson à paraître). L'opération complexe qu'est la construction d'un établissement scolaire fut progressivement réduite par l'administration centrale à une suite de décisions simples, s'enchaînant logiquement les unes aux autres et définissant strictement la place de chaque élément qui y concourait, personne, instance, coût, terrain, etc.

La première étape à être simplifiée fut la commande. Si la propriété des bâtiments des écoles primaires est donnée aux communes depuis la loi Guizot de 1833, la participation de l'État aux frais de construction et d'entretien des bâtiments lui donna un droit de regard sur leur configuration. Dès 1862, des modèles d'école ont été élaborés par le ministère pour guider les communes dans leurs choix. Les républicains, après 1876, ont multiplié les consignes et les normes en matière de bâtiments scolaires (Toulier 1982, Lainé 1996). Le ministère avait à la fois le monopole de la définition des programmes d'enseignement et celui de la conception du bon espace pour enseigner. Les modèles évoluaient en fonction des progrès techniques et de l'expérience enseignante, suivie et capitalisée par les corps d'inspection. La modélisation s'est poursuivie et étendue au second degré lors de l'explosion en nombre des établissements dans les années soixante du XX^e siècle. Elle a été alors poussée à son paroxysme lorsque l'industrialisation des procédés constructifs a permis une standardisation des bâtiments. En amont de la commande, la création de la carte scolaire, en 1963, permit au ministère de planifier les opérations à venir à partir des prévisions d'expansion de la population faites par l'Institut National de la Statistique et des Études Économiques (INSEE). En aval, l'application des multiples normes et ratios par élève et les procédés industrialisés réduisaient le travail de l'architecte à un jeu d'assemblage. Les conditions de production des bâtiments scolaires ne furent donc jamais autant dominées par l'État qu'au moment où la planification s'ajoutant à la standardisation, il put réguler le marché et faire baisser les prix grâce à la production en série.

En quinze ans, depuis le début des années quatre-vingt, tout a changé en France en matière de constructions scolaires. Les architectes ont retrouvé leur autonomie créatrice après 1981, lorsque la politique des concours a été instaurée et les constructions industrialisées abandonnées. La décentralisation, appliquée depuis le 1^{er} janvier 1986, a entraîné la disparition de la direction ministérielle chargée de définir puis de faire appliquer des normes nationales en matière de constructions scolaires. Les bâtiments scolaires sont soumis aux lois s'appliquant à tous les lieux accueillant du public. La propriété et l'entretien du patrimoine bâti ont été transférés aux collectivités territoriales qui perçoivent depuis lors les sommes affectées annuellement par l'État aux bâtiments scolaires. Les communes ont gardé la responsabilité des écoles, maternelles et élémentaires, que la loi Guizot avait commencé à définir en 1833.

Les départements se sont vu confier les collèges (tous les élèves de onze-douze ans à quinze-seize ans) et les régions les lycées (préparation au baccalauréat).

Après une douzaine d'années de décentralisation du domaine des constructions scolaires, l'analyse de la constitution d'une administration locale aux côtés des élus et de la définition progressive des compétences des personnels qui la composent montre que les mécanismes de prise de décision sont transformés. La décentralisation a cassé les mécanismes antérieurs de simplification. Si la progression d'une opération de construction est toujours et partout la même, depuis la rédaction de la commande jusqu'à l'entrée des usagers dans les locaux neufs ou rénovés, les modes d'administration et les principes de légitimité des décisions sont modifiés. Les élus de la collectivité territoriale, propriétaire et gestionnaire des bâtiments scolaires, sont partout les seuls à décider mais ils n'accordent pas la même importance aux différents éléments en présence: le coût, l'esthétique, les programmes nationaux d'enseignement, les enseignants et tous les personnels, le programme, l'administration de la collectivité territoriale, les élèves, l'architecte de conception, les corps d'inspection, l'inscription du bâtiment dans la ville, les techniques architecturales, les conditions de sécurité, les rouages académiques de l'État, les parents d'élèves, etc. Le poids de chaque élément et les connexions entre eux diffèrent parce que les procédures de réduction de la complexité qui conduisent à une décision ne sont pas semblables d'une opération à une autre. La définition de la légitimité de la décision varie, les épreuves à surmonter ne sont pas semblables d'une collectivité territoriale à une autre.

L'étude des procédures de décisions nées de la décentralisation, des connexions qu'elles suscitent, ne fait que commencer. Cet article propose quelques pistes pour approcher ces nouveaux modes de fonctionnement et les problèmes qu'ils posent, en particulier celui de l'expression des demandes des usagers et de l'intérêt qui leur est accordé par les élus.

Le législateur national, en transférant le patrimoine scolaire aux collectivités territoriales, a voulu rapprocher la décision du terrain et donner ainsi une légitimité plus forte à des décisions qui seraient en prise directe sur les réalités locales. L'administration des constructions scolaires se fait désormais à l'échelle du territoire de la commune, du département ou de la région. Le premier constat est que ce raccourcissement des procédures, des rouages administratifs et des distances n'a pas réduit la complexité des opérations. La plus grande proximité entre le lieu du chantier et celui de la prise de décision ne diminue pas le nombre des éléments à maîtriser pour aboutir à un bâtiment neuf, considéré comme de bonne qualité matérielle et offrant des dispositions spatiales adaptées. Le second constat est que la réduction de l'échelle de la décision opérée par la décentralisation n'empêche pas les conflits entre les différentes instances locales. Elle en augmente plutôt le nombre car des oppositions, d'intérêts ou de principes, peuvent se faire jour, par exemple, entre une

commune et la planification décidée par le Conseil général à l'échelle départementale (Derouet-Besson 1991). Ces désaccords sont de même nature que les tensions qui existaient avant entre les instances locales et l'État national. Elles paraissent parfois plus féroces parce que la légitimité des élus, clairement définie sur le plan législatif, est encore à constituer dans le domaine des constructions scolaires. Le troisième constat est que le transfert de pouvoir n'a pas forcément rapproché les usagers de la décision.

La légitimité sortie des urnes est-elle pertinente pour définir le bon espace pour enseigner et éduquer ? La décentralisation a placé les élus territoriaux face aux problèmes constamment rencontrés dans la définition des espaces scolaires, qualité d'usage, adaptabilité, flexibilité, solidité, sécurité, mais, pour la majorité d'entre eux, sans qu'ils aient de repères. Elle a mis en évidence la difficulté de construire des références locales dans ce domaine. L'abolition des normes nationales qui structuraient les commandes, et les étouffaient aussi, a accentué la disparité des éléments à prendre en compte par la collectivité territoriale, pour chaque opération, lorsqu'elle entreprend de faire construire un bâtiment scolaire. Alors que les élus sont en quête de repères, de références, au-delà des limites géographiques où ils exercent leurs responsabilités, ils ne trouvent plus aucun lieu de capitalisation de l'expérience antérieure. Le ministère de l'Éducation nationale, soucieux de ne pas être accusé d'exercer une influence quelconque sur des pouvoirs décentralisés, a supprimé tous les services compétents, y compris la documentation. Les départements et les régions, qui à la différence des communes n'ont jamais été en charge du patrimoine scolaire, doivent donc créer de toutes pièces leurs propres critères de prise de décision ainsi que les dispositifs et les moyens de les mettre en œuvre.

C'est dans cette quête de légitimité pour l'exercice de leur nouvelle responsabilité que certains élus territoriaux se sont tournés vers les usagers et ont cherché à s'appuyer sur leurs compétences de praticiens de l'espace scolaire. Pourtant, en donnant la propriété des constructions scolaires aux collectivités territoriales, la décentralisation a aussi consacré la séparation entre la légitimité de la décision et la logique des usages. Avant les années soixante, les décisions ministérielles intégraient le point de vue des enseignants et des personnels d'éducation. Collecté et traduit par les corps d'inspection, il était transmis par eux à l'administration centrale et inspirait les modèles des bâtiments. La crise de l'école dans les années soixante-dix a disqualifié les demandes du monde scolaire. Jugé incapable de transformer la massification de l'enseignement secondaire en démocratisation, le corps enseignant en particulier a perdu toute crédibilité, et ses souhaits en matière spatiale ont vite été assimilés à des demandes d'équipements de pouvoir. La décentralisation a entériné cette perte de légitimité. Si, parmi les principes évoqués à propos de la décentralisation, figure la volonté de rapprocher la décision des réalités

locales et des électeurs, le monde scolaire n'a aucune place légale dans les procédures de décision en matière de constructions. Les collèges et les lycées sont devenus des « établissements publics locaux d'enseignement » et jouissent d'une certaine autonomie mais celle-ci ne s'applique pas au patrimoine bâti qu'ils occupent. Les élus territoriaux, et eux seuls, ont le pouvoir. Ils choisissent de faire appel, ou non, aux lumières des usagers. Lorsqu'ils le font, les usagers ne se limitent plus principalement aux enseignants. D'autres usagers, les personnels non-enseignants, mais surtout les élèves et les parents d'élèves sont désormais aussi légitimes, parfois plus que les enseignants qui ne peuvent plus être les porte-parole du monde scolaire en général.

Si le pouvoir de construire et d'entretenir les bâtiments scolaires appartient désormais aux seuls élus territoriaux, comment l'exercent-ils ? Comment justifient-ils les décisions qu'ils prennent face à l'opinion publique, et en particulier comment sont-ils à l'écoute, aujourd'hui, des usagers des équipements scolaires ? Le présent travail suit, par l'enquête ethnographique, la programmation de constructions scolaires. Il cherche à mettre en évidence les logiques d'action (Boltanski et Thévenot 1991, Derouet 1992) des acteurs impliqués dans l'élaboration des décisions et à comprendre comment, alors que ces logiques sont souvent divergentes, un programme d'opération est élaboré. La multiplicité de ces logiques n'a rien de nouveau. Ce qui a changé avec la décentralisation, ce sont les modes de réduction de la complexité (Derouet-Besson à paraître). La centralisation française avait peu à peu élaboré des procédures combinant à un haut niveau de généralité les instructions des corps d'inspection, les indicateurs de l'INSEE, les procédés constructifs industrialisés pour définir des modèles et des standards de bâtiments et d'équipements. La décentralisation a cassé ces routines qui réduisaient la complexité par étapes successives, à travers les normes nationales. Chaque collectivité territoriale doit désormais élaborer, de bout en bout, ses propres voies de réduction de la complexité. Comment arbitre-t-elle entre toutes les logiques d'action en confrontation ? Elle doit aussi se doter d'administrateurs chargés de préparer les dossiers et de mettre sa politique en oeuvre. Les choix divergent aussi bien pour les compétences requises que pour l'organisation de la structure des services, des partenariats avec d'autres institutions, etc. Le recours à un programmiste, par exemple, pour rédiger la commande du bâtiment et réussir à intégrer dès le départ de l'opération tous les éléments d'information qui doivent être mis à la disposition de l'architecte avant le concours, n'est pas systématique. S'il a lieu, le programmiste assure, comme il l'entend, l'interface entre les usagers, les élus et les architectes. Il est alors un rouage essentiel de la réduction de la complexité. Il traduit les demandes des usagers qu'il recueille et met en forme selon ses propres critères, au nom de la légitimité que lui confèrent ses compétences professionnelles et de celle que lui délègue la collectivité territoriale.

Cette enquête suit, à travers des études de cas, la façon dont les acteurs concernés abordent la question de la définition du nouvel espace à concevoir et à construire. Elle observe comment les acteurs eux-mêmes opèrent la réduction de la complexité, comment ils construisent leurs positions en élaborant des réseaux de connexion entre des éléments aussi disparates que des principes éducatifs, des forces sociales, des procédures légales, des fonds, etc. Comment, aussi, ils laissent de côté des éléments retenus par d'autres comme essentiels (Latour 1984, Boltanski et Thévenot 1990).

Les trois cas présentés ici permettent de commencer à pénétrer les nouvelles formes de la prise de décision, à décrire les personnels qui en sont chargés et à caractériser les critères et les références que chaque collectivité territoriale établit dans le domaine des constructions scolaires. Les décisions sont-elles prises au nom d'une compétence technique, d'une légitimité politique, du respect de la demande des usagers ? La décentralisation a-t-elle créé une démocratie locale qui rapproche la délibération du terrain ? En définitive, qui décide, qui conçoit les bâtiments scolaires aujourd'hui ?

Dans les trois cas, il s'agit de reconstructions de collèges situés dans des départements différents. Le choix d'établissements existants facilite l'étude des rapports entre les élus, bailleurs de fonds et seuls responsables de l'opération, les administrateurs de la collectivité territoriale et les usagers lors de la définition des bâtiments futurs. L'étape de la rédaction du programme est primordiale, c'est à ce moment-là que des éléments dispersés sont connectés une première fois pour définir la commande, celle que le client, la collectivité territoriale, adresse aux architectes concepteurs pour qu'ils élaborent des projets entre lesquels un jury choisira lors du concours d'architecture. L'essentiel est déjà décidé à cette phase, l'implantation, les articulations avec le quartier, la nature et la taille des installations, les principaux lieux de l'établissement et les relations intérieures qu'ils doivent entretenir.

Dans le Polet¹, l'administration du Conseil général continue à garantir l'équité entre les collèges par la standardisation de la commande

Dans le Polet, un département rural où l'urbanisation est très forte, le collège de Guéreau, un petit bourg de moins de deux mille habitants, est abrité dans un bâtiment métallique dont la dangerosité a été souvent dénoncée après l'incendie meurtrier d'un établissement du même type situé rue

1. Tous les noms de personnes, physiques ou morales, et de lieux évoqués dans cet article ont été rendus anonymes.

Édouard Pailleron à Paris. Bien que cette catastrophe soit survenue en 1973, il restait, en effet, de nombreux bâtiments semblables lors du transfert du patrimoine scolaire aux collectivités territoriales, en janvier 1986. En raison des insuffisances en nombre et du mauvais état du patrimoine bâti transféré aux collectivités territoriales leur effort, considérable par les fonds propres qu'elles durent y consacrer, s'étala dans le temps. C'est sur la pression personnelle du Conseiller général du canton que la reconstruction du collège de Guéreau a été votée en 1994.

Le Conseil général du Polet a conservé certains principes de l'État centralisé et son administration domine la procédure de bout en bout car il considère qu'elle garantit une égalité de traitement entre toutes les opérations, donc entre tous les cantons et entre tous les conseillers généraux qui les représentent. Le premier objectif est de parvenir à contrôler les coûts dans ce département où l'expansion de la population entraîne de nombreuses constructions neuves. Pour parvenir à maîtriser les dépenses, le recours à un programmiste extérieur est rejeté avec force non seulement à cause des prix pratiqués, jugés prohibitifs, mais surtout de la conviction de l'inutilité de cette démarche. Un programmiste est un spécialiste du recueil de la demande des usagers et de son analyse. Or l'idée que le fonctionnement d'un collège est répétitif d'un établissement à un autre anime la constitution et le cheminement des dossiers de constructions dans le département du Polet. Les programmes sont rédigés à partir d'un modèle qui a été élaboré par M. Xéran, responsable des constructions scolaires au Conseil général. Cet ingénieur l'a mis au point en s'inspirant de la brochure *Construire un collège* (1988), dernière publication ministérielle qui vulgarisait les normes en vigueur avant la décentralisation. Les surfaces sont évaluées grâce à un ratio par élève qui a été longuement réfléchi par M. Xéran et accepté par les élus.

Lorsqu'il s'agit, comme à Guéreau, de la reconstruction d'un établissement existant, M. Xéran communique au chef d'établissement une liste des locaux prévus et des surfaces qui leur correspondent, calculées grâce au ratio. Cette information est assortie d'une demande d'examen de ces propositions par l'établissement et de rédaction d'un texte de présentation du collège. Il ne s'agit pas d'un appel à révision de cette liste mais plutôt d'un contrôle en vraie grandeur, en fonction du projet pédagogique et éducatif propre au collège. Les possibilités d'infléchissement sont très limitées. Elles doivent impérativement s'inscrire dans la surface globale proposée. Si le collège souhaite des surfaces non prévues par les listes, il doit justifier ses demandes et il est clair, dès le départ, que les additions éventuelles ne dépasseront pas cent à cent vingt mètres carrés supplémentaires, dans le meilleur des cas. Le seul interlocuteur de la collectivité territoriale dans cette phase de l'opération est le principal du collège qui est chargé de recueillir et de synthétiser les demandes de la communauté scolaire, parents d'élèves compris. Tâche difficile s'il en est.

À Guéreau, les usagers, particulièrement les enseignants, ont été très choqués par le côté « déjà bouclé » des listes qui leur sont parvenues. Tout leur paraissait étriqué, presque mesquin. Il est vrai que les surfaces proposées étaient très en retrait par rapport à l'existant. Les constructions industrialisées des années soixante-dix ne sont pas chiches en surface, ni pour les salles de classe, ni pour les circulations. De grandes salles de classe de soixante ou soixante-dix mètres carrés sont fréquentes et la diminution de dix à quinze mètres carrés par salle est très mal vécue par les enseignants. Ces propositions, étriquées pour des raisons exclusives de coût, ont été interprétées à Guéreau comme une marque de désintérêt, voire de mépris, du Conseil général pour un petit collège rural. Pour M. Xéran, en revanche, le caractère très contraignant des propositions qu'il formule est la garantie de l'équité des décisions du Conseil général. Il protège l'assemblée de sa propre sensibilité aux pressions locales, exercées à travers ses membres. Chaque canton et chaque conseiller général tentent toujours de défendre des intérêts qui paraissent particuliers aux yeux de M. Xéran. Pour lui, la légitimité de la décision repose d'abord sur l'égalité de traitement de toutes les demandes. Un canton, dont l'élu est entreprenant ou politiquement fort, ne doit pas l'emporter sur les autres. Tous les collégiens du département doivent avoir des conditions équivalentes de formation et les bâtiments ou les équipements scolaires ne doivent pas être très différents d'un canton à un autre.

Si cette définition des principes de la politique de constructions scolaires du Conseil général a été discutée collectivement par les élus, elle trouve une véritable incarnation dans la personne de M. Xéran. Il conçoit sa tâche comme celle d'un répartiteur équitable des fonds du Conseil général qui cherche d'abord à éviter tout dérapage budgétaire. Il dit volontiers qu'il doit être raisonnable pour les autres. Chaque collège doit pouvoir fonctionner dans de bonnes conditions mais il n'est pas question d'équipements somptueux. Il désigne ainsi tout ce qui est réclamé par des usagers mais qui ne sert qu'à un petit nombre d'entre eux. Il considère que la plupart des installations supplémentaires sont vouées à une sous-utilisation liée à leur trop grande spécialisation. Il n'est ainsi pas question pour lui de revenir sur la polyvalence de la salle de restauration. La séparation de fonctions multiples, restauration, réunions, théâtre, concert, expositions, activités culturelles diverses, n'est admise que si le projet pédagogique présenté par le collège la justifie de façon très évidente. Partout ailleurs la polyvalence d'une seule grande salle est maintenue.

Sa conception de sa fonction conduit donc M. Xéran, incarnation de l'intérêt général départemental, à repousser au maximum la demande des usagers comme la manifestation d'intérêts toujours particuliers.

En Tioule et Favelle, le programmiste est à la recherche de « l'âme » de chaque collège pour rédiger la commande

Dans la Tioule et Favelle, un département de la couronne parisienne, la reconstruction du collège Jean Moulin de Valrieux fait partie de la campagne de destruction des bâtiments métalliques, comme dans le Polet celle de Guéreau. Ce n'est qu'en 1989 que la reconstruction du collège Jean Moulin fut inscrite, par le Conseil général, sur la liste des reconstructions et que commença la longue procédure qui devait mener à sa réédification sur le même site.

La procédure suivie est commune à toute opération de construction scolaire dans le département de la Tioule et Favelle mais propre à celui-ci et déjà rodée lorsque cette reconstruction commence. La décision prise par le Conseil général entraîne l'ouverture d'un dossier dont la gestion est confiée à une société d'économie mixte, la Batimix, chargée de conduire l'opération depuis la rédaction du programme jusqu'à l'entrée dans les lieux. Les administrateurs du Conseil général ne font que suivre l'opération de loin. Ils s'assurent que la Batimix rend compte régulièrement de l'avancement du dossier et qu'elle suit les directives générales données par les élus. Le choix du programmiste, l'organisation du concours puis celle des appels d'offre et des marchés relèvent de la Batimix. Celle-ci applique rigoureusement les principes définis par le Conseil général. Ainsi, la rédaction des programmes est toujours confiée à un programmiste, extérieur à l'administration du Conseil général et à la Batimix, qui est chargé de recueillir la demande des usagers. Chaque collège est considéré comme différent et le recueil des demandes des usagers fait partie des exigences de la collectivité territoriale. Ainsi, la Batimix accepte, comme le Conseil général le lui a demandé, la candidature de concepteurs-constructeurs, c'est-à-dire d'une association entre un architecte qui conçoit un projet et une entreprise qui propose de le réaliser et qui le chiffre dès la phase du concours, etc.

Le premier à faire sortir la reconstruction du collège de Valrieux de son anonymat est le programmiste, Jacques Joseph. La Batimix, pour le Conseil général, lui a confié la rédaction des premiers programmes de collèges au lendemain de la décentralisation. Architecte de formation, il a défini un programme de base pour le département après la disparition des normes nationales. Pour l'élaborer, il est allé sur le terrain, « a recueilli et synthétisé, dans une démarche participative, les besoins et les contraintes de tous les intéressés ». Par « intéressés », il entend les élèves, leurs parents, les enseignants et la direction du collège, les services de la ville, de l'inspection d'Académie, du département, de la Batimix pour le Conseil général. C'est grâce à ses premières enquêtes qu'il s'est rendu compte, par exemple, de l'inefficacité de la double vocation des salles polyvalentes. La fonction de restauration, très

contraignante en temps et en hygiène, rendait difficile son ouverture à d'autres activités. Il avait alors proposé de doter les nouveaux établissements d'un self à deux ou trois services, donc de surface réduite par rapport aux salles polyvalentes, et d'attribuer les mètres carrés économisés aux activités diverses qui ne pouvaient plus y prendre place. Les écarts constatés entre le fonctionnement de base d'un collège et les caractéristiques de chaque établissement lui indiquaient la destination particulière de ces mètres carrés. Jacques Joseph avait en effet constaté que chaque collège avait « une âme », c'est-à-dire que ses activités créaient une spécificité de l'établissement par rapport aux autres.

Rapidement, alors que le fonctionnement général d'un collège n'a plus de secrets pour lui, les études de Jacques Joseph se concentrèrent sur la recherche de « l'âme » de chaque établissement. Pour Valrieux, quatrième ou cinquième programme rédigé, c'est le rôle joué par le CDI qui le frappe. Lorsqu'il décrit l'atmosphère à créer dans les nouveaux bâtiments, il insiste sur cette particularité qu'il relie à l'ensemble de la vie sociale dans le collège : « Il se caractérise avant tout par la vitalité de son CDI, de son rayonnement sportif, de sa vie sociale, à laquelle participe aussi le restaurant scolaire. L'opération qui transformera le cadre de vie devra préserver ces qualités » et il fait figurer, à côté des prescriptions urbanistiques, des indications de lieux, non polyvalents, à offrir au développement de la vie sociale : « salle à manger unifonctionnelle, accueil-détente-lieu scénique accueillant les manifestations culturelles ou spontanées, CDI plus fortement orienté sur l'étude et le travail scolaire ». En devenant lieu de vie, le collège doit répondre aux besoins des usagers, en qualité phonique, en facilité d'entretien, en sécurité et en protection contre l'effraction ou le soleil. Il doit aussi prévoir de futures diversifications des usages, tout en facilitant la gestion du patrimoine scolaire départemental et en respectant ses impératifs d'économie. Si un élargissement du dispositif spatial destiné à la vie scolaire et à l'éducation en général est souhaité, l'essentiel reste l'enseignement dont les « locaux constituent une unité forte, centrale, par rapport à laquelle se déterminent les autres ensembles ». Les architectes concepteurs doivent apporter des réponses, dès le stade de l'esquisse, dans les localisations, les choix de structure et de morphologie, de matériaux et de revêtements, afin d'orienter l'investissement dans l'intérêt à long terme du département.

Cette conception de son métier de programmiste a conduit Jacques Joseph à proposer comme modèle d'organisation sa propre lecture du collège. C'est lui qui a repéré, à partir de ses observations et de ce que lui ont dit les usagers, ce qu'il considère comme caractéristique.

L'effort de différenciation entre les collèges, central dans sa démarche pour Jacques Joseph, n'a pas frappé les cadres de la Batimix, l'entreprise de conduite de l'opération. M^{me} Villata, géographe de formation et responsable

du suivi des dossiers de constructions menés par le Conseil général, considère que les programmations sont toutes similaires parce que le fonctionnement d'un collège est le même partout. « Le programme de M. Joseph est comme les autres, si ce n'est qu'il aime bien donner une touche architecturale dans sa programmation du fait de sa formation d'architecte. Mais je ne pense pas que les programmistes aient une marge de manœuvre suffisante pour exprimer leur sensibilité. » Pour un responsable d'opération, les dossiers se ressemblent tous : programmation, concours, organisation des marchés lorsqu'il ne s'agit pas d'une « conception-construction », surveillance du chantier, réception des travaux. Que la salle polyvalente soit distincte du réfectoire ne change pas grand chose. L'essentiel est d'assurer la livraison dans les délais, sans dépasser l'enveloppe initiale ni rencontrer de problèmes juridiques insurmontables.

C'est plutôt du côté du Conseil général, à majorité de gauche, que l'on retrouve un intérêt constant pour les usagers. Il est manifeste tout au long de la procédure comme le précise le directeur des affaires scolaires, M^{me} Cévors. Chaque établissement bénéficie d'une programmation particulière, une commission de travail est constituée autour de chaque opération. Les élus départementaux ont accordé une vraie place aux usagers dans la composition du jury du concours : à côté de quatre élus, siègent six architectes, le principal du collège, un représentant des enseignants, un représentant des parents d'élèves, un représentant des élèves, deux représentants de la commune d'implantation, deux administrateurs des services du Conseil général. L'avant-projet sommaire est soumis au collège concerné. Durant le chantier, une coordination mensuelle permet au principal et, éventuellement, à d'autres usagers de suivre l'évolution de la construction. La légitimité de la décision ne saurait se concevoir sans cette constante référence à la demande des usagers, même si elle est traduite par le programmiste puis par le chef d'établissement.

À Flinois, le Conseil général est à l'écoute des usagers mais le programmiste hiérarchise seul leurs demandes

Dans une ville chef-lieu de département, Flinois, le collège de la rue du général Foy avait de plus en plus de mal à abriter ses cinq cents élèves. Installé dans les bâtiments exigus d'une ancienne école primaire, ce collège, réputé le meilleur de la ville, n'offrait ni les conditions de sécurité, ni les équipements nécessaires aux élèves. Sa situation en centre ville et la proximité d'un bâtiment classé par les Monuments historiques, la relative petitesse de la parcelle d'implantation en avaient fait longtemps une opération difficile à mener et sans cesse repoussée pour son coût élevé. L'insistance du Conseiller général du canton, M. Quelquejay, finit par emporter la décision de rénovation en 1991.



À Flinois, le Conseil général a conservé pour la conduite des opérations des liens très forts avec la Direction départementale de l'Équipement (DDE), le service local du ministère de l'Équipement. Les services de la collectivité territoriale et ceux de la DDE travaillent ensemble depuis longtemps et ont développé des rapports de confiance réciproque dans les compétences de chacun. Ils sont donc associés pour toute la durée de l'opération, de la rédaction du programme à l'entrée dans les lieux. La volonté de concertation avec les usagers est affichée par le Conseil général comme un principe. Le recours à un programmiste extérieur est donc ici aussi évident que systématique et le Conseil général attend de lui qu'il procède à un vrai recueil de la demande locale, qu'il dialogue avec elle. Cette position a été définie sur la suggestion de la DDE L'architecte qui dirige le service « constructions publiques » de la DDE a depuis plusieurs années attiré l'attention des services du Conseil général sur l'importance de la phase de programmation dans une opération. Il est personnellement convaincu que c'est à cette étape que la concertation avec les usagers peut avoir un effet utile sur la décision. Il est trop tard quand ils sont consultés au moment du concours d'architecture ou, pire, pendant le chantier. Toutes les grandes options fondatrices du projet architectural sont alors définitivement déterminées. Le choix d'un programmiste qui appuie son travail sur une écoute des usagers est donc, en amont, la première condition nécessaire à la rédaction d'un bon programme. Les élus du Conseil général et particulièrement le Conseiller général du canton en sont convaincus.

Les services du Conseil général et ceux de la DDE se mirent donc d'accord sur le nom d'Éric Janta, un architecte programmiste connu pour l'intérêt qu'il porte à la demande des usagers et au fonctionnement des établissements scolaires. Ses difficultés furent immédiates. Il se heurta d'une part aux usagers eux-mêmes, surtout aux enseignants qui, échaudés par l'échec de la précédente campagne de rénovation, en 1983, à laquelle ils avaient beaucoup contribué, refusèrent de croire à la réalité de la présente. Beaucoup de ces usagers eurent ensuite bien du mal à comprendre ce qu'était la programmation. L'idée de formuler une demande spatiale « dans le vague », c'est-à-dire sans référence à un projet déjà conçu, les a déroutés. Ils auraient préféré travailler sur des plans déjà précis pour donner leur avis en toute connaissance de cause. D'autre part, la complexité de l'opération en centre ville généra des études préliminaires d'une durée beaucoup plus importante que prévu, ce qui accentua le doute dans l'esprit des usagers tout en étirant sur près d'un an la rédaction du programme. À l'occasion du choix de l'étendue de la parcelle d'implantation du nouveau collège, les services du Conseil général, ceux de la DDE et le programmiste menèrent conjointement l'enquête. Leur point de vue, justifié par des raisons techniques et financières, prévalut finalement sur celui du Conseiller général du canton et des usagers.

Cette hésitation du maître d'ouvrage troubla les usagers et les laissa un peu amers. Ils avaient cru à une possible extension au sol. L'abandon de cet espace supplémentaire, que la communauté éducative s'était un moment approprié, suscita un regret durable. Malgré tout le programmiste réussit à enrôler l'administration, les représentants des élèves, ceux des parents d'élèves et une partie des enseignants dans une réflexion sur les espaces du collège. Des réunions de concertation autour de thèmes, la salle de classe, le collège dans le quartier, la communication et la convivialité dans l'établissement, la gestion, l'administration et la sécurité, permirent au programmiste d'approcher de nouveaux usages collectifs et aux usagers de mieux comprendre le déroulement d'une opération de reconstruction. S'il fut facile d'identifier, comme partout, les demandes de catégories particulières d'usagers comme les agents (qui insistent sur la qualité des matériaux et leur facilité d'entretien) ou l'équipe administrative qui reste partagée entre le souhait d'être regroupée pour pouvoir travailler ensemble et celui d'être au contact des élèves, de réels échanges eurent lieu entre les usagers à l'occasion des groupes thématiques intercatégoriels. Pour une fois, la première pour la plupart d'entre eux, chacun s'est interrogé sur ses propres usages de l'espace de l'établissement, a pu en parler aux autres et les entendre parler des leurs. L'existence d'un atelier d'architecture au collège a facilité la consultation des élèves.

Le programme, dont la qualité fut unanimement reconnue, accorda une place réelle aux demandes des usagers sans céder pourtant à toutes leurs exigences. La question du nombre des grandes salles, par exemple, fut l'objet de discussions serrées. Les personnels du collège auraient aimé disposer de plusieurs salles équipées spécialement pour le théâtre, les expositions, les conférences, les concerts, etc. Ils n'en obtinrent que deux. Le programmiste a en effet considéré que son travail était une démarche de recomposition de la demande en un projet qui comportait sa propre hiérarchisation. Ainsi, à propos de la polyvalence de la salle de réfectoire, Éric Janta partagea vite l'idée de l'inefficacité d'un restaurant servant aussi de salle de réunion. La demande d'une salle culturelle, permettant des conférences, des assemblées, voire des expositions fut avancée, mais elle se doubla très vite du souhait d'un autre espace au profit des activités musicales du collège. Les élus du Conseil général étaient prêts à faire un effort financier pour cet établissement prestigieux de centre ville. Les fonds auraient donc sans doute pu être trouvés pour couvrir le coût supplémentaire. Pourtant, les services de la DDE, ceux du Conseil général et le programmiste se trouvèrent d'accord sur le fait que cette seconde demande était trop liée à la personne du musicien de l'établissement. Ils convinquirent les élus de ne pas la satisfaire. Le surcroît de dépense en faveur d'un seul collège, fut-il prestigieux et de centre ville, leur paraissait trop important par rapport aux autres. La régulation entre les col-

lèges passe donc ici par la concertation entre les différents services de la conduite d'opération, alors qu'elle est aux seules mains de M. Xéran dans le département du Polet.

Le recoupement des jugements des usagers, après leur installation à la rentrée 1995 dans les nouveaux locaux, montre qu'ils restent partagés sur les résultats de la consultation. Si l'esthétique est différemment appréciée, et plutôt bien accueillie surtout pour l'intérieur du bâtiment, la joie de travailler dans du propre, du neuf, du coloré, du beau balaie les hésitations. La rénovation est vue comme un succès général ponctué de très grandes réussites et de points noirs ou gris. Enseignants et élèves sont unanimes pour vanter, au-delà d'une ambiance générale agréable, la qualité de l'acoustique des salles de classe. Leur taille, en revanche, déçoit beaucoup. Certaines d'entre elles sont considérées comme trop petites pour le nombre d'élèves des sections les plus nombreuses. Il est vrai que la taille des plus petites salles est très inférieure à celle des préfabriqués qui envahissaient autrefois la cour. À certaines heures, il n'est pas possible de faire travailler les sections les moins nombreuses dans les salles les plus petites. Le sentiment d'entassement souligné par des élèves rejoint celui d'une entrave à leurs mouvements chez les enseignants. Ces impressions sont facilement étendues à l'ensemble de l'établissement où tout est jugé un peu trop petit, un peu trop étriqué. Les enseignants qui avaient insisté lors de la concertation sur l'importance de la taille des salles se sentent floués. Pourquoi les avoir consultés puisque leur principale demande, des salles de classe adaptées, ne pouvait pas être satisfaite ? L'idée que la surface d'implantation du collège est insuffisante vient se greffer sur le regret, évoqué plus haut, de l'abandon d'une extension du terrain un moment envisagée.

Les critiques sont aussi très vives sur le confort thermique. Il fait trop chaud ou trop froid selon l'exposition des façades. La pose tardive de stores, la mauvaise gestion de l'humidité et de la condensation sont reprochées aux concepteurs. Ce sont de réelles entraves à une gestion des situations d'enseignement dégagée de difficultés matérielles. Le mécontentement est général pour les salles à manger. L'acoustique déplorable et l'insuffisance du chauffage les rendent désagréables. Alors à quoi bon, disent les enseignants et les élèves les plus critiques, être consultés si les lieux que l'on fréquente le plus, les salles de classe et les réfectoires, ont tant de défauts ? Les usagers sont d'autant plus amers qu'ils considèrent que les techniques contemporaines permettent de résoudre facilement les problèmes thermiques ou hygrométriques.

Dans les trois cas, les services académiques de l'Éducation nationale ont été peu présents. Ils sont toujours informés des projets de construction ou d'extension puisque le recteur doit donner un avis mais les pouvoirs de l'Éducation nationale sont réduits à la possibilité d'interdire l'accès des locaux aux

élèves et aux personnels si elle juge les conditions de fonctionnement inacceptables. Ce pouvoir est rarissamment utilisé et la quasi totalité des opérations se déroule sans heurts. Si les inspections académiques sont presque toujours régulièrement informées par les collectivités territoriales, elles se font souvent tirer l'oreille pour donner leur avis. M^{me} Cévors, par exemple, dans la Tioule et Favelle finit même par être amère devant le peu d'intérêt manifesté par l'académie. Elle regrette que personne ne vienne plus aux réunions de la commission de travail créée pour chaque établissement. La situation est moins tendue à Flinois où une réelle collaboration existe entre les services de l'inspection d'académie et ceux du Conseil général. Là non plus, il ne s'agit pas vraiment d'avis ou de conseil sur les projets eux-mêmes, mais d'une grande attention portée aux élèves pendant la durée des travaux. L'inspection a ainsi beaucoup insisté sur la nécessité d'éloigner les élèves du site pendant la durée du chantier et d'inscrire les travaux dans le calendrier scolaire. Elle a obtenu que le chantier commence à la fin du mois de juin, après les cours, et que le bâtiment soit prêt, quatorze mois plus tard, pour la rentrée de septembre. C'est donc durant une année scolaire complète, mais une année scolaire seulement, que les élèves ont été répartis sur d'autres sites de l'agglomération de Flinois. Les délais ont été tenus et la rentrée a pu se faire dès septembre de l'année suivante dans les locaux définitifs. Les enseignants et les élèves s'accordent à dire que cette solution était la meilleure même si les conditions d'hébergement temporaire n'ont pas été bonnes pour tous.

Ces trois cas font ressortir la variété des solutions choisies par les collectivités territoriales pour faire face aux nouvelles responsabilités que la décentralisation leur a confiées. Leurs modes de prise de décision ne reposent pas sur la constitution des mêmes réseaux d'un département à l'autre. La réduction de la complexité n'est opérée ni selon les mêmes procédures, ni selon les mêmes principes, ni par des personnes de compétences comparables. Ces études montrent aussi l'extrême disparité du traitement de la demande des usagers d'une collectivité à l'autre. Si la décentralisation a été conçue pour rapprocher la décision de l'électeur, rien dans les lois ne définit la place à accorder à la demande locale en matière de constructions scolaires. Les usagers ne sont en aucun cas les clients dans l'opération de construction d'un établissement. Les usagers doivent-ils, ou non, faire partie des éléments nécessaires à la prise d'une bonne décision ? Est-il souhaitable, utile, indispensable de les consulter dans ce genre d'opération ? Les réponses divergent, et sont sans doute aussi variées qu'il y a de collectivités territoriales.

Le recours à un programmiste pour assurer l'interface avec les usagers et définir la commande correspond, en général, à la reconnaissance de la légitimité de leur demande. Il n'aboutit pas pour autant à la même conception de la décision. Chaque programmiste a sa propre conception de la démarche de

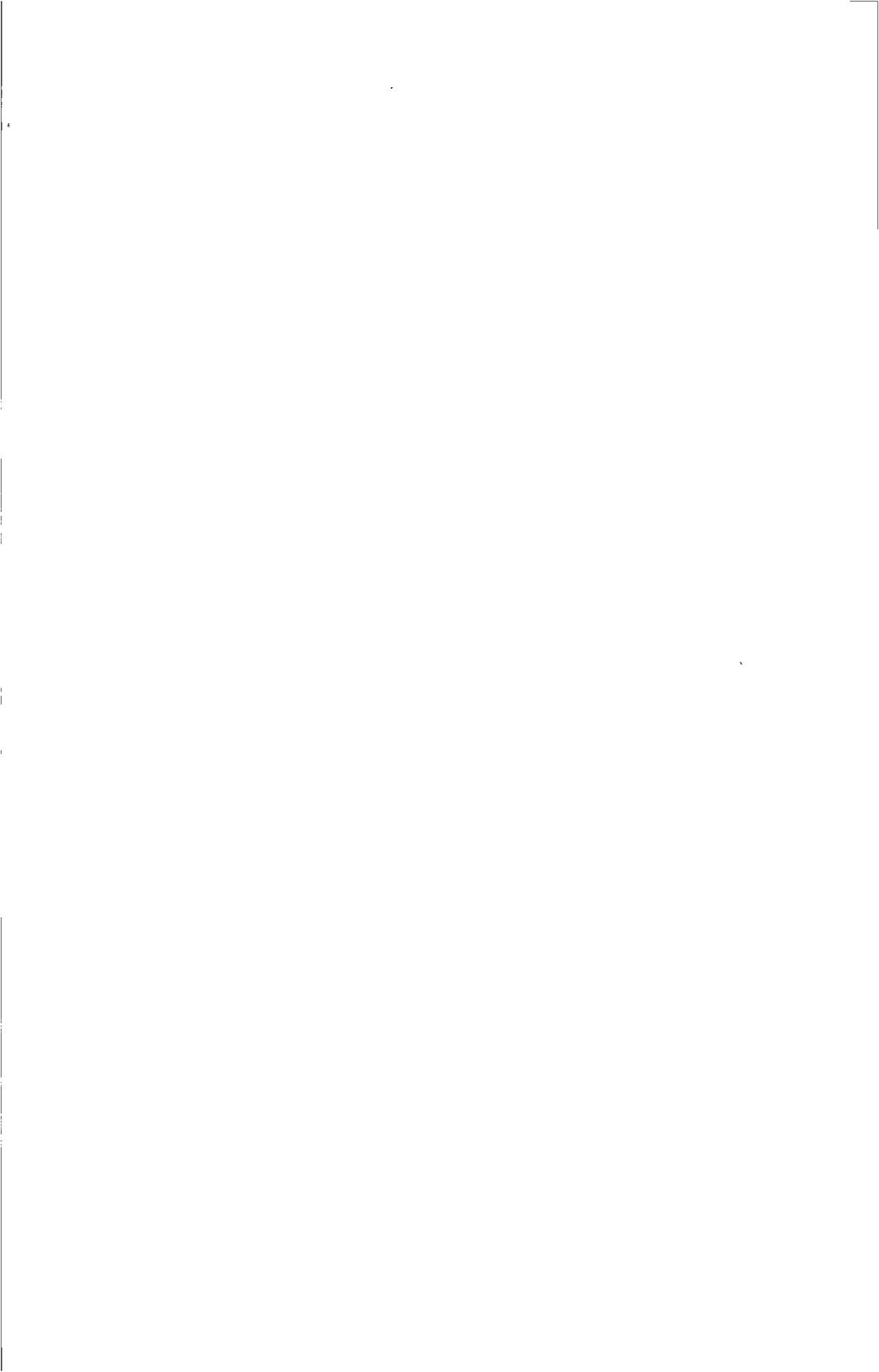
programmation. S'agit-il pour lui de coller à la demande et d'aboutir à un établissement sur mesure ou de procéder à des hiérarchisations, des recompositions progressives qui sont déjà, pour chaque usager, un compromis par rapport à sa propre demande? Il existe une infinie variété de positions entre le « sur mesure » et la commande standardisée, répétitive d'une opération à l'autre. Les programmistes opèrent une réduction de la complexité selon les critères qu'ils jugent opportuns et leur formation, la conception qu'ils ont de leur rôle les conduisent à des choix épistémologiquement opposés. Ainsi, Éric Janta procède-t-il par rupture. Il recueille avec beaucoup de soin les avis des usagers mais il retravaille leur demande, il la hiérarchise et l'interprète en s'appuyant sur ses compétences professionnelles. Il rompt avec des demandeurs qu'il considère comme inscrits dans des logiques d'action personnelles ou locales qui ne sauraient se confondre avec l'intérêt général. Attentif aux demandes, il l'est aussi à leurs contradictions et réduit la complexité en élargissant les échelles des références. Il lui paraît ainsi inutile d'inscrire au programme une salle de musique, coûteuse en surface, qui ne satisferait qu'un seul enseignant et il néglige cette demande dans la commande qu'il rédige pour le collège de Flinois. Jacques Joseph ne conçoit pas, lui, la réduction de la complexité par la rupture. À Valrieux, il observe d'aussi près que possible les pratiques et caractérise sa démarche par la recherche de l'originalité de l'établissement. La continuité entre la demande et le programme lui paraît centrale.

Le plus frappant est sans doute que chaque collectivité territoriale, chaque programmiste poursuive son cheminement, jalonné d'essais et d'erreurs, sans trop savoir ce qui se fait ailleurs. Il n'y a pas, ou peu, de régulation naturelle par la confrontation des expériences. Les administrateurs de conseils généraux et régionaux ont créé un « club du patrimoine » à l'échelle nationale et se réunissent deux ou trois fois par an pour s'informer les uns les autres de leurs pratiques, des problèmes qu'ils rencontrent et de leurs réussites. Cette information réciproque est la principale voie de contact entre toutes ces réalités différentes mais, après l'éloignement de la décision qui prévalait pendant la centralisation, l'isolement caractérise la prise de décision décentralisée. La crainte d'un retour partiel à la centralisation génère des réticences à l'égard de toute tentative qui s'éloigne trop des limites de compétences territoriales de la collectivité. Une démarche de capitalisation de l'expérience des élus et des administrateurs est à construire. La connaissance réciproque des méthodes utilisées d'une collectivité territoriale à l'autre est extrêmement limitée. Il n'y a pas d'étude transversale des mécanismes et des procédures de la prise de décision; encore moins des critères retenus par chaque collectivité territoriale. La place de la demande des usagers n'est pas davantage connue. Personne, par exemple, ne peut dire quelle est la composition des jurys de concours d'architecture et dans quelles proportions des usagers sont appelés à en être membres.

Il n'est pas certain que la décentralisation conduise partout à une démocratisation des décisions locales en matière de constructions scolaires (Derouet-Besson 1991). Les administrations territoriales tiennent une place parfois dominante dans des processus de décision qui restent aussi éloignés de l'électeur ou de l'usager que du temps de la centralisation. Capitaliser l'expérience des élus, des administrateurs, des usagers passerait d'abord par une vaste description de ce qui se fait avant même d'en entreprendre l'analyse et de rechercher les références qui sont privilégiées.

Bibliographie

- BOLTANSKI, L. et THÉVENOT, L. (éds.), 1990, *Justice et justesse dans le travail*, Cahiers du Centre d'Études de l'Emploi, n° 33, Paris, P.U.F.
- CALLON, M. 1986, Éléments pour une sociologie de la traduction: la domestication des coquilles Saint-Jacques et des marins pêcheurs dans la baie de Saint-Brieuc, *L'année sociologique*.
- Construire un collège*, 1988, Paris, ministère de l'Éducation nationale.
- DEROUE, J.-L., 1992, *École et justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux?* Paris, A.-M. Métailié.
- DEROUE-BESSON, M.-C., 1991, Un Conseil général saborde un collège rural. Conflits autour de la définition du bien commun local pour la construction d'un établissement scolaire, *Revue française de pédagogie*, n° 95, INRP.
- DEROUE-BESSON, M.-C., 1996, Architecture et éducation: convergences et divergences des conjonctures politique et scientifique, *Revue française de pédagogie*, n° 115, I.N.R.P.
- DEROUE-BESSON, M.-C. à paraître, *Les murs de l'école*, Paris, A.-M. Métailié.
- LAINÉ, M., 1996, *Les constructions scolaires en France*, Paris, PUF, 239p.
- LATOURE, B., 1984, *Les microbes*, Paris, Paris, A.-M. Métailié.
- TOULIER, B., 1982, L'architecture scolaire au XIX^e s.: de l'usage des modèles pour l'édification des écoles primaires, *Histoire de l'éducation*, n° 17, Paris, INRP, p1-29.



Domination, mobilisation, chaos : l'État et l'école au Québec

JACQUES ZYLBERBERG
Université Laval, Québec

- LOCAL (adj.)** 1- Qui concerne un lieu, une région, lui est particulier. *Averses, éclaircies locales* — qui se produisent en certains points seulement. *Coutumes, traditions locales* (opposé à *national*).
2- Qui n'affecte qu'une partie du corps. *Anesthésie locale* (opposé à *général*).
- LOCAL (nom)** 1- Pièce, partie d'un bâtiment à destination déterminée. *Local d'habitation*.
- LOCALISER (v. tr.)** 1- Placer par la pensée en un lieu déterminé de l'espace (un phénomène ou l'origine d'un phénomène). *Localiser un bruit, localiser une maladie*. — Repérer par des mesures précises l'emplacement d'une chose. *Localiser un avion au radar*.
2- Situer dans le temps, à une certaine date. *Localiser un souvenir, un événement historique*.
3- Circonscrire, renfermer dans des limites. *Localiser une épidémie, un conflit, l'empêcher de s'étendre*.

LE PETIT ROBERT MÉTHODIQUE, 1991.

Questionnement

Les questions sont simples, trop simples, définies par une sociologie cano-
nique de l'intégration et de la socialisation linéaire et une économie
politique néo-léniniste d'un État réduit à une boîte noire déterminée par des
ressources matérielles, et enfin une science administrative juridico-ration-
nelle organisant le réel à partir du triptyque centralisation - déconcentration
- décentralisation.

Dans les liturgies de légitimation sociologique de l'âge d'or de
l'État-providence, le désordre scolaire et le rôle positif et négatif des acteurs
locaux tiennent une place prépondérante. Ils seront donc retenus comme
point de départ d'une analyse des phénomènes de structuration politique de
la socialisation. L'hypothèse de départ de cette analyse se fonde cependant
sur l'extension de la domination étatique comme source du chaos scolaire et

de la mobilisation disciplinaire du « local ». L'espace étatisé choisi comme cadre de référence contextuel est la province de Québec, niveau de gouverne souverain dans les matières d'éducation, d'après la constitution canadienne. Notre topologie des politiques publiques québécoises sera délimitée par trois mises en perspective.

1. Il s'agit d'abord de mettre en perspective une série de notions de sociologie et de sociologie politique qui sont devenues des référents de légitimation des structures étatiques actuelles plutôt que de simples types idéaux, instruments de repère dans l'étude des processus variables de la domination et de l'inordination des populations. Nous avons appelé cette tentative de délégitimation des corpus canoniques et de redéfinition singulière provisoire du lexique heuristique « Mythologies : ce que parler ne veut pas dire ».

2. L'histoire, disait Ortega, ne nous enseigne que des erreurs. Il peut donc être intéressant de débroussailler la constitution *sensu stricto* légale et *sensu lato* étatique du système scolaire québécois, c'est-à-dire la dépossession successive des familles, des notables locaux et du clergé de leurs établissements locaux d'intégration. Cette autopsie des fictions institutionnelles du système scolaire québécois est l'objet de la deuxième partie de l'étude intitulée « La régulation étatique de la socialisation au Québec. » (Zylberberg, 1995-a)

3. L'étatisation de l'espace social québécois et la reproduction étatique extensive informent un champ de paradoxes stimulants pour la réflexion. Ainsi, les problèmes de gestion de l'État colonisateur impérialiste hypertrophié engendrent les difficultés suivantes : loi des rendements décroissants, dissociation des gouvernants et des gouvernés, dissociation des énoncés platoniques de régulation et des matières régulées. La réforme permanente, l'irradiation des mythes de catastrophes et d'échecs imputables à des variables non-étatiques, entre autres aux facteurs locaux et internationaux pseudo-autonomes, sont le prétexte d'une mobilisation démagogique dite démocratique qui donne l'occasion aux différentes féodalités de l'État de donner leur assentiment à de nouveaux énoncés et pratiques de régulation technocratique et utopique. À juste titre, cette troisième partie est baptisée « La panique morale : la réforme permanente. » (Javeau, 1997).

1. Mythologies : ce que parler ne veut pas dire

L'école est routinièrement considérée comme un lieu référentiel de socialisation scolaire et, de manière plus technique, de transmission des connaissances utiles à l'adaptation sociale. Ces notions sont étroitement reliées à une hagiographie, à la légitimation d'une continuité et d'une com-

patibilité fonctionnelle entre une société qui existerait en soi et pour soi, des comportements à la fois désirables normativement et utilitaires socio-économiquement et des processus pédagogiques idéaux et rationnels. Cette théologie du contrat transcendantal dénommée sociologie, cette idéologie de l'animal naturel en soi devenant animal social pour soi, cette métaphysique de la réalité et de la nécessité du lien social néglige la relation du social à l'organisation, c'est-à-dire dans une optique wébérienne du lien régulé par une autorité dans un espace social (Zylberberg, 1987).

La socialisation et la transmission ne sont pas des mécanismes indépendants des structures, des appareils, des processus sociaux de production, d'organisation, de légitimation. Nous définissons la production comme une entreprise de structuration des relations sociales par mobilisation, immobilisation et déstructuration des instruments matériels, des acteurs sociaux et des ressources symboliques. L'organisation est un processus récurrent de régulation des entreprises de production, de contrôle et d'appropriation de ces ressources matérielles, de domination, de hiérarchisation de ces ressources humaines et de dérivation de ces ressources symboliques. *Nous dénommons légitimation le processus de sécurisation de l'organisation et de ses autorités.* Nous postulons la primauté du processus de production sur le produit, la primauté du processus d'organisation sur l'organisé, l'ordonné, et la primauté du processus d'énonciation et de légitimation sur le signifié (Bergeron, 1965; Zylberberg, 1979, 1996-b).

La transmission organise l'irradiation et la transfiguration des normes autoritaires, ciment de l'ordre social. La transmission est une entreprise de communication qui transfigure le citoyen et subordonné en croyant, le croyant en croyant aliéné, le croyant aliéné en subordonné routinier. La transmission transfigure dans ses énoncés l'ordonnancement des conduites en prescrits moraux; la transmission transfigure également les titulaires de l'autorité en support humain de métaphores fantastiques, entre autres le panthéon polythéiste de l'État, de la Patrie, de la Culture, de la Nation et de la Société. La socialisation et la transmission font partie des processus de sécurisation interne de l'État. Ce processus séculaire de contrôle de l'État s'est transformé en mythe de socialisation dans une culture nationale. La reproduction de toute organisation contemporaine ne résulte pas d'un processus linéaire continu et cohérent de transmission et d'intériorisation de valeurs, de normes, de conduites et de pratiques. Elle résulte d'un développement inégal et combiné:

- a) d'une chaîne de commandement filtrée et parasitée par les concurrences inter-organisationnelles et les clivages intra-organisationnels;
- b) de l'acceptation plus ou moins volontaire ou de l'ignorance des énoncés par les commandés, les organisés. L'inclusion, la routine, l'habitude, l'indifférence, bref l'immobilisation, sont des adjuvants aussi efficaces

que l'intériorisation des énoncés et la mobilisation des fidèles pour assurer la continuité organisationnelle (Zylberberg, 1996-b).

La socialisation scolaire prétend cependant se fonder sur le mythe de la possibilité de combiner sociation et communalisation dans une classe d'école, sans oublier l'intériorisation des connaissances à la fois objectives et utiles socialement et économiquement.

En résumé, la socialisation, entre autres scolaire, est l'ensemble des processus et des appareils de légitimation de l'inclusion, de la hiérarchisation, de la mobilisation et de l'immobilisation de clientèles dans un espace social de commandement, de gouverne. La transmission, l'enseignement de l'utilitaire, l'apprentissage ne sont certainement pas de pures fictions de légitimation, de construits idéels voire idéologiques, mais :

- a) ils sont filtrés et parasités dans une chaîne de socialisation et de communication organisationnelle ;
- b) ils sont transmis par une autorité immédiate, *une administration de proximité du savoir*, l'enseignant ;
- c) ils correspondent à une réalité sociale singulière, *ils sont utiles et significatifs dans un champ social et dans un champ économique balisés et régulés par les acteurs, des structures et les processus étatiques*.

Le complexe organisationnel étatique ne gère pas et n'arbitre pas en dernière instance une société civile ; il est devenu une entreprise de reproduction élargie. Au niveau interne, il n'y a pas d'organisation similaire à l'État, sauf en cas de guerre interne. Ce n'est pas dans une société indifférenciée, mais dans le cadre étatique que s'effectue la différenciation sociale, et que des acteurs civils segmentés sanctionnent positivement ou négativement, de manière variable et intermittente, des modalités particulières de la régulation étatique. Ce complexe peut être analysé selon les caractéristiques suivantes : *l'État contemporain est un construit d'action collective qui se distingue des autres organisations de domination par le complexe organisé des objectifs, des capacités, de la sphère et de la légitimité du commandement*. Cet État contemporain gère les fonctions d'intégration, de production et de reproduction sociales. Ces fonctions sont assurées par l'organisation systématique des capacités effectives de commandement, c'est-à-dire une mobilisation des soutiens et un contrôle autoritaire des appareils bureaucratiques et des populations. L'organisation réalise une interface entre des acteurs centraux de pouvoir qui occupent une position hégémonique dans la production et l'interprétation des corpus symboliques et dans la mobilisation des soutiens ; des corpus symboliques, entre autres légaux, qui traduisent et légitiment les objectifs de reproduction simple et élargie de l'organisation ; des soutiens, c'est-à-dire des ressources matérielles et techniques et des clientèles ; des

freins et des rétroactions structurées par les contradictions intra et inter-organisationnelles (Zylberberg, 1987, 1993).

L'ordonnement étatique réalise une inclusion territoriale intensive et extensive pour réduire les zones d'incertitude de toute gouverne organisationnelle. Entreprise organisationnelle d'inclusion obligatoire, de détermination générale et de contrôle systématique, l'État soumet les habitants du territoire national à des processus de régulation qui articulent les fonctions générales de reproduction sociale et la reproduction du complexe organisationnel: la régulation politique définit les mécanismes de production et de reproduction des acteurs centraux de pouvoir, c'est-à-dire les cadres de la compétition politique; la régulation policière définit les mécanismes de sécurisation des acteurs centraux du pouvoir et du territoire, de coercition et de protection des autres acteurs; la régulation économique définit les mécanismes par lesquels les acteurs de pouvoir et l'organisation obtiennent et accumulent leurs soutiens, ainsi que les mécanismes de l'accumulation et de la distribution économique sur leur territoire; la régulation sociale définit les mécanismes de production et de reproduction des structures sociales ainsi que la définition des soutiens humains des acteurs de pouvoir et de l'organisation; la régulation culturelle organise les codes et mécanismes de légitimation des autorités et de communication des habitants dans le territoire. (Zylberberg, 1993).

La légitimité de l'action étatique est autoréférentielle et autoréglée. La régulation induit cependant des rétroactions. Mais ces rétroactions, ne l'oublions pas, ont lieu à l'intérieur du champ étatique. *Comme toute organisation, l'État est simultanément une entreprise contradictoire, un processus non linéaire et surtout une combinaison contradictoire et non linéaire instable d'acteurs centraux, d'objectifs et de soutiens en équilibre précaire, étant donné la récurrence des dysfonctions bureaucratiques, la polysémie des codes, la compétition inter- et intra-organisationnelle et la dissonance cognitive introduite par les attentes matérielles des clientèles et les gratifications sélectives effectivement octroyées.* Les rétroactions canalisées culturellement et financièrement dans le champ étatique n'expriment pas une autonomie politique; elles accentuent les turbulences créées par la compétition conjoncturelle des élites étatiques et leur praxis platonicienne de régulation¹ (Zylberberg, 1993).

1. Il n'y a pas à l'époque contemporaine un modèle État-providence contre un État néo-libéral. Il n'y a pas un État démocratique en symbiose et en contradiction avec une société civile. La majorité des habitants dans leurs paradoxes de masse - atome - individu, ne constituent pas une société civile différente de l'État, de la classe étatique et des appareils étatiques parce qu'ils sont tous balisés et inclus dans le champ étatique et n'ont de connexions, de communication à distance que par l'intermédiaire de l'État. Leur mobilisation électorale généralisée, donc démocratique, donc démagogique, ne leur confère pas le pouvoir antérieur des classes de productions; tout au plus, le scrutin est une probabilité récurrente, pour une partie des habitants de l'espace social étatique, de hiérarchiser la classe étatique.



Comme tous les acteurs et tous les agents sociaux, la classe étatique, ces états-majors technocratiques et les auxiliaires bureaucratiques ne sont pas justiciables d'une logique rationnelle légitimatrice et légitimée par la modernité. Celle-ci est surdéterminée par ses excès, son inflation, son hypertrophie, ses succès, sa dissipation sur-moderne ou post-moderne. La postmodernité est un type idéal, une construction mentale dont les traits caractéristiques sont les suivants : le bricolage synchrétique d'un imaginaire, à la fois cognitif et affectif, phagocytant des références nominalistes à toutes les périodes historiques, à tous les temps sociaux, à tous les espaces géographiques, à toutes les représentations sociales ; la révolution des communications est le support de ce bricolage en extension ; l'effritement de la « domination bourgeoise-sociale-démocrate » ; l'autonomisation des organisations du contrôle vis-à-vis de leurs membres, l'autonomisation des membres vis-à-vis de leur organisation ; le refoulement de la science et la divinisation du technique ; la crise de légitimité des organisations établies de contrôle social et la dissociation des gouvernants et des gouvernés. La culture incivique des masses et des élites ne reflète pas le contre-pouvoir d'une minorité ou d'une majorité orientée par un projet idéologique ou une doctrine socio-économique. Il s'agit de pratiques chaotiques par des masses-atomes-individus, jouant avec les ressources de l'espace social-étatique et les images de l'environnement post-moderne (Zylberberg, 1986, 1993).

Le local et l'école

L'école, dans la topologie de l'État panoptique, est un élément de sécurisation et de production organisationnelle. Elle vient comme finistère, comme bout du monde ou comme lisière du monde civilisé. Le local est la périphérie d'un univers central dans un rapport spatial de domination coloniale. Le local est le niveau opérationnel de sécurisation de l'État dans un rapport de domination hiérarchique, bureaucratique. Le local est le bas de l'échelle sociale, le lieu des masses dans une structure de domination élitiste et polyarchique.

La domination centre-périphérie, gouvernants-administrés, élites-masses, dessine des frontières symboliques du danger, de l'incertitude, quant à la transmission et à l'exécution des commandements et à l'obtention des ressources nécessaires à la reproduction élargie du centre étatique et de ses hiérarchies. L'école est le lieu privilégié de la violence symbolique, de sécurisation, d'initiation des administrés en herbe, à la régularité de l'obéissance, au moins externe, aux schèmes d'encadrement spatio-coloniaux, aux rapports élites-masses et aux règles bureaucratiques (Zylberberg, 1996 ; Shiose, 1995).

L'école est aussi le lieu des gratifications de la domination populiste et clientéliste associée ipso facto à une stratification élitiste. Les enfants ver-

tueux se voient garantir la distinction sociale. Enfin, le local et surtout l'école sont le niveau opérationnel où commence le processus opérationnel de production et d'allocation de biens et de services. L'enfant est initié aux opérations nécessaires à la production de biens et de services. Dans une légitimation clientéliste et populiste, l'intériorisation de ces procédures et de ces procédés de production et de reproduction garantit à l'enfant la promotion sociale et économique.

On notera le rôle de la rétroprojection dans la légitimation scolaire. *Le rapport de la vertu et du civisme à l'école, de la socialisation scolaire et de la production matérielle à l'école de masse dite démocratique est un énoncé de légitimation des féodalités prébendiales du système scolaire.*

2. La régulation étatique de la socialisation au Québec

Une gouverne pré- et post-moderne

Le Québec contemporain est un exemple privilégié de construction idéologique, politique, bureaucratique, d'étatisation de l'espace, du temps, d'organisation, et de régulation administrative des représentations sociales et des conduites sociales. Nous dénommerons « nationalisme » ce mouvement contemporain, générationnel, de légitimation d'une gouverne panoptique, caractérisé par :

- a) une souveraineté, constitutionnelle et concrète, sauf dans le domaine de la sécurisation extérieure, extraterritoriale;
- b) un espace économique néo-colonial basé sur la production de ressources naturelles et leur exportation (*staple economy*);
- c) une distribution spatiale de type colonial avec une métropole urbaine (Montréal) hypertrophiée par rapport aux enclaves de production matérielle;
- d) un rôle de bifurcateur et même de dissipateur permanent des dynamiques de la modernité en Amérique du Nord, c'est-à-dire un rôle d'arrière-garde de la pré-modernité et d'avant-garde de la post-modernité.

Ce despotisme conservateur et dissipé est toujours légitimé par la référence nationale. La socialisation, surtout scolaire, occupe une place prépondérante dans une gouverne qui se refuse à être une démocratie régionale de l'Amérique du Nord, mais se légitime par sa distinction québécoise indéfinissable et incertaine (Balthazar, Laforest et Lemieux, 1991; Zylberberg, 1997).

Le passé

La légitimation nationaliste a imposé dans l'espace public de circulation à l'époque contemporaine, le motto « je me souviens ». Cette invocation des origines et des antécédents dans le domaine scolaire ne peut que constater un schéma colonial avant 1960. Dans une gestion ecclésiastique ultra-conservatrice prétendument humaniste d'écoles élitistes, les masses ont un accès plutôt limité à un enseignement primaire rachitique qui n'est pas universel dans la pratique. La socialisation, l'inordination des masses a été réalisée dans la première moitié du XX^e siècle par un contrôle plus ou moins efficace du clergé sur la vie quotidienne, plutôt que par la transmission scolaire de la culture catholique et nationale (Audet, 1971 ; Beaulieu, 1977 ; Bourret et Pelletier, 1985 ; Lebel, 1982 ; Prévost, 1986).

La révolution tranquille

Les années soixante sont réinterprétées à partir d'un cliché : « la révolution tranquille ». Ce slogan occulte un mouvement complexe, un développement inégal et combiné de variables et de dynamiques diverses d'âges différents :

- a) l'urbanisation massive du Canada et surtout du Québec ;
- b) la sécularisation partielle, très partielle des populations québécoises ;
- c) la croissance entre les deux guerres et après la seconde guerre mondiale de la gouverne provinciale québécoise et de ses appareils ;
- d) les initiatives tardives de la gouverne centrale canadienne dans le domaine de la santé et de la couverture des risques sociaux et de la libéralisation des mœurs ;
- e) la prise de pouvoir politique à Québec par une couche de lettrés. Ces épigones laïcisés de l'école catholique élitiste, sont renforcés par une fraction importante du clergé intermédiaire, issu des ordres religieux² (Linteau, Durocher et Robert, 1979 ; McRoberts, 1976 ; Balthazar et Bélanger, 1989).

Loin d'être l'animateur et le promoteur des changements sociaux, des dynamiques démocratiques de la modernité, l'État québécois est une nouvelle Église totalisante sinon totalitaire qui va s'efforcer d'encadrer systématiquement une population trop influencée par l'environnement international et régional du Canada anglais et de l'Amérique du Nord (Zylberberg, 1994, 1995-b, 1997).

2. Qui va rapidement se transformer en fonctionnaire laïc de la gouverne québécoise.



Dans cette longue marche étatique, les élites politiques et administratives québécoises vont assurer une reproduction élargie d'un système scolaire nationalisé. Nous définissons la nationalisation comme le processus d'inordination des établissements et des acteurs scolaires dans le giron de l'État-providence. En une génération, l'État est devenu le propriétaire du système scolaire, son centre financier et son technocrate pédagogique suprême. Cette bureaucratie patrimoniale se prétend démocratique, pluraliste et décentralisée (Audet et Gauthier, 1969; Beaulieu, 1977; Boutet et Martin, 1975; Després-Poirier, 1995). C'est oublier le fait non seulement du déclin général de la démocratie parlementaire et de la primauté de l'exécutif en Occident, mais aussi les particularités du régime politique québécois. Le Parlement est dominé par le parti majoritaire presque toujours élu avec moins de 50 % des voix. Le parti majoritaire est dominé par le premier ministre et son entourage immédiat. La polyarchie ministérielle est *une oligarchie ministérielle très réceptive, ou plus exactement en osmose avec la haute fonction publique et les technocrates dits experts* (Zylberberg, 1993; Bauer, 1993).

En ce qui concerne la décentralisation, légalement et administrativement, cette notion ne s'applique pas, sauf dans un sens très spécial: l'extension du centre. À un niveau intermédiaire, certes, on retrouve des commissions scolaires « élues ».

« La loi 107 définit la commission scolaire comme « une personne morale de droit public qui a les pouvoirs nécessaires pour exercer les fonctions qui lui sont dévolues par la loi » (article 113). La commission scolaire est administrée par un conseil de commissaires. Ce conseil est composé de commissaires élus au suffrage universel pour une durée de quatre ans, d'un représentant du comité de parents pour chacun des ordres d'enseignement primaire et secondaire et, le cas échéant, d'un représentant des parents de la minorité anglophone ou francophone selon le cas, et ce pour chacun des ordres d'enseignement également. Les représentants des parents sont nommés pour une année.

Les commissions scolaires actuelles desservent les élèves regroupés sur la base de leur appartenance à la foi catholique ou à la foi protestante. Lorsque des catholiques ou des protestants se trouvent en minorité sur un territoire donné, ils ont le droit de former et de gérer leur propre commission scolaire dissidente catholique ou dissidente protestante selon le cas. La loi 107 prévoit la mise en place, à la suite d'un décret gouvernemental, de commissions scolaires regroupant les élèves sur une base linguistique plutôt que confessionnelle. » (Garant, 1993, p36-170; Després-Poirier, 1995, p148-161).

Ces organes élus ne le sont en réalité que par un faible pourcentage des titulaires du droit de vote. Il arrive même que des candidats soient proclamés sans élection, faute d'opposant ! Dans la pratique, le pouvoir interne est partagé par le président élu et les hauts fonctionnaires de la commission. Au niveau pratique, la commission scolaire est en réalité une unité décentralisée de l'administration centrale, surtout chargée de la gestion logistique et matérielle. L'illusion de la décentralisation est complétée par deux comités de parents d'élèves au niveau de l'école elle-même (Garant, 1993, p22-32 ; Després-Poirier, 1995, p166-169 ; Fédération des Comités de Parents de la Province de Québec, 1993). Faute d'autonomie réelle en matière financière et curriculaire, les niveaux intermédiaires régionaux et locaux du système centralisé sont un champ d'affrontements permanents entre les différents intervenants : les administrateurs, les enseignants, les parents, ... et les élèves, plutôt qu'un niveau de décisions et de *policy making*. Les enseignants, les parents et les élèves, dans la fiction de la démocratie et de la décentralisation, ont le droit au conformisme ordonné, à l'apathie et aux conduites routinières — ce qui est le cas le plus fréquent — ou à l'opposition désordonnée et émotionnelle infra-organisationnelle (Shiose, 1995 ; Zylberberg et Shiose, 1997).

Non prévue par la loi, l'influence déterminante depuis le centre ministériel jusqu'à la périphérie scolaire, en passant par les commissions scolaires, est exercée par une nomenklatura technocratique d'experts en construction, en finances, en droit, en pédagogie, en curricula scolaires. Même les syndicats d'enseignants, aussi fortement centralisés, sont sous l'influence des experts. Seule exception à ce monde de non-enseignants qui définissent et contrôlent l'enseignement, *les Facultés d'éducation au Québec sont devenues des acteurs privilégiés dans la formation et la désinformation des enseignants* et l'incubateur hégémonique du monde technocratique. Le niveau central de décision (techno-politique) domine le local en se cachant derrière les niveaux intermédiaires déconcentrés. L'irresponsabilité, l'incapacité légale et juridique est hautement revendiquée, la langue de bois est constamment utilisée face à des problèmes majeurs ou mineurs agités par les acteurs locaux. Ceux-ci n'ont cependant aucune autonomie sinon de sabotage, de résistance erratique, c'est-à-dire de bifurcateur et de disjoncteur du système. Ce système suradministré structurellement et quotidiennement stimule en permanence *la mobilisation de minorités actives et l'immobilisation et la démobilisation des enseignants, des parents et des élèves*.

Les politiques publiques scolaires — depuis une génération — enregistrent un succès démographique indéniable et peuvent se prévaloir longtemps d'un certain support. Ainsi pour les parents, l'implantation de la « démocratie scolaire de masse », la généralisation réelle de l'enseignement primaire et

secondaire constituent successivement une garantie de promotion socio-économique pour leurs enfants, de discipline dans la crise urbaine, et de substitut à l'encadrement familial.

Dans une province affectée par un chômage endémique, l'extension du système scolaire a bénéficié économiquement à de nombreuses clientèles: contracteurs et fournisseurs scolaires, technocrates, bureaucrates, enseignants, employés de soutien, élus des commissions scolaires. L'hypertrophie du système scolaire a bénéficié spécialement aux organisations syndicales, si on se rappelle que la cotisation, sinon l'inscription est pratiquement obligatoire dans le système juridique québécois et nord-américain. Au-delà des relations de conflits et de collaboration avec la gouverne politique, les syndicats représentatifs des milieux scolaires sont de fait un appareil idéologique de l'État-providence, de l'État nationaliste. La socialisation scolaire au Québec transmet en effet dans toutes les salles de cours une nouvelle ethno-religion québécoise. Ce référent fonde non une sociation civique, mais une opposition ethno-culturelle au non-québécois. La transmission de l'autorité et de l'ordre est signifiée par le mystère de la transcendance de la référence québécoise (Zylberberg, 1994).

En ce qui concerne le corpus de matières utiles, il est possible de décomposer ce bricolage idéologique à partir de ses origines:

a) *simplification* d'un curriculum occidental traditionnel (langue, arithmétique, histoire, etc.);

b) *réduction* du nombre d'heures consacrées au curriculum traditionnel au profit d'activités inspirées par des demandes technocratiques contradictoires et accumulées.

Ce curriculum défini étroitement par le centre serait en crise (Balthazar et Bélanger, 1989; Dumont et Martin, 1990; Migué et Marceau, 1989; Milner, 1984).

3. La panique morale: la réforme permanente

Depuis une génération, le mouvement nationaliste québécois et son prolongement organisationnel, l'État pastoral québécois, ont réussi à canaliser et à récupérer les rétroactions des organisations concurrentes ou des acteurs subordonnés. Chaque crise, chaque opposition réelle ou supposée est l'occasion pour cet État de réajuster ses politiques au profit de sa sécurité et de sa reproduction. De manière récurrente, la gouverne politique reproduit un scénario bien rodé de demandes de « l'opinion publique » et d'offres gouvernementales (Dumont et Martin, 1990; Garant, 1993; Gouvernement du Québec, 1966, 1988).

a) Des médias enregistrent des dysfonctionnements et des insatisfactions dans un domaine quelconque (criminalité, santé, éducation) suite aux

déclarations d'une fraction opposante et minoritaire de la nomenklatura (Balthazar et Bélanger, 1989; Dumont et Martin, 1990; Migué et Marceau, 1989);

- b) les autorités et les experts nient absolument le problème;
- c) les médias insistent sur la gravité de la crise, attribuée d'ailleurs le plus souvent aux échelons inférieurs de la gouverne. Les autorités centrales sont responsables de ne pas renforcer l'intervention étatique et le contrôle des niveaux inférieurs;
- d) les autorités centrales prennent acte de la panique morale des citoyens et de la crise généralisée;
- e) les autorités établissent une « commission d'enquête ». Pendant une année ou plus, la « population » présente des mémoires aux commissaires. La panique morale se résorbe graduellement (Gouvernement du Québec, 1966, 1996-b, 1996-c);
- f) les longs volumes de recommandations des commissaires nommés par le pouvoir sont ignorés à l'exception des quelques points qui renforcent la régulation étatique (Gouvernement du Québec, 1996-d, 1997).

La dernière réorientation depuis trois ans des politiques publiques scolaires au Québec a suivi ce scénario. En apparence, l'ensemble des réorientations du gouvernement pourrait être expliqué par la crise de l'État-providence et le désengagement néo-libéral de l'État. Un certain nombre d'indicateurs importants valide cette hypothèse, principalement la coupure des budgets. Néanmoins, d'autres indicateurs signalent le maintien ou plutôt, dans le cas du Québec, l'augmentation ou la création de nouveaux rôles interventionnistes de la gouverne québécoise :

- a) l'encadrement de tout ce qui concerne la formation professionnelle en remplacement du gouvernement canadien et du patronat québécois;
- b) l'étatisation, la nationalisation et l'extension des garderies et des écoles pré-maternelles.

Il faut noter de même la contraction et la centralisation renforcée de l'État disciplinaire sous prétexte de mesures d'austérité fiscale et de désengagement budgétaire de l'État. Il s'agit essentiellement d'une réduction massive du nombre de commissions scolaires et de leurs droits à augmenter leur taxation pour compenser les réductions de transferts étatiques. Les économies de gestion administrative ne sont accompagnées d'aucun transfert de responsabilité. Comme l'avait déjà décidé la Cour Suprême du Canada, le ministère québécois est le maître suprême de la pédagogie ! Le système intermédiaire de gestion administrative ne sera plus basé sur la religion mais sur la langue (Gouvernement du Québec, 1996-d, 1997).

Enfin et surtout, le nombre de matières obligatoires reliées à la socialisation nationaliste du Québec pourrait être augmenté, à savoir la création de cours d'éducation civique, de cours séculiers de culture religieuse (sic!) et l'augmentation du nombre d'heures dédiées à l'histoire québécoise (Gouvernement du Québec, 1996-c).

Aucune solution n'est vraiment apportée aux problèmes soulevés par la « panique morale » : l'inadéquation croissante entre le marché du travail et la réussite scolaire ; les taux records pour l'Occident de l'échec et de la désertion scolaire au Québec ; la dissonance cognitive entre l'inordination scolaire et l'augmentation de la délinquance juvénile ; la dissipation du curriculum scolaire ; l'impuissance du niveau local et la scission parents - élèves - enseignants (Gouvernement du Québec, 1996-b).

En ce qui concerne ce dernier point, l'État régulateur ne procède à aucune dévolution de pouvoirs, mais augmente remarquablement la quantité des tâches administratives des conseils d'établissement, des directeurs et des enseignants. *Nolens volens*, le plan ministériel accroît les possibilités de conflits entre les directions d'écoles, les parents et les enseignants.

Dans cette réforme permanente, les idéologies néo-libérales et social-démocrates sont perdantes. Il en est de même des enseignants et probablement des élèves et des parents. Un seul gagnant certain, la classe techno-politique centrale et ses adjuvants bureaucratiques, qui ont augmenté leur juridiction thématique, sectorielle, budgétaire et démographique.

Bibliographie

- AMBROISE, A. et DE BILLY, M.-C., 1987, *Les politiques éducatives récentes au Québec : chronologie et bibliographie sélective annotée, 1977-1983*, Québec, Université Laval, 127p.
- AUDET, L.-P. et GAUTHIER, A., 1969, *Le système scolaire au Québec*, Montréal, Bauchemin.
- AUDET, L.-P., 1971, *Histoire de l'enseignement au Québec*, Montréal, Les Éditions HRW, 2 tomes.
- BALTHAZAR, L. et BÉLANGER, J., 1989, *L'école détournée*, Montréal, Les Éditions du Boréal, 214 p.
- BALTHAZAR, Louis, LAFOREST, Guy et LEMIEUX, Vincent (sous la direction de), 1991, *Le Québec et la restructuration du Canada, 1980-1992 : enjeux et perspectives*, Sillery, Septentrion.
- BAUER, Julien, 1993, La régulation étatique de la démocratie : l'exécutif au Canada, in ZYLBERBERG, Jacques et EMERI, Claude (sous la direction de), *La démocratie dans tous ses États*, Ste-Foy, PUL, pp99-118.

- BEAULIEU, F., 1977, *Le système d'éducation de 1906 à nos jours*, Rimouski, Collège de Rimouski, 215p.
- BERGERON, 1965, Gérard, *Fonctionnement de l'État*, Québec/Paris, Presses de l'Université Laval/Librairie Armand Colin, 660p.
- BOUDON, R., 1984, *Effets pervers et ordre social*, Paris, PUF.
- BOURDIEU, Pierre et Jean-Claude PASSERON, 197, *La reproduction : Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Les Éditions de Minuit, 279p.
- BOURRET, A. et PELLETIER, G., 1985, *Fragments d'une histoire de l'éducation au Québec*, Montréal, Université de Montréal, 169p.
- BOUTET, Y. et MARTIN, A., 1975, *Le système scolaire québécois*, Québec, Ministère de l'Éducation du Québec, Éditeur officiel du Québec, 255p.
- COLAS, Dominique, EMERI, Claude, ZYLBERBERG, Jacques (sous la direction de), 1991, *Citoyenneté et nationalité. Perspectives en France et au Québec*, Paris, PUF.
- COMMISSION DES ÉCOLES CATHOLIQUES DE QUÉBEC, 1996, *Rapport annuel 1995-1996*, Québec, 107p.
- COMMISSION SCOLAIRE DES DÉCOUVREURS, 1996, *Rapport annuel 1995-1996*, Ste-Foy, Secrétariat général de la commission scolaire des Découvreurs, 27p.
- CROZIER, Michel et Erhard FRIEDBERG, 1992, *L'acteur et le système : les contraintes de l'action collective*, Paris, Éditions du Seuil, coll. Points, 436p.
- DESPRÉS-POIRIER, Micheline (sous la direction de Philippe Dupuis), 1995, *Le système d'éducation du Québec*, Montréal, Gaëtan Morin éditeur, 2^e édition, 307p.
- DOUGLAS, M., 1986, *How Institutions Think*, New York, Syracuse University Press.
- DUMONT, Fernand, 1993, *Genèse de la société québécoise*, Montréal, Édition Boréal.
- DUMONT, F. et MARTIN, Y., (sous la direction de), 1990, *L'éducation, 25 ans plus tard! Et après?* Québec, Institut québécois de recherche sur la culture.
- DUPRONT, A., 1987, *Du sacré*, Paris, Gallimard.
- DURKHEIM, E., 1938, *L'éducation morale*, Paris, Félix Alcan.
- ETZIONI, Amitai, 1961, *A comparative analysis of Complex Organizations: on Power, Involvement, and their Correlates*, New York, The Free Press, 366p.
- FÉDÉRATION DES COMITÉS DE PARENTS DE LA PROVINCE DE QUÉBEC, 1993, *La loi 107 «parallèle» entre le conseil d'orientation, le comité d'école et le comité de parents*, Québec, brochure.
- GARANT, Patrice, 1993, *Code scolaire annoté*, Cowansville, Les Éditions Yvon Blais Inc., 561p.
- GAUTHIER, A., 1964, *Esquisse historique de l'évolution du système scolaire*, Québec, Presses de l'Université Laval, 119p.
- GOVERNEMENT DU QUÉBEC, 1966, *Rapport Parent. Rapport de la commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec: 1965-66, Commission Royale d'enquête sur l'enseignement dans la Province de Québec*, 3 tomes, 8 volumes.
- GOVERNEMENT DU QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC, 1982, *L'école québécoise : une école communautaire et responsable*, Québec, 99p.
- GOVERNEMENT DU QUÉBEC, 1988, *Le Rapport Parent, vingt-cinq ans après*, Québec, 151p.
- GOVERNEMENT DU QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, 1996-a, *Rapport annuel 1995-1996*, Québec, Les Publications du Québec, 82p.

- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, 1996-b, *Les États généraux sur l'éducation 1995-1996. Exposé de la situation*, Québec, MEQ, , 132p.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, 1996-c, *Les États généraux sur l'éducation : rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires : rapport final, (Rapport Bisailon)*, Québec, Ministère de l'éducation, 90p.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, 1996-d, *Pour un nouveau partage des pouvoirs et responsabilités en éducation*, Québec, Le Conseil, 83p.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, 1997, *Prendre le virage du succès (Plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation)*, Québec, M.E.Q., 55p.
- JAVEAU, Claude (interrogé par Laurent Raphaël), 1997, *Les tunnels de Jumet*, Bruxelles, SPRL les éperonniers, Coll. Sciences pour l'homme, 240p.
- HABERMAS, J., 1978, *Raison et légitimité*, Paris, Payot.
- LEBEL, M., 1982, *Évolution de l'enseignement au Québec pendant l'entre-deux-guerres, 1920-1940*, Montréal, Éditions Paulines, 37p.
- LEMIEUX, A., (sous la direction de), 1992, *L'organisation de l'éducation au Québec. Structure et fonctionnement*, Laval, Éditions Agence d'Arc, 466p.
- LINTEAU, P.A., R. DUROCHER et ROBERT J.-C., 1979, *Histoire du Québec contemporain*, Montréal, Boréal.
- MacKENZIE, W.J.M., 1978, *Political Identity*, Middlesex, Penguin.
- McROBERTS, 1976, Kenneth, Québec, *Social Change and Political crisis*, Toronto, McClelland and Stewart limited, 530p.
- MIGUÉ, J.-L. et MARCEAU, R., 1989, *Le monopole public de l'éducation : l'économie politique de la médiocrité*, Sillery, Presses de l'Université du Québec, 195p.
- MILNER, H., 1984, *La réforme scolaire au Québec*, Montréal, Québec-Amérique, 212p.
- MINTZBERG, Henry, 1990, *Le management : voyage au centre des organisations*, Paris/Montréal, Éditions d'Organisation/Éditions Agence d'Arc, 570p.
- MOULIN, L., 1975, *Les socialisations*, Bruxelles, Duculot.
- ORIOU, M., 1984, De l'intellectuel organique au gestionnaire de l'identité, in *Recherches sociologiques*, vol. XV, n° 2-3.
- PRÉVOST, A., 1986, *L'éducation hier et aujourd'hui 1850-1985*, Montréal, Éditions du Méridien, 298p.
- SHIOSE, Yuki, 1995, *Les loups sont-ils québécois? Les mutations sociales à l'école primaire*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, 224p.
- SHIOSE, Y. et J. ZYLBERBERG, 1992, L'organisation scolaire de la croyance. Ordre de Dieu ou Dieu de l'Ordre, *Cahiers de sciences humaines de la religion*, p359-383.
- TREMBLAY, M.A., 1983, *L'identité québécoise en péril*, Sainte-Foy, Les Éditions Saint-Yves.
- TURCOTTE, D. (sous la direction de), 1989, *Le monde de l'éducation au Québec : répertoire descriptif 1989-1990*, Ste-Foy, Québec dans le monde, 161p.
- VAN HAECHE, A., 4-5 fév. 1988, Sociation, socialisation et légitimation. Une identification problématique in G. VINCENT (dir.), *Analyse des modes de socialisation, Actes de la Table Ronde de Lyon*, p181-193.
- WEBER, Max, *Economy and Society: an outline of Interpretative Sociology*, University of California Press, 2 volumes, 1469p.
- ZYLBERBERG, Jacques, 1978, Fragments d'un discours critique sur le nationalisme, *Anthropologie et Sociétés*, vol. 2, n° 1, p183-190.
- ZYLBERBERG, Jacques, 1986, Macroscopie et microscopie des masses, in Zylberberg

- (sous la direction de), *Masses et Postmodernité*, Québec/Paris, Presses de l'Université Laval/Méridiens Klincksieck, p11-44.
- ZYLBERBERG, Jacques, 1987, La gestion organisationnelle du lien social in *Le lien social*, Actes de l'AISLF, vol. 1-a, Genève.
- ZYLBERBERG, Jacques et REMY, Jean, décembre 1991, Introduction, in *Jeunes et socialisations religieuses*, *Social Compass*, vol. 38, n° 4, p339-344.
- ZYLBERBERG, Jacques, 1992, Restructuration religieuse, restructuration sociale in MERCURE, Daniel (dir.), *La culture en mouvement : Nouvelles valeurs et organisations*, Québec, Presses de l'Université Laval, p93-103.
- ZYLBERBERG, Jacques, 1993, Les structures dissipatives du politique : la démocratie en mal d'État in ZYLBERBERG, Jacques et EMERI, Claude (sous la direction de), *La démocratie dans tous ses États*, Ste-Foy, PUL, p3-17.
- ZYLBERBERG, Jacques, 1994, Le nationalisme québécois : de l'ethnoreligion à la religion étatique, in G. GORIÉLY et J. LEMAIRE (ed.), *Les nationalismes : la pensée et les hommes*, Éditions de l'Université libre de Bruxelles, 37^e année, nouvelle série 27, p93-98.
- ZYLBERBERG, Jacques, 1995, Ortega y Gasset, José 1883-1955, in CHATELET, DUHAMEL et PISIER (sous la direction de), *Dictionnaire des œuvres politiques*, Paris, PUF, p879-884.
- ZYLBERBERG, Jacques, 1995, La reproduction de l'État-Nation : du Canada au Québec, in *La pensée et les hommes*, Éditions de l'Université de Bruxelles, p75-84.
- ZYLBERBERG, Jacques, 1996-a, L'État dans tous ses États. Notes sur la gestion fractale des liens sociaux dans la post-modernité, *Être contemporain*, Sillery, Presses de l'Université du Québec.
- ZYLBERBERG, Jacques, (à paraître, 1996-b), De la transmission en religion : Produire, organiser, légitimer, in *Recherches sociologiques*, Belgique.
- ZYLBERBERG, Jacques, 1997, La reproduction étatique élargie : la contribution du nationalisme québécois, in BIDÉGARAY, Christian, *Europe occidentale : le mirage séparatiste*, Paris, Economica, p223-232.
- ZYLBERBERG, Jacques et SHIOSE, Yuki, 1997, Jesus says, « Order Children ! » : Ethnography of a Catholic Classroom in TEPPERMAN, CURTIS, WILSON and WAIN (ed.), *Small World*, Scarborough, Prentice Hall Canada Inc., p212-219.

Évaluation des systèmes éducatifs : des méfaits à l'utilité d'indicateurs de comparaison ¹

BENOÎT BAYENET

Aspirant F.N.R.S. (Fonds National de la Recherche Scientifique)

OLIVIER DEBANDE

Assistant à l'Université Libre de Bruxelles

FRANÇOISE THYS-CLÉMENT

Professeur à l'Université Libre de Bruxelles

Dans les pays occidentaux, l'éducation demeure majoritairement un service fourni et financé par les pouvoirs publics. Bien que le rôle primordial de l'éducation soit souligné par tous, les systèmes éducatifs de nombreux pays sont en crise. En effet, sous les pressions des restrictions budgétaires de ces dernières années, les États ont limité les dépenses publiques consacrées au financement de l'enseignement. Et, en période de vaches maigres, il apparaît souvent légitime de s'interroger sur le niveau d'investissement en éducation et sur la performance des systèmes éducatifs.

Néanmoins, la notion de performance appliquée au secteur éducatif est difficile à appréhender. En effet, selon Orivel (1993), l'idée que l'éducation n'aurait pas de prix au même titre que d'autres catégories comme la liberté, la vie, l'art ou la beauté est encore parfois invoquée lorsqu'au nom des contraintes budgétaires, on envisage la suppression de telle formation, de telle partie de programme voire d'un établissement. L'expression est elle-même ambiguë.

1. Cette recherche s'inscrit dans le cadre du programme *Pôles d'attraction interuniversitaires* pour le compte de l'État belge, Services du Premier Ministre-Services Fédéraux des Affaires scientifiques, techniques et culturelles.

En effet, tantôt elle renvoie à l'idée que l'on ne peut pas affecter une valeur monétaire à l'activité éducative parce qu'il n'existe pas d'unité de mesure objective de cette valeur; tantôt il s'agit d'une revendication d'exception car on ne pourrait mesurer la valeur de l'éducation avec les mêmes unités que celles qui permettent de comparer la valeur des légumes à celle des chaussures. Ces approches normatives présentent le défaut majeur de ne pas aider à la prise de décision. Cependant, s'il est possible d'obtenir un résultat identique à un moindre coût et si on ne tient pas compte de cette possibilité, on gaspille des ressources rares et on oblige la société à réaliser des arbitrages entre ces ressources.

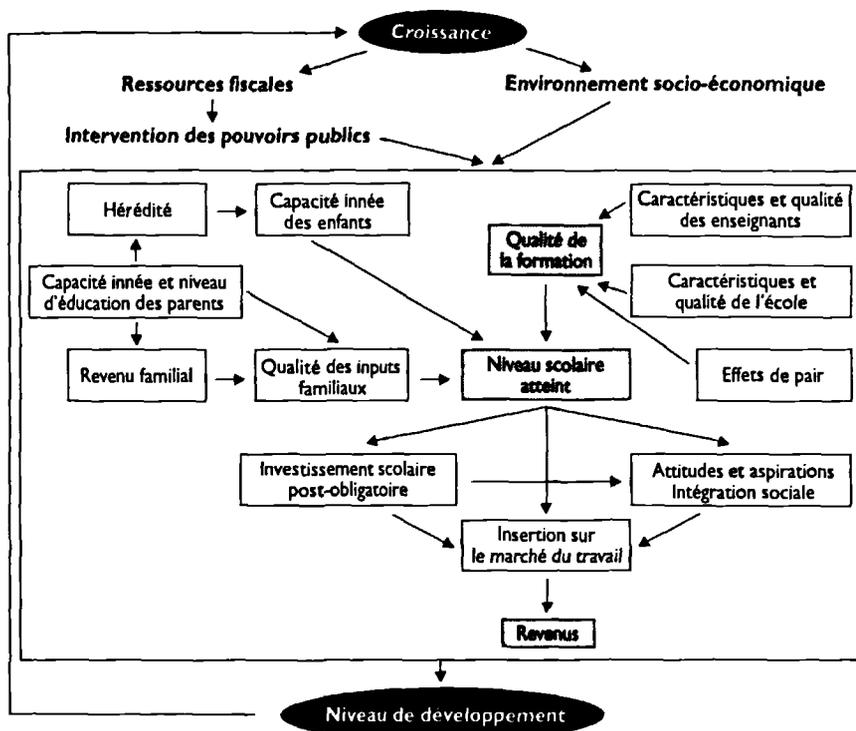
La poursuite de l'intervention publique suppose que l'on dispose de critères permettant d'évaluer le degré d'efficacité et d'équité du système d'enseignement mis en place. Le critère d'efficacité s'applique à un niveau interne et externe (Thys-Clément, 1990). L'efficacité interne du système porte, d'une part, sur les relations entre les moyens éducatifs mis en œuvre et d'autre part, sur les résultats scolaires. L'efficacité externe concerne l'utilisation optimale des ressources publiques et s'applique aux arbitrages réalisés entre la mission d'enseignement et les autres missions des pouvoirs publics. L'appréhension du concept d'équité est quant à elle plus délicate. Selon Perelman (1945), l'équité est définie comme « le complément indispensable de la justice formelle, chaque fois que l'application de cette dernière s'avère impossible ». Les économistes l'associent le plus souvent à la manière dont les ressources sont distribuées dans la société. Cependant, l'appréciation de l'équité, et plus particulièrement dans le domaine de l'éducation se révèle relativement complexe (pour une discussion de ces aspects, voir par exemple Fitoussi-Rosanvallon, 1996).

Au niveau de l'évaluation de l'enseignement, la littérature en Économie de l'Éducation propose diverses solutions au problème de la valorisation de l'activité éducative qui peuvent être résumées essentiellement par deux approches. Il s'agit soit d'attribuer à l'éducation une valeur au moins égale aux bénéfices économiquement mesurables qu'elle engendre (revenus plus élevés, croissance économique, ...), soit de lui attribuer comme prix le coût de sa production. La première approche se réfère essentiellement à la théorie du capital humain (Becker, 1975) et aux nombreux développements des théories de la croissance endogène (pour un relevé de la littérature récente, cf. Bayenet, Debande, Sekkat et Thys-Clément, 1996). Le second point de vue semble, a priori, assez simple, mais de nombreux problèmes restent à résoudre si l'on veut aboutir à des résultats précis et comparables.

L'analyse des coûts fournit de l'information sur les performances du système éducatif afin de faciliter le processus de prise de décision par les pouvoirs publics. Cependant, il apparaît indispensable de replacer cette analyse dans une perspective comparative. Bien qu'il n'y ait pas unanimité sur le modèle permettant de décrire le processus éducatif, l'appréhension d'un système d'indicateurs

de comparaison nécessite de prendre en compte le cadre organisationnel dans lequel s'inscrit le fonctionnement du système éducatif (Bayenet et Debande, 1997). La figure 1 met en évidence les interrelations entre les différents éléments du système éducatif et la sphère économique dans laquelle il évolue.

FIGURE 1 : DESCRIPTION DU SYSTÈME ÉDUCATIF



L'éducation a beau être le sujet de prédilection de nombreux organismes internationaux (UNESCO, OCDE, Union européenne,...) et nationaux, les comparaisons internationales sont difficiles à réaliser en raison de la variété des systèmes éducatifs, du flou des définitions et de la faible fiabilité des statistiques disponibles. C'est ainsi qu'il faut se méfier des conclusions trop hâtives construites sur des comparaisons chiffrées extraites de leur contexte. L'analyse comparative s'impose pourtant car, malgré leur diversité, les systèmes éducatifs de nombreux pays semblent confrontés aux mêmes défis, suscitent des débats nationaux passionnés et sont considérés comme incapables de s'adapter alors qu'il y aurait urgence. Ces dernières années, les coûts de l'enseignement ont donc été sujets à de nombreuses discussions et études.

Les indicateurs de performance des systèmes éducatifs ne se limitent pas aux données budgétaires. Les dépenses de l'enseignement ne sont pas les seuls éléments importants. Néanmoins, il est intéressant d'examiner ces indicateurs budgétaires car ils sont au centre des débats actuels. De plus, en dehors de toutes préoccupations strictement scientifiques, la connaissance des coûts et des dépenses est importante car elle permet de chiffrer l'effort financier de l'ensemble de la collectivité et d'améliorer ainsi la qualité des arbitrages nécessaires entre les différentes fonctions collectives de l'État. Elle suscite une réflexion utile sur les concepts de coûts et d'éducation. Enfin, elle permet d'apprécier et de mesurer l'effort relatif d'un pays pour le financement de son enseignement et donc la formation de ses citoyens rendant ainsi possibles des comparaisons internationales significatives. En effet, par les références qu'elles proposent, les comparaisons internationales présentent un intérêt essentiel pour examiner la situation d'ensemble d'un système éducatif. Et, dans ce domaine, il n'existe pas véritablement de substitut possible.

1. Les indicateurs de comparaisons

12^e but des systèmes d'indicateurs est de fournir de l'information sur l'état du système éducatif afin de faciliter le processus de prise de décision par les pouvoirs publics. Selon Nuttal (1994), trois types de considération influencent le choix d'un type d'indicateur. Le premier type de considération est d'ordre politique car le choix des indicateurs est influencé par les résultats de l'analyse que l'on désire effectuer. Par ailleurs, ce choix est limité par des contraintes scientifiques, techniques et institutionnelles car il est nécessaire de tenir compte du ou des systèmes éducatifs étudiés et des relations entre les différents éléments.

Enfin, le troisième type de considération est d'ordre pratique car les études sont souvent limitées par la disponibilité des données sur l'enseignement. Bien évidemment, le choix de tout indicateur est le résultat du meilleur compromis possible entre ces différentes considérations. La construction des indicateurs ne repose pas uniquement sur des considérations statistiques. Un indicateur n'est pas seulement une expression numérique ou agrégée mais il cherche à informer les différents acteurs de la sphère éducative et politique sur le niveau de performance systémique.

Remarquons que les systèmes d'enseignement sont complexes et en constante évolution. Dès lors, pour construire des indicateurs de comparaison, il est important de définir des concepts de collecte et d'analyse des données disponibles et d'utiliser des méthodes minimisant les biais inévitables des comparaisons. Nous devons donc distinguer plusieurs niveaux au sein des

systèmes éducatifs dont la nature et la structure varient fortement entre les pays européens. Dès lors, pour s'assurer que les différents types d'enseignement sont comparables, il est nécessaire de définir des modèles d'enseignement ou de niveau d'enseignement.

Méthodologie d'analyse des systèmes éducatifs

L'élaboration d'indicateurs de comparaison dans le domaine de l'éducation pose différents problèmes méthodologiques. Le premier problème consiste à définir et choisir une unité de mesure. Le processus éducatif est souvent analysé comme un processus dans lequel des inputs sont transformés en outputs. Les dépenses consacrées à l'enseignement représentent l'input caractéristique de ce processus. Une première remarque porte sur le vocabulaire à utiliser.

Devons-nous parler de coûts ou de dépenses d'enseignement ? Au sens strict, la notion de coût suppose à la fois une certaine exhaustivité (prise en compte de toutes les dépenses et de toutes les sources de financement de la formation) et un traitement économique des dépenses (les dépenses en capital d'une année doivent être amorties sur la durée de vie du capital pour devenir des coûts (Orivel, 1993)). Au sens large, le coût économique fait aussi intervenir la notion de coût d'opportunité et de coût de la vie étudiante (Cuenin, 1979). Du point de vue de l'enseignement, le coût d'opportunité correspond au manque à gagner pour les individus qui poursuivent un cycle supplémentaire d'études au-delà de la scolarisation obligatoire, tandis que le coût de la vie étudiante est assimilé aux frais d'alimentation et d'hébergement des individus pendant leurs études (surplus monétaire par rapport au coût de la vie chez les parents). Il s'avère donc que l'assimilation de la notion de coût et de dépense a des conséquences plus importantes que le simple abus de langage. Indépendamment de la notion choisie, il convient de préciser ce qu'elle contient, la notion de dépenses étant plus restrictive que la notion de coûts. La première étape de construction des indicateurs passe par la détermination des différentes charges inhérentes au système éducatif. Un second problème concerne l'identification des différentes sources de financement de l'enseignement.

Les coûts de l'enseignement

Les coûts de l'enseignement peuvent être subdivisés en trois catégories : ceux supportés par les étudiants ou leur famille (coût de la vie, du matériel scolaire et coûts liés à la formation supportés directement par les individus), les coûts de la formation supportés par les autorités publiques et les entreprises privées (le financement de l'enseignement) et enfin le coût d'opportu-

nité mesuré dans ce cas comme la perte de revenus liée à la poursuite d'un cycle de formation supplémentaire.

TABLEAU I : LES DIFFÉRENTS CONCEPTS DE COÛTS LIÉS AU SYSTÈME ÉDUCATIF

Type de coûts liés au système éducatif	Coûts supportés par les étudiants ou leurs familles			Coûts supportés par les autorités publiques et les entreprises	Coût d'opportunité
	Coûts liés au statut d'étudiant		Coûts liés à la formation		
	Coût de la vie	Matériel scolaire			
Coût théorique total pour la société		X	X	X	X
Coût théorique monétaire total	X	X	X	X	
Coût monétaire total pour la société		X	X	X	
Coût de l'enseignement			X	X	
Coût théorique total pour les étudiants	X	X	X		X
Coût monétaire total pour les étudiants	X	X	X		

Le niveau d'éducation retenu est important dans notre analyse car certains concepts de coûts sont plus spécifiques à l'enseignement post-obligatoire et plus particulièrement à l'enseignement supérieur. Il s'agit notamment du coût d'opportunité mesuré en termes de salaires et de coût de la vie étudiante.

Le coût théorique total de l'enseignement pour la société est un concept relativement large qui regroupe l'ensemble des ressources consacrées à l'enseignement. Il regroupe les coûts totaux de l'enseignement, le coût d'opportunité subi par les étudiants dans le cas de l'enseignement post-obligatoire ainsi que les coûts liés à la poursuite des études (les dépenses supportées par les étudiants ou leur famille en matériel scolaire) mais à l'exclusion des coûts de la vie (chambre, vêtements, ...) qui devront être supportés que l'étudiant poursuive ou non des études post-obligatoires.

Le coût théorique monétaire total exclut le concept de coût d'opportunité mais englobe l'ensemble des autres coûts supportés par les élèves ou les étudiants (y compris les coûts de la vie, que ces coûts soient ou non liés à la vie étudiante dans le supérieur). Le coût monétaire total de l'enseignement

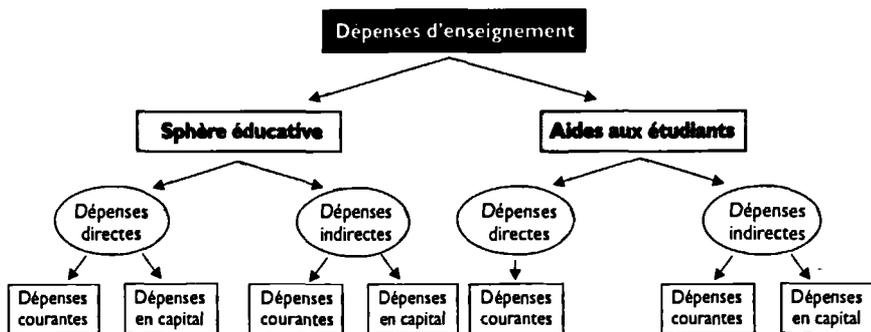
est défini comme le coût théorique monétaire duquel on soustrait les dépenses personnelles des étudiants (chambre,...) qui devraient également être supportées par les non-étudiants.

Les dépenses d'enseignement

Pour déterminer les dépenses inhérentes au système éducatif qui entrent dans l'estimation des indicateurs, il faut identifier les composantes du coût de l'enseignement, à savoir les différents types de dépenses et leurs sources. Comme nous l'avons constaté dans le tableau 1, les coûts de l'enseignement regroupent l'ensemble des dépenses d'enseignement liées à la formation qui sont supportées par les familles et par les autorités publiques et les entreprises privées, sans tenir compte de concepts plus théoriques comme la valeur de certains sacrifices (le coût d'opportunité).

Dans la figure 2, nous identifions d'abord les dépenses nécessaires à la constitution d'un environnement où les acteurs éducatifs peuvent entrer en jeu. Ces dépenses comprennent les dépenses liées au développement de la politique éducative nationale (législation, administration, amélioration de la qualité de l'enseignement,...) et les dépenses liées aux aides octroyées aux étudiants, que ces aides financières soient accordées directement ou indirectement. Les dépenses d'enseignement concernent les activités d'enseignement au sens strict (rémunération du personnel enseignant et non enseignant, construction des établissements, ...) et les dépenses d'activités rendues nécessaires par l'enseignement (administration centrale, bibliothèques, internat, transports scolaires).

FIGURE 2: LES DIFFÉRENTS CONCEPTS DE DÉPENSES LIÉS AU SYSTÈME ÉDUCATIF



Les aides directes et indirectes aux étudiants varient fortement d'un pays à l'autre tant sur les montants que sur les conditions requises pour en bénéficier.

Les aides indirectes regroupent les subsides accordés pour la fourniture de différents services aux étudiants (notamment le logement, les repas, les soins médicaux, le transport, les activités culturelles et sportives, la sécurité sociale).

On distingue deux grands types de dépenses en matière d'enseignement, à savoir les dépenses en capital et de fonctionnement. Les dépenses en capital sont les dépenses pour des biens durables tandis que les dépenses courantes couvrent les dépenses de biens et services d'éducation dont la durée d'utilisation est inférieure à un an: les frais de personnel, d'administration, de fourniture et les dépenses sociales sans oublier les différents transferts (les bourses d'étude et les autres aides pour étudier dans le pays ou à l'étranger). Le traitement standardisé des dépenses pose des problèmes spécifiques. Comme les dépenses en capital sont les plus difficiles à appréhender, il est parfois préférable de considérer uniquement la dépense courante et d'exclure ainsi les dépenses en capital. Les dépenses en bâtiments et en équipements coûteux qui composent l'essentiel des dépenses en capital fluctuent de manière erratique d'une année à l'autre et les pays ne les comptabilisent pas nécessairement de la même manière.

Au niveau de l'enseignement supérieur, l'estimation des dépenses est fortement affectée par l'organisation et le traitement de la recherche scientifique. Deux courants de pensée se dessinent dans la littérature. Le premier courant considère que la recherche et la formation sont des produits joints indissociables, un enseignement supérieur de qualité allant de pair avec une recherche de haut niveau. Dans ce cas, on comptabilise dans les dépenses d'enseignement, l'ensemble des crédits transitant par les universités.

Un autre courant de pensée, au contraire, considère que l'enseignement supérieur produit deux services distincts, la formation et la recherche, qui sont demandés pour des raisons spécifiques distinctes et qui peuvent être produits séparément. En effet, certaines formations supérieures ne donnent pas lieu à de la recherche et inversement une partie de la recherche se déroule ailleurs que dans les structures d'enseignement. Il importe dans ce cas de distinguer et de retrancher les crédits attribués explicitement ou non à la recherche.

Il peut donc être attribué à la recherche une partie des rémunérations du personnel enseignant, la totalité ou une partie des rémunérations du personnel non-enseignant (personnel technique) et d'autres subventions de fonctionnement et d'équipement. Mais pour séparer ces deux fonctions au niveau des ressources qui leur sont affectées dans les universités, il faut utiliser des approximations qui font arbitrairement attribuer une partie des coûts salariaux des enseignants chercheurs et d'autres ressources des universités à chacune de ces deux fonctions (une fraction étant déterminée arbitrairement ou par enquêtes auprès du personnel enseignant). Remarquons également que certaines dépenses d'éducation ne peuvent être directement affectées à

des niveaux spécifiques (dépenses d'administration centrale, de documentation, d'information...)

Les différentes sources de financement de l'enseignement

Toute analyse en profondeur des dépenses de l'enseignement doit isoler les contributions des différents payeurs: État (les contribuables), collectivités locales, entreprises, familles et les institutions qui peuvent obtenir des revenus complémentaires aux dotations publiques.

La méthode de saisie des données des flux financiers doit être définie pour chaque source de financement car les données collectées ne se présentent pas de la même façon. Dans le tableau 2, nous identifions les différentes dépenses d'enseignement et leurs sources de financement. Les dépenses publiques englobent l'ensemble des dépenses réalisées par les institutions publiques (le gouvernement national ou fédéral, les pouvoirs régionaux et locaux) et supportées par les contribuables pour le financement des établissements publics et des établissements privés subventionnés.

TABLEAU 2: TYPE DE DÉPENSES ET SOURCES DE FINANCEMENT

Sources de financement	Les dépenses d'enseignement		
	Les dépenses de la vie étudiante	Les dépenses directes liées à l'activité éducative	Les dépenses indirectes liées à l'activité éducative
Parents	Dépenses journalières de leurs enfants (logement, repas, livres, transport, loisirs...)	Droits d'inscription et de scolarité payés par les parents	
Étudiants	Dépenses journalières (logement, repas, livres, transport, loisirs...)	Droits d'inscription et de scolarité payés par les étudiants	
Contribuables	Bourses accordées aux étudiants, subsides publics pour les étudiants (spécialement en matière de logement et de repas) et les aides indirectes	Fonds accordés aux établissements publics et aides accordées aux établissements privés (rémunérations, bâtiments, équipements...)	Administration, activités complémentaires, aides accordées aux familles en fonction du nombre d'enfants à charge (allocations familiales...)
Établissements	Logement, cantine...	Remboursement des cours, réduction de minerval	
Secteur privé, Institutions et philanthropes	Bourses	Dons aux institutions, participation dans des programmes de cours...	

Au niveau statistique, les budgets sont la source principale de données en matière de financement public mais encore faut-il retenir dans ces docu-

ments ce qui a trait à l'enseignement dans un premier stade et procéder ensuite à une décomposition fonctionnelle des dépenses budgétaires par niveau et, ou filière.

Bien que les dépenses publiques soient plus facilement identifiables, il subsiste des insuffisances et des erreurs liées aux doubles comptages suite aux transferts entre les niveaux de pouvoir. Les données budgétaires elles-mêmes posent également certains problèmes puisqu'il peut exister des différences plus ou moins importantes entre les dépenses budgétaires et les dépenses réalisées. De plus, ces données reposent sur l'année civile alors que, la plupart du temps, le nombre d'étudiants est calculé en année scolaire. Enfin, dans un grand nombre de pays, il faut tenir compte du fait que la responsabilité du financement de l'enseignement ne relève pas exclusivement du seul ministère de l'éducation.

Les dépenses privées sont réalisées par les organismes privés pour soutenir des établissements publics ou privés ou aider des étudiants. Les dépenses des entreprises sont rarement intégralement recensées. Pour certains niveaux d'enseignement, surtout universitaire, il faut encore signaler l'intervention de mécènes (Eicher, 1987). Ces dépenses privées regroupent également les dépenses des familles (étudiants et parents) liées au système éducatif (frais d'inscription, coût de la vie,...). Selon Kaiser et al. (1992), les aides financières octroyées aux étudiants doivent être traitées de manière particulière. Néanmoins, les soustraire des dépenses de l'enseignement sous-estime l'effort national en éducation (excepté les droits d'inscription). Ces dépenses apparaissent rarement dans les statistiques suite à l'inexistence de documents permettant d'évaluer la part des dépenses éducatives dans le budget des ménages. Les évaluations des dépenses de fournitures scolaires et de la vie courante liées aux études sont donc uniquement fournies par des enquêtes spécifiques qui n'existent pas toujours, et quand elles existent, elles sont rarement comparables.

Au niveau de l'enseignement supérieur, deux concepts de dépenses d'éducation réalisées par les familles s'opposent. Selon Orivel (1993), pendant l'enseignement obligatoire, on distingue clairement les dépenses d'éducation des enfants des dépenses d'élevage (dépenses qui ne sont pas strictement liées au fait que l'enfant fréquente l'école: nourriture, vêtements non scolaires, loisirs, santé, etc.). Au niveau de l'enseignement supérieur, deux définitions de dépenses s'opposent. Soit l'on considère que les dépenses correspondent au surplus de dépenses occasionné par la fréquentation de l'enseignement supérieur mais non aux dépenses que les étudiants auraient de toute façon engagées pour leur entretien normal ou leurs loisirs. Soit l'on cherche à évaluer la totalité des ressources dépensées par les étudiants et l'on aboutit dans ce cas à des estimations plus importantes. La première définition a l'avantage d'être cohérente tout au long du parcours scolaire de l'étudiant

(de la maternelle à l'université). Dans ce cas, on doit exclure la plus grande partie des bourses d'enseignement supérieur de la dépense éducative puisque celles-ci servent principalement à l'entretien des étudiants. La deuxième approche considère que les dépenses d'entretien des étudiants financées par leurs familles sont des dépenses d'éducation car, en l'absence de fréquentation universitaire, ces dépenses ne se produiraient pas puisque l'étudiant serait alors un actif indépendant de sa famille. En réalité, le changement important de l'entrée dans l'enseignement supérieur est la possibilité pour l'étudiant d'exercer ou non une activité rémunérée. La fréquentation scolaire entraîne alors un manque à gagner qui n'existait pas durant la période de scolarisation obligatoire (coût d'opportunité).

Ce manque à gagner impose aux parents de continuer à prendre en charge partiellement ou totalement les dépenses d'élevage qui sont alors perçues comme des dépenses d'éducation parce qu'elles sont engendrées par la poursuite d'études post-obligatoires.

Dans de nombreux pays, les parents sont supposés contribuer au financement des études de leurs enfants, du moins au financement des dépenses quotidiennes et d'une partie des dépenses de formation (paiement de droits d'inscription ou de scolarité). La contribution des parents est limitée par leur capacité financière. Les parents peuvent utiliser leur épargne, réduire leur consommation ou encore emprunter pour financer les études de leurs enfants. Les étudiants peuvent supporter une partie des coûts de la vie étudiante et des frais de l'enseignement sur leurs propres revenus (patrimoine, épargne, prêts,...). De plus, les aides accordées aux étudiants sont diversifiées (les bourses, les prêts, les subsides indirects pour le logement, les repas,... ou encore les avantages fiscaux accordés aux parents des étudiants). De façon générale, il est difficile de faire une évaluation de l'apport financier de chacun des groupes.

Dans le cas de l'enseignement supérieur, Johnston (1987), Barr (1993) et Thys-Clément (1995) ont analysé les sources et la nature du financement des dépenses de formation pour l'enseignement supérieur. D'une part, ils distinguent, parmi les sources de financement, l'intervention du secteur privé (à savoir, principalement les ménages, les entreprises et les travailleurs), de l'intervention du secteur public ou des contribuables et des universités.

D'autre part, ils identifient les différents mécanismes ou formes prises par le financement comme les subventions, les droits d'inscription, les transferts, les bourses, etc. Ce type d'analyse permet de mettre en évidence les différentes structures de financement envisageables en termes de répartition des dépenses éducatives entre les différents acteurs et de les confronter par rapport à des objectifs d'efficacité ou de redistribution.

2. Un exemple particulier d'indicateur de comparaison : les indicateurs budgétaires

Dans la partie précédente, nous avons examiné en détail les enjeux méthodologiques liés à la définition des variables monétaires qui entrent dans la construction des indicateurs. Afin d'illustrer nos propos, nous analysons les principaux indicateurs budgétaires en matière d'enseignement dans l'optique particulière des finances publiques. Ces différentes dépenses peuvent être exprimées en pourcentage des dépenses publiques totales, en pourcentage du budget de l'éducation nationale ou en pourcentage du PNB (Bayenet et Debande, 1996). La dépense totale pour l'enseignement n'a pas d'intérêt en soi car son niveau dépend fortement du nombre d'étudiants à scolariser et de la richesse du pays.

En règle générale, la littérature identifie quatre types d'indicateurs « budgétaires » en matière de comparaisons internationales des systèmes éducatifs car chacun d'entre eux apporte une information spécifique de comparaison :

1. Le rapport entre les dépenses en éducation et les ressources nationales (par exemple le PNB ou le PIB) qui témoigne de la volonté du pays à contribuer à son enseignement et à la formation de sa population. Le calcul du dénominateur ne poserait aucun problème si la comptabilité des différents pays analysés était normalisée². Par contre, le numérateur peut poser certains problèmes comme nous l'avons expliqué auparavant.
2. Le rapport entre les dépenses publiques consacrées à l'enseignement et les dépenses publiques totales qui donne une indication sur la priorité accordée par le gouvernement à son enseignement étant donné les autres dépenses à sa charge. Notons qu'il convient de tenir compte des intérêts de la dette publique dans l'évaluation de l'effort national en faveur de l'enseignement.
3. Le rapport entre les dépenses accordées à un niveau particulier de l'enseignement et l'ensemble du budget alloué à l'enseignement qui permet de déterminer le niveau de priorité accordé par le gouvernement à ce niveau de l'enseignement.
4. Le rapport entre les dépenses publiques pour l'enseignement et le nombre d'étudiants. Ce concept est très attractif vu sa simplicité apparente et il tient compte de deux caractéristiques importantes du système

2. L'évaluation du produit national brut ou net, dans le cadre des comparaisons internationales, semble poser de nombreux problèmes. Les pays ont adopté des définitions différentes des agrégats. De plus, cette notion de revenu national ne permet pas de tenir compte de la valeur des nombreuses externalités liées entre autres à l'activité éducative (cohésion sociale, participation à la vie de la cité, etc.)

éducatif, à savoir les coûts du système et le nombre d'étudiants. Cet indicateur peut être utilisé pour examiner différentes caractéristiques du système éducatif, soit l'évaluation de l'efficacité des services produits par le système, soit l'évaluation de la priorité attachée à l'enseignement ou à l'un de ses niveaux.

Ces différents indicateurs budgétaires peuvent être utilisés pour comparer les performances des systèmes éducatifs de plusieurs pays. L'utilisation d'indices pour mesurer l'effort absolu ou relatif a l'avantage de comparer directement les données puisqu'elles sont sans dimension. Cependant, les dépenses par étudiant sont exprimées à prix courants et en monnaie nationale. Il convient de convertir cet indicateur pour qu'il soit comparable entre les différents pays. La détermination du dénominateur commun n'est pas évidente et le choix d'unité monétaire peut poser certains problèmes (pour une discussion plus précise de ce problème, voir Bayenet et Debande, 1996).

De plus, la comparaison de différents systèmes éducatifs nécessite la détermination d'un échantillon de pays à analyser. Selon la distinction opérée par Eicher (1987)³ sur la taille de l'échantillon des pays comparés; nous privilégions une analyse détaillée d'un échantillon de deux pays, à savoir la Communauté française de Belgique et les Pays-Bas. Ces deux pays sont comparables des points de vue économique et institutionnel (décentralisation importante, liberté d'enseigner, financement public des différents réseaux d'enseignement,...). En termes de système éducatif, la Belgique et les Pays-Bas ont une structure relativement similaire. De plus, le choix des Pays-Bas et de la Belgique évite certains problèmes de conversion en francs belges. En effet, étant donné les nombreux liens économiques entre ces pays, l'utilisation du simple taux de change pour convertir les données néerlandaises en francs belges n'introduit pas de biais significatif dans l'analyse.

Pour illustrer nos différentes remarques méthodologiques, nous nous concentrons sur l'analyse d'un indicateur particulier, soit la dépense par étudiant universitaire. Pour calculer cet indicateur, il reste encore à définir le nombre d'étudiants. Alors que l'analyse des dépenses est déjà difficile à réaliser, l'identification des acteurs du système éducatif n'est pas plus évidente. Le nombre d'étudiants peut être défini comme le nombre de personnes qui étudient. Cette définition est difficile à utiliser pour évaluer le coût par étudiant car il existe un certain nombre d'étudiants à temps partiel qui doivent être

3. Eicher (1987) distingue deux types d'analyse afin de définir un échantillon pertinent pour mener une comparaison internationale: soit une analyse détaillée d'un petit nombre de pays — cette analyse exige une recherche spécifique d'informations qui ne sont pas immédiatement disponibles — soit une analyse sommaire d'un nombre important de pays. Cette dernière analyse requiert l'analyse de moyennes pour situer le pays parmi les autres.

comptabilisés différemment. Dès lors, il est préférable de calculer le nombre d'étudiants en équivalent temps plein.

Différentes comparaisons internationales ont analysé les performances en termes de dépenses de l'enseignement belge par rapport à ses principaux partenaires⁴. D'importantes divergences existent entre les différentes études. Dans le tableau suivant sont présentées les estimations de la dépense moyenne totale par étudiant universitaire selon trois études différentes (Bayenet et al, 1996, Kaiser et al., 1992 et Monier, 1993). Le point commun de ces trois études est l'utilisation de la même méthodologie. En effet, la construction des indicateurs s'appuie sur des données nationales et non internationales. Dans Monier, l'année de référence pour la Communauté française est 1990 et pour les Pays-Bas, 1987. La colonne « avec aides » correspond au financement de l'enseignement universitaire, y compris les aides accordées par les pouvoirs publics aux étudiants. La colonne « sans aides » correspond au financement de l'enseignement universitaire sans aucune considération des aides accordées par les pouvoirs publics aux étudiants (bourses, prêts).

TABLEAU 3 : ÉVALUATION DE LA DÉPENSE MOYENNE TOTALE PAR ÉTUDIANT DANS L'ENSEIGNEMENT UNIVERSITAIRE SELON DIFFÉRENTES ÉTUDES EN MILLIERS DE BEF

en milliers	Bayenet-Debande-année 1993		Kaiser-année 1987		Monier-année 1990
	avec aides	sans aides	avec aides	sans aides	sans aides
CFB	301,3	286,4	170,2	162,9	265,8
P-B	612,9	502,1	349,8	195,4	406,9
Ecart P-B et CFB en %	103	75	105	20	53

L'examen de la dépense moyenne totale par étudiant universitaire dans le tableau 3 montre qu'il est important de s'interroger sur les fondements méthodologiques de la construction des indicateurs en matière d'enseignement. Même avec des années de référence différentes, les évaluations des dépenses par étudiant universitaire de l'étude de Bayenet et Debande (1996) (en tenant compte des aides aux étudiants) sont cohérentes par rapport à l'étude de Kaiser et al. (1992). Par contre, si nous comparons cet indicateur en négligeant les aides aux étudiants, nous constatons que leurs résultats diffèrent de ceux de Kaiser. Plusieurs éléments permettent d'expliquer partiellement cet écart observé. D'une part, l'estimation des dépenses par étudiant belge dans l'étude de Kaiser et al. (1992) porte uniquement sur les données

4. Pour un examen détaillé de ces différentes études, voir Bayenet et Debande (1996).

de la Communauté flamande. D'autre part, alors que l'estimation des dépenses par étudiant de Bayenet et Debande (1996) se fonde sur des données budgétaires, l'étude de Kaiser est construite à partir d'une enquête sur questionnaire menée auprès des différents pays européens permettant de compléter les bases de données existantes, principalement les données sur les aides directes et indirectes aux étudiants. Néanmoins, dans les données budgétaires n'apparaissent pas les aides indirectes.

De plus, les estimations des dépenses par étudiant en Communauté française de Bayenet et Debande sont relativement semblables à celles de l'étude de Monier, mais une différence importante apparaît dans le cas des Pays-Bas. Notons que les résultats pour les Pays-Bas de Bayenet et Debande sont cohérents par rapport aux estimations des dépenses par étudiant universitaire de CBS (Centraal Bureau voor statistiek) (1995), soit pour 1991, 521 330 BEF. Dès lors, il ressort de cette analyse que les comparaisons entre les différents pays et les différentes études sont difficiles à opérer et qu'il est important de replacer les résultats dans leur contexte d'analyse pour pouvoir les interpréter correctement.

Cette analyse peut être étendue de manière similaire aux autres indicateurs. Comme nous l'avons souligné, les variables retenues intègrent uniquement l'aspect « dépenses publiques » et permettent d'approcher le concept de coût de la formation à charge des pouvoirs publics et des ménages. Une estimation du coût théorique total pour la collectivité nécessiterait la prise en compte du coût d'opportunité. Ces indicateurs ne permettent en aucun cas d'identifier le modèle éducatif le plus performant mais seulement de mettre en évidence et d'expliquer les différences entre les systèmes éducatifs.

Bibliographie

- BARR, N., 1993, Alternative Funding Resources for Higher Education, *The Economic Journal*, 103 (May), p718-728.
- BAYENET, B. et DEBANDE, O., novembre 1996, Comparaison n'est pas raison: une application à l'enseignement universitaire néerlandais et francophone, *Congrès des Économistes de Langue Française, 12^e Congrès*, Commission 4, CIFOP, Charleroi.
- BAYENET, B. et DEBANDE, O., à paraître, Indicateurs budgétaires et comparaison internationale: un outil de gestion de l'enseignement universitaire, *Gestion de l'Enseignement Supérieur*.
- BAYENET, B., DEBANDE, O., SEKKAT, K. et THYS-CLÉMENT, F., novembre 1996, Théories économiques de l'enseignement: une synthèse de résultats récents, *Congrès des Économistes Belges de Langue Française, 12^e Congrès*, Commission 4, Charleroi, CIFOP.

- BECKER, G., 1975, *Human capital*, NBER, 1964, 2^e éd, Columbia University Press.
- CENTRAAL BUREAU VOOR STATISTIEK, 1995, *Zakboek onderwijsstatistieken 1994/1995*, Voorburg/Heerlen.
- CUENIN, S., 1979, Le coût de l'enseignement selon les payeurs, in: Eicher J.-C., Levy Garbou L. et al. (Ed), *Économique de l'Éducation*, Economica, Paris, p239-257.
- EICHER, J.-C. (1987), septembre 1987, Évolution comparée du coût de l'enseignement et du financement de l'enseignement supérieur dans quelques pays occidentaux développés, Aix-en-Provence.
- FITOUSSI, J.-P. et ROSANVALLON, P., 1996, *Le nouvel âge des inégalités*, Seuil (Essais), Paris.
- JOHNSTONE, D. B., 1986, *Sharing the costs of higher education*, NY, College Entrance Examination Board.
- KAISER F., FLORAX, R. J.G.M., KOELMAN, J. B.J., VAN VUGHT, F. A., 1992, *Public Expenditure on Higher Education*, Higher Education Policy Series, Ed. Maurice Kogari, Jessica Kingsley Publishers, London and Philadelphia.
- MONIER, C., 1993, *Repères statistiques et critères alternatifs de financement de l'enseignement : une comparaison internationale*, Facultés Universitaires Notre-Dame de la Paix, Namur.
- NUTTAL, D., 1994, Choosing Indicators, in OECD (ed.), *Making Education Count : Developing and Using Indicators*, OECD, Paris, p79-96.
- ORIVEL, F., 1993, L'allocation des ressources par élève dans le système éducatif français: point de vue d'un économiste, *Revue française de Pédagogie*, n°105, octobre-novembre-décembre, p5-17.
- PERELMAN, Ch., 1945, *Éthique et Droit*, Actualités Sociales, Nouvelle Série, ULB, Institut de Sociologie, Solvay, Bruxelles, Office de Publicité. Reproduit in Perelman Ch. *Éthique et Droit*, Éditions de l'Université de Bruxelles, 1990.
- THYS-CLÉMENT, F., 1990, *Recherche et enseignement : efficacité, équité et volonté collective*, discours prononcé par le Recteur à l'occasion de la séance solennelle de rentrée de l'Université Libre de Bruxelles, Éditions de l'Université de Bruxelles.
- THYS-CLÉMENT, F., 1995, La crise de financement des universités, *Revue de l'Association des Universités Européennes -CRE*, 106, p19-41.

L'État et le local dans l'histoire éducative française

PHILIPPE SAVOIE

Service d'histoire de l'éducation-INRP

URA CNRS 1397

En France, pays de tradition centralisatrice, la faveur que rencontre aujourd'hui l'idée d'une action éducative à l'échelon local n'est pas exempte d'une certaine croyance dans son caractère radicalement novateur. En adoptant généralement le point de vue de l'État, voire celui de l'Église, mais aussi celui des élites sociales et intellectuelles, sur les institutions éducatives du passé, les historiens de l'éducation ont eux-mêmes longtemps conforté l'impression que le système scolaire français ne s'était construit depuis la période de la Révolution et de l'Empire que sous l'impulsion du sommet, ou avec la centralisation et l'étatisation pour horizon. Depuis une vingtaine d'années, cette lecture jacobine et déterministe de l'histoire éducative française est remise en cause par des travaux plus attentifs aux dynamiques locales.

Ce renversement de perspective concerne essentiellement, à ce jour, les institutions scolaires anciennes (avant la Révolution française, avant l'Université napoléonienne, avant Jules Ferry en matière d'enseignement primaire élémentaire) ou tardivement prises en main par l'État et considérées comme marginales (les enseignements technique et primaire supérieur en particulier). On peut donc être tenté d'en limiter la portée historique (B. Charlot, 1993). On essaiera de montrer ici que l'histoire contemporaine de toutes les institutions scolaires pourrait faire l'objet d'un réexamen de sa dimension locale, et que celui-ci est susceptible de s'étendre au-delà des aspects sociaux, démographiques, administratifs qui en constituent à ce jour le terrain essentiel.

En effet, la mise en cause de la lecture centralisée de l'histoire éducative française contemporaine a, jusqu'ici, surtout porté sur la question de la scolarisation. L'histoire de l'alphabétisation et du développement de l'ensei-

gnement élémentaire a donné lieu à une réévaluation de la volonté des populations, des familles, des individus en matière d'éducation, qui inversait les termes du face à face entre État et population mais laissait les institutions éducatives en marge de l'analyse. L'histoire des scolarisations postélémentaires populaires a été l'objet d'une approche centrée au contraire sur l'institution scolaire et attentive aux données sociales, administratives, politiques, démographiques, matérielles, financières qui en constituent à la fois la substance et l'environnement. Traversées par une controverse sur l'usage des statistiques officielles, ces révisions divergentes confrontent les historiens de l'éducation¹, depuis une vingtaine d'années, à des questions fondamentales sur la validité de leurs sources et de leurs méthodes, sur la pertinence et le bon usage des différentes échelles d'analyse et sur l'articulation entre phénomènes locaux et nationaux.

L'objet de cet article est d'examiner, pour les deux secteurs désignés ci-dessus et pour l'enseignement des élites, à la fois l'évolution du regard des historiens et celle du paysage historique qui en résulte. Il est nécessaire, avant cela, de situer le contexte disciplinaire de ces évolutions.

1. Échelle d'observation et perspective

La remise en cause des lectures centralistes de l'histoire éducative s'inscrit évidemment dans le mouvement — général à l'ensemble des sciences sociales — de redécouverte du local, lié à la perte d'influence des modèles d'interprétation globalisants. On peut aussi y voir une double influence anglo-saxonne : le regard exotique d'historiens britanniques ou nord-américains², habitués à raisonner dans un cadre non-centralisé ; et l'apport d'auteurs inspirés par la sociologie américaine (Briand et Chapoulie, 1993). Mais pour les historiens — ceux de l'éducation en l'occurrence — la réévaluation du local n'est pas essentiellement un problème d'échelle d'observation³, et

1. Je désigne ici, au sein du vaste ensemble des producteurs d'histoire éducative, ceux qui sont formés et ouverts à la réflexion épistémologique et méthodologique. Tous ne sont pas historiens de formation : la contribution des sociologues au débat est même particulièrement importante.
2. On peut mentionner, pour couvrir un éventail assez large, des auteurs comme R.D. Anderson (1975), qui introduit la dimension locale dans une étude de la politique scolaire du Second Empire ; R. Gildea, (1983) qui décrit la concurrence entre l'initiative locale et l'action de l'État dans les provinces du XIX^e siècle ; C. Bailey (1994), qui défend l'idée d'une reconstruction locale, pendant la Révolution, de l'enseignement secondaire ; ou H. Paul (1980), historien des instituts de sciences appliquées.
3. On notera néanmoins l'intérêt actuel des historiens français pour le débat épistémologique et méthodologique — symptôme d'une supposée « crise de l'histoire » — et la place dans ce débat du modèle ethnographique, représenté notamment par la *microstoria* (micro-histoire) italienne (Revel, 1996 ; Noiriel, 1996 ; Boutier et Julia, 1995 ; Lepetit, 1995).

elle ne remet pas en cause les méthodes du travail historique comme elle a pu le faire de celles de la sociologie, puisque rien n'est moins étranger à la pratique historique que la monographie.

Le paradoxe est d'ailleurs que l'évolution quantitative d'ensemble de la production en histoire de l'éducation va à l'encontre d'un retour aux études locales: la part des monographies d'établissement — genre le plus ancien et longtemps majoritaire de cette production — a fortement diminué depuis une vingtaine d'années⁴. Marginalisées par la domination, jusqu'à une date récente en tout cas, de modèles plaçant à l'extérieur de l'institution scolaire les clés d'interprétation des phénomènes éducatifs, ces études d'établissements portent en outre l'image peu valorisante de l'érudition locale et du patriotisme d'établissement. Moins nombreuses dans l'absolu, les études dans un cadre régional ou départemental, unités de lieu par excellence des thèses consacrées à l'enseignement primaire, ont au contraire profité de l'essor d'une histoire de l'éducation plus étroitement liée aux thèmes et aux pratiques de la discipline historique. Malgré l'exemple d'anciennes et belles réussites⁵, peu de travaux importants se sont inscrits récemment dans un cadre municipal, et notamment urbain.

Si l'on peut discerner un retour au local en matière d'histoire éducative, il ne se situe donc pas dans une évolution nette des choix d'échelle d'observation, mais dans la place nouvelle qui est assignée à l'aspect local des phénomènes scolaires par une partie des historiens, c'est-à-dire dans un renversement ou un rééquilibrage de la perspective d'ensemble. Les historiens français de l'éducation ont en effet longtemps considéré les institutions scolaires contemporaines de leur pays depuis le point de vue de l'État. Ce penchant correspond à la réalité d'une centralisation progressive du contrôle pédagogique, de la gestion et du financement de l'offre d'enseignement, au cours des XIX^e et XX^e siècles, qui a accompagné le développement de la scolarisation élémentaire et postélémentaire. Il s'explique aussi par l'héritage d'une tradition laïque et républicaine de l'histoire scolaire, forgée dans la guerre scolaire contre l'Église⁶. Cette vision domine presque sans partage jusqu'au milieu des années soixante-dix, où la centralisation du système éducatif est à son apogée, et où les modèles alors dominants d'interprétation — inspirés du marxisme, des théories de Pierre Bourdieu ou de celles de Michel Foucault — ont en commun de placer l'école à l'intérieur de systèmes de domination et de mettre l'accent sur ses fonctions supposées beaucoup plus

4. Le phénomène a été relevé par P. Caspard (1988). Un rapide sondage dans les bibliographies annuelles récentes semble indiquer qu'il s'est encore accentué depuis.
5. Les monographies de Roger Thabault (1944) sur le village de Mazières-en-Gâtine et de Raymond Oberlé (1961) sur Mulhouse, restent des ouvrages de référence.
6. Caspard (1996b) ; pour une perspective européenne, voir Compère (1995).

que sur son fonctionnement. Les interprétations construites autour des paradigmes de l'économie néoclassique, notamment ceux du capital humain et du marché scolaire, constituent la principale opposition à ces modèles, et imposent leur vocabulaire (investissement éducatif, offre et demande) et leurs schémas d'explication, même parmi les historiens de l'éducation les moins attentifs à l'analyse économique ou sociologique, au cours des années 1980.

2. L'histoire de l'école élémentaire et de l'alphabétisation : les ambiguïtés d'une révision

La rupture historiographique marquée, il y a vingt ans, par la publication du *Lire et écrire* de François Furet et Jacques Ozouf (1977) n'est pas sans rapport avec cette inspiration néoclassique. La nouveauté de cette synthèse sur l'alphabétisation des Français de Calvin à Jules Ferry, emblématique d'un courant « révisionniste » d'histoire de l'enseignement élémentaire, tenait moins aux faits déjà connus qu'elle mettait en avant — l'ancienneté et la progressivité d'un processus commencé bien avant la Révolution et très avancé avant Jules Ferry ; les contrastes d'alphabétisation entre une France avancée, au nord de la ligne Saint-Malo-Genève, et une France du retard, au sud, entre les hommes et les femmes, entre les gens des villes et ceux des campagnes, entre les différentes catégories socioprofessionnelles⁷ — qu'à la promotion de la notion de « demande sociale d'éducation » comme facteur d'explication principal de ce processus. F. Furet et J. Ozouf reconstruisaient cette notion, empruntée à l'arsenal conceptuel courant de la sociologie de l'époque, en se fondant essentiellement sur les nombreuses initiatives locales montrant qu'avant que l'État ne se donne les moyens d'imposer ses normes et ses obligations, des communautés étaient progressivement acquises à la nécessité des apprentissages fondamentaux : lire (seulement, dans certains cas), écrire, compter.

On perçoit mieux aujourd'hui — avec vingt ans de recul et à la faveur d'un climat intellectuel différent — l'ambiguïté de la révision portée par *Lire et écrire* et les difficultés que posait ce livre de référence à l'histoire de l'éducation. La construction de la notion de demande sociale d'éducation à partir de l'observation d'initiatives locales y avait pour prix un double gauchissement : un certain écrasement de la dimension politique locale, d'une part, et d'autre part la réduction d'attitudes actives, observée dans l'avant-État, à la

7. Ces faits sont exposés dans les deux synthèses de Chartier, Compère et Julia (1976) et Prost (1968).

notion plus ou moins passive de demande, exportable dans l'analyse de la période où l'État commence à imposer des normes. Surtout, la responsabilité majeure de l'entrée des populations dans la culture écrite était restituée à « la société elle-même », et l'École, comme l'État et l'Église, réduite à un rôle secondaire⁸. Il y avait donc dans ce grand livre d'histoire culturelle et sociale de l'éducation une invitation à écarter du coeur de l'analyse la dimension proprement scolaire du phénomène.

L'entreprise de F. Furet et J. Ozouf a pourtant contribué à promouvoir l'histoire de l'enseignement primaire et à en orienter le questionnement et les méthodes, en bousculant le cadre d'analyse traditionnel et en mettant en œuvre les méthodes de pointe de l'histoire sociale et culturelle de l'époque. Elle a de toute évidence encouragé une série de travaux qui, par le choix de cadres d'étude maîtrisables mais assez larges pour supposer une synthèse des informations, et par l'attention portée aux activités, à la structure sociale, aux variations locales du milieu, tranchent sur la propension des études anciennes à mettre l'accent sur les décisions venues d'en haut ou sur des aspects anecdotiques. À cet égard, le paradigme de la demande sociale, dans lequel se reconnaissent la plupart de ces recherches, s'est révélé fécond. Mais les avancées les plus intéressantes de ces travaux ont eu pour prix une sorte de subversion de la notion ambiguë de demande sociale.

La monographie départementale de Jacques Gavoille (1981) en est un bon exemple. L'étude est fondée conjointement sur une excellente connaissance du milieu, sur le dépouillement des rapports d'inspection et sur le recours massif à un traitement statistique fondé sur la méthode de l'analyse factorielle des correspondances. Cela permet à l'auteur de faire d'intéressantes découvertes quant à la fréquentation scolaire et d'en mettre en lumière trois modèles très distincts dans le département du Doubs entre 1870 et 1914, mais aussi de réintroduire les données propres à l'offre scolaire et aux pratiques des administrateurs locaux de l'école parmi les facteurs déterminant les profils de scolarisation (âge de début et de fin notamment)⁹.

La thèse de Gilles Rouet (1993), très proche de l'inspiration de *Lire et écrire*, a le mérite d'aller chercher dans les archives des comités locaux de surveillance des écoles champenoises, sous la Monarchie de Juillet, les traces d'une demande d'éducation et d'une conversion au modèle moderne de l'école, de recenser les signes matériels d'une mutation de l'école et de montrer l'importance dans ce processus de l'évolution du profil des maîtres.

Mais les recherches menées par Pierre Caspard (1994, 1996a) sur le canton suisse de Neuchâtel montrent que l'on doit, pour rencontrer ce qu'on

8. En partie en raison d'une mauvaise interprétation des résultats de l'analyse statistique (Prost, 1993).

9. Pour une présentation synthétique de ce travail, voir Gavoille (1986).

appelle la demande d'éducation, pousser l'analyse jusqu'au niveau des familles et des individus, de leur investissement éducatif et du sens qu'ils lui donnent, ce qui suppose des sources riches et en impose une exploitation intensive, possible seulement à l'échelon local. Ces travaux mettent en lumière le lien entre la volonté partagée d'accès au savoir, par l'école, l'éducation familiale ou l'autodidaxie, et le caractère démocratique des petites républiques que sont les communes du canton de Neuchâtel au XVIII^e siècle, caractérisées par la participation des citoyens aux affaires publiques et de larges possibilités de mobilité professionnelle. Ces communes, bien avant que l'État cantonal ne prenne le relais, mettent en oeuvre leurs propres politiques éducatives (financement, horaires, programmes, méthodes, recrutement).

Quant à l'histoire contemporaine de la scolarisation, Jean Peneff (1987) a montré qu'elle ne s'arrête pas avec les lois scolaires des années mille huit cent quatre-vingt, encore moins avant elles, comme le suggérait le courant révisionniste. Son étude de trois communes de l'Ouest prouve au contraire qu'avant que l'État ne lie le versement des allocations familiales à la fréquentation et à l'assiduité scolaires (1939), les prescriptions de l'État sont fort loin de se traduire partout dans les faits et qu'à cet égard les facteurs locaux — tels que l'accessibilité de l'école ou la personnalité des instituteurs — restent déterminants. La politique de constructions scolaires menée par la Troisième République et la prise en main par l'État du recrutement et de la formation des instituteurs apparaissent de ce fait comme des facteurs déterminants. J. Peneff montre aussi la nécessité d'intégrer l'enseignement privé à l'analyse de la scolarisation. On serait tenté de ne voir dans le tableau surprenant que présente cet ouvrage qu'une aberration régionale — on est au coeur même de la « France du retard », bien loin de la Champagne et bien plus encore du canton de Neuchâtel — si J. Gavaille ne relevait lui-même dans une partie du Doubs, département précocement alphabétisé, de singuliers arrangements avec les normes scolaires.

Leurs découvertes ont d'ailleurs conduit ces deux auteurs à mettre en cause la validité des statistiques nationales à partir d'une critique de leurs conditions d'élaboration (Peneff, p227-260; Gavaille, 1986; Gavaille et Luc, 1987). Briand, Chapoulie et Péretz (1979) avaient déjà souligné la nécessité de situer l'activité statistique des gestionnaires de l'instruction publique, les chefs d'établissement en premier lieu, dans son contexte administratif, lequel faisait notamment de la variation des effectif scolaires un critère majeur de qualité de leur gestion. Le débat sur la validité des statistiques officielles éclate au grand jour avec la polémique opposant J.-N. Luc (1985, 1986) à R. Grew et P. Harrigan (1984, 1986, 1991), à propos de l'usage fait par ces derniers de la statistique de l'enseignement primaire pour une étude de longue durée de la croissance de la scolarisation élémentaire en France.

Une querelle de méthode, sans conséquence sur la tendance générale ? A. Prost (1993) montre que la diminution paradoxale de plusieurs taux départementaux de scolarisation entre 1886 et 1896, ainsi que l'énorme écart entre les chiffres officiels et ceux qu'a pu reconstituer J. Peneff à partir de sources locales, mettent en cause la thèse même d'une scolarisation globale au moment des lois Ferry, et conclut à la nécessité d'une série d'études locales pour décider s'il ne faut pas « réviser l'histoire révisionniste » de l'école.

3. Enseignements postélémentaires populaires, action locale et place de l'État

Dans le cas des enseignements postélémentaires populaires, le centralisme de l'historiographie découle de l'indifférence des historiens : la rareté des recherches a déformé la vision qu'on avait de ces formes scolaires, en accordant une place démesurée aux débats nationaux et à quelques exemples, le plus souvent parisiens, au détriment des réalités locales, accessibles par des sources abondantes mais dispersées par nature¹⁰. En effet, les enseignements technique et primaire supérieur ont, à des degrés divers et jusqu'à une date plus ou moins tardive, reposé sur des initiatives et des financements locaux. L'État ne s'est engagé que progressivement, avec un souci longtemps maintenu de localisme, et une ouverture persistante au privé pour ce qui concerne la formation professionnelle, justifiés par la nécessité d'une adaptation aux conditions sociales et économiques particulières (Bodé et Savoie, 1995b). Le recensement des établissements de ce type et la recherche de leurs conditions de création et de fonctionnement ouvre donc sur la diversité des acteurs locaux et sur l'existence de dynamiques propres à chaque situation, mêlant de façon variable les éléments locaux et nationaux.

J.-P. Briand et J.-M. Chapoulie, en se faisant les historiens de l'enseignement primaire supérieur, ont joué un rôle de pionniers dans cette voie. L'enseignement primaire supérieur, sous la Troisième République, constitue une forme scolaire réglementée par l'État, intégrée dans l'ensemble primaire, matérialisée par un réseau d'établissements à statut généralement municipal, dont une partie des dépenses, les traitements des enseignants notamment, est prise en charge par l'État. Les travaux de J.-P. Briand et J.-M. Chapoulie ont montré que son développement reposait non seulement sur des choix politiques et budgétaires nationaux mais aussi sur des considérations propres à la logique de fonctionnement de l'administration et des établissements, sur

10. Le Service d'histoire de l'éducation de l'INRP a entrepris un recensement départemental des établissements d'enseignement technique (présentation par G. Bodé, in Bodé et Savoie, 1995 a, p201-204).

l'accessibilité de ces derniers et leurs capacités de recrutement, sur les options et l'influence de notables locaux, et toutes sortes d'autres facteurs locaux ou nationaux. Ils éclairent ainsi le développement d'une forme scolaire qui a joué un rôle majeur dans la démocratisation de l'accès aux études longues, mais aussi la nature de la rivalité qui a opposé entre eux les enseignements primaire et technique (Briand et Chapoulie, 1992), et, en élargissant leur champ d'investigation à l'ensemble des scolarisations post-obligatoires, le renversement de la carte départementale des taux de scolarisation entre la fin du XIX^e siècle et le milieu du XX^e (Briand, 1995).

À rebours des interprétations fondées sur la demande sociale d'éducation, la perspective d'ensemble développée par J.-P. Briand et J.-M. Chapoulie (1993, 1995) repose sur la notion d'offre de places dans les établissements scolaires: offre formelle (nombre de places, critères d'admission) et offre effective (dépendant des conditions matérielles d'accès et de l'existence de filières scolaires). Leur approche a l'intérêt de mettre l'institution scolaire, son fonctionnement et ses caractéristiques matérielles et financières, au centre de l'analyse, rompant avec un certain idéalisme des interprétations fonctionnalistes ou téléologiques, et avec les contextualisations hâtives postulant une relation immédiate de cause à effet entre des changements d'ordre social ou productif et les évolutions de l'école.

A. Prost (1968), malgré la faiblesse de l'historiographie alors disponible, avait déjà mesuré l'importance des enseignements primaire supérieur et technique dans le processus de démocratisation de l'enseignement. Son étude de cas sur l'agglomération d'Orléans (Prost, 1986) le montre pour l'après 1945 et constitue une illustration très convaincante de la notion d'offre effective (rôle des cours complémentaires primaires dans les banlieues). Avec ceux de J.-P. Briand et J.-M. Chapoulie, ses travaux ont inspiré le renouveau de l'histoire de ces enseignements, désormais assez vivante pour susciter des publications collectives (Formation Emploi, 1989; Bodé et Savoie, 1995a).

L'histoire des enseignements techniques et intermédiaires est ainsi devenue un secteur avancé de l'histoire de l'enseignement français pour ce qui concerne la prise en compte de la réalité locale et son articulation avec l'évolution générale de la scolarisation. Cela concerne au premier chef l'établissement scolaire, unité de mise en oeuvre des moyens d'enseignement et de régulation des flux d'élèves, qui n'est plus envisagé comme une entité close mais situé dans son environnement géographique, social, politique, et en relation avec une offre d'éducation complémentaire ou concurrentielle¹¹. Cette contextualisation permet de mettre en lumière des stratégies d'établis-

11. Sur la nécessité des monographies pour l'histoire de l'enseignement technique, voir la démonstration de J.-M. Chapoulie (1989).



sement, par exemple en matière d'offre (diversification, développement d'ateliers), dont l'appréhension est souvent facilitée — pour peu qu'on en retrouve les procès-verbaux — par l'existence, dans ce genre d'écoles, de conseils de patronage ou de perfectionnement associant à l'administration de l'école des représentants des autorités locales (municipalité) et des milieux professionnels¹². On trouve donc dans ce passé (notamment sous la Troisième République, temps de grand essor de l'offre) un écho aux préoccupations des chefs d'établissement actuels, avec leurs problèmes de concurrence ou d'image. Mais jusqu'aux années trente au moins, le problème des chefs d'établissement est plus de réunir ou retenir une masse critique d'élèves — nécessaire à la viabilité de l'établissement, ou au maintien d'une structure scolaire minimale à un coût acceptable, selon le degré d'indépendance de l'école — que d'agir sur la qualité de leurs recrues, même si l'existence de sections d'élite performantes est un excellent argument de recrutement.

Les villes sont la deuxième composante majeure de la réalité locale des enseignements techniques et intermédiaires. Elles interviennent à la fois en tant qu'espace privilégié de leur développement (par la présence d'élèves, d'enseignants, de soutiens et de financeurs)¹³ et en tant qu'entités politiques, et donc actrices de ce développement. L'idée de politiques municipales en matière d'enseignement soulève quelques questions, qui tiennent notamment au degré d'autonomie politique et financière des municipalités. Marc Suteau (1995) réussit pourtant à établir sur le long terme (1830-1940), à travers les comptes et les initiatives de la ville de Nantes, les lignes d'action de la municipalité, qui soutient les écoles techniques et primaires supérieures et met tous les moyens en oeuvre pour créer un enseignement supérieur. Quelques ouvertures sur d'autres politiques municipales confirment les leçons du cas nantais, que ce soit à Metz (Bodé, 1995), ville poursuivant avec des motivations voisines (sa rivale Nancy joue par exemple le rôle de Rennes pour Nantes) des objectifs à long terme du même ordre, ou à Nancy (Savoie, 1995), qui s'efforce de conserver le contrôle de ses écoles, quitte à leur conférer un statut hybride, et de protéger le patrimoine scolaire de la ville. En tout état de cause, leur emprise foncière et immobilière et leurs capacités de financement font des municipalités un acteur local essentiel.

Outre la municipalité et le département (aux moyens plus limités et à l'autonomie très réduite), l'histoire des enseignements techniques et intermédiaires fait intervenir une quantité d'autres acteurs, initiateurs, financeurs, fournisseurs de locaux ou de matériel : directeurs d'institutions privées, associations, congrégations et groupes confessionnels, entreprises, sociétés indus-

12. Y. Legoux (1973) s'appuie notamment sur cette source dans une monographie qui a ouvert une voie nouvelle dans l'histoire de l'enseignement technique.

13. Pour une analyse sous cet angle du cas de Nancy, voir Savoie, 1995.

trielles, chambres de commerce et d'industrie, syndicats patronaux et ouvriers, inspecteurs départementaux de l'enseignement technique (bénévoles et souvent issus du monde de l'entreprise sous la Troisième République). Les entreprises prenant rarement les choses en main avant les années trente, ce sont souvent des groupements d'acteurs institutionnels qui créent, soutiennent et financent les écoles et les cours.

Reste la question de la place de l'État dans l'histoire de ces formes scolaires, qui a été surestimée pour l'essentiel mais ignorée dans le détail. Le localisme qui inspire longtemps l'attitude de l'État à l'égard des formations destinées aux populations ouvrières, paysannes et de classe moyenne n'implique pas son absence de la scène. Cela peut se traduire par une politique d'encouragement aux initiatives locales et à leur diffusion, comme dans le cas des cours industriels de la Restauration. Ou à l'inverse par une démarche du ministère de l'Instruction publique, comme le projet d'écoles professionnelles régionales de 1853-1854, mais nécessitant la collaboration d'acteurs institutionnels locaux, ce qui explique son échec d'ensemble et sa réussite à Mulhouse (Anderson, 1975, p90-94; Oberlé, 1961, p173-193). L'influence de l'État est d'ailleurs en avance sur les discours et les textes officiels. Les écoles d'arts et métiers, établissements d'État de plus en plus recherchés, exercent ainsi une profonde influence sur la structure pédagogique, l'enseignement et l'équipement des écoles techniques et intermédiaires, à partir des années mille huit cent quarante, par le biais de la préparation à leur concours d'entrée¹⁴. Quant à l'enseignement spécial, chacune des étapes réglementaires de son développement (1829, 1847, 1863-1865) est précédée d'une multitude d'initiatives locales, au sein des lycées et surtout des collèges communaux, autorisées et encouragées par les autorités universitaires¹⁵.

L'adoption, par la Troisième République, d'un cadre législatif et réglementaire complet ne modifie pas radicalement le jeu de l'État et des forces locales: dans les années vingt, l'État négocie ville par ville, et à l'aide d'incitations financières, l'application de l'obligation des cours professionnels pour apprentis, et exploite les difficultés financières des municipalités pour rationaliser le partage des établissements entre les réseaux primaire supérieur et technique¹⁶. À la même époque, la définition par des instances paritaires départementales des certificats d'aptitude professionnelle (CAP) se traduit

14. Savoie, 1997. Ce phénomène méconnu — l'historien des écoles d'arts et métiers, Charles R. Day (1987), en mentionne des éléments sans développer la question — évoque l'effet de la préparation aux grandes écoles sur le développement de l'enseignement des sciences (Belhoste, 1989).
15. Duruy ne cache pas, en créant l'enseignement secondaire spécial, qu'il s'appuie sur une réalité présente dans la majorité des lycées et dans la totalité des collèges communaux (Instruction d'octobre 1863, publiée par Charmasson, Lelorrain et Ripa, 1987, p177-184).
16. Voir le cas nancéien dans Savoie (1995). Briand et Chapoulie (1992, p175-229) ont bien montré comment la rivalité des deux administrations du primaire et du technique s'articulait entre le plan national et le plan local.

par un étonnant éparpillement local des qualifications reconnues (Brucy, 1993). C'est seulement après la Deuxième Guerre mondiale que l'intégration progressive du primaire supérieur et du technique dans le secondaire, le développement des centres d'apprentissage (Troger, 1990) et un paritarisme plus centralisé (Brucy, 1993) viennent à bout du localisme.

4. L'enseignement des élites : un bastion du centralisme ?

À l'inverse des formes scolaires envisagées jusqu'ici, les enseignements secondaire et supérieur sont au cœur de la centralisation napoléonienne, dont le lycée est l'institution emblématique. L'Université impériale organise l'enseignement des élites et laisse pour l'essentiel celui du peuple à l'initiative locale. Pourtant, à côté des établissements d'État (lycées, facultés et grandes écoles), les collèges communaux, plus modestes et beaucoup plus autonomes, et les établissements privés¹⁷, forment une partie importante de l'offre secondaire.

Par leur fragilité et la difficulté de la plupart d'entre eux à rassembler l'effectif nécessaire à l'ouverture de quelques classes, les collèges communaux sont de beaux laboratoires d'observation, où se pratique l'adaptation des cursus et du temps scolaire à des structures pédagogiques incomplètes, et où s'agrègent des formes scolaires réputées cloisonnées (enseignements classique, spécial, primaire élémentaire et primaire supérieur). Même parmi les lycées, seuls ceux de Paris et de quelques grandes villes disposent des effectifs d'élèves et des enseignants nécessaires à une pleine application de la réglementation. L'impression d'uniformité donnée par l'existence de normes très précises relève donc en partie de l'illusion. Sur le plan financier, la singularité est longtemps la règle : les lycées restent largement autofinancés, malgré la part croissante des subventions d'État, jusqu'aux années trente, où la gratuité des études ajoute ses effets au déclin de l'internat, et les traitements des professeurs sont complétés jusqu'en 1872 par une part des revenus de l'internat et des rétributions des externes (traitement éventuel). Par ailleurs, la Troisième République compense la centralisation progressive du financement par la déconcentration administrative : un régime d'autonomie financière est conféré en 1903 à quelques lycées, dotés d'une subvention fixe et d'un conseil d'administration, et généralisé en 1908. La réforme de 1902 accroît parallèlement la complexité qui résulte de la multiplication des

17. Si une partie des établissements libres a eu droit à l'attention de l'historiographie catholique, le monde très riche des institutions et pensions de la première moitié du XIX^e siècle reste mal connu. Leur recensement fait partie d'une recherche sur les établissements secondaires privés de garçons parisiens qui vient d'être entreprise par le Service d'histoire de l'éducation.

matières et de la diversification des filières et des options, et donne à l'administration des lycées des responsabilités en matière d'organisation, voire des marges d'innovation.

Les établissements secondaires du XIX^e siècle et de la première moitié du XX^e ne sont donc pas les répliques toutes identiques d'un modèle conçu d'en haut, parmi lesquelles on ne pourrait distinguer qu'une hiérarchie qualitative et des différences anecdotiques. La singularité des environnements, des données démographiques, des structures pédagogiques, donne un sens à l'approche monographique de l'histoire de l'enseignement secondaire contemporain. À cet égard, les monographies en série des collèges d'Ancien Régime par M.-M. Compère et D. Julia (1977, 1984, 1987) constituent un modèle par la perspective comparatiste de l'entreprise, la volonté d'établir les facteurs conduisant à la création des collèges et les interrogations d'ordre sociologique et administratif qui la sous-tendent. M.-M. Compère (1985) s'est d'ailleurs employée de façon très convaincante à rattacher, par delà la fondation napoléonienne, les lycées de la première moitié du XIX^e siècle aux anciens collèges. Il reste à persuader les historiens de l'enseignement secondaire contemporain de la légitimité d'un genre monographique s'appuyant sur un questionnement solide.

En ce qui concerne l'enseignement supérieur, c'est la période de la Troisième République qui retient surtout l'attention. On y trouve notamment des exemples de synergie entre les municipalités, les milieux économiques et le monde universitaire qui ne sont pas sans évoquer ce qu'on observe dans le cas des enseignements postélémentaires¹⁸. L'exemple le plus frappant est celui des instituts de sciences appliquées des facultés des sciences de Nancy, Lille, Grenoble, Toulouse ou Lyon (Paul, 1980; Grelon, 1989). Il faut rappeler aussi les efforts de construction souvent considérables des villes, aspect positif d'un enthousiasme municipal qui pervertit par ailleurs l'esprit de la grande refondation universitaire de la fin du XIX^e siècle en défense des intérêts locaux, et aboutit à une dispersion des forces (Prost, 1968, p235-240).

Le cas des universités de la Troisième République nous plonge au coeur d'un paradoxe historique apparent. Le régime de 1875 est celui qui a accompli l'oeuvre éducative la plus complète. Il a fait entrer dans le champ de compétence de l'État de nouvelles formes scolaires (enseignements secondaire féminin, primaire supérieur, technique), mobilisé et centralisé de nouveaux

18. Il arrive d'ailleurs fréquemment que les mêmes acteurs, les chambres de commerce et d'industrie par exemple, interviennent à ces deux niveaux et établissent des filières d'études entre eux (enseignement commercial postélémentaire et écoles supérieures de commerce, pour rester dans le même exemple).



moyens, étatisé le statut et le traitement des enseignants, écarté les congrégations. Pourtant, le même régime a largement mis sur le jeu des acteurs institutionnels locaux, et a souvent bénéficié de leur mobilisation¹⁹. Malgré l'importance des moyens qu'elle s'est donnés, l'administration de la Troisième République continue à se mouvoir dans un univers scolaire hérité des régimes précédents, où l'État était souvent plus incitateur et fournisseur de cadres réglementaires que maître d'oeuvre.

Cette pratique équilibrée — qui tranchait sur le jacobinisme affiché sous le Premier Empire ou à l'époque du ministère Fortoul — a cédé, après la Seconde Guerre mondiale et notamment à partir de 1959, à un centralisme plus technocratique et plus réel qu'au XIX^e siècle, sous l'effet du changement d'échelle de l'institution scolaire et de son intégration en un système unique. Bien que les acteurs institutionnels locaux, les municipalités en premier lieu, n'aient jamais cessé d'intervenir dans la vie des établissements, et que ceux-ci aient conservé (voire regagné) de larges marges de manœuvre pour leur gestion, on comprend aisément que la décentralisation du début des années quatre-vingt ait paru totalement inédite.

Si les travaux de ces dernières années commencent à ouvrir des perspectives sur la place des acteurs locaux extérieurs dans le développement de la scolarisation, et sur le fonctionnement et la dynamique de l'institution scolaire, il reste beaucoup à faire en ce qui concerne la place des établissements, notamment du point de vue de l'évolution de l'offre scolaire (contenus et débouchés), des structures pédagogiques et de l'organisation du temps. La recherche de la viabilité et la concurrence ont conduit les établissements à jouer un rôle majeur en matière de diversification de l'offre. C'est également souvent au niveau des établissements que les structures pédagogiques se sont d'abord adaptées à l'hétérogénéité des niveaux scolaires par la création de classes-paliers (sixième, cours préparatoire primaire) ou aux exigences de leurs débouchés par le développement et la spécialisation des classes préparatoires. C'est encore dans le cadre d'un établissement secondaire qui, au XIX^e siècle, reste organisé, selon le modèle dominant de l'internat, sous le double régime des classes (faites par les professeurs) et des études, répétitions et enseignements accessoires, qu'apparaît le caractère fonctionnel des obligations de service des professeurs, devenues depuis un élément constitutif de leur condition professionnelle (Compère et Savoie, 1997).

La révision des rôles respectifs du centre et de la périphérie dans l'histoire éducative française depuis la Révolution n'est pas épuisée par les avan-

19. Sur un autre plan, le livre récent de J.-F. Chanet (1996) fait justice de l'image caricaturale d'une école de la Troisième République exterminatrice des cultures et langues régionales. L'enracinement de l'enseignement dans la réalité locale est au contraire une dimension importante de la pédagogie primaire de l'époque.

cées de l'histoire de la scolarisation élémentaire et la redécouverte des enseignements primaire supérieur et technique. La critique des statistiques officielles, la mise en valeur des logiques de fonctionnement propres aux établissements et à l'institution scolaire, celle de l'interaction de phénomènes relevant de plans et d'échelles différents: tout ceci doit inciter les historiens de l'éducation dans leur ensemble à reconsidérer leur approche. À cette condition, les autres spécialistes de l'éducation pourront trouver dans le passé scolaire matière à mettre en perspective les problèmes et les démarches du jour, à en relativiser la nouveauté et à en affiner la compréhension.

Bibliographie

- ANDERSON, R. D., 1975, *Education in France. 1848-1870*. Oxford, Clarendon Press.
- BAILEY, Charles R., 1994, *The Old Regime Colleges, 1789-1795. Local Initiatives in Recasting French Secondary Education*. New York, Peter Lang.
- BELHOSTE, Bruno, janvier 1989, Les caractères généraux de l'enseignement secondaire scientifique de la fin de l'Ancien Régime à la Première Guerre mondiale. *Histoire de l'éducation*, n° 41, p3-45.
- BODÉ, Gérard, 1995, État français, État allemand: l'enseignement technique mosellan entre deux modèles nationaux, 1815-1940. In Bodé, Savoie, (dir.) *Histoire de l'éducation*, n° 66, p109-136.
- BODÉ, Gérard, Philippe SAVOIE (dir.), mai 1995a, L'Offre locale d'enseignement. Les formations techniques et intermédiaires. XIX^e-XX^e siècles. Numéro spécial d'*Histoire de l'éducation*, n° 66.
- BODÉ, Gérard, SAVOIE Philippe, 1995b, L'approche locale de l'histoire des enseignements techniques et intermédiaires: nécessité et limites, in Bodé, Savoie, (dir.), *Histoire de l'éducation*, n° 66, p5-13.
- BOUTIER, Jean, JULIA Dominique (dir.), 1995, *Passés recomposés. Champs et chantiers de l'histoire*. Paris, Éditions Autrement.
- BRIAND, Jean-Pierre, 1995a, Le renversement des inégalités régionales de scolarisation et l'enseignement primaire supérieur en France. *Fin XIX^e-milieu XX^e siècle*. In Bodé, Savoie (dir.), *Histoire de l'éducation*, n° 66, p159-200.
- BRIAND, Jean-Pierre, Jean-Michel CHAPOULIE, 1992, *Les Collèges du Peuple. L'enseignement supérieur et le développement de la scolarisation prolongée sous la Troisième République*. Paris: INRP-CNRS-ENS Fontenay-Saint-Cloud.
- BRIAND, Jean-Pierre, Jean-Michel CHAPOULIE, 1993, L'institution scolaire et la scolarisation: une perspective d'ensemble. *Revue française de sociologie*, XXXIV-1, p3-42.
- BRIAND, Jean-Pierre, CHAPOULIE, Jean-Michel, 1995a, L'institution scolaire, les familles, les collectivités locales, la politique d'État, in Bodé et Savoie, (dir.) *Histoire de l'éducation*, n° 66, p15-46.
- BRIAND, Jean-Pierre, CHAPOULIE, Jean-Michel, PÉRETZ, Henri, 1979, Les statistiques scolaires comme représentation et comme activité. *Revue française de sociologie*, XX-4, p669-702.

- BRUCY, Guy, 1993, *L'Histoire des diplômés de l'enseignement technique (1880-1965)*. Thèse de l'Université Paris X.
- CASPARD, Pierre, mai 1996a, Pourquoi on a envie d'apprendre. L'autodidaxie ordinaire à Neuchâtel, XVIII^e siècle. In FRIJHOFF, Willem (dir.), *Autodidaxies, XVI^e-XIX^e siècles*, Numéro spécial d'*Histoire de l'éducation*, n°70, pp65-110.
- CASPARD, Pierre, 1996b, L'histoire de l'éducation française. In G. B. Kornetov, V. G. Bezrogov (dir.), *L'histoire de l'éducation universelle. Conceptions, modèles, historiographie*, Moscou: Académie de formation de Russie, p216-227 (en russe).
- CASPARD, Pierre, 1988, Histoire et historiens de l'éducation en France. *Les dossiers de l'éducation*, n°14-15, p9-29.
- CASPARD, Pierre, juillet-septembre 1994, Pourquoi l'État s'est-il intéressé à l'éducation (1750-1830), *Musée Neuchâtelois*, n° 3, p93-105.
- CHANET, Jean-François, 1996, *L'École républicaine et les petites patries*, Paris, Aubier.
- CHAPOULIE, Jean-Michel, 1989, Deux expériences de création d'établissements techniques au XIX^e siècle. In *Formation Emploi*, p15-39.
- CHARLOT, Bernard, 1993, La territorialisation des politiques éducatives: une politique nationale. In B. CHARLOT (dir.) *L'École et le territoire: nouveaux espaces, nouveaux enjeux*, Paris, Armand Colin, p27-48.
- CHARMASSON, Thérèse, LELORRAIN Anne-Marie et RIPA Yannick, 1987, *L'Enseignement technique de la Révolution à nos jours*. Tome I. De la Révolution à 1926, Paris, Economica-INRP.
- CHARTIER, Roger, COMPÈRE, Marie-Madeleine, JULIA, Dominique, 1976, *L'Éducation en France du XVI^e au XVIII^e siècle*, Paris, CEDES-CDU.
- COMPÈRE, Marie-Madeleine, 1985, *Du collège au lycée (1500-1850)*. Paris: Gallimard-Julliard.
- COMPÈRE, Marie-Madeleine, 1995, *L'Histoire de l'éducation en Europe. Essai comparatif sur la façon dont elle s'écrit*, Paris, Peter Lang-INRP.
- COMPÈRE, Marie-Madeleine, JULIA, Dominique, 1981, Les Collèges sous l'Ancien Régime. Présentation d'un instrument de travail. *Histoire de l'éducation*, n° 13, p1-27.
- COMPÈRE, Marie-Madeleine, JULIA Dominique, 1984, *Les Collèges Français, XVI^e-XVIII^e siècles. Répertoire 1: France du Midi*, Paris, INRP-CNRS.
- COMPÈRE, Marie-Madeleine, JULIA Dominique, 1988, *Les Collèges Français, XVI^e-XVIII^e siècles. Répertoire 2: France du Nord et de l'Ouest*, Paris, INRP-CNRS.
- COMPÈRE, Marie-Madeleine, SAVOIE, Philippe, 1997, Temps scolaire et condition des enseignants du secondaire en France depuis deux siècles. In COMPÈRE, Marie-Madeleine (dir.) *Histoire du temps scolaire en Europe*, Paris, INRP-Économica.
- DAY, Charles R., 1987, *Education for the Industrial World: The Écoles d'Arts et Métiers and the Rise of French Industrial Engineering*, Cambridge, M.I.T. Press (édition française, 1991, Paris: Belin).
- FORMATION EMPLOI, juillet-décembre 1989, Numéro spécial: L'enseignement technique et professionnel. Repères dans l'histoire (1830-1960), 27-28.
- FURET, François, Jacques OZOUF, 1977, *Lire et écrire. L'alphabétisation des Français de Calvin à Jules Ferry*, Paris, Éditions de Minuit (2 vol.).
- GAVOILLE, Jacques, 1981, *L'École publique dans le département du Doubs de 1870 à 1914*, Paris, Les Belles Lettres.
- GAVOILLE, Jacques, juillet-août 1986, Les types de scolarité: plaidoyer pour la synthèse en histoire de l'éducation. *Annales ESC*, n° 4.

- GAVOILLE, Jacques, LUC, Jean-Noël, 1987, Faut-il brûler la statistique de l'enseignement primaire ? *Histoire de l'éducation*, n° 33, p47-64.
- GILDEA, Robert, 1983, *Education in Provincial France. 1800-1914. A study of three departments*. Oxford : Clarendon Press.
- GRELON, André, 1989, Les universités et la formation des ingénieurs en France de 1870 à 1914. In *Formation Emploi*.
- GREW, Raymond, HARRIGAN, Patrick J., juillet-août 1986, L'offuscation pédantesque. Observations sur les remarques de J.-N. Luc. *Annales ESC*, n° 4, p913-922.
- GREW, Raymond, HARRIGAN, Patrick J., 1991, *School, State and Society. The Growth of Elementary Schooling in Nineteenth Century France. A Quantitative Analysis*, Ann Arbor, The University of Michigan Press.
- GREW, Raymond, HARRIGAN, Patrick J., WHITNEY, James B., janvier-février 1984, La scolarisation en France, 1829-1906. *Annales ESC*, n° 1, p117-157.
- LEGOUX, Yves, 1972, *Du Compagnon au technicien. L'École Diderot et l'évolution des qualifications. 1873-1972*, Paris, Technique et vulgarisation.
- LEPETIT, Bernard (dir.), 1995, *Les formes de l'expérience. Une autre histoire sociale*, Paris, Albin Michel.
- LUC, Jean-Noël, 1985, *La statistique de l'enseignement primaire, XIX^e-XX^e siècles, Politique et mode d'emploi*, Paris, INRP-Économica.
- LUC, Jean-Noël, juillet-août 1986, L'illusion statistique. *Annales ESC*, n° 4, p887-911.
- NOIRIEL, Gérard, 1996, *Sur la « crise » de l'histoire*, Paris, Belin.
- OBERLÉ, Raymond, 1961, *L'Enseignement à Mulhouse de 1798 à 1870*, Paris, Les Belles Lettres.
- PAUL, Harry W., 1980, Appolo courts the Vulcans : the applied institutes in nineteenth century French science faculties. In FOX, Robert et WEISZ George (eds), *The Organisation of Science and Technology in France, 1808-1914*. Cambridge : Cambridge University Press, et Paris : Éditions de la Maison des sciences de l'Homme.
- PENEFF, Jean, 1987, *Écoles publiques, écoles privées dans l'Ouest (1880-1950)*, Paris, l'Harmattan.
- PROST, Antoine, 1968, *Histoire de l'enseignement en France. 1800-1967*, Paris, Armand Colin.
- PROST, Antoine, 1986, *L'Enseignement s'est-il démocratisé ?*, Paris, PUF.
- PROST, Antoine, 1993, Pour une histoire « par en bas » de la scolarité républicaine. *Histoire de l'éducation*, n° 57, p59-74.
- REVEL, Jacques (dir.), 1996, *Jeux d'échelles. La micro-analyse à l'expérience*. Paris : Gallimard-Le Seuil.
- ROUET, Gilles, 1993, *L'Invention de l'école. L'école primaire sous la monarchie de juillet*, Nancy, Presses universitaires de Nancy.
- SAVOIE, Philippe, 1995, Offre locale et engagement de l'État. Les enseignements technique et primaire supérieur et les conditions de leur évolution sous la Troisième République, in Bodé, Savoie, (dir.) *Histoire de l'éducation*, n° 66, p47-83.
- SAVOIE, Philippe, 1997, Société et école : réflexions autour de l'enseignement technique français (XIX^e-XX^e siècles). In F. BRUNEAU, E. V. JOHANNINGMEIER, F. SIMON, C. MAJOREK (eds), *Schooling in Changing Societies : Historical and Comparative Perspectives* (à paraître).
- SUTEAU, Marc, 1995a, *Une ville et ses écoles. Nantes, 1830-1940*, Thèse de l'Université Paris VIII.

- THABAULT, Roger, 1944, 1848-1914. *L'ascension d'un peuple. Mon village. Ses hommes, ses routes, son école*, Paris, Delagrave.
- TROGER, Vincent, 1991, *Histoire des centres d'apprentissage, 1939-1959. Les enjeux politiques, économiques et culturels de la scolarisation de la formation ouvrière*, Thèse de l'Université Paris IV.

La symbiose centre-périphérie : l'éducation au Japon

YUKI SHIOSE

Université de Sherbrooke, Québec.

Introduction : le centre et le local en éducation au Japon

La situation éducative au Japon suscite en Occident un mélange d'envie, d'étonnement et même un peu de désapprobation. De nombreux documents traitent des secrets de sa réussite et parfois même de ses horreurs (Narita, 1993; Masonn et al., 1989; Lewis, 1988). De l'extérieur, l'école au Japon paraît monolithique, hyper-centralisée et organisée. Le centre du pouvoir, l'État, semble diriger tout ce qui se passe au niveau local, c'est-à-dire les actions réalisées par les acteurs locaux, tels que les enseignants, les enfants et les parents, à l'intérieur de chaque classe. Nous nous attacherons ici à l'évolution du lien entre le centre, L'État, et le microcosme, la classe. Pour ce faire, nous retracerons brièvement l'évolution du rapport de force entre l'échelon central et l'échelon local. Nous allons comparer ainsi le changement d'orientation intervenu dans la politique éducative japonaise. Ensuite, nous verrons ce qui se passe actuellement dans deux classes primaires, en tant qu'instances locales face au centre étatique dans l'univers scolaire au Japon.

1. Avant 1945 : éduquer les sujets-soldats

Jusqu'à la défaite du pays, le système éducatif japonais était fondé sur une structure élaborée durant l'ère de Meiji, au temps de la modernisation technologique du Japon. L'État japonais se consolidait sous la bannière du nationalisme et se concrétisait autour de l'existence de l'Empereur. Dans

cette logique, l'État a produit un décret éducatif¹, « *Le Rescrit impérial sur l'éducation* », en 1890. Cette « charte » qui indiquait clairement les objectifs de l'éducation a déterminé la politique éducative au Japon jusqu'à la fin de la dernière guerre.

Le Rescrit spécifiait les devoirs des sujets comme suit :

« À nos sujets, Nos ancêtres Impériaux ont fondé Notre Empire sur une base large et éternelle, et y ont profondément et fermement implanté la vertu. Nos sujets, à jamais unis dans la loyauté et la piété filiale, en ont illustré la beauté de génération en génération. C'est la gloire du caractère fondamental de Notre Empire, et c'est là aussi que notre système éducatif trouve sa source. Vous nos Sujets, respectez vos parents, chérissez vos frères et soeurs, soyez des époux unis et des amis fidèles ; faites profiter de votre bienveillance tous ceux qui vous entourent ; cherchez à vous instruire et cultivez les arts, et ainsi développez des facultés intellectuelles et consolidez votre force morale ; en outre favorisez le bien public et encouragez les intérêts communs ; en toutes circonstances respectez la Constitution et observez les lois ; en cas d'urgence, faites courageusement don de votre personne à l'État, et ainsi protégez et conservez la prospérité de Notre Trône Impérial créé en même temps que le Ciel et la Terre. De la sorte, non seulement vous serez Nos bons et loyaux Sujets, mais vous rendrez illustres les meilleures traditions de vos ancêtres. La voie tracée ici est en effet l'enseignement légué par Nos Ancêtres Impériaux, et que doivent observer pareillement leurs Descendants et leurs Sujets, infaillibles en tous temps et valables en tous lieux. C'est Notre Désir que de formuler avec grand respect, en commun avec vous, Nos Sujets, le souhait que nous puissions tous parvenir à la même vertu. Fait le 30^e jour du 10^e mois de la 23^e année de Meiji (1890). »²

Le contenu ainsi peut se résumer comme suit : le peuple a l'obligation glorieuse de se soumettre aux désirs de l'empereur. L'éducation rend les gens capables de fonctionner avec le meilleur rendement dans le cadre de cette obéissance. Par contraste, l'empereur existe pour guider son peuple, exactement comme un Père, au fil du cheminement de la croissance nationale. L'État, incarné par l'empereur, est omniprésent et prépondérant dans le système scolaire. Chaque strate de la hiérarchie administrative scolaire se charge de faire appliquer la politique étatique. Les enseignants qui figurent au bas de cette échelle tâchent de produire deux catégories de sujets impériaux : la première est la future élite, composée des futurs décideurs de la société qui poursuivent normalement leurs études jusqu'au post-secondaire ; la deuxième, l'absolue majorité, apprend à devenir de fidèles sol-

1. Il s'agit d'une ordonnance étatique qui énonce des directives de base pour l'éducation.

2. Nous avons employé la traduction citée dans Horio, T. (1993).

dat, serviteurs de l'État. Les membres de cette deuxième catégorie arrêtent habituellement leurs études après six années d'école primaire obligatoire.

Cette charte a été mémorisée par les enseignants ainsi que par les élèves comme le Décalogue, et récitée quotidiennement dans la classe comme un décret du centre directement arrivé au local. La structure scolaire était donc fortement étatisée et centralisée. L'Université impériale de Tokyo se trouvait au sommet et le système de pouvoir en pyramide s'efforçait de « reproduire » le sujet idéal, efficace et docile, selon la matrice étatique. Tout cela a contribué à la création d'une population militairement disciplinée et performante. Il n'y avait aucune marge de contestation de la périphérie vers le centre.

2. Après 1945: Le pouvoir décisionnel du local face au centre

La défaite de la seconde guerre mondiale a fourni aux Japonais une occasion inédite de s'orienter vers la démocratie. Jadis, l'éducation était conçue depuis le centre étatique vers les sphères locales, sans aucune possibilité de *feedback* de la part du local, c'est-à-dire de la classe. Les parents ainsi que les enfants n'avaient qu'à se taire et à apprendre à obéir sous la direction des enseignants qui, eux, répétaient les ordres du pouvoir central. En 1947, la nouvelle Constitution a été adoptée sous l'influence de l'armée américaine. Cette dernière voulait éliminer l'influence théocratique-nationaliste de l'ancien régime japonais. Par conséquent, nous pouvons y lire l'influence libérale jeffersonienne en matière de conceptions éducatives. L'article 23 de la Constitution garantit la liberté de s'instruire et l'article 26 garantit le droit des citoyens de recevoir une éducation obligatoire.

En se fondant sur cette nouvelle Constitution, le gouvernement a promulgué une nouvelle Charte de l'éducation en 1947, *La loi fondamentale de l'éducation*.³ Cette dernière a renversé le rapport de force traditionnel entre l'État-acteur central et l'individu citoyen-acteur local.⁴ Dans son préambule, cette orientation politique est traduite dans les termes suivants :

« Par la Constitution du Japon que nous avons établie, nous avons fait la preuve de notre résolution de contribuer à la paix dans le monde et au

3. Nous avons employé la traduction citée dans Horio, T. (1993). Cette loi est considérée comme la loi fondamentale au sujet de l'éducation.

4. Entre l'État qui est représenté par le Ministère de l'éducation et les acteurs locaux, il existe des commissions scolaires qui sont composées d'administrateurs municipaux et provinciaux. Les directeurs et les vice-directeurs des écoles reçoivent des suggestions émanant de ces administrateurs. Par ailleurs, la plupart des professeurs appartiennent à des syndicats très puissants, qui ne cachent pas leurs désaccords avec la politique centrale.

bien-être de l'humanité en construisant un État démocratique et culturel. La réalisation de cet idéal dépendra fondamentalement de l'influence de l'éducation. Nous estimerons la dignité individuelle et nous nous efforcerons de former des gens épris de vérité et de paix, tandis que l'éducation dont le but est la création de la culture, générale et riche d'individualité, sera répandue de tous côtés. Nous promulguons ici cette Loi, conformément à l'esprit de la Constitution du Japon, afin de clarifier le but de l'éducation et d'établir la base de l'éducation du nouveau Japon. »

L'objectif même de l'éducation n'est plus la reproduction de sujets, mais la socialisation de citoyens indépendants :

« L'éducation aura pour objectif le développement de la personnalité, et s'efforcera de former des personnes saines de corps et d'esprit, qui seront éprises de vérité et de paix, estimeront la valeur individuelle, respecteront le travail, et auront un profond sens des responsabilités, et seront imprégnées d'un esprit indépendant en tant que bâtisseurs d'un État et d'une société démocratique. » (Article 1).

Dans l'initiation à la citoyenneté, l'éducation politique est interprétée comme suit :

« L'éducation attachera du prix aux connaissances politiques nécessaires à l'exercice de la citoyenneté. Les écoles prescrites par la loi s'abstiendront d'enseignement politique ou d'autres activités politiques en faveur ou à l'encontre de tout parti politique spécifique. » (Article 8).

Par contre, en ce qui concerne l'instruction religieuse dans la classe, le gouvernement veut éviter la répétition du passé théocratique du centre étatique en interdisant toute instruction religieuse. (Article 9) :

En ce qui concerne l'administration scolaire, la loi note que :

« L'éducation scolaire ne sera soumise à aucun contrôle abusif, mais sera directement responsable devant l'ensemble des citoyens. L'administration scolaire aura pour but, sur la base de cette prise de conscience, d'ajuster et d'établir les diverses conditions permettant de poursuivre le but de l'éducation. » (Article 10).

Ainsi, l'acteur local-citoyen⁵ prend le contrôle de l'appareil étatique, du moins institutionnellement. En ce qui concerne le système scolaire en soi, selon la logique de la démocratisation, l'obligation scolaire est prolongée de six ans à neuf ans et les enfants sont donc scolarisés au moins jusqu'à l'âge de quinze ans. En réalité, la plupart des enfants vont au-delà de cette obligation

5. Le concept de citoyenneté et de citoyen n'existait pas avant la fin de la guerre. On était des sujets muets et des membres du corps national. Actuellement, c'est au niveau local, dans la classe, que les acteurs apprennent à être citoyens, c'est-à-dire les vrais détenteurs du pouvoir étatique. Néanmoins, à l'extérieur de la sphère éducative, l'État est souvent présenté informellement en tant qu'« existence supérieure »-*okami*...

minimale et fréquentent l'école jusqu'au deuxième cycle du lycée. Selon les statistiques de 1995, 95 % des enfants poursuivent les études jusqu'à l'âge de dix-sept – dix-huit ans, et 39 % de ces derniers continuent au niveau universitaire (Sabouret, 1995, p.271 ; Hendley, 1986 ; Peak, 1991). Puisqu'il n'y a pas de système de doublement scolaire, tous les enfants poursuivent leurs études suivant le même curriculum déterminé par le Ministère de l'éducation (*Monbu-Shô*).

Cependant, ce changement d'équilibre dans les rapports de force entre l'État et le local ne s'effectua pas sans une certaine résistance de la part de l'État. Quelques cas de résistance de l'État méritent d'être examinés de plus près.

L'exemple du contrôle du manuel scolaire

Les acteurs locaux ont gagné durement leur droit de procurer une éducation en fonction des besoins des citoyens et non pas en fonction d'injonctions étatiques. Pourtant, il y a eu plusieurs occasions qui se sont offertes à l'État pour tenter d'affaiblir cette autonomie locale. L'un des exemples les plus connus est la question du contrôle des manuels scolaires. Tout de suite après 1947, le gouvernement a distribué, à titre d'information, un guide d'instruction (*Manuel d'orientation des études*⁶). Les professeurs ont été encouragés à consulter ce document pour maintenir un minimum de cohérence et d'uniformité dans l'instruction. Les grandes orientations proposées par l'État n'étaient pas d'ordre obligatoire et les professeurs étaient censés conserver leur autonomie dans l'enseignement. Néanmoins, depuis 1958, les intentions sous-tendant la réalisation de ce guide se sont infléchies. Ce *Manuel* a été révisé pour fournir plus d'instructions sur les contenus à enseigner et son utilisation par les enseignants est devenue obligatoire. Le contrôle voulu par ce guide porte sur le contenu des manuels scolaires : tous les manuels doivent être écrits selon la ligne officielle figurant dans ce document étatique. Si un manuel ne s'y conforme pas, il ne reçoit pas le sceau de l'inspection officielle et perd ainsi le droit d'être vendu dans le réseau scolaire public.

Depuis son instauration, cette disposition a provoqué un grand débat, surtout entre intellectuels et fonctionnaires. Ce débat est symbolisé par le procès entamé depuis trente ans contre l'État par le professeur Iénaga, un éminent historien. Le professeur Iénaga s'oppose à la manière dont l'État censure la description et l'interprétation historique de la responsabilité du Japon depuis cent ans dans les guerres contre les pays avoi-

6. Ce manuel est divisé en plusieurs volumes qui couvrent tous les aspects éducatifs du début jusqu'à la fin de l'éducation publique obligatoire.

sinants et surtout occulte la responsabilité du pays au cours de la dernière guerre.

L'exemple du contrôle des tests de connaissance

Parallèlement à ses tentatives de censurer les manuels scolaires, le gouvernement a aussi essayé d'instaurer un test des connaissances⁷, qui devait être réalisé sur tout le territoire. Ce système du test a été conçu à la fin des années cinquante, dans le but de vérifier si les élèves avaient acquis les connaissances conformes au *Manuel d'orientation des études*. Cette mesure a suscité sur le terrain énormément de réactions négatives de la part des professeurs. Ces derniers ont refusé catégoriquement d'administrer ces tests, en s'appuyant sur l'article 10 de la Loi fondamentale sur l'éducation qui interdit le contrôle abusif de l'école. Divers procès ont eu lieu sur ce sujet, et cette fois ce fut l'État qui accusa les enseignants de non-obéissance à la loi. Les Cours supérieures⁸ ont donné souvent raison aux enseignants. Quant à la Cour suprême, elle a émis, en 1976, une décision évasive qui conseillait la prudence à l'État et l'acceptation partielle des tests aux enseignants. L'administration de ces tests est aujourd'hui suspendue, mais la tentative de régulation par l'État dans ce domaine pèse encore clairement sur la relation entre le centre et le local.

L'exemple de la formation continue des professeurs

En 1971, le gouvernement a tenté à nouveau de contrôler la sphère locale avec un projet de réforme de l'enseignement élaboré par le Conseil central de l'éducation. Dans ce projet, le pouvoir de l'État sur la promotion des enseignants était renforcé car celle-ci devait dépendre désormais du pouvoir administratif. De plus, l'État se chargeait d'organiser le stage de formation continue alors que la participation à cette activité constituait un des prérequis importants pour l'accès à une promotion. De surcroît, les tentatives de professeurs pour mener des recherches en éducation ont été découragées par le gouvernement.

Actuellement, encore une fois grâce à une résistance locale active, cette organisation du stage par l'État n'a qu'une existence formelle. Cependant, tout cela constitue encore une expression de la volonté de l'État d'affaiblir systématiquement le poids et la présence des acteurs locaux.

7. Il s'agit d'examens nationaux visant à mesurer le contenu des acquis des jeunes.

8. Au Japon, il existe trois niveaux de Cours de justice: local, supérieur, suprême. Les juges de la Cour suprême sont nommés par le premier ministre. .

L'exemple de l'hymne national et du drapeau national dans la classe

Contrairement au cas de l'Allemagne, qui a modifié les paroles de son hymne national et son drapeau après la guerre, le gouvernement japonais n'a pas agi dans le même sens. L'hymne proclame ainsi toujours le souhait du peuple de connaître l'éternel règne de l'empereur, et le drapeau représente le Dieu-soleil levant. L'État essaie d'imposer à travers l'école ces emblèmes aux enfants comme symboles immuables du Japon moderne. Par exemple, en 1992, à Kyoto, les représentants de l'État ont essayé de distribuer les cassettes de l'hymne aux écoles publiques. La Cour supérieure de Kyoto s'est abstenue de trancher quant à la légalité de cette question en notant que le caractère national ou non de la chanson « *Kimigayo* » devait être déterminé par chaque individu, selon sa conviction personnelle. En ce qui concerne le drapeau « *Hinomaru* » (le soleil levant), la Cour locale d'Okinawa a décidé en 1993 que, malgré le caractère controversé du drapeau actuel, la Cour allait interpréter ce symbole en tant que drapeau national, suivant les us et coutumes.

En 1996, le puissant syndicat japonais anti-nationaliste *Nikkyosso* s'est mis à accepter pour la première fois la validité de ces deux symboles en tant qu'hymne et drapeau nationaux. Cette « concession » a provoqué énormément de réactions parmi les citoyens japonais. Elle a été perçue comme une trahison de la part d'instances qui devraient normalement contrôler les dérapages possibles de l'État.

La défaite de 1945 a donné aux acteurs locaux un pouvoir qu'ils n'ont jamais eu auparavant. La relation légale et administrative entre le pouvoir étatique et les acteurs locaux évolue constamment, mais l'État essaie toujours à la fois de centraliser et de contrôler le local selon le modèle de l'ancien régime. L'application des idéaux libertaires garantis par la Constitution et des principes figurant dans la Loi fondamentale de l'éducation a été arrachée par les durs combats des acteurs locaux, surtout ceux des enseignants syndiqués.

3. La classe comme local et microcosme

Lorsqu'on analyse la classe d'un point de vue microsociologique, elle apparaît comme un espace-temps privilégié (Coulon 1993 ; Déloyé 1994 ; Easton et Dennis 1969 ; Garfinkel 1989). Les acteurs sociaux y effectuent des activités éducatives, ce qui constitue un processus socialisant par excellence. De plus, ils participent à un jeu de théâtre identitaire au sens goffmanien (Goffman 1969, 1974) au fil de leurs communications quoti-

diennes. La classe peut aussi être analysée comme une « institution totalitaire » où l'on invente des catégories sociales. À l'aide de ces dernières, les acteurs sociaux construisent une vision et une division du monde entre les membres du « Nous » collectif et les « Autres » (Tajfel 1981, 1978). La classe se présente de surcroît comme une organisation webérienne où l'enseignant assume à la fois la position d'un prophète, d'un juge et d'un leader charismatique face aux enfants (Weber 1978). Ainsi, les enfants sont en classe pour être guidés, corrigés et instruits.

Quand un enfant entre dans la classe primaire pour la première fois, mais également à chaque fois, il franchit le seuil de la barbarie pour entrer dans le monde lettré et donc civilisé. L'enfant pénètre ainsi dans un espace civil où s'apprend l'art de vivre en tant que citoyen de la classe. Les faits chaotiques y reçoivent des noms bien ordonnés et des expériences s'y alignent dans une causalité logique. Cette transformation des « barbares » en petits membres civilisés se passe dans la classe où ces « sauvages » s'ama-douent et suivent l'instruction du chef-enseignant. Normalement, la production d'un citoyen dans la classe s'effectue sous la direction des adultes qui déterminent le contenu des matières transmises (Ministère, Commissions scolaires, société-mère, etc.). La réalisation de ces directives passe par la personne de l'enseignant. Toutes les informations transmises aux enfants subissent donc nécessairement la médiation et le filtrage de l'instituteur principal.

Au sujet de la spécificité humaine, Berger et Luckman ont noté l'état « d'ouverture au monde » des hommes comme la qualité essentielle qui sépare l'homme et l'animal (1967). Et pourtant l'enfant doit surtout apprendre dans la classe les clôtures, les interdictions et les tabous prônés par le chaman-enseignant. Ainsi, la perception du monde flexible des enfants commence petit à petit à se raffermir; les enfants ouverts apprennent à se délimiter, à se conformer et à s'encadrer. Parallèlement, l'enseignant prend la position de dieu omnipotent face aux écoliers.

Il est pourtant clair qu'il ne jouit pas d'un pouvoir et d'un arbitraire total. L'exigence administrative, la pression syndicale, les demandes des parents s'ajoutent lourdement à l'obligation pédagogique (Dupont 1982). Ces éléments restreignent la marge de manoeuvre professorale à l'intérieur de la classe. En tant que dernier chaînon du maillon administratif, l'enseignant entre dans la classe, lui aussi balisé, dirigé et encadré. C'est seulement face aux enfants de sa classe que l'enseignant peut prendre la *persona* de l'autorité absolue.

Cet encadrement délimite les actions de l'enseignant, mais ne prédit pas le déroulement de la quotidienneté dans la salle de cours. L'imprévu, la découverte et l'improvisation s'infiltrèrent dans la répétition routinière à

chaque instant. La classe est ainsi à l'intersection de l'individu-enfant et de l'autorité-adulte, à l'intersection de la transmission des règles autoritaires et des désirs rebelles et à l'intersection de la routine prévisible et de l'accident anarchique. Anthropologiquement, il est ainsi possible d'envisager la classe en tant que petit royaume tribal où le chef essaie de transformer les habitants barbares en civilisés conformistes, selon la norme du grand cadre de la société-mère.

La classe est ainsi une tribu de socialisation, où le chef s'applique à transmettre aux habitants les pas changeants des danses réglementaires. La classe est aussi le lieu où le pouvoir du centre (l'État) rencontre la réalité du local (la classe). Ces danses englobent les normes religieuses, identitaires et nationales. Ces danses s'effectuent non seulement entre le chef et les habitants, mais aussi entre les habitants. En apprenant les pas à exercer et les faux pas à éviter, les habitants concoctent des idées sur le roi, sur eux-mêmes et sur le monde extérieur du royaume-classe. Il s'agit d'un tango éternel entre le « Nous » national et les « Autres » identitaires, qui prend forme à travers ces rituels quotidiens (Shiose, 1995-a, 1995-b).

Dans cette perspective, nous avons étudié deux classes primaires au Japon.⁹ Nous nommerons la classe publique, classe A, et la classe privée, classe B.

Ces investigations ethnographiques s'effectuaient au cours des années scolaires 1994-96: nous sommes restés à l'intérieur de chacune de ces classes durant six mois. En référence au travail de Weil et Piaget (1977) sur l'âge crucial de formation de sentiments d'identification avec les symboles nationaux et religieux, nous avons choisi des classes de quatrième primaire. Nous avons effectué une observation participante, des entrevues et des recherches documentaires. Ces deux classes ne sont nullement présentées en tant que cas permettant la généralisation. Par contre, ces données apportent des informations empiriques concrètes sur la position des acteurs¹⁰ dans le rapport entre le centre et le local, données pratiquement absentes dans les recherches courantes.

9. Ces recherches sont subventionnées par le Conseil de Recherches en Sciences Humaines du Canada (CRSHC) et par le Fonds pour la Formation de Chercheurs et l'Aide à la Recherche (Fonds FCAR). Les données ethnographiques ont subi les lectures critiques de la part des enseignants québécois et japonais. Nous voulons les remercier pour leurs apports francs et enrichissants.

10. Nous n'avons pas la prétention de connaître les professeurs dans leur totalité. Cependant, il importe de noter que tous les enseignants avec qui nous avons eu la chance d'échanger des idées exprimaient leur sentiment de frustration face aux études sur l'éducation interculturelle qui ignorent leur point de vue dans leur quotidienneté.

4. Étude de cas : apprendre à devenir un citoyen dans la quotidienneté au Japon

Au Japon comme nous venons de le voir brièvement, le milieu éducatif est confronté à une mutation dramatique depuis quelques décennies (*Monbu-Shō* 1988, 1987, Horio, 1993). Cette société traditionnellement close devait s'ouvrir sur le monde, surtout par la voie de la modernisation et la nécessité économique d'exportation.

Au Japon, l'ouverture sur le monde s'exprime en termes d'éducation internationale (*kokoussai kyōikou*) considérée comme importante à la fois par le centre et par le local. Cette éducation internationale se présente comme un perfectionnement de l'éducation tout court. Le dernier Rapport du Comité central de l'éducation (*Chuō kyōikou shin gi kai*, juin 1996) souligne la nécessité accrue de l'ouverture au monde dans le domaine de l'éducation, afin de survivre dans un monde compétitif. De fait, le Ministère de l'éducation japonais (*Monbu-Shō*) recommande très fortement l'apprentissage de l'anglais dès neuf ans (actuellement treize ans) en introduisant des *native speakers* dans le cadre professoral. Des notions comme celle de la « globalisation » ou celle du « sans frontières » sont reprises de manière positive dans la politique scolaire. Inversement, l'attitude insulaire, c'est-à-dire la fermeture construite sur la différence nationale, n'a pas actuellement les faveurs de la politique éducative japonaise.

En ce qui concerne la globalisation, même le plus puissant syndicat des enseignants (*Nikkyōsso*) est radicalement mondialiste et appuie la position du centre-État dans cette direction d'ouverture au monde.¹¹ Engendré par le cadre urbanisé, capitaliste et moderne, le mythe de l'homogénéité culturelle et nationale japonaise suscite actuellement une sérieuse révision critique de la part des lettrés japonais (Loos et Osanai 1993). Les classes choisies s'insèrent dans cette prise de vue étatique paradoxale. Paradoxale, parce que l'État central est à la fois régulateur et contrôleur comme nous l'avons vu plus haut, mais veut être mondialiste en même temps pour servir la compétitivité économique.

C'est dans ce contexte-ci que s'insèrent les univers locaux de nos deux classes primaires japonaises. Ce qui suit est une introduction à leur quotidienneté scolaire. S'il ne saurait être question de généraliser à l'ensemble des classes japonaises, il reste que ces informations concrètes et sin-

11. Pour la première fois depuis la fin de la dernière guerre mondiale, ce syndicat a accepté de considérer comme légitime l'introduction du drapeau et de l'hymne national dans le cadre scolaire. Cela a causé énormément d'émoi chez les intellectuels japonais.

gulières, dans le sens wébérien, permettent de saisir les acteurs dans leur « localité ».

Les membres de la classe

a) Le chef, le professeur

Dans les deux classes japonaises observées, les professeurs sont des hommes. Dans la classe publique (classe A), l'enseignant a une scolarité universitaire (1^{er} cycle), est âgé de 48 ans et fait cours depuis près de vingt-cinq ans. Dans la classe privée (classe B), le professeur-chef est âgé de trente-trois ans et enseigne depuis huit ans. Ce dernier est le plus diplômé et possède une maîtrise en éducation. Malgré ces différences, tous les deux manifestent un intérêt aigu et une passion pour leur métier. Tous suivent des cours et des ateliers supplémentaires pour approfondir leur culture générale, et améliorer leur compétence éducative.

b) Les élèves

Les deux classes comptent trente-huit enfants (parfois trente-sept). Dans le milieu éducatif japonais, ce nombre n'étonne personne. Au fur et à mesure que l'âge avance, la classe ordinaire comprend plus d'élèves par salle. Ainsi, en sixième primaire, une classe peut aisément dépasser quarante personnes. Puisque les enfants ne peuvent ni doubler ni sauter une classe, tous, en quatrième primaire, ont neuf ou dix ans.

c) Le statut du fait religieux en milieu scolaire

Au Japon, l'article 9 de la loi fondamentale de l'éducation interdit formellement toute éducation religieuse en classe. L'école publique est donc exclusivement laïque depuis la fin de la seconde guerre mondiale, sous l'influence américaine. L'école privée peut être soit laïque, soit confessionnelle, mais la classe B se trouve dans un système laïque.

Dans les classes A et B, aucune religion ne s'enseigne: par contre le cours de morale existe dans le curriculum de la classe A. Une fois par semaine, pendant quarante-cinq minutes, les enfants reçoivent un enseignement sur l'éthique publique et les devoirs des gens ordinaires. Cette période se remplace très facilement par d'autres matières considérées comme plus importantes selon la décision du professeur. En ce qui concerne la classe B, ni la religion ni la morale ne se donnent comme cours établis. Par contre, il existe un cours dénommé « humanité globale ». Quatre-vingt-dix minutes (deux périodes) par semaine sont accordées à cette matière qui, suivant le

désir du professeur, se combine librement avec d'autres cours tels que sciences humaines ou sciences naturelles. Dans la classe B, cette matière se révèle importante dans le curriculum établi par l'enseignant.

d) *L'image des acteurs locaux par rapport au centre-État dans ces classes*

Depuis quelques années, le slogan officiel à la mode au Japon est l'internationalisation. Les mots comme « *sans frontières* », « *bilinguisme* » et « *citoyen du monde* » s'y emploient pour indiquer la direction à prendre pour le futur citoyen du Japon, et le ministère de l'éducation demande aux écoles de s'y adapter. Cette orientation hyper-mondialiste se combine avec la pression pour le contrôle central de l'État au niveau local. Le professeur de notre classe B était très critique envers la tendance fermée et nationaliste qui avait jusqu'à récemment dominé l'éducation au Japon.¹² Ainsi, introduit-il dans sa classe l'esprit de l'ouverture au monde avec ingéniosité.¹³ Par exemple, pour relativiser le mythe de la nation japonaise homogène, distincte de toutes les autres nations asiatiques, il avait mis les livres et les photos des cultures coréennes à côté des documents japonais pour montrer les nombreuses similitudes entre ces deux sociétés.¹⁴ Ce mythe du Japon distinct des pays asiatiques avait été entretenu par l'ancien régime japonais. L'État actuel a toujours tendance à occulter la proximité culturelle entre le Japon et les autres pays asiatiques. Dans ce sens, le professeur B a élargi l'horizon de la mondialisation définie par le centre, occidentalisée, en incluant l'Asie dans cette perspective.

Dans la classe A, il y avait un enfant d'origine chinoise et un autre, né et élevé en Amérique du Nord. Dans la classe B, il y avait une fillette dont les parents étaient originaires de Taïwan, une autre qui avait vécu trois ans aux États-Unis, bilingue, et six enfants qui appartenaient aux mouvements religieux minoritaires au Japon (parmi eux cinq chrétiens et une élève appartenant à une nouvelle religion). Comme nous l'avons déjà mentionné, il n'y a pas d'enseignement religieux et la présence des enfants appartenant aux minorités religieuses ne pose donc pas de problèmes à l'enseignant. La présence de la minorité culturelle dans la classe n'est pas présentée comme un

12. L'ouverture de l'éducation au Japon n'est pas donnée, mais durement acquise, et l'effort continue.
13. Il employait par exemple la méthode élaborée par un Canadien, David Selby, pour éliminer les préjugés et le racisme dans la classe.
14. Au Japon, les apports culturels d'autres pays asiatiques en général, coréens en particulier, subissaient une espèce d'occultation, souvent motivée par la passion de souligner la distinction de la société japonaise.

défi, mais comme naturelle: les enseignants A et B disent souvent que les Japonais sont imprégnés de cultures variées, et que tous dans la classe viennent d'horizons variés. Souligner la différence des « minorités » n'était pas ici nécessaire puisque la classe était déjà riche en différences. Cette perspective est beaucoup plus progressiste que la position centrale de l'État, qui ne considère pas la culture japonaise comme un amalgame d'autres cultures asiatiques.

L'attitude de l'enseignant B était semblable à celui de la classe A, mais elle était aussi motivée par la pression éducative. Dans la classe publique A, le temps est moindre pour des discussions sur la globalisation, parce que le directeur de l'école publique entend faire digérer quantité de contenus pré-établis.¹⁵ Néanmoins, l'enseignant B insistait sur l'importance de s'ouvrir au monde pour tous les membres de la classe. D'ailleurs, son modèle d'éducation venait de la France, en particulier de Freinet (Freinet, 1964).

e) L'éducation au respect de l'ordre local

Il existe une analogie entre le lien des différents acteurs à l'intérieur de la classe et le lien à l'extérieur entre le centre-État et le local-la classe.

La relation entre des enfants et leur professeur

Dans la classe A, l'enseignant s'adresse aux enfants par leur nom de famille, suivi du titre « san » qui indique Monsieur ou Mademoiselle. Inversement, les enfants s'adressent à l'enseignant toujours avec le titre et le nom de famille. Devant l'enseignant, les enfants n'emploient pas les prénoms, même entre eux. Nous avons toujours été appelée Madame le professeur, avec notre nom de famille. Par contre, en privé, c'est-à-dire en l'absence du professeur, les élèves fonctionnent avec leurs surnoms familiers entre eux. Ils ont même concocté un surnom pour leur professeur-chef.

Le professeur B appelle les enfants parfois formellement, parfois avec des surnoms; les enfants l'appellent avec un surnom suivi du titre formel. Au début, les enfants s'adressaient à nous en disant « Madame », mais une fois acceptée, nous avons reçu le même genre de surnom accordé par les élèves.¹⁶

Dans les classes A et B, les enfants disposent de maintes occasions de répondre aux professeurs, mais l'interruption du discours professoral n'est pas admise. L'enfant qui désire parler ou questionner le chef doit nécessairement lever sa main d'abord pour avoir le droit de parole. Dans la classe B, cette restriction de parole est moins stricte que dans la classe A. Néanmoins, les écoliers B savent qu'il vaut mieux modérer la fréquence des interruptions de

15. Dans la classe B, l'enseignant a plus d'autonomie par rapport aux directions.

16. Cette transformation d'appellation a marqué la pleine acceptation de notre présence parmi eux.

parole du professeur. Souvent, l'enfant qui interrompt sans arrêt le déroulement des rites officiels est catégorisé comme égoïste par le chef. Cet enfant doit apprendre l'importance du bien-être de tous les membres. Ce contrôle de la parole exercé par des élèves est important et valorisé par les professeurs A et B. Ainsi, ces derniers questionnent les enfants quand ils veulent avoir la réponse et les élèves apprennent les moments où ils sont invités à parler ou à se taire. Le choix de la non-réponse n'est pas accordé aux royaumes des classes A et B. Il est intéressant de noter que les élèves-dirigeants imitent cette façon professorale d'agir vis-à-vis de leurs camarades en classe.

La gouverne infantine

Dans les classes A et B, la période de responsabilisation des enfants est large et officiellement intégrée dans la quotidienneté scolaire. Les enfants dirigeants sont automatiquement désignés à tour de rôle, nonobstant leurs aptitudes personnelles. Ils exercent une autorité véritable face aux autres enfants gouvernés. Hormis une réunion de vingt minutes, ces dirigeants reçoivent quinze minutes à la fin de la journée pour arbitrer des débats et, le cas échéant, pour juger les membres qui n'ont pas agi comme il faut pendant la journée. L'enseignant, s'il est présent dans la classe, évite de s'imposer pendant ces périodes désignées pour la discussion pour et par les élèves. C'est seulement quand la discussion s'allonge démesurément ou quand cela tourne en bagarre que le professeur se manifeste et prend la parole.

Parallèlement à ce système de parlement infantin, il existe aussi des comités des enfants. Ces comités s'occupent du bon déroulement des diverses fêtes, du nettoyage, de la préparation de certaines matières scolaires comme la musique ou l'éducation physique. Les rôles sont souvent décidés par le scrutin démocratique dans la classe. Si les comités sont moins populaires, parfois c'est l'enseignant qui désigne des enfants à tour de rôle.

Conclusion : Les deux faces du centre Étatique

L'État a développé, depuis la fin de la dernière guerre, un double langage, une double stratégie. Face aux acteurs locaux de l'éducation, il a essayé de contre-attaquer la démocratisation rendue possible par la réforme. Cette dernière a été promue par des acteurs extérieurs à l'État japonais, notamment par l'État américain vainqueur et les intellectuels japonais déçus du nationalisme primaire de l'ancien État. L'État d'après-guerre japonais a dès lors systématiquement essayé d'affaiblir le caractère extrêmement décentralisé et libertaire de l'éducation. Curieusement, l'État se veut ouvert à l'extérieur et plus particulièrement au monde occidental, tout en voulant être régulateur à

l'intérieur. Les acteurs locaux au Japon composent aujourd'hui quotidiennement avec ce double langage central, tout en voulant conserver « la liberté d'être citoyen », durement gagnée contre l'État central. Ils acceptent la politique de mondialisation de l'État central, en l'élargissant et en y incluant de plus en plus l'Asie. L'évolution de l'équilibre éducatif au Japon se base ainsi sur la prudence vigilante des acteurs locaux face à la force centrale tentaculaire. Ce conflit entre le local et le centre est pourtant interprété comme normal, comme naturel par les acteurs locaux. L'évolution du monde éducatif du Japon procède donc d'un mode paradoxalement conflictuel et discordant. Les citoyens ont appris à vivre avec cette discordance, qui engendre une symbiose curieuse avec le centre-État.

En somme, avant la seconde guerre mondiale, « la classe-le local » était l'espace-temps où se reproduisaient les commandements quasi sacrés de l'État central. L'État, personnifié dans la parole de l'Empereur, régulait les acteurs locaux, c'est-à-dire les enseignants, les enfants et les parents. Ces derniers n'avaient qu'à suivre l'ordre central sans le contredire.

Les acteurs locaux d'après-guerre ont commencé à avoir une attitude différente. Face aux acteurs centraux, ils ont développé une sorte « d'impertinence » en s'appuyant sur une notion importée, la démocratie.

Ainsi, au Japon, les enfants des classes apprennent-ils curieusement l'application de la démocratie enfantine, combinée avec la notion du respect du bien communautaire du « microcosme-la classe ». Les enseignants, eux aussi, ont appris à exercer leur droit, durement gagné, de ne pas se conformer aux ordres centraux.

Bibliographie

- BERGER, P et LUCKMAN, T., 1967, *The Social Construction of Reality*, London, Allen Lane.
- CHUÔ-KOIKOU SHINGIKAI (Comité central de l'éducation), 1996, *Rapport de recherche*, juin.
- COULON, A., 1993, *Ethnométhodologie et Éducation*, Paris, PUF.
- DUPONT, P., 1982, *La dynamique de la classe*, Paris, PUF.
- DELOYE, Y., 1994, *École et citoyenneté*, Paris, FNSP.
- EASTON, D. et DENNIS, J., 1969, *Children in the Political System*, N.Y., McGraw Hill.
- FREINET, C., 1964, *Les techniques Freinet de l'école moderne*, Paris, Armand Colin.
- GARFINKEL, H., 1989, *Studies in Ethnomethodology*, Cambridge, Policy.

- GOFFMAN, E., 1974, *Les rites d'interactions*, Paris, Minuit.
- HENDRY, J., 1986, *Becoming Japanese*, Manchester, Manchester University Press.
- HORIO, T., 1993, *L'éducation au Japon*, Paris, CNRS.
- LEWIS, C., 1988, *Japanese first-grade Classrooms*, *Comparative educative Review*, vol. 32, n°2, p159-172.
- LITT, E., 1970, Civic Education, Community Norms and Political Indoctrination in R.S. Sigel (dir.) *Learning about politics*, N.Y., Random House, p328-336.
- LOOS, N et OSANAI, T., (éd), 1993, *Indigenous Minorities and Education*, Tokyo, Sanshu-sha.
- MASON, J. et alii, 1989, Learning to read in Japan, *Curriculum Studies*, vol. 21, n° 5, p389-407.
- MONBU-SHŌ, (Ministère de l'éducation japonais), 1987, *Gakko kihon chosa hokoku sho* (Rapport de recherche sur la situation scolaire).
- MONBU-SHŌ, (Ministère de l'éducation japonais) 1988, *Gakko kihon chosa hokoku sho* (Rapport de recherche sur la situation scolaire).
- NARITA, S., 1992, *Japanese Special Education today*, Tokyo, National Institute of Special education.
- PEAK, L., 1991, *Learning to go to School in Japan*, Berkeley, University of California Press.
- PIAGET, J et WEIL, A-M., 1977, Le développement chez l'enfant de l'idée de patrie et de relation avec l'étranger, in J. Piaget, *Études sociologiques*, Genève, Droze, p283-306.
- SABOURET, J-F. (dir.), 1995, *L'État du Japon*, Paris, La Découverte.
- SHIOSE, Y., 1995a, *Les loups sont-ils québécois?* Ste-Foy, Presses de l'Université Laval.
- SHIOSE, 1995b, La politique culturelle de l'État québécois in *Études canadiennes* 1994/1995, pp32-43.
- SHIOSE, 1996, *Kyoshitsu wa shosekai Kyōiku* (Éducation), Tokyo, pp25-40.
- SHIOSE, 1997, La classe sans ou avec religion: le cas du Japon, *Journal de l'Association des anthropologues du Canada*, éditorial.
- TAJFEL, H., 1981, *Human Groups and Social Categories*, Cambridge, Cambridge U.P.
- TAJFEL H., 1978, *Differentiation between Social Groups*, London, Academic Press.
- WEBER, M., 1978, *Economy and Society* Berkeley, University of California Press.

C

OMPTES RENDUS

CLAUDE LESSARD ET MAURICE TARDIF, 1996
La profession enseignante au Québec, 1945-1990,
Histoire, structures, système,
Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal.

LA FIN D'UN ÂGE D'OR ?

Le livre de Claude Lessard et de Maurice Tardif, — professeurs à l'Université de Montréal et de Laval, auteurs d'études sur le corps enseignant, la formation des maîtres, les enseignants spécialisés — vise à retracer l'évolution de la profession enseignante dans la province canadienne du Québec, depuis la fin de la seconde guerre mondiale jusqu'en 1990. En fait, l'essentiel de l'ouvrage concerne la période 1960-1990, depuis la réforme scolaire, commencée au début des années soixante avec la « Révolution tranquille », jusqu'aux problèmes actuels. Mais pour comprendre ce qu'a pu être ce changement profond, il fallait décrire l'avant-Révolution. Ainsi trois grandes époques sont évoquées : la tradition cléricale jusqu'aux années soixante, « l'âge d'or » du système éducatif à la suite de la Révolution tranquille et du rapport Parent qui en fut l'expression sur le plan éducatif, et enfin à partir de 1976 une époque de précarisation, de tensions, d'interrogations, de régression dans une certaine mesure, liée à une crise de l'État-Providence.

Les auteurs, qu'on ne peut pas soupçonner de néo-libéralisme, se demandent comment lire cette histoire, et quel sens donner à ce mouvement de progres-

sion-régression : « l'âge d'or » n'était-il au fond que le résultat d'une convergence exceptionnelle et éphémère de facteurs favorables ? La « professionnalisation » du corps enseignant est-elle vraiment une nécessité historique ? En définitive, le lecteur peut surtout se demander si les acquis de ce qui est considéré comme l'âge d'or de l'éducation au Québec peuvent empêcher, sur certains points au moins, un retour en arrière.

UN RAPPORT UNIVERSITAIRE

Du point de vue de la forme, ce rapport universitaire de recherche, riche de trois cent-six pages, a les qualités du genre. D'un côté, pour une lecture cursive, on pourrait lui reprocher une planification qui entraîne quelques redites, des notes regroupées en fin de chapitre qui obligent à des manipulations malcommodes, des tableaux bruts d'une lisibilité parfois difficile. D'un autre côté, il est abondamment documenté, ponctué de multiples synthèses et partisan du « maximum explicite ».

MICRO-MACRO

Du point de vue de l'approche, il s'agit d'une étude socio-historique. Les auteurs souhaitent associer dans leur démarche

les points de vue macro et microsociologiques. Pour ce faire, ils utilisent d'une part des enquêtes, des rapports, des statistiques, et d'autre part ils réalisent auprès d'une centaine d'enseignants, du primaire et du secondaire essentiellement, des entretiens semi-directifs qui visent à retracer leur carrière. L'idée est d'opérer une synthèse des diverses données (théoriques, de recension, des entretiens) afin de dépasser le niveau de l'évocation et de l'anecdote pour les intégrer dans un ensemble interprétatif plus large.

En fait, la partie de l'ouvrage où les enseignants donnent leur point de vue sur l'évolution de la profession est largement dominée par l'étude historico-documentaire et sociodémographique. Le sous-titre d'ailleurs confirme cette orientation : « histoire, structures, système ». C'est sans doute que ce livre est le premier de deux volumes, le second devant porter précisément sur l'analyse des carrières enseignantes.

ENSEIGNER, UNE VOCATION

Trois moments caractérisent l'histoire éducative récente du Québec. Le premier est celui de la tradition cléricale qui précède la « Révolution tranquille ». L'enseignement est conçu non comme un métier salarié ou une profession établie au sens anglo-saxon du terme, mais comme une vocation, une mission, un sacerdoce, un apostolat.

L'école est présentée selon un quintuple clivage : public-privé, laïc-religieux, primaire-secondaire, rural-urbain, féminin-masculin, avec des disparités à chaque niveau, et sans compter le fait que si les francophones catholiques sont très majoritaires, il existe aussi des anglophones protestants et catholiques.

Les femmes sont dominantes dans cet « ancien système scolaire » ; elles sont moins payées que les hommes et doivent quitter l'enseignement si elles se marient. Les ruraux sont moins payés que les urbains les religieux moins que les laïcs, les célibataires moins que les mariés. L'unité

provient de l'idéologie catholique dominante qui constitue un véritable « ciment » de l'école.

Le contrôle cléricale s'exerce aussi par le biais d'une syndicalisation confessionnelle qui existe depuis 1919 sous la forme d'une Alliance des professeurs catholiques de Montréal, puis se développe en milieu rural par les institutrices. Le droit de grève n'existe pas encore.

ENSEIGNER, UN MÉTIER SINON UNE PROFESSION

Au moment de la « Révolution tranquille », en 1965, le rapport de Mgr A. Parent, à partir des travaux de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement, va répondre à un ensemble de revendications dont on entrevoyait parfois l'émergence dès les années trente. Il devient nécessaire de moderniser un système fait pour un autre âge, celui de la ruralité. Les enseignants aspirent à une véritable professionnalité qui se traduirait par un contrôle par eux-mêmes de leur tâche, par l'ouverture à des pédagogies actives plus centrées sur l'enfant et tenant compte des acquis des sciences profanes comme la psychologie. Le syndicalisme a déjà évolué au cours des années 40, « tirillé entre le syndicalisme confessionnel et le syndicalisme nord-américain ». Dans les années cinquante, le syndicat majoritaire propose une forme de titularisation, le droit de grève dans les services publics, l'égalité des traitements des enseignants par rapport au sexe et au lieu d'exercice. C'était là affirmer une nouvelle conception de l'enseignement comme un métier dans lequel il était possible de faire carrière.

De manière objective, le système éducatif se laïcise au cours des années cinquante-soixante. Entre 1950 et 1970, le personnel laïc quadruple. En même temps, la demande d'éducation, surtout au secondaire, augmente de façon remarquable : à seize ans, le taux de fréquentation scolaire est passé de 16,5 % en 1961 et à 90 % en 1986. Le personnel ensei-



gnant a pratiquement doublé entre 1945 et 1960.

Le contexte réformiste de la Révolution tranquille et une conjoncture économique favorable rendent alors possible une « courte période d'euphorie », caractérisée par la professionnalisation de la fonction enseignante dans un système scolaire plus cohérent et mieux intégré. Les enseignants se sont sentis acteurs de cette réforme complète du système scolaire qui cherche à devenir public, démocratique, au service du développement social et individuel. À tous les niveaux, les enseignants se sentiront considérés comme des spécialistes, avec une formation professionnelle et pédagogique de type universitaire en sciences de l'éducation : en ce sens, l'enseignement n'est plus une vocation mais un métier. L'autonomie est une condition de la professionnalisation et celle-ci sera reconnue aux enseignants de plusieurs manières : le contrôle du système d'enseignement devient étatique avec la création d'un ministère de l'éducation, l'inspection disparaît, les programmes-catalogues laissent place à des programmes-cadres qui laissent une part d'initiative importante aux équipes pédagogiques. Enfin, la considération sociale est un élément déterminant de la valorisation du métier : celle-ci se traduit par l'amélioration des conditions de travail et d'emploi et par une image positive de l'opinion publique.

ENSEIGNANT, UN EMPLOI PRÉCAIRE

L'âge d'or de l'enseignement au Québec prend fin au milieu des années soixante-dix, au moment où se manifestent une crise de l'État-Providence, une tendance néo-libérale du point de vue idéologique, des réductions budgétaires au point de vue économique, et une diminution des effectifs scolaires d'un point de vue démographique. La précarisation de la fonction enseignante est sans doute le signe le plus remarquable de cette période qui s'étend de 1976 à 1990 : en 1988, les enseignants

des commissions scolaires sont presque 30 % à être dans une situation précaire, c'est-à-dire à temps partiel, payés au forfait ou à la suppléance.

Mais la description de la situation est complexe parce qu'elle est ambivalente. D'un côté, « les enseignants sont les plus qualifiés et les plus expérimentés de toute l'histoire du Québec », d'un autre ils sont déconsidérés parce qu'ils ne satisfont plus les exigences de résultats exprimées par les parents. L'idéologie rentabiliste impose une rationalisation et un contrôle accru des actes enseignants, sous la forme par exemple de programmes d'objectifs minutieusement détaillés et du « minutage » des activités de l'enseignant, ce qui semble aller dans le sens d'une technicisation du métier. Mais dans le même temps, on exige de lui d'être plus éducateur, d'assumer des problèmes sociaux nouveaux, de prendre en charge l'intégration des élèves handicapés et en difficulté, de tenir compte des enfants d'émigrants... D'un côté la tâche de l'enseignant est plus difficile, de l'autre les salaires stagnent.

Ces contraintes et ces attentes, vécues parfois comme paradoxales, provoquent des tensions et de nouvelles interrogations à propos d'une redéfinition de la profession enseignante. Certains n'hésitent pas à qualifier cette période de « contre-réforme éducative », et des enseignants, pour retrouver un sens positif à leur action professionnelle, ne seraient pas opposés à la reconstitution de filières avec des pratiques de formation plus élitistes et sélectives.

QUÉBECOIS, FRANÇAIS, ANTILLAIS

Dans leurs comparaisons historiques, C. Lessard et M. Tardif se réfèrent à l'Amérique du Nord et aux pays industrialisés. Ce sont en effet les références — géographiques et économiques — les plus proches de la Belle Province. Les auteurs montrent que le Québec francophone d'avant la Révolution tranquille dispose d'un système scolaire lié à une société rurale et agricole qui ne convient plus à

une société urbaine et industrielle et qui est en retard par rapport au reste de l'Amérique du Nord.

La « vieille Europe » est peu citée, sinon pour qualifier l'école du Québec traditionnel entre 1900 et 1945. Et pourtant le lecteur français sera intéressé par cette histoire à la fois proche et éloignée de la sienne. Proche par la langue et l'origine du peuplement. Et doublement éloignée : par la distance et par une culture de colonisation. Le « Français d'Amérique » que je suis est d'autant plus sensible à ces questions que les points de commune réflexion sont encore plus frappants entre le Québec, les Antilles et la Guyane : la langue française, la colonisation, le pouvoir religieux, l'accélération de l'histoire par une implantation relativement récente de l'école, l'interculturel..., même si les différences, comme le type de colonisation et la culture, sont de taille.

Au-delà des lieux et des langues, y a-t-il des tendances communes dans les problèmes d'enseignement des pays riches ? Cela n'aurait rien d'étonnant dans un contexte de « mondialisation » économique : ici et là les questions du malaise enseignant, de la précarisation du métier, de la crise d'identité professionnelle, de l'autonomisation des institutions enseignantes, parfois de leur privatisation, sont soulevées.

Au lecteur québécois, ce livre permet sans doute, au travers des problèmes d'éducation qui sont fondamentalement culturels, sociaux et politiques, de prendre de nouveaux appuis sur son histoire. Mais si l'on dépasse les problèmes spécifiques qu'il pose, ce livre suscite une réflexion plus générale sur l'avenir du métier dans les régions « avancées ».

ANTOINE ABOU

Université des Antilles et de la Guyane

Cléopâtre MONTANDON
avec la collaboration de Françoise OSIEK, 1997
L'éducation du point de vue des enfants.
 Paris, L'Harmattan, 255 pages.

Cléopâtre Montandon, Docteur en anthropologie culturelle, travaille depuis une vingtaine d'années à caractériser certaines dimensions de la socialisation, dont elle a étudié les manifestations dans des milieux sociaux très contrastés (communauté scientifique, milieu carcéral, milieu éducatif).

Son dernier ouvrage, *L'éducation du point de vue des enfants*, s'inscrit dans cette lignée, puisqu'il s'agit toujours d'analyser les processus de « socialisation – éducation » (p22) qui se déploient à travers l'école, la famille, les groupes de pairs, les loisirs, la télévision.

Le concept de socialisation est au centre de la pensée de l'auteur, car il définit l'objet de la recherche mais surtout en détermine la problématique, à travers un modèle interactionniste qui met l'accent sur les rapports réciproques unissant des pré-adolescents genevois de onze-douze ans, de toutes classes sociales, et leur monde environnant.

Il s'agit d'analyser leur « expérience » c'est-à-dire les « représentations » qu'ils construisent de leur éducation, des émotions qu'ils éprouvent, des actions qu'ils pratiquent. Cette expérience, socialement construite, est commune à une classe d'âge mais aussi structurée selon les grandes variables de l'analyse sociologique. Ce modèle « interactionniste » se conjugue à une approche « compréhensive » visant à découvrir, à travers les discours des enfants, le sens qu'ils attribuent eux-mêmes à l'éducation. Nous sommes là au cœur de l'ouvrage qui, en même temps qu'il vise à construire l'enfance comme objet sociologique, met en oeuvre un nouveau regard sur les enfants.

En effet, il ne s'agit plus de partir des perspectives des adultes, porte-parole des

intérêts réels ou supposés des enfants, mais de cerner les significations que ceux-ci donnent à leur propre éducation. Pour cela, l'auteur a procédé par entretiens semi-directifs. À lire de près les descriptions rapportées par cet ouvrage, on voit que cette méthode de recueil des données, souple, la moins interventionniste possible, a ouvert un espace de communication et d'écoute où la parole des enfants a pu être entendue et comprise sans être occultée par des présupposés trop pesants.

Cela ne veut pas dire que Cléopâtre Montandon n'a pas d'hypothèses théoriques. C'est, par exemple, la conception tripartite de l'éducation comme transmission des savoirs, organisation de cette transmission, orientations visées, qui organise formellement le guide d'entretien.

Plus profondément, cette méthode d'enquête, ouverte, fluide, est en cohérence avec une nouvelle construction sociologique du concept d'enfance. En effet, la sociologie de l'éducation a surtout traité l'enfance comme objet : des pratiques éducatives parentales, de l'inculcation scolaire et de la reproduction sociale, de la pédagogie. Toutes ces études ont convergé pour repérer les dispositifs d'intégration utilisés par les groupes sociaux.

La force du modèle interactionniste développé par Cléopâtre Montandon vient au contraire du postulat que les socialisés s'approprient le social « en le construisant, en le transformant en une expérience qui fait sens pour eux » (p242). Il s'agit de poser l'enfant comme « sujet actif » (p18), en lui reconnaissant une certaine initiative. Dès lors, l'écouter de la façon la moins intrusive possible, recueillir sa parole, s'origine dans la conviction qu'il a les capacités à s'exprimer avec justesse sur son éducation.

Ainsi l'enfance, loin d'être pensée en opposition avec l'état d'adulte, comme la déraison s'opposerait à la raison, l'immaturation à la maturité, l'inachèvement à la plénitude, va-t-elle être caractérisée en elle-même. Ce n'est pas oublier que les enfants forment une catégorie socialement et culturellement dominée; mais pour autant leurs comportements ne sont pas la simple copie de ceux des adultes.

Ni totalement autre, ni totalement semblable à l'état d'adulte, quel statut accorder à l'enfance? L'auteur tranche le noeud gordien en déplaçant le problème du théorique au pratique; il suffira « d'examiner simultanément les expériences des enfants et de tenir compte de leur position dans les structures que les adultes leur imposent » (p21); on verra « jusqu'à quel point ils se plient aux contraintes créées par les adultes et jusqu'à quel point ils contribuent à les modifier » (p21). La lecture de Cléopâtre Montandon nous ferait alors soupçonner que ces problèmes théoriques pourraient bien être aussi des « obstacles épistémologiques » au sens bachelardien du thème, qu'il convient de surmonter pour penser l'enfance à sa juste place.

Quelles sont donc les significations que les enfants donnent à leur expérience éducative?

Explorant en général le champ de l'éducation, le chapitre deux montre que les enfants en ont une vision très complète, évoquant aussi bien les acteurs que les contenus ou les processus éducatifs sans oublier les finalités.

Parlant librement de leur école, ils ne se bornent pas aux seules fonctions d'instruction mais repèrent bien les caractéristiques qui en font un lieu de vie. Spontanément, vie scolaire et vie familiale ne sont pas mises en relation. Les associations à partir du mot famille montrent qu'elle est le plus souvent perçue à travers des dimensions affectives positives (protection, amour); il est peu question de conflits, sauf dans les relations avec la fratrie; seule une minorité d'enfants évoque des actes éducatifs (gronder...) ou les loi-

sirs. Ces représentations immédiates forment pour l'auteur une image plutôt « embellie » de la famille (représentée comme « famille élargie » pour près de la moitié des interviewés).

Dans le chapitre trois, Cléopâtre Montandon explore ensuite le rapport à l'autorité, perçue de façon très différenciée à travers des rôles maternels et paternels bien distincts. La première des attentes est celle d'un support affectif, puis vient « la bonne éducation » et le soutien pour l'école.

Pour caractériser plus précisément l'exercice de l'autorité dans la famille, les enfants devaient réagir à quatre petites histoires et mettre en scène les pratiques éducatives des parents. La méthode éducative massivement proposée est le contrôle (contrainte, surveillance, punition) puis vient la motivation (stimulation de l'intérêt ou du désir); sont évoqués rarement la moralisation (appel à des valeurs), la relation (utilisation des liens affectifs), la compréhension (écoute) ou la coordination (appel à d'autres personnes). La majorité des enfants se sentent donc encadrés par leurs parents dans une relation affective forte dont témoignent leurs émotions. Mais il n'y a qu'une minorité à se sentir écoutés et compris.

Sont-ils dociles à l'autorité parentale? Plus d'un tiers des enfants se voient plutôt généralement conformes (sages, obéissants), quatre sur dix alternativement conformes, une petite minorité franchement rebelles. Dans leur grande majorité ils sont « très conscients de leur position de faiblesse face aux adultes » (p75) mais ne renoncent pas à infléchir l'autorité parentale; les stratégies utilisées vont de la soumission sans discussion, du contournement des interdits, de la stratégie d'usure à la stratégie du vaincu (mais qui se plaint bruyamment); négociation, argumentation, marchandage, technique du fait accompli sont également utilisés. Beaucoup réclament une forme d'autorité fondée sur le dialogue et la négociation.

À l'école, un bon enseignant a d'abord des qualités humaines (humour, empathie)

puis didactiques (bien enseigner) enfin pédagogiques (« juste autorité »). Ce sont « les abus de pouvoir et d'autorité que les élèves reprochent le plus aux maîtres » (p64). Cependant ceux-ci sont généralement obéis car les élèves reconnaissent pour les trois-quarts d'entre eux la légitimité de leurs réprimandes. La socialisation scolaire est vécue à travers des émotions assez diversifiées dont la nature montre la forte pression mise par l'école sur la construction de l'identité. Les émotions négatives prédominent dans la description des rapports aux enseignants, la joie est associée plus fréquemment aux relations avec les camarades, à la récréation.

Les enfants ont aussi un point de vue réfléchi sur la transmission des savoirs (chapitre quatre).

De la famille, ils attendent d'abord un savoir éducatif : normes d'interaction avec autrui et de contrôle personnel, préparation à la vie d'adulte, clés pour comprendre le monde. En contrepoint, ils disent apprendre le plus souvent des savoirs domestiques, cognitifs ou techniques et des règles de discipline. Sont citées plus rarement les normes d'interaction avec autrui et l'analyse du fonctionnement social. Les enfants se perçoivent eux aussi comme agents de socialisation et savent qu'ils transmettent des connaissances ou des informations à leurs frères, sœurs ou parents. Du côté de l'école, ils ont tous des avis sur les disciplines enseignées (préférences variables), des idées sur le curriculum idéal (mais sans révolution fondamentale) et la connaissance du curriculum caché. À noter qu'une petite moitié seulement trouve « que les situations d'apprentissage produisent un vécu positif » (p98). Conscients de leurs stratégies d'apprentissage, ils sont capables de les décrire à travers l'activation de dispositions psychologiques (l'écoute par exemple), la mise en oeuvre de certaines techniques (mémorisation), les relations à leurs conditions externes (isolement par

exemple) et les relations à autrui (aide, explication). D'une façon générale, le sens des savoirs scolaires vient plus de la perception de leur utilité future que d'une approche gratuite de leur fonctionnement.

Les enfants situent enfin l'éducation par rapport à l'avenir (chapitre cinq).

Très lucides et réalistes, ils attendent d'abord de l'école la préparation à un métier, avant même l'apprentissage de connaissances, dans un contexte où le poids de la compétition scolaire et de l'évaluation (ils sont en majorité favorables aux notes) est bien perçu par rapport au marché du travail. Ils perçoivent bien la logique du système d'orientation, là où « la marge de manoeuvre des élèves est la plus faible et le pouvoir de l'enseignant le plus grand » (p135). Intériorisant les exigences du système scolaire, ils n'attribuent jamais leurs mauvais résultats aux enseignants. Les parents jouent un rôle important dans leur orientation professionnelle, les enfants ayant souvent adopté leur niveau d'exigence (études de type universitaire) mais ils construisent aussi leur avenir à partir de leurs propres espoirs, au-delà de la conception parentale de leur éducation qui insistait plus sur les qualités nécessaires à la réussite scolaire et professionnelle que sur les qualités expressives et communautaires.

Surgissent enfin les « autres scènes de l'éducation » (chapitre six), copains choisis au gré des circonstances, par affinités, attirants, et à qui on peut faire confiance. On échange avec eux, lors des loisirs ou lorsqu'ils sont reçus à la maison, mais surtout on construit « plusieurs dimensions de l'identité personnelle : cognitive, affective, sexuelle, sociale » (p152), par identification ou imitation. Quant à la télévision, quatre enfants sur dix déclarent qu'elle n'est pas très importante et un bon tiers ne lui accorde qu'une importance moyenne. Banalisée, elle n'a qu'un rôle divertissant.

Avertis de la force des interactions avec les adultes, les enfants se sentent néanmoins aussi auteurs de leur propre éducation (huit sur dix). Ils évoquent ainsi l'apprentissage par expérience personnelle, l'observation et l'imitation d'autrui, certaines formes d'injonction intérieure, voire l'autodidaxie.

C'est qu'ils ont une certaine conscience de leurs compétences, relationnelles et expressives, aspirent à l'autonomie, perçoivent leur évolution physique et psychologique. Si une bonne partie se «réjouissent sans restriction de devenir adulte» (p175), parfois à l'image de leurs parents (pour le caractère mais non le métier) en projetant une vie riche affectivement et intéressante plutôt que dominée par l'argent, une bonne partie d'entre eux également, au seuil de l'adolescence, hésitent et se montrent ambivalents, à la fois conscients des contraintes pesant sur la vie des adultes, éprouvant la nostalgie de la sécurité et de l'insouciance de l'enfance, mais aussi la volonté d'échapper à la dépendance et d'accéder à l'autonomie.

On peut donc parler d'homogénéité des points de vue des enfants sur leur éducation. Certes le jeu des variables (sexe, CSP, scolarité) dessine des inflexions différentes et l'auteur prend soin de marquer des nuances. Par exemple, les enfants de milieux populaires évoquent de façon plus soutenue la «bonne éducation» dispensée par les adultes, les enfants de cadres et de professions libérales ont une vision plus instrumentale des savoirs scolaires. Par rapport à l'expérience de l'autorité, le contrôle est le plus souvent choisi par les enfants de milieu populaire, l'attente d'un support affectif plus présente vers le haut de la hiérarchie sociale. Cependant, dans l'ensemble, l'appartenance à la même classe d'âge semble déterminante.

Cela ne veut pas dire que les enfants aient tous des trajectoires semblables; face à l'ensemble des interactions éducatives,

familiales et scolaires, ils construisent des expériences qui se structurent en configurations de traits dominants. L'auteur analyse ainsi quatre types de rapport à l'éducation familiale: la dépendance provisoire (l'autorité des parents comme mal nécessaire jusqu'à l'émancipation), le refuge dans le cocon familial (sagesse, dépendance affective, peu de projets), la «négociation expressive» (affirmation de soi, autonomie, projets professionnels), la revendication (la plus minoritaire). Quatre types de rapport à l'école sont aussi détaillés: l'utilité, le lien (la vraie vie à l'école c'est les copains), la curiosité d'esprit (valeur intrinsèque des savoirs), la «traversée du désert» (solitude et tristesse).

Si les profils scolaires «utilité et curiosité» sont plutôt liés, respectivement, aux types familiaux de la «dépendance provisoire» et de la «négociation expressive», il semble moins facile de décrire les rapports entre les autres types; l'interaction des vécus scolaires et familiaux reste d'une grande complexité.

Au fond, ces enfants nous apparaissent bien sages et bien raisonnables. Leurs représentations de l'éducation témoignent du travail d'inculcation des parents et de l'école: ainsi ont-ils bien intériorisé leur «métier d'élève» (p121), la fonction de la notation; ou encore l'ambition sociale de leurs parents (p113) ou le modèle d'adulte autonome qu'ils préconisent (p170).

Mais, par ailleurs, leurs propres valeurs ne coïncident pas toujours avec celles des adultes. En effet, les enfants attendent d'abord de leurs parents affection et soutien, guidance et sécurité, souhaitent qu'on leur apprenne à vivre avec les autres, qu'on les prépare à la vie d'adulte. Or les parents, eux, accordent plus d'importance «à la gestion du quotidien et de la réussite scolaire» (p88). Si bien que les enfants se sentent davantage «encadrés qu'entourés, surveillés qu'écoutés» (p 88). Les parents contrôlent plus qu'ils ne le



disent comme en témoigne les paroles des enfants au sujet de la punition.

Nous dirions, pour notre part, que la demande éducative des enfants, fondamentale, est une demande de sens, qui n'est pas toujours prise en compte par les parents ou qui est souvent rabattue sur l'adaptation sociale, scolaire ou professionnelle. Alors les enfants resteront comme l'indique le sous-titre de l'ouvrage « un peu blessés au fond du coeur... ».

Ce livre remet en question « l'immaturation » enfantine. « À l'apogée de leur expérience de l'enfance » (p24) les interviewés témoignent d'une réflexion lucide sur leurs expériences de socialisation.

Certes la situation d'enquête peut en partie l'expliquer. Il est possible que le rapport à un adulte chercheur et « savant » ait incité les enfants à produire des descriptions détaillées rapportées à un univers de justification relativement élaboré. Il reste que ces garçons et filles en sont capables alors que de telles compétences introspectives sont traditionnellement plutôt attribuées aux adolescents en marche vers le statut de jeune adulte. En outre, on peut supposer que ces capacités ne se sont pas miraculeusement révélées lors de l'entretien et qu'elles sont le produit d'une lente élaboration dans le cours même de l'enfance.

On regrette donc un peu que cet ouvrage ne nous donne pas de points de comparaison permettant de repérer des évolutions. Quelles auraient été les réponses d'enfants de huit ans ou d'adolescents de seize ans ? Certes, tel n'était pas le propos de l'auteur qui a choisi d'approcher les enfants comme « êtres actuels » (p231) par souci sans doute d'éviter les déformations qui auraient résulté de leur inscription dans une genèse. Néanmoins, des enquêtes du même type sur des classes d'âge nettement tranchées permettraient peut-être de voir qu'autant que les contenus des réponses, c'est leur écart qui est source de sens.

Insistons enfin sur la redéfinition de l'enfance que dessine cet ouvrage. Non seulement les enfants ne sont pas immaturation,

mais il semble bien qu'ils possèdent certaines compétences quasi sociologiques. Ainsi « même les enfants les plus innocents n'ignorent pas ce que la société a mis en place pour leur éducation » (p22); ils ont une « capacité d'analyse des méthodes éducatives des adultes » (p64), compétence à « évaluer le système » (page 80); ils savent même « redécouvrir spontanément certains grands thèmes des théories de l'apprentissage comme l'identification à un autrui signifiant, l'intériorisation des normes... » (p168), le tout sans chercher « à se valoriser ou à travestir la réalité » (p170).

Autrement dit, à travers ces entretiens, l'enfant met en place dans son propre langage les catégories fondamentales qui prévalent à l'analyse savante de sa propre expérience. Évidemment, il ne l'abstrait pas aussi clairement et rigoureusement que le sociologue mais on peut suivre les nervures de ses représentations pour en construire la théorie. On est loin des méthodologies de la rupture, proche au contraire de nouvelles problématiques psychologiques ou pédagogiques où les enfants sont considérés, tout comme les adultes, « comme des individus qui construisent un modèle du monde pour parvenir à analyser leur expérience » (J. Bruner — *L'éducation, entrée dans la culture*, Éditions Retz, 1996, p76). Si ce modèle n'est pas un savoir scientifique validé, il produit dans le champ de l'intersubjectivité des croyances justifiées. Bref, pour reprendre l'expression de Bruner, « **L'enfant est un penseur** ».

Nous en sommes maintenant convaincus après ce beau livre de Cléopâtre Montandon, empreint de clarté et de rigueur et qui, tout tranquillement, contribue à révolutionner le champ de la sociologie de l'enfance.

Jean-Pierre FOURTHIN
IUFM de Lille

JEAN-CLAUDE FORQUIN, 1997

Les sociologues de l'éducation américains et britanniques
Bruxelles, De Boeck Université.

Près de dix ans après la publication d'*École et culture*¹, Jean-Claude Forquin relève un véritable défi en proposant une anthologie de textes de sociologie de l'éducation américaine et britannique. L'ouvrage se présente, en effet, comme un recueil de quatorze textes parus entre 1952 et 1992. Les contributions sont regroupées en trois ensembles intitulés respectivement « Scolarisation et stratification », « Curriculum et pédagogie » et « Acteurs et interactions dans les contextes scolaires ». Les textes sont précédés d'une brève introduction et bénéficient, en outre, d'un appareil de notes explicatives qui facilite la compréhension de certains termes ou de certaines allusions. Il nous faut souligner la qualité des traductions réalisées par Jean-Claude Forquin et Jean-Marie de Ricolfis. Les concepts originaux et le vocabulaire institutionnel rencontrés dans les textes ont été conservés en anglais à côté du terme français correspondant. Enfin, la bibliographie de plus de 690 titres est une sorte d'encyclopédie de la sociologie de l'éducation américaine et britannique. Voilà un ouvrage attendu et qui comble une lacune ! On connaît les difficultés qu'éprouvent les chercheurs francophones — tout particulièrement français — à se référer à des textes rédigés en langue anglaise. Cet obstacle linguistique a produit, pour reprendre l'expression de Jean-Michel Berthelot, un effet de filtre² qui a trop souvent exclu les sociologues de l'éducation américains et britanniques des bibliographies de leurs collègues franco-

phones. L'ouvrage répare une part de cette injustice.

On peut toutefois légitimement se demander, à la manière des sociologues de la Nouvelle Sociologie de l'Éducation³, ce qui a justifié le choix des textes qui ont fait l'objet d'une traduction. En guise d'« avertissement » [p7], l'auteur souligne qu'il « a choisi de rassembler et de traduire certains textes qu'(il) a pu considérer comme importants ou significatifs, restés jusqu'à présent non disponibles en langue française ». On ne nous dit pas cependant quelles ont été les modalités de la sélection des textes traduits. Le manuel de sociologie de Karl M. Van Meter⁴ laisse par exemple clairement apparaître comment s'est élaboré — non sans difficultés — le choix des textes. Dès la préface, l'auteur pose les bases d'un questionnement qui invite Jean-Michel Berthelot à effectuer une lecture épistémologique de l'histoire de la sociologie : « En ouvrant un livre de collection de textes d'auteurs, le lecteur se pose deux questions : « qui ont-ils choisi ? » et « comment ont-ils sélectionné les auteurs choisis ? » »⁵.

Prenons le cas du deuxième corpus de textes présenté par Jean-Claude Forquin : « Curriculum et pédagogie » [p155-253]. L'auteur a choisi de rassembler les textes de Basil Bernstein (*Écoles ouvertes, société ouverte ?*, 1967). À propos du curriculum, 1975, de Michael F.D. Young (*Les programmes scolaires considérés du point de vue de la sociologie de la connaissance*, 1973), de

1. Jean-Claude Forquin, 1989, *École et culture*, Bruxelles, De Boeck Université.

2. Jean-Michel Berthelot, 1995, 1895, *Durkheim*, Toulouse, PUM.

3. NSE dans la suite du texte. Voir les pages 27-32 de l'introduction. Notons que l'ouvrage : *École et culture (ibid.)* offre une présentation systématique et minutieuse de ce champ de recherche.

4. Karl M. Van Meter 1992, *La sociologie*, Paris, Larousse.

5. Karl M. Van Meter : *ibid.*, p9.

Barry Cooper (*Comment expliquer les transformations dans les matières scolaires*, 1983) et de Jean Anyon (*L'origine sociale des élèves et le programme caché des activités scolaires*, 1980). Dans une première lecture, on note que l'évolution paradigmatique de la sociologie du curriculum est parfaitement retracée. Les trois textes de Basil Bernstein et de Michael F. D Young constituent, en effet, la genèse de ce champ de recherche inauguré par la NSE. Le texte de Barry Cooper renvoie à la recontextualisation des théories de la NSE dans des travaux historiques et sociologiques sur le curriculum et les disciplines d'enseignement tels qu'ils ont été menés en Grande-Bretagne dans les années quatre-vingt [p31]. La contribution de Jean Anyon illustre la version néomarxiste américaine de l'approche des contenus et des pratiques. Au-delà des limites éditoriales imposées à l'ouvrage, l'option «pédagogique» que semble avoir adoptée Jean-Claude Forquin dans le choix des textes conduit à une certaine frustration. En introduction, l'auteur fait, en effet, référence aux critiques et aux reconceptualisations de la sociologie du curriculum des années quatre-vingt et quatre-vingt-dix (Michael W. Apple, Henry Giroux, Andrew Hargreaves...) [p36-37]. Il aurait été très utile pour les francophones de disposer d'un de ces textes. La lecture, par exemple, d'un article critique de Basil Bernstein sur la sociologie du curriculum et sur les positions de la NSE⁶ aurait permis d'apprécier objectivement les apports des sociologues américains et britanniques sur la question des activités et des contenus d'enseignement.

Car l'intérêt principal de l'ouvrage est bien celui-là : mettre au jour des théories et des champs de recherche, jusqu'alors

inconnus ou abordés uniquement au travers de manuels, qui puissent alimenter la recherche en éducation. Bien qu'insuffisamment illustrée par des textes, la quatrième partie de l'introduction [p52-58] est sur ce point particulièrement riche. Elle présente les tendances actuelles de la sociologie de l'éducation américaine et britannique. On apprend notamment qu'en Grande-Bretagne, et dans une moindre mesure aux États-Unis, «la discipline connaît quelques difficultés de développement et comme une perte de visibilité ou de crédibilité» [p52] que l'auteur impute, notamment, aux «restrictions budgétaires (qui) frappent particulièrement les disciplines jugées les moins "utiles"» [p52]. Dans cette situation de «crise», la sociologie pourrait connaître «une sorte de recomposition, dans le cadre de laquelle les entrées par objets, thèmes ou questions liés à des pertinences pratiques ou politiques tendent à l'emporter sur les entrées plus proprement "disciplinaires"» [p53]. La sociologie de l'éducation serait ainsi reléguée au rang de méthodologie et disséminée «dans des domaines d'application tels que l'administration et la gestion scolaires ou dans des champs de recherche qui se développent en fait aux marges de la discipline tels que les «gender studies», les «multicultural studies» ou les «policy studies» [p53].

Ce développement de nouveaux thèmes de recherche, variable selon les pays, invite Jean-Claude Forquin à s'interroger tout à la fois sur «les facteurs d'unité et de diversité de cette tradition» [p55] de sociologie de l'éducation et sur la «valeur de vérité des différentes approches et des différents apports» [p56]. Pour l'auteur, «la différenciation qui apparaît ici entre les styles de recherche

6. Nous pensons notamment au chapitre 7 de l'ouvrage de Basil Bernstein: 1977, *Class, Codes and Control*, vol 3. Towards a theory of educational transmissions, London, Routledge and Kegan Paul, 2^e édition, qui propose une lecture critique de la sociologie de l'éducation britannique et américaine. Mais aussi à l'article: On pedagogic discourse, in J. Richardson (ed.) *Handbook of Theory and Research in the Sociology of Education*, Westport, Conn., Greenwood Press, 1985, qui illustre la reconceptualisation des théories de Bernstein qui étaient présentées dans l'ouvrage de Michael F.D. Young: 1971, *Knowledge and Control*, London, Collier-Macmillan.

ou les écoles de pensée obéit en partie à une logique historique et géographique, reflétant la disparité des héritages et des situations caractéristiques des différents pays (...) Mais cette différenciation ne dépend pas seulement des facteurs nationaux (...) Ce à quoi on assiste, entre les pays et à l'intérieur de chaque pays, c'est bien plutôt, en ce qui concerne les objets d'étude, les méthodes, les concepts, les paradigmes, à une dynamique complexe d'unification et de diversification, d'intégration et de compartimentation, d'emprunt et de rejet, une dynamique qui relève à la fois de la logique interne propre à tout champ intellectuel (...) et de la logique d'inscription de toute science (...) dans un contexte de demande et de commande sociales irréductiblement fluctuant et contradictoire» [p55-56]. Nous ne discuterons pas ici de l'argumentation de Jean-Claude Forquin qui déborde le champ de la sociologie de l'éducation et qui réclame, selon nous, une réflexion sur les normativités de la discipline. Attardons-nous sur le second point développé par l'auteur.

Après avoir posé la pluralité de la sociologie de l'éducation, Jean-Claude Forquin admet que « toute lecture « sérieuse » qu'on peut faire des travaux de recherche sociologiques comporte toujours aussi une dimension d'inquiétude épistémologique et d'évaluation critique » [p 56]. Cette « inquiétude » serait d'autant plus manifeste en sociologie de l'éducation où le problème de l'incommensurabilité des théories se trouve renforcé par « la relation souvent étroite, toujours complexe et sur-déterminée, inséparablement théorique et pratique, qui peut exister entre le chercheur et son « objet » [p56-57]. L'auteur précise que cette question du statut épistémologique de la

sociologie de l'éducation est au coeur d'un débat actuel chez les anglophones. Ce débat ne se réduit pas cependant à « des questions de méthodes ou à des querelles de paradigmes » [p57] mais il pose le problème de la « tension entre deux modes de justification, l'un de type scientifique et académique, l'autre de type pragmatique et politique ou pédagogique » [p58]. On trouve ici résumés les éléments de la conclusion d'*École et culture* (Forquin, 1989, p181-193)⁷. Jean-Claude Forquin y mettait l'accent sur le relativisme qui sous-tend la pluralité des théories sociologiques. Ce constat le conduisait à opposer « une raison sociologique » à une « raison pédagogique ». La première nous était présentée comme entièrement « tournée vers la description, l'explication, l'objectivation des phénomènes » (Forquin, 1989, p185). Le déterminisme était envisagé comme « son ressort heuristique, le relativisme sa tentation naturelle » (Forquin, 1989, p185). La « raison » pédagogique était, à l'inverse, considérée comme « essentiellement normative et prescriptive (...), sa postulation normale une certaine sorte d'idéalisme pratique » (Forquin, 1989, p185).

Évoquer cette ligne de partage entre la sociologie et la pédagogie revient à poser la question du relativisme et de l'universalisme en éducation. Cette « tension » a fait l'objet de nombreux commentaires dont les plus significatifs semblent être ceux de François Héran⁸ et de Jean-Yves Rochex⁹. Sans entrer ici dans le détail de l'analyse de ces deux auteurs, nous dirons que leurs réflexions portent sur l'« universalisme pluraliste » de l'éducation proposé par Jean-Claude Forquin : « nécessité d'une coupure matérielle entre famille et école, proclamation du devoir de transmission,

7. On pourra aussi se référer à l'article de Jean-Claude Forquin, *Justification de l'enseignement et relativisme culturel*, in *Revue Française de Pédagogie*, Paris, n°97, oct-nov-déc 1991, p13-30.

8. François Héran, 1991, *Sociologie de l'éducation et sociologie de l'enquête: réflexions sur le modèle universaliste*, in *Revue française de Sociologie*, XXXXII, 1991, p457-491.

9. Jean-Yves Rochex, 1992, *Entre activité et subjectivité. Le sens de l'expérience scolaire*, Thèse Nouveau Régime, Université Paris VIII, p141-227. .



éloge des contraintes didactiques » (François Héran, 1991, p468).

Selon François Héran, les thèses défendues par Jean-Claude Forquin présupposeraient que l'école a partie liée avec la vérité. L'école y serait considérée comme une institution transcendantale « par nature ». En ce sens, elle ne peut être évaluée par la sociologie relativiste. Seule la pédagogie serait ainsi capable de « poser des absolus et se concevoir comme « une sorte d'idéalisme pratique » » (Héran, 1991, p465). François Héran se demande toutefois s'il ne faut pas évaluer, à la manière dont Boltanski et Thévenot ont entrepris d'explicitier les modèles de justice qui régissent les diverses formes d'accord possibles entre les membres d'une même cité¹⁰, les principes qui sous-tendent ce type de « cité scolaire » (Héran, 1991, p 466). N'existe-t-il pas d'autres modèles de cité scolaire, d'autres modes de transmissions possibles, fondés sur d'autres absolus? Que penser de la famille et de la communauté. (Héran, 1991, p466). Comment envisager le développement des « dispositifs » scolaires locaux?¹¹

Parallèlement à François Héran, Jean-Yves Rochex s'interroge: la « raison pédagogique » et la « raison sociologique » sont-elles véritablement incompatibles? Selon l'auteur, l'interrogation des procédures de transmission et d'exercice du savoir et des disciplines nécessite des approches différentes: épistémologique, didactique et sociologique. La conjugaison

des différentes disciplines serait rendue possible par la soumission de chacune de ces approches à l'épreuve de la « raison » des approches qui lui sont complémentaires (Rochex, 1992, p223).

Il faut enfin s'interroger sur l'irréductibilité du relativisme de la sociologie soulignée par Jean-Claude Forquin. Force nous est de constater que cette option épistémologique est aujourd'hui la plus répandue. On trouve cependant des chercheurs francophones en sociologie et en épistémologie qui refusent l'adoption de ce paradigme et qui proposent des alternatives.¹² L'examen de ces travaux serait sans doute heuristique pour les chercheurs en éducation. On admettra bien entendu que ce thème de la justification de la sociologie de l'éducation n'ait pu être développé dans cet ouvrage qui se fixait un autre objectif. L'auteur souligne toutefois *in fine* qu'il est « au coeur de toutes les discussions actuelles sur la recherche en éducation » [p 58]. Par la présentation de textes essentiels de sociologie de l'éducation américaine et britannique, ce livre constitue incontestablement une référence solide pour prolonger ce débat et développer des approches comparatives en éducation.

PHILIPPE VITALE

Département de Sociologie
Université de Provence

10. Luc Boltanski et Laurent Thévenot, 1987, *Les économies de la grandeur*, Paris, Puf.

11. Nous pensons ici aux travaux de Jean-Louis Derouet, 1992, *École et justice*, Paris, Metaillé.

12. Voir notamment les travaux de Jean-Michel Berthelot, 1996, *Les vertus de l'incertitude*, Paris, PUF; de Jean-Claude Gardin, 1991, *Le calcul et la raison: essais sur la formalisation du discours savant*, Paris, Éditions de l'EHESS; de Nicole Ramognino et du Laboratoire Méditerranéen de Sociologie, 1997, *De la violence en général et des violences en particulier*, Rapport de recherche DEP-IHESI.

JEAN-CLAUDE FORQUIN, 1997

Les sociologues de l'éducation américains et britanniques
Bruxelles, De Boeck-Université.

En raison de l'importance de l'ouvrage de Jean-Claude Forquin, nous avons choisi d'en proposer deux lectures contrastées

Depuis plusieurs années, dans de nombreuses publications, Jean-Claude Forquin s'est attaché à faire connaître la sociologie de l'éducation anglo-saxonne. Alliant rigueur de l'analyse et souci du détail, il nous a familiarisés avec l'originalité des problématiques et la richesse des outils théoriques utilisés par nos voisins d'outre-Manche, notamment dans le traitement des questions sociologiques concernant le curriculum. Dans son dernier livre, Jean-Claude Forquin, au travers d'une présentation générale et d'une sélection de textes d'auteurs, utilise à nouveau son talent pédagogique pour nous faire revivre les temps forts qui ont agité les milieux de l'éducation américains et britanniques au cours des dernières décennies. Avec précision, il décrit l'émergence de courants de pensée qui, s'ils se sont vigoureusement combattus sur les questions scolaires, ont marqué de façon décisive l'orientation des politiques d'éducation aux États-Unis et en Grande-Bretagne.

Dans un langage clair, l'auteur montre comment certains macro-acteurs, américains ou britanniques, par la position singulière occupée à un moment donné dans le champ sociologique, ont contribué fortement à renouveler les problématiques et les perspectives de la recherche en éducation. Jean-Claude Forquin révèle par exemple que la contribution de Bernstein à l'analyse des déterminants sociaux de la réussite scolaire, en opérant un lien entre théorie macrosociologique et description fine des pratiques, a connu un impact considérable sur la sociologie anglo-saxonne, notamment sur la sociologie du

curriculum. En ce sens, les travaux de Bernstein ont pu marquer une rupture fondatrice avec l'approche fonctionnaliste américaine ou «l'arithmétique des inégalités» propre à la sociologie britannique, exposées par l'auteur dans la première partie de son introduction. Le courant fonctionnaliste, marqué par l'influence de Talcott Parsons, considérait jusqu'alors l'école comme un lieu d'apprentissage de différents rôles, où la sélection d'une élite sociale et l'allocation de statuts sociaux s'opéraient à travers la différenciation des performances et l'accès aux diplômes. L'arithmétique des inégalités, comme le souligne Jean-Claude Forquin, caractérisait davantage la sociologie de l'éducation de langue anglaise des années cinquante et soixante. Au travers de larges enquêtes statistiques, elle étudiait la question des rapports entre scolarisation et stratification sociale. À la même époque aux États-Unis, le rapport Coleman (1966) incitait à prendre en compte le milieu social et familial dans l'explication des inégalités scolaires. La problématique méritocratique a pu inspirer outre-Atlantique des travaux devenus célèbres comme l'ouvrage de Blau et Duncan *The American Occupational Structure* ou ceux de Christopher Jencks et de son équipe sur la famille, l'école et les inégalités (*Inequality: A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America*, New York, Basic Books, 1972).

Comme l'explique fort justement Jean-Claude Forquin, l'intérêt de la recherche s'est ensuite déplacé du constat de l'inégalité des chances aux déterminants sociaux de la réussite scolaire, les différences

entre élèves s'expliquant par référence à une théorie des valeurs propres aux différentes classes sociales ou par une analyse des pratiques dans une perspective culturaliste. Le mouvement majeur des approches néo-marxistes dans la sociologie de l'éducation américaine influencera également de manière durable les analyses en termes de reproduction sociale. En effet, le livre *Schooling in Capitalist America* de S. Bowles et H. Gintis, semble avoir exercé un impact décisif sur la façon de concevoir l'école comme le lieu de reproduction des rapports sociaux. En réaction à cette vision trop mécaniste, des auteurs comme Paul Willis (1977) ont mis l'accent sur les comportements de résistance à l'autorité ou envers la culture scolaire, caractérisant certaines catégories d'acteurs appartenant à des groupes dominés. Si Jean-Claude Forquin restitue fidèlement ces controverses, il s'intéresse par ailleurs à la présentation d'un moment décisif dans la réorientation de la sociologie de l'éducation britannique et américaine. En effet, au cours des années soixante, sous l'impulsion de changements institutionnels et l'émergence d'une importante réflexion des praticiens sur l'éducation, se développent des travaux inspirés de l'interactionnisme américain, notamment ceux de Georges Herbert Mead, et de la phénoménologie, avec l'influence déterminante d'Alfred Schütz. Ceux-ci prolongent une tradition de réflexion anglaise sur la culture et les implications culturelles de la scolarisation. Ce sont les premières contributions à une sociologie du curriculum.

L'ouvrage de Michael F. D. Young, *Knowledge and Control* fait en ce domaine figure de livre fondateur. Il inclut deux textes de Bourdieu et des contributions inédites de Young et de Bernstein. Ce dernier y exprime l'idée que la classification des savoirs dans la société reflète la distribution du pouvoir et la manière dont s'opère le contrôle social des comportements individuels. Les deux textes de Bernstein présentés par Jean-Claude

Forquin reflètent bien ces préoccupations. Le premier s'attache à montrer que les innovations pédagogiques entreprises dans les années soixante en Grande-Bretagne dans le sens d'une ouverture de l'école et d'un curriculum moins rigide s'apparentent du point de vue de la division du travail et des formes de contrôle social dans les établissements scolaires au passage de la solidarité mécanique à la solidarité organique décrit par Durkheim. L'autre texte, consiste à opposer la notion de curriculum intégré (les contenus disciplinaires sont en relation ouverte) où la pédagogie autorégulatrice reconnaît les droits des élèves et la notion de curriculum cloisonné (les disciplines scolaires sont sans relation entre elles) où la relation pédagogique est hiérarchique et ritualisée. Young, dans une version antérieure à celle publiée dans *Knowledge and Control*, développe sensiblement les mêmes idées que Bernstein, en s'attachant à étudier les critères de légitimation et de hiérarchisation des savoirs scolaires et les rapports de domination sous-jacents. Prenant acte d'une insuffisance des approches théoriques existantes dans l'analyse des programmes scolaires, il suggère de soumettre le contenu de l'enseignement à une investigation sociologique où seraient pris en compte les valeurs, les intérêts des différents groupes et la stratification du savoir dans le système d'enseignement.

En conclusion, Jean-Claude Forquin s'intéresse aux apports de l'interactionnisme symbolique et de l'ethnométhodologie dans la sociologie de l'éducation anglo-saxonne. Il envisage également les développements de l'anthropologie de l'éducation américaine et la naissance de l'ethnographie scolaire en Grande-Bretagne. L'ouvrage de Willard Waller *The Sociology of Teaching* (1932) constitue une étape importante dans le développement du courant de recherche interactionniste. Ancien élève de Park et Burgess à Chicago, il insiste sur les aspects conflictuels du monde scolaire et sur la façon

dont les acteurs imposent leur propre définition de la situation, le maintien de l'ordre s'appuyant sur une ritualisation des activités et sur l'importance de l'étiquette. Le courant interactionniste est ensuite marqué par les travaux de Strauss, Becker, et Goffman mais c'est sans doute Becker qui s'est intéressé le plus à l'éducation, notamment dès sa thèse consacrée à l'étude du travail et de la carrière des institutrices de Chicago (1951). Dans la continuité des travaux interactionnistes, une place importante a été accordée aux problèmes de la marginalité et de la déviance. La «théorie de l'étiquetage» fut utilisée pour analyser la nature des interactions et des changements organisationnels au sein de la classe.

L'approche ethnométhodologique en sociologie de l'éducation s'est développé aux Etats-Unis dans la continuité du travail de Cicourel, mais aussi d'Erickson et Shultz, qui ont notamment étudié les modes d'évaluation et de classement des élèves par les enseignants et les conseillers d'orientation. Les travaux de Hugh Mehan inscrits dans ce cadre théorique ont contribué à mettre en œuvre une «ethnographie constitutive» se fixant pour but de rompre avec des analyses de corrélation de variables pour intégrer une étude de l'accomplissement des interactions dans une formulation empruntée à Garfinkel. L'anthropologie de l'éducation américaine utilisera l'approche ethnographique après la conférence de Spindler à Stanford en 1954, pour s'intéresser à la question de la scolarisation des minorités dans une société multi-ethnique et multi-culturelle. Enfin, un autre courant de l'ethnographie scolaire à partir des années soixante-dix en Grande-Bretagne met l'accent sur l'observation participante en privilégiant le cadre des situations de la classe ou celui de la salle des professeurs. Le travail de David H. Hargreaves *Interpersonal Relations and Education*

(1972) marque cette orientation par l'emprunt de quelques éléments théoriques à Georges H. Mead susceptibles d'éclairer l'analyse des situations et des interactions scolaires. Attentif à la «définition de la situation scolaire» ou à «l'ordre négocié» des interactions, ces analyses reposent sur une vision conflictuelle (*coping strategy*) de la relation pédagogique, comme l'illustre le texte de Peter Woods portant sur les stratégies de survie (*survival strategies*) face aux difficultés rencontrées par les enseignants en situation.

Dans une brillante synthèse évitant le piège de l'ésotérisme, Jean-Claude Forquin parvient à dresser un tableau remarquable de quarante années de recherches marquées par une extrême diversité des courants de pensée. Les textes présentés, subtilement choisis et annotés, permettent au lecteur de s'emparer rapidement des principaux éléments de réflexion et des nombreux débats qui ont agité le monde de l'éducation anglo-saxon. Restituées dans le contexte qui leur a donné naissance, ces anthologies nous invitent certes à adopter un regard critique envers certaines analyses sociologiques apparemment aujourd'hui largement dépassées. Mais elles possèdent aussi l'immense avantage de fournir un cadre réflexif et conceptuel indispensable au renouvellement des problématiques de recherche, qu'elles concernent l'établissement scolaire, l'univers de la classe, ou les contenus d'enseignement. Incontestablement, Jean-Claude Forquin livre ici une boîte à outils que ne manqueront pas d'utiliser tous ceux qui s'intéressent aux tendances les plus récentes de la recherche en éducation.

ROMUALD NORMAND
Groupe d'études sociologiques
Institut National de Recherche
Pédagogique Paris

Thema: Anfänge Journal für Schulen twicklung, 1997
Innsbruck-Wien, Studien Verlag

Il s'agit du premier numéro d'une nouvelle revue autrichienne de sciences de l'éducation lancée par un collectif d'éditeurs responsables d'Autriche, de Suisse, d'Allemagne et des Pays-Bas, et consacrée à l'évolution de l'organisation des établissements. Convaincu qu'un macro-climat peu propice aux réformes de grande envergure peut favoriser l'avènement de processus micro-climatiques, ce collectif veut saisir la chance qu'offre l'actualité scolaire immédiate où transparait à de multiples endroits une volonté de changement réel, et souhaite engager la discussion sur de nouvelles voies. Leur intérêt se porte ainsi non plus sur les transformations à grande échelle des systèmes scolaires de pays entiers mais sur les changements ponctuels opérés au sein d'établissements particuliers par les individus qui agissent pour y améliorer la qualité d'apprentissage, de travail et de vie. Aussi s'adresse-t-il d'abord à tous ceux qui prennent part à ces changements. Afin d'éviter que le système scolaire ne se parcellise en une myriade de microstructures autonomes, déconnectées à la fois du système central et les unes des autres, la revue veut constituer une plaque tournante où réflexions théoriques et comptes rendus pratiques pourront se faire écho en constituant un réseau régional et suprarégional qui pourra contrebalancer l'isolation accrue d'établissements autonomes. L'objectif restant une école conçue comme un organisme capable d'apprendre, il s'agit de favoriser simultanément deux courants: d'une part l'évolution vers une plus grande autonomie des établissements et, d'autre part, le «networking» qui coordonne les évolutions et les processus mis en mouvement dans les établissements et constitue une base de données pouvant elle-même engager des processus d'évolution.

Le premier numéro est consacré aux «commencements». Le commencement d'un projet en conditionnant souvent la fin, il convient de réfléchir à ce qui le conditionne. Ce qu'il faut retenir de la présentation de H. Rolff et W. Schley, c'est que tous les commencements sont possibles: on peut commencer à tout moment à faire évoluer l'organisation d'un établissement. Après avoir passé en revue un certain nombre d'exemples ponctuels (changement de direction, jubilé de l'établissement, projet de collègues, diminution des effectifs) qui constituent autant de commencements non planifiés, Rolff et Schley en viennent aux exemples d'évolution programmée (établissement désigné comme atelier-pilote, audit réalisé par des consultants extérieurs à l'établissement) et établissent un constat selon lequel les processus d'évolution sont des processus résolument ouverts. Cette ouverture est liée à la nature même de l'évolution répondant aux intérêts et aux attentes des personnes concernées qui sont elles-mêmes dynamiques. Par ailleurs, les occasions susceptibles d'engager un processus d'évolution n'engagent pas nécessairement ce processus, de même il y a des processus qui sont terminés avant que d'avoir commencé, ce qui signifie concrètement que si l'on veut qu'un commencement initie effectivement un processus, il faut qu'une part d'engagement et de responsabilité soit assumée par les participants, pour qu'un commencement ne reste pas un commencement, mais puisse s'ouvrir sur une continuation. Tel peut être l'objet de la revue qui, par le biais de la constitution d'un réseau, veut responsabiliser les acteurs. La présentation se termine par un appel, joint à une profession de foi, qui invite ces acteurs à se convaincre de la nécessité d'une part d'avoir dès le commencement une vision d'un état futur pos-

sible et d'autre part d'atteindre par le projet particulier l'ensemble de l'établissement, l'objectif final étant de parvenir à l'avènement d'une école conçue comme une organisation qui s'autorégule.

Le second article de Rolff et Schley développe dans le détail cette thèse selon laquelle il faut, dès le commencement d'un projet particulier, considérer l'établissement dans son ensemble. L'expérience montre que dès qu'on aborde une partie de l'établissement, la totalité en est activée. Ils en déduisent ce premier principe: si l'on veut réussir dans une partie de l'établissement, il ne faut jamais perdre de vue la totalité de l'établissement. Ayant rappelé que le commencement représente aussi un adieu, adieu des formes et structures existantes mais aussi adieu de l'univocité, et qu'il induit chez les acteurs l'acceptation d'une certaine hétérogénéité dans les diagnostics, prises de position et projets de changement, sans laquelle aucun travail d'équipe n'est possible, ils en viennent à un second principe selon lequel les voies de l'évolution se tracent en marchant: c'est la progression qui crée les voies du progrès. Les projets d'évolution nécessitent donc avant tout des personnes prêtes à apprendre. L'important, que la crise soit aiguë ou non, c'est que ces personnes se prennent en main et prennent conscience qu'il faut agir. Ayant d'une part établi une typologie des erreurs faites dans le démarrage des projets et, d'autre part, affirmé dans une note optimiste, que les acteurs qui se sont déclarés prêts à s'investir dans ce processus d'évolution, en ont retiré un surcroît de motivation et de satisfaction professionnelles, les auteurs dressent un bilan qui pose les jalons du processus d'évolution: avoir à l'esprit dès le début la totalité de l'établissement, avoir une idée claire du résultat à atteindre, avoir confiance dans ses compétences, se fixer des objectifs intermédiaires pour voir si on est sur la bonne voie, envisager ce qui est faisable. C'est dans cette dialectique des grands objectifs et des petits pas que réside le secret du succès des projets.

M. Schratz, de l'Université d'Innsbruck, et U. Steiner-Löffler, de l'Institut Pédagogique de Vienne, décrivent, dans leur article, un instrument d'analyse des processus d'évolution, appelé le «*dé de l'innovation*». Ce dé permettrait d'appréhender aisément les différents facteurs intervenant dans l'évolution de l'organisation des établissements et surtout de voir les chances de succès ou les causes de l'échec d'un projet. Il se présente sous la forme d'un cube à trois dimensions définies chacune par une opposition: 1) intérieur/extérieur, 2) bottom up/bottom down, 3) pression/attirance. Il est entendu que la position du projet dans ces trois dimensions dépend de celui qui va le positionner. À chaque interprète son interprétation. Néanmoins, disent les auteurs, il permet aux différentes parties impliquées de mieux cibler les différentes perspectives et de se préparer plus facilement à trouver ensemble une solution. Le dé sert donc à réduire la complexité des situations de départ et à faciliter leur analyse. L'expérience pratique des auteurs les encourage à continuer d'utiliser cet outil.

Les quatre articles suivants abordent la question du démarrage du processus d'évolution d'un point de vue pratique.

A. Strittmater, consultant et spécialiste suisse de l'évolution de l'organisation des établissements, s'attache à développer le rôle et le champ d'action du consultant par le biais d'un hit-parade des différents scénarios de démarrage des projets, par lequel il propose une alternative au schéma Vrai/Faux, caractéristique selon lui de la culture enseignante: il recourt en effet à la stratégie utilisée en psychologie sous le nom de «*coping*» qui consiste à ne pas vouloir éliminer à tout prix et tout de suite les problèmes: le coping, c'est une manière de rester un temps confronté aux problèmes afin d'expérimenter de nouvelles façons de les aborder. Le coping permet non seulement d'assurer une meilleure coexistence entre les personnes et les problèmes, mais également d'envisager des points de vue nouveaux, créatifs qui rendent en quelque sorte le problème

superflu. Le rôle du consultant devient alors celui d'un gardien de la culture de la solution des problèmes, une culture où, du fait de la mise à l'écart de toute solution de type éliminatoire, tout reste ouvert.

C. Höfer, consultant et inspecteur de l'enseignement primaire allemand, aborde les processus d'évolution du point de vue de l'inspection. Fort de son expérience, il fait remarquer que l'inspection n'est pas toujours bien vue du corps enseignant et qu'elle est même parfois perçue comme un facteur gênant. Il convient donc que les membres de l'inspection reconsidèrent leur position et leur rôle vis-à-vis de l'école. Höfer définit ainsi l'inspecteur comme quelqu'un qui doit être capable, s'il veut donner des impulsions, de clarifier son propre rôle et de le rendre transparent à ceux qui doivent accepter ces impulsions. Il doit montrer qu'il sait et peut apprendre de la même façon que les enseignants qui ne l'en accepteront que davantage. Cela lui permettra de faire profiter les autres de son savoir d'expert et surtout de mettre les compétences de tous en réseau. C'est lui aussi qui a la possibilité de sauvegarder les ressources premières que sont les heures de travail des enseignants, et qui est le plus apte à rendre accessibles d'autres ressources, d'ordre financier par exemple. C'est lui enfin qui peut reconnaître et récompenser le travail fourni par les personnels qui se sont investis. Conscient du dilemme qui consiste pour lui à savoir choisir entre le contrôle et le rôle de consultant, il doit saisir cette chance qui est de pouvoir s'adresser au-delà du simple professeur à des parties entières du système que forme un établissement.

J. Rasch, de l'Institut Pédagogique de Vienne, fait une étude de cas sur un petit nombre de lycées de Vienne et de ses environs. Ayant envisagé différentes impulsions capables de susciter un désir de changement dans l'établissement, elle aborde la notion de « journées pédagogiques » qui sont très appréciées, en ce qu'elles sont synonymes souvent d'espoir, permettent le travail d'équipe, génèrent

un plus grand sens de la responsabilité pour le système dont on fait partie. Après un rapide passage en revue des différents points de vue (chef d'établissement, enseignants, délégués d'élèves, de parents, inspection, consultants extérieurs) et des craintes et inhibitions liées à ces points de vue, J. Rasch en vient à considérer l'établissement comme une organisation capable d'apprendre et de progresser, à condition qu'elle sache jeter du lest et désapprendre ce qui finit par constituer une gêne, comme par exemple certaines valeurs, généralement admises, de savoir à transmettre, d'enseigner toujours savant, de temps fractionné en petites cellules programmées (les cours) ou encore d'école prise comme interface entre la famille et la société.

C. Buhren et W. Sieber, enseignants, relatent une expérience pédagogique particulière qui consista à remodeler l'espace d'une salle de classe en transposant le chez-soi de l'élève (posters, étagères personnalisées devant le bureau) dans le cadre scolaire. Cette expérience, dont l'effet fut de créer une meilleure atmosphère de travail permettant aux élèves de se sentir bien à l'école et de se motiver pour l'étude, montre qu'il est tout à fait possible de faire démarrer un processus d'évolution dans une salle de classe. Les auteurs peuvent ainsi mettre en avant ce qui, selon eux, est trop peu pris en compte dans les projets d'évolution: l'action sur le cours lui-même.

Le dernier article est une interview par W. Schley de trois responsables en matière de décision des questions scolaires, représentant chacun un pays germanophone, l'Allemand P. Daschner, l'Autrichien A. Dobart et le Suisse E. Buschor. Diverses questions sont abordées: les chances de succès des différents projets de réforme des établissements, la disponibilité des enseignants vis-à-vis de ces projets, l'aspect financier de ces projets de réforme, l'influence que les trois intervenants pourraient avoir sur la disponibilité des enseignants, l'autonomie des établissements, les situations conflictuelles entre la

base et le sommet de la hiérarchie scolaire, les possibilités et les risques de l'évolution actuelle des établissements pour la qualité de ces établissements et pour l'avenir des jeunes. Le ton général des réponses est confiant, positif et optimiste, ce qui n'est guère étonnant, vu la position des intervenants dans le système scolaire.

Outre une rubrique de critiques d'ouvrages sur l'éducation, une rubrique humoristique, un jeu-concours et un calendrier de manifestations concernant le monde scolaire, la revue comporte une dernière rubrique intitulée «atelier des méthodes». Deux méthodes sont décrites dans ce numéro: la méthode des «workshops d'idées» dont on peut retenir la proposition selon laquelle il convient, quand on évoque un problème, de toujours y associer des projets de solution (l'idéal serait deux options de solution par problème évoqué) afin d'éviter que ne se constitue une pyramide de problèmes sans perspective de solution, et la méthode de la «méditation», qui introduit

une sorte de pensée Zen au coeur de la thématique de l'évolution de l'organisation des établissements. On peut douter de l'efficacité de cette méthode qui, si elle est fondamentale pour l'apprenti comédien, est loin de pouvoir susciter l'adhésion de l'ensemble du corps enseignant.

Mais l'essentiel est ailleurs et on l'a vu: tel quel, ce *Journal für Schulentwicklung* présente plus d'un intérêt. Il jette des ponts entre recherche, politique et action. Il veut servir d'agitateur d'idées en même temps que de médiateur. Il cherche à favoriser la comparaison et l'échange entre pays voisins. Il offre un point d'appui et de référence d'un réseau à vocation européenne, centré sur des perspectives réalistes d'évolution proposées aux acteurs de l'école. En cela, il fournit une alternative crédible aux références anglo-saxonnes... ou francophones.

PHILIPPE BUSCHINGER
Groupe d'études sociologiques,
INRP, Paris

ANNE BARRÈRE, 1997
Les lycéens au travail,
Paris, PUF, collection Pédagogie d'aujourd'hui, 264 p.

Le projet de *Les lycéens au travail* est à la fois évident et inédit: faire émerger les éléments d'une sociologie du travail scolaire, c'est-à-dire d'abord rendre visible et décrire le travail des lycéens. Cela suppose qu'il s'agit bien d'un vrai travail en soi, un métier dont Anne Barrère, l'auteur du livre, montre les incertitudes et les vicissitudes.

Il est aujourd'hui admis que le premier problème auquel sont confrontés les enseignants, c'est bien de faire tenir les situations. Le travail qu'ils donnent aux élèves est la ressource à laquelle ils ont le plus volontiers recours dans un contexte d'accroissement des effectifs scolarisés et d'élargissement social du public lycéen: donner du travail confère en même temps, croit-on, de la légitimité.

Ainsi se construit l'hypothèse centrale de l'ouvrage. L'importance, à proprement parler démesurée, accordée au travail par les enseignants leur permet d'expliquer à moindre frais l'échec scolaire, en mettant en sourdine l'inégalité des capacités et des ressources socioculturelles familiales: l'explication la plus courante à l'échec scolaire est en effet le manque de travail. Or, pour Anne Barrère, les lycéens travaillent: ils travaillent beaucoup, trop, mal peut-être, ce sont souvent des «forçats» du travail.

Pour mettre à l'épreuve cette hypothèse, Anne Barrère a procédé à une enquête multiforme dans deux lycées contrastés: un lycée renommé de centre-ville et un lycée populaire spécialisé dans les sections technologiques. Elle s'est donc appuyée sur une enquête par questionnaire et sur des entretiens auprès de lycéens et, aspect le plus original de l'étude, elle a proposé à un petit échantillon de volontaires de tenir un journal de bord durant quinze jours.

Les trois modes d'investigation n'ont visiblement pas la même efficacité: l'enquête par questionnaire permet de faire ressortir des données chiffrées abondantes mais souvent sans véritable signification, vu le peu de pertinence de l'échantillon. On retiendra toutefois un point important: la faiblesse du lien entre quantité de travail et réussite scolaire, particulièrement pour les élèves de milieux populaires, pour les filles et pour les sections ou classes les moins valorisées. En revanche, la richesse des entretiens et plus encore la finesse de l'analyse d'Anne Barrère donnent tout son intérêt à l'étude: l'auteur met en lumière, par exemple, le poids de la relation de l'élève à l'enseignant, qui n'apparaît guère dans l'enquête quantitative.

Cette dernière confirme également un élément déjà connu concernant la quantité de travail à la maison: elle croît de la seconde jusqu'à la terminale et des sections les moins valorisées aux sections les plus valorisées, elle est supérieure chez les filles. Un grand nombre de lycéens interrogés mettent en cause la demande excessive de leurs enseignants qui les oblige à accomplir une véritable deuxième journée de travail, une fois rentrés chez eux, et le dimanche. Situation particulièrement insupportable en fin de trimestre en raison du manque de coordination entre professeurs. Ainsi la réalité du travail des lycéens est-elle affirmée avec force contre les idées répandues (notamment par enseignants et parents).

Les entretiens de lycéens sont fort instructifs et témoignent de l'étonnante lucidité des élèves dans leur point de vue sur le fonctionnement de l'institution scolaire. De cette manière les seules citations, nombreuses et bien choisies, sont déjà une analyse et se suffisent parfois à elles-

mêmes. Les lycéens connaissent pertinemment le niveau de leur classe et la relativité des notes qu'on leur donne, ils jugent avec humour l'incohérence des adultes: « Le prof nous avait dit, explique l'un d'eux: essayez de bien travailler l'intro et la conclusion, donc j'avais bien travaillé l'intro et la conclusion. Le prof m'a dit: oui, c'est une bonne introduction et une bonne conclusion mais il y a des problèmes dans le développement. »

Malgré cette lucidité, les lycéens se trouvent constamment face à la difficulté de gérer l'implicite dont regorgent les situations scolaires: ils comprennent mal ce qu'on attend d'eux, tant la définition des tâches qu'on leur impose manque de sens, tout comme la relation entre travail et note. Les enseignants semblent incapables d'explicitier leurs attentes ou d'argumenter leurs jugements.

Les journaux de bord confirment cette opacité: les commentaires des lycéennes qui les ont tenus sont volontiers ironiques, parfois désespérés. On regrettera de ce point de vue que cette approche très riche de l'expérience lycéenne n'ait pas été davantage exploitée. Il est vrai que les journaux de bord étaient peu nombreux. Il reste que l'amorce proposée ici est suffisamment alléchante pour donner envie de généraliser ce mode d'investigation, particulièrement propre à faire surgir les conflits que vivent les individus, la coupure des expériences et le poids de la subjectivité.

Ces journaux, comme les entretiens recueillis par Anne Barrère, attestent de l'envahissement du quotidien par les tâches nombreuses et plus ou moins bien codifiées qui correspondent au travail scolaire: il existe des règles mais beaucoup ne sont pas dites, ce qui est interdit peut être fait, ce qui est proscrit est souvent recommandé (le « par coeur »). Les tâches implicites constituent au bout du compte l'essentiel du travail lycéen et c'est bien sûr la plus ou moins juste compréhension de ces implicites qui fait les différences. Les devoirs eux-mêmes en sont marqués, partagés qu'ils sont par

trois tensions qui émanent de l'incertitude des règles, de la difficulté de conjuguer le respect de celles qui sont exprimées et une suffisante expressivité, de l'équilibre entre le respect du sujet et la restitution de connaissances, ce que pointe très bien un lycéen quand il dit: « On demande pas du par coeur, on demande de la restitution de connaissances, savoir jouer avec son cours. »

Et puis vient la note qui est tout un mystère. Elle est capitale pour le professeur, comme pour l'élève et ses parents, mais tellement inattendue, tellement ininterprétable, tellement inexplicable et inexploquée. Les lycéens s'interrogent sur ce qui est au juste noté. Il y a effectivement beaucoup de jeu là-dedans et les plus habiles ont su parfois décoder les règles et user des atouts qui font gagner (presque) à tous les coups: la façon de rendre sa copie, le commentaire fait au professeur, la phrase qui plaît dans la dissertation, l'attitude convenable pour convaincre qu'on mérite une bonne note.

Le travail scolaire nécessite donc d'être correctement géré: dans tous les cas, aucun des lycéens n'échappe à l'urgence. Le plus difficile est de s'organiser à la maison. La rupture entre le monotone cadrage scolaire et la paniquante autonomie à la maison est posée comme fondamentale par Anne Barrère. Effectivement, le plus curieux dans la réussite scolaire, c'est bien que tout se joue hors l'école et notamment dans la capacité différente à trouver du soutien, à organiser son temps, à économiser son énergie, à faire les bons choix. Soyons plus précis: c'est exactement dans l'entre-deux que se tient l'essentiel, dans le lien que les uns parviennent à construire entre le monde familial et le monde scolaire et que les autres s'échinent en vain à chercher.

Le travail scolaire, c'est donc d'abord un travail sur soi puisqu'il met durement à l'épreuve la personne et c'est en même temps une occasion multipliée d'affirmation de soi. Tous les élèves, « bons » ou « mauvais », ressentent leur travail comme une part d'eux-mêmes que le verdict sco-

laire juge et remet sans cesse en question. Il peut tout aussi bien installer durablement chez les élèves une « définition négative d'eux-mêmes » que construire un « rapport positif à soi ». Anne Barrère nous fait brutalement prendre conscience de cet incroyable « stress » lycéen, cette succession d'épreuves qui hante la vie des élèves, les empêche de dormir, les fait douter d'eux-mêmes, leur fait naître la peur de décrocher. Ainsi la plupart des manifestations d'opposition à l'ordre scolaire pourraient être analysées comme autant de réponses à l'humiliation que craignent ceux qui en sont les responsables : indiscipline, refus de travailler, violence...

À l'inverse, les lycéens témoignent d'une reconnaissance mémorable à l'égard de ceux de leurs professeurs qui ont cru, un jour, en leurs possibilités. Selon Anne Barrère, peu importent les choix pédagogiques, c'est, au-delà des méthodes, la qualité des relations interpersonnelles entre élève et enseignant qui est la plus fortement explicative des éventuels succès.

Cette construction de soi, certes pleine d'embûches et de déceptions, que suscite le travail scolaire passe aussi par l'intérêt intellectuel que manifestent les lycéens et auquel ils donnent un sens

actuel : s'ils travaillent d'abord dans une perspective utilitariste, le goût pour la culture n'est pas absent mais il s'agit d'une culture pour eux-mêmes. La plupart ne peuvent plus avoir la passion de la culture pour la culture mais beaucoup revendiquent une culture qui leur permette d'échapper à la manipulation. On est alors étonné de voir combien cette culture critique dont on commence à dénoncer les excès (en lui opposant une « plus saine » culture positive) répond en réalité fort bien aux attentes présentes des lycéens. Quant à la dimension purement instrumentale du travail scolaire, il faut bien dire que ce sont les enseignants qui la privilégient les premiers. D'où un fort juste plaidoyer final d'Anne Barrère pour les mettre face à leurs responsabilités : qu'ils fassent travailler leurs élèves, personne ne peut le leur reprocher, à condition que les règles soient toujours dites, les enjeux toujours explicites, les objectifs toujours définis. Ainsi sera-t-il clair pour chacun que l'évaluation qu'ils proposent porte bien sur des objets, non sur des personnes.

Yves DUTERCQ
Groupe d'études sociologiques
INRP

Philippe Perrenoud, 1997
Construire des compétences dès l'école
 Paris, ESF

« *Construire des compétences dès l'école* » est résolument écrit à la première personne, avec tout ce que cela comporte d'engagement, de conviction. Pour Philippe Perrenoud, l'heure n'est plus aux froids constats du sociologue, qui sont bien connus. Il est urgent de passer aux propositions qui soient « une réponse possible à la crise de l'école » (p17), étant entendu « qu'une réforme du système éducatif n'est un enjeu majeur que si elle profite, en priorité, aux élèves qui ne réussissent pas à l'école » (p93). C'est par une réflexion sur les savoirs scolaires que l'auteur entend apporter ici sa contribution. Pour lui, « une réponse décisive à l'échec scolaire » passe par la refonte complète des contenus d'enseignement, clé de voûte d'un système éducatif qu'il convient de recomposer dans sa globalité.

Continuant de penser l'école de façon systémique, Philippe Perrenoud montre bien, dans le chapitre quatre, toutes les retombées d'un changement radical de conception du curriculum, notamment au collège. Un enseignement et un apprentissage fondés sur l'élaboration de compétences impliquent tout à la fois de « reconstruire la transposition didactique », d'« atténuer les découpages disciplinaires », de « rompre le circuit fermé » de l'école, d'« inventer de nouvelles façons d'évaluer », de « reconnaître l'échec, ne pas construire sur du sable », de « différencier l'enseignement » et donc, aussi, de « transformer la formation des enseignants ».

On l'a compris : l'approche par les compétences n'a de sens que si, parallèlement, l'institution modifie radicalement sa conception des programmes et de l'évaluation. Mais également à condition que les enseignants reconsidèrent leur métier (c'est l'objet du chapitre trois) et réussis-

sent à « convaincre les élèves de changer de métier » eux aussi (p89-92). Remettre en cause les contenus d'enseignement, c'est en appeler à une « révolution des compétences » ou plutôt à un changement global du système éducatif en privilégiant la construction des compétences par rapport à la transmission des connaissances.

Il est donc temps de revenir au début du livre et de nous interroger, avec son auteur, sur la notion même de compétence (chap. un) et de sa validité dans le champ scolaire (chap. deux).

Philippe Perrenoud en propose d'abord une approche par la négative. Pour lui, les compétences ne sauraient se ramener aux objectifs d'enseignement tels qu'ils figurent dans les référentiels de la « pédagogie par objectifs », ni à des performances simplement conçues comme actualisation de dispositions virtuelles (voir ce qui se passe en linguistique ou en psychométrie). Elles ne sauraient pas plus se confondre avec des facultés génériques, comme potentialités de tout esprit humain (la compétence langagière par exemple).

Dans le champ de la formation générale, Philippe Perrenoud écarte aussi bien le « tout transversal » que le « tout disciplinaire ». Trop larges, trop générales, les compétences transversales n'ont aucun intérêt puisqu'elles ne renvoient à aucune situation concrète de mise en oeuvre. Même plus précises, elles ne manqueraient pas de faire problème. Résumer un texte, par exemple, renvoie à des pratiques très diverses. « Résumer pour retrouver de l'information, pour donner un aperçu, pour inciter à lire, pour dispenser de lire, pour appuyer un argument critique, pour faciliter les recherches dans une base de données, sont des pratiques distinctes qui renvoient en général à des compétences

différenciées, même s'il y a toujours contraction de texte, donc quelques opérations mentales communes» (p48)¹. Par ailleurs, le «tout disciplinaire» se révèle tout autant inadéquat à une approche par compétences, dans la mesure où l'utilité pour la vie courante du découpage du savoir en disciplines scolaires n'est pas prouvé. C'est pourquoi Philippe Perrenoud renvoie dos à dos les deux conceptions. Sans nier l'intérêt qu'il y aurait à définir davantage la spécificité de chaque discipline, il propose plutôt de rechercher les intersections entre les différents champs disciplinaires.

Aujourd'hui, des pays tentent d'introduire la notion de compétence dans leur nouveau programme scolaire. C'est notamment le cas en France, au moins pour les disciplines scientifiques et la technologie au «nouveau collège». Mais il ne s'agit là que d'une usurpation: «Le langage des compétences envahit les programmes mais ce n'est encore, bien souvent, qu'un habit neuf dont on affuble soit les plus anciennes facultés de l'esprit, soit les savoirs savants enseignés depuis longtemps» (p61-62). Que sont donc alors ces compétences dont nous parle Philippe Perrenoud et auxquelles il attribue une valeur aussi subversive?

L'auteur nous en propose une première définition dès l'ouverture de son ouvrage: «Je définirai ici une compétence comme une capacité d'agir efficacement dans un type défini de situation, capacité qui s'appuie sur des connaissances, mais ne s'y réduit pas» (p7). En effet, s'appuyant à la fois sur Piaget et sur Bourdieu, Philippe Perrenoud accorde une grande place aux schèmes, «qui nous permettent de mobiliser des connaissances, des méthodes, des informations, des règles pour faire face à une situation, car cette mobilisation exige une série d'opérations

mentales de haut niveau» (p30). Dès lors, une compétence apparaît comme ce qui «orchestre un ensemble de schèmes (...). Une compétence d'une certaine complexité met en oeuvre plusieurs schèmes de perception, de pensée, d'évaluation et d'action» (p30). Enfin, si connaissances et schèmes fonctionnent comme des ressources cognitives mobilisées par les compétences, «une compétence peut fonctionner elle-même comme une ressource mobilisable par des compétences plus larges» (p36).

La compétence apparaît ainsi comme une construction à plusieurs étages dont tous les éléments interagissent les uns sur les autres. «Situation» et «mobilisation» sont les deux notions-clés de la mise en oeuvre de cette architecture cognitive dynamique, qui se construit en même temps qu'elle est mise à contribution. Il s'agit d'abord d'identifier des familles de situations, d'opérer des analogies pour rattacher l'inconnu au connu afin d'enclencher un travail de transfert. «Ce fonctionnement cognitif est à la fois de l'ordre de la répétition et de la créativité car la compétence mobilise le souvenir des expériences passées, mais s'en dégage (...) pour inventer des solutions partiellement originales pour répondre, autant que possible, à la singularité de la situation présente» (p40). En définitive, «c'est à la mise en relation pertinente de connaissances préalables et d'un problème qu'on reconnaît une compétence» (p41).

La notion même de compétence est, par nature, complexe. Elle fait partie de ces objets de pensée qui ont la fâcheuse tendance à se dérober au moment même où on a le sentiment de les appréhender. Philippe Perrenoud admet — citant Le Boterf — que l'alchimie à l'oeuvre dans la mobilisation des ressources «reste encore largement une terra incognita»².

1. Il n'en va pas différemment pour les compétences à mettre en oeuvre dans la rédaction d'un article de revue pour présenter un ouvrage.
2. Le Boterf G., 1994, *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*, Paris, les Editions d'Organisation.

Mais il sait aussi que « toute pratique éducative repose sur certains paris théoriques » (p111) et les retombées de celui qu'il propose ici ne sont pas minces. Située à l'intersection entre la connaissance et l'action, la notion de compétence permet de réconcilier deux conceptions classiques du savoir: le savoir savant et le savoir de sens commun, la pensée abstraite et la pensée concrète, la théorie et la pratique.³ Dans le même temps, la notion de compétence abolit la séparation entre l'apprendre et le faire qui fondé, dans nos sociétés, la séparation spatiale et temporelle, entre l'école et le monde du travail. Enfin, dans la mesure où les connaissances sont considérées comme des ressources et non pour les notes qu'elles permettent d'obtenir, l'approche par les compétences ouvre la voie à un autre rapport au savoir, à une économie du savoir fondée, non plus sur la valeur d'échange, mais sur la valeur d'usage de celui-ci. À quoi sert ce que l'on apprend à l'école? Telle est bien la question qui soutient cette réflexion sur les contenus d'enseignement. La centration sur les compétences permet de repenser radicalement le rapport entre l'école et la vie, entre l'élève et le sujet.

Pour autant, la notion de compétence pose momentanément plus de problèmes qu'elle n'en résout. Sa transposition, du monde professionnel à celui de la formation générale des jeunes ne va pas de soi. Philippe Perrenoud n'évacue pas la difficulté lorsque, après avoir affirmé que « toute compétence est fondamentalement liée à une pratique sociale d'une certaine complexité » (p44), il s'empresse d'interroger: « quel est alors le principe d'identification des situations à partir desquelles on pourrait repérer des compétences? » (p45). Bien sûr, la question restera, pour l'heure, sans réponse.

Par contre, d'autres remarques et interrogations ne peuvent manquer de venir à l'esprit du praticien. Une précision tout d'abord, quant à la place respective des compétences et des connaissances dans l'apprentissage: si, aujourd'hui, le rapport entre les deux doit se formuler en terme de dilemme (les compétences ou les connaissances), il me semble bon de souligner que, dans le système éducatif suggéré par Philippe Perrenoud, connaissances et compétences sont en tension, c'est-à-dire qu'elles sont tout autant complémentaires les unes des autres qu'antagonistes. Dès lors, quelle place la construction des compétences fait-elle à l'acquisition des connaissances et à l'élaboration des schèmes, c'est-à-dire à la constitution des ressources cognitives? Comment concilier, à l'école, le caractère plus ou moins programmé, méthodique, voire répétitif, de certains apprentissages scolaires et le caractère nécessairement aléatoire de leur validation par le réinvestissement dans des situations concrètes, authentiques? La notion d'utilité qui revient si souvent, s'entend-elle au présent de l'apprentissage ou renvoie-t-elle à un avenir plus ou moins lointain? L'utilité des apprentissages scolaires est-elle d'ailleurs le seul critère pour donner du sens aux activités scolaires? Ne risque-t-on pas de tomber dans une conception utilitariste du savoir? Dans la mesure où elle semble laisser de côté des activités intellectuelles plus ludiques et plus spéculatives, la nécessaire référence de toute compétence à une pratique sociale n'aboutit-elle pas à une vision réductrice du savoir? Plus largement encore, la difficulté me semble résider dans le transfert des compétences, du monde du travail où elles sont très spécifiques d'un profil professionnel en vue d'une certaine rentabilité, à celui de l'école, dans lequel elles doi-

3. P. Perrenoud ne fait que généraliser le constat épistémologique sur « l'ambiguïté du savoir et du rapport au savoir dans le métier d'enseignant », en particulier lorsqu'il écrit dans un précédent ouvrage: « Savoirs savants et savoirs de sens commun sont tous, à leur manière, des savoirs d'expérience » in *Enseigner: agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*, Paris, ESF, 1996, chap 6.

vent au contraire être aussi généralistes que possible de façon à servir de référence à un bien commun culturel utile pour comprendre le monde dans lequel on vit et agir sur lui.

Quoi qu'il en soit, ce petit livre apparaît fort stimulant pour la réflexion de ceux qui sont convaincus de la nécessité de transformer en profondeur notre système éducatif car la notion de compétence permet d'articuler les approches pédagogique, épistémologique, cognitive, sociologique, institutionnelle. Dans sa conclusion, Philippe Perrenoud se demande comment gagner le plus grand nombre à sa cause. Mais le ton très prescriptif du chapitre trois, consacré aux implications de l'approche par compé-

tences pour les enseignants est-il bien de nature à venir à bout des résistances de ceux-ci ? J'ai dénombré pas moins de trente-quatre compétences professionnelles à mettre en oeuvre par les enseignants pour travailler avec leurs élèves à la construction de compétences. J'aurais bien aimé trouver, quelque part, une allusion à la notion de plaisir. Un plaisir d'exercer le métier d'enseignant d'autant plus vif que, dans un système scolaire fondé sur les compétences, les élèves auraient eux-mêmes retrouvé le plaisir de faire et d'apprendre.

JEAN-PIERRE BOURREAU
*Groupe d'études sociologiques
INRP*

RÉSUMÉS

ANNE VAN HAECHT
Université libre de Bruxelles

Les politiques éducatives, figure exemplaire des politiques publiques ?

Le but de l'article est de rapprocher les démarches de la sociologie de l'éducation de celles des sciences politiques, et notamment des recherches sur les politiques publiques qui se sont développées depuis quinze ans. En réfléchissant en particulier aux rapports qui peuvent exister entre la notion de référentiel utilisée par les sciences politiques et les approches constructivistes développées en sociologie de l'éducation.

Ces principes sont ensuite appliqués à l'analyse comparée des politiques éducatives de grands pays européens (Royaume-Uni, France, pays scandinaves) ou américains (États-Unis, Canada). S'interrogeant sur le passage du service public au marché, l'auteur constate un rapprochement entre les différents systèmes scolaires. Qu'il soit centralisé ou décentralisé, chaque système tend à se doter des instruments de contrôle jusqu'alors caractéristiques de l'autre système : c'est l'État évaluateur. Dans tous les cas, l'État voit son pouvoir transformé, mais pas affaibli ; de nouveaux rapports s'installent entre le centre et la périphérie.

Bildungspolitik als Modellbeispiel der Verwaltungspolitik

Ziel des Artikels ist es, die Methoden der Bildungssoziologie denen der politischen Wissenschaften anzunähern, vor allem der Forschung der fünfzehn letzten Jahre über die Verwaltungspolitik. Reflektiert werden insbesondere die Beziehungen zwischen einem Begriff der in den politischen Wissenschaften gebraucht wird, dem Begriff des Bezugssystems, und den in der Bildungssoziologie entwickelten konstruktivistischen Vorgehensweisen.

Unter diesem Gesichtspunkt werden dann die verschiedenen Bildungspolitiken der großen europäischen Staaten (Großbritannien, Frankreich, Skandinavien) und Nordamerikas (USA, Kanada) miteinander verglichen. In Bezug auf den Übergang des öffentlichen Dienstes zum Markt stellt der Autor eine Annäherung der verschiedenen Schulsysteme aneinander fest. Ob es zentralisiert oder dezentralisiert ist, jedes System neigt dazu, sich mit Kontrollapparaten auszustatten, die bis jetzt für das andere System charakteristisch waren : es ist der evaluierende Staat. In allen Fällen sieht der Staat, wie seine Macht verwandelt, jedoch nicht geschwächt wird; neue Verhältnisse stellen sich zwischen dem Zentrum und der Peripherie ein.

Educational Policies: The exemplary case of Public Policies?

This article aims to bring together the methods and procedures of the sociology of education with those used by the political sciences, notably those found in the research work

on public policies which has been developing over the last 15 years. Attention is particularly given to considering the relations which can exist between the notion of referentials as used by the political sciences and the constructivist approaches which have been developed in the sociology of education.

These principles are then applied to making a comparative analysis of educational policies in major European countries (The United Kingdom, France, Scandinavian countries) and the U.S.A. and Canada. The author examines the transition from Public Service systems to free market ones and observes how the different educational systems are coming together. Whether it remains centralized or decentralized, each system (public or private) tends to provide itself with the necessary means to carry out controls, but ones which up till recently were characteristic of the other system: the State has become judge and assessor. In every case, the State has seen its power transformed though not weakened; new relations are being formed between the centre and the periphery.

¿ Las políticas educativas figura ejemplar de políticas públicas ?

La meta del artículo es acercar las gestiones de la sociología de la educación a las de las ciencias políticas y en particular a investigaciones sobre las políticas públicas que van desarrollándose desde 15 años.

Eso, reflexionando más detenidamente en las relaciones que pueden existir entre la noción de « referentes » utilizada por las ciencias políticas y las aproximaciones constructivistas desarrolladas en la sociología de la educación.

Estos principios se aplican después en el análisis comparado de políticas educativas de países europeos importantes (Inglaterra, Francia, países nórdicos) o americanos (Estados Unidos, Canadá). Interrogándose sobre el paso del servicio público al mercado, el autor constata un acercamiento entre los diferentes sistemas escolares. Centralizado o no, cada sistema tiende a proveerse de los instrumentos de control hasta ahora característicos del otro sistema: es el Estado evaluador.

De todas formas, el Estado ve su poder transformado pero no debilitado: se dan relaciones nuevas entre el centro y la periferia.

Логика функционирования и контекстуальные моральные основы в английской и французской образовательных системах

В этой статье анализируются образовательные политики как принудительные и поощряющие системы, которые благоприятны для одних целей и действий и неблагоприятны для других.

А именно в ней анализируются последствия введения рыночной логики в практику поведения и этические основы профессионалов образования во Франции и Великобритании. В первой части в сокращённом виде даются главные сдвиги критериев ценностей, порожденные образовательными реформами 60-ых годов.

А именно в ней анализируются последствия введения рыночной логики в практику поведения и этические основы профессионалов образования во Франции и Великобритании.

В первой части в сокращённом виде даются главные сдвиги критериев ценностей, порожденные образовательными реформами 60-ых годов.

Во второй части подробнее анализируется, каким образом политические взгляды директоров и преподавателей учебных заведений влияют на изменение выбора - и те критерии ценностей, которые лежат в основе и оправдывают тот или иной выбор - на местном уровне.

Самые важные изменения в политике набора преподавательского состава и внутреннем функционировании учреждений (организация классов, программа образования и система оценок, дисциплина) иллюстрированы при помощи отрывков из интервью, проведенных во французских и английских средних школах.

STEPHEN BALL

*Center for Public Policy Research
King's College London*

AGNÈS VAN ZANTEN

*Centre d'étude et de recherche sur les liens sociaux
CNRS - Université Paris V*

Logiques de marché et éthiques contextualisées dans les systèmes scolaires français et britanniques

Cet article s'intéresse aux politiques éducatives en tant que systèmes de contraintes et d'incitations qui favorisent certaines finalités et certaines activités et en découragent d'autres. Il examine plus précisément les effets de l'introduction d'une logique de marché sur les pratiques et les éthiques des professionnels de l'éducation en France et en Grande-Bretagne. Une première partie résume les principaux déplacements des valeurs engendrés par les réformes éducatives mises en place dans chacun des deux pays depuis le milieu des années soixante. Une deuxième partie analyse plus en détail la façon dont les orientations politiques contribuent à modifier les choix — et les valeurs qui sous-tendent et légitiment ces choix — des chefs d'établissement et des enseignants à l'échelle locale. Les changements les plus importants dans les politiques de recrutement et dans le fonctionnement interne des établissements (l'organisation des classes, les contenus d'enseignement et l'évaluation, la discipline) sont illustrés à l'aide d'extraits d'entretiens menés dans des écoles secondaires françaises et britanniques.

Logik des marktes und kontextgebundene ethik im französischen un im britischen schulsystem

Anvisiert wird hier die Bildungspolitik einerseits als hemmendes und andererseits als förderndes System. Analysiert werden vor allem die Auswirkungen von der Einführung einer Logik des Marktes auf die Praxis und die Ethik der Berufserzieher in Frankreich und in Großbritannien. Im ersten Teil wird untersucht, wie sich aufgrund der seit Mitte der sechziger Jahre in beiden Ländern vorgenommenen Bildungsreformen die Werte verlagert haben. Der zweite Teil erörtert im einzelnen die Art und Weise, wie die politischen Grundorientierungen dazu beitragen, die Entscheidungen und die diesen Entscheidungen zugrundeliegenden Werte der Schuldirektoren und der Lehrer auf lokaler Ebene zu verändern. Die wichtigsten Veränderungen in der Einstellung der Lehrer und in der Schulorganisation (Organisation der Klassen, Lerninhalte, Evaluation, Disziplin) werden in Interviews dokumentiert, die in französischen und britischen höheren Schulen geführt wurden.

Free-market Thinking and Ethics in the context of French and British Educational systems

This article focuses on educational policies considered in terms of repressive or incentive systems which favour certain ends and activities whilst discouraging others. It sets out to examine more particularly the consequences of introducing free-market thinking into the practices and ethics of those working in the educational field in France and Britain. The first part summarizes the principal shifts in values brought about by educational reforms set up in both countries since the middle of the sixties. The second part analyses in a more detailed fashion the way in which policy changes contribute to modifying the choices – as well as the values which underlie and legitimize these choices – which heads of schools and teachers make at the local level. The most important changes in recruitment policy and in the internal running of schools (class organization, subject contents and assessment procedures, discipline) are illustrated with the help of extracts from interviews carried out in French and British secondary schools.

Logicas de mercado y eticas contextualizadas en los sistemas escolares franceses y britanicos

Este artículo se dedica a las políticas educativas como sistemas de coacciones y de incitaciones que favorecen unas finalidades y unas actividades pero que desaniman otras. Más precisamente examina los efectos de la introducción de una lógica de mercado en las prácticas y las éticas de profesionales de la educación en Francia y en Inglaterra. Una primera parte resume los diferentes desplazamientos de valores inducidos por las reformas educativas llevadas a cabo en sendos países desde mediados de los se senta. Una segunda parte analiza de modo más detallado cómo las orientaciones políticas participan del cambio de las elecciones – y cuáles son los valores que subtienden y legitiman estas opciones – de los directores de centros educativos y de los profesores a escala local.

Los cambios más importantes en las políticas de reclutamiento y en el funcionamiento interno de los centros (organización de las clases, programas docentes, evaluación, disciplina) se ilustran gracias a extractos de entrevistas llevadas en la segunda enseñanza francesa y británica.

Государство и местная власть в истории французского образования

С тех пор как двадцать лет тому назад вышла в свет книга Ф.Фюре и Ж.Озуфа « Читать и писать » роль государства во французской истории образования подвергается пересмотру в трудах, которые уделяют всё большее внимание политике на местном уровне. Эти учёные обратили внимание на тот факт, что основное социальное требование французов, а именно ликвидация неграмотности во Франции, было решающим фактором развития образования.

История посленаучного народного образования была особенно проанализирована, используя метод, созданный и развитый Ж.П.Брианом и Ж.М.Шапули, который ставит в центр анализа (в противоположность подходу Фюре и Озуфа) школьное учреждение и его связи с окружающей средой. Этот ракурс дает возможность связать местное и государственное в истории школы и ввести в анализ разнообразие институциональных « актёров », начиная с образовательного учреждения и муниципалитетов, и разнообразие данных - социальных, административных, политических, демографических, материальных или финансовых, которые его определяют.

Статья хочет показать, что пересмотр централистской точки зрения может применяться к истории образования в целом - к школьным сферам, которые центр взял в своё ведение совсем недавно, а также к обучению элит; к вопросу введения школьного обучения в стране, а также к вопросам школьного спроса (программы и цели) и педагогических структур.

MARIE-CLAUDE DEROUET-BESSON
Groupe d'études sociologiques, INRP

Naissance et affirmation d'une administration locale en France dans le domaine des constructions scolaires Compétences techniques et légitimité politique

Les constructions scolaires sont, en France, le seul domaine de l'éducation où la décentralisation est totale. Depuis 1986, les collectivités territoriales sont propriétaires et gestionnaires des bâtiments et il n'existe plus de normes nationales. Ce transfert de responsabilité, qui espérait fonder une nouvelle légitimité politique sur la proximité du terrain, a en fait séparé la légitimité de la décision de celle des usages. Les personnels d'éducation n'ont pas de place légale dans les procédures et les élus locaux accordent, ou non, de l'intérêt à leurs demandes. L'article explore la constitution de ce nouveau milieu de la décision, où les techniciens l'emportent parfois sur les politiques, à partir de trois études de cas. Elles montrent l'extrême diversité des procédures, des références et des critères et la difficulté de définir un intérêt général local.

Entstehung und Behauptung einer lokalen Verwaltung in Frankreich im Bereich des Schulbaus Technische Kompetenz und politische Legitimität

Der Schulbau ist in Frankreich der einzige Bereich im Bildungswesen, der ganz dezentralisiert wurde. Seit 1986 sind die lokalen Behörden Eigentümer und Verwalter der Gebäude und es bestehen keine nationalen Normen mehr. Diese Übertragung der Verantwortung, womit man sich die Begründung einer neuen politischen Legitimität auf lokaler Ebene erhoffte, hat in Wirklichkeit die Legitimität der Entscheidung von derjenigen der Praxis getrennt. Rechtlich wird den Bildungskräften keine Rolle in den Verfahren zugewiesen und die Volksvertreter entsprechen den Gesuchen dieser Bildungskräfte oder nicht. Anhand drei Fallstudien erforscht der Artikel, wie sich diese Entscheidungsebene konstituiert, wo sich die Fachleute manchmal auf Kosten der Politiker durchsetzen. Diese Fallstudien zeigen die extreme Vielfalt der Verfahren, Bezugssysteme und Kriterien, sowie die Schwierigkeit, ein lokales Gemeinwohl zu definieren.

The Beginnings and Rise of Local Authority Control over School Building Construction in France

In France, the only area of complete decentralization in educational matters lies in school building programming. For there is no longer any nationally imposed standards, and local authorities have owned and managed school buildings since 1986. This transfer of responsibility, which was carried out with the intention of setting up a new political legitimacy at the grass roots level, in fact separated the legitimacy surrounding decision-making and that governing normal local practices. Those involved in education professionally no longer have any legal right of say in procedures, and locally elected representatives listen favourably – or not – to their demands. Based on an analysis of three case studies, this article seeks to explore the rise and make-up of this new decision-making body, where techniciens sometimes have the upper hand over politicians. Three case studies reveal the extreme diversity in procedural matters, references, criteria and the difficulty in defining what the general interest of all entails at the local level.

**Nacimiento y afirmación de una administración local en Francia
en el dominio de construcciones escolares
Aptitudes técnicas y legitimidad política**

Las construcciones escolares son en Francia, el único dominio de la educación en el que la descentralización sea total. Desde 1986, las colectividades territoriales son propietarias y gestoras de los inmuebles y ya no existen normas nacionales.

Este traspaso de responsabilidad que esperaba establecer una nueva legitimidad política en la proximidad de terreno, de hecho, sólo ha logrado separar la legitimidad de la decisión de la de los usos. Los personales de educación no tienen sitio legal en los procedimientos y los elegidos locales se interesan o no en sus peticiones.

El artículo explora la constitución de este nuevo núcleo de decisión en el que a veces los técnicos se llevan la palma sobre los políticos, a partir de tres casos concretos.

Ponen de manifiesto la gran diversidad de procedimientos, de referencias y de criterios así como la dificultad de definir un interés general local.

**Образовательная политика - образцовый пример
государственной политики ?**

Целью статьи является сближение подходов социологии образования с подходом политических наук, именно в области исследований по государственной политике, которая ведётся последние 15 лет. Обдумывая в частности отношения между понятием референции, используемым в политических науках и конструктивистским подходом социологии образования.

Эти принципы применяются к сравнительному анализу образовательной политики больших европейских стран (Великобритания, Франция, Скандинавские страны), или американских (США, Канада).

Размышляя над вопросом о переходе от государственной заботы об общенародных интересах к рынку, автор констатирует сближение разных систем образования. Будь она централизованной или децентрализованной, каждая система стремится к созданию средств контроля. В любом случае полномочия государства переживают процесс изменения и между государством и периферией устанавливаются новые отношения. В результате роль государства - « контролёра » трансформируется.

JACQUES ZYLBERBERG
Université Laval, Québec

Domination, mobilisation, chaos : l'État et l'école au Québec

Dans cet article, le désordre scolaire et les rôles positifs et négatifs des acteurs sont retenus comme point de départ d'une analyse des phénomènes de structuration politique de la socialisation scolaire.

Celle-ci est remise dans la perspective d'une mise en ordre politique.

L'hypothèse de base de notre analyse s'appuie sur l'extension bureaucratique de la domination étatique comme source du «chaos scolaire» et de la mobilisation disciplinaire du «local» comme solution du «désordre».

Herrschaft, Mobilisierung, Chaos : Staat und Schule in Québec

In diesem Artikel werden die schulische Unordnung und die positiven und negativen Rollen der Akteure als Ausgangspunkt gewählt für die Analyse der Faktoren einer politischen Strukturierung der Sozialisierung durch die Schule. Die Ausgangshypothese unserer Analyse stützt sich auf die bürokratische Erweiterung der Herrschaft des Staates als Ursache für den «Schulchaos» und für die lokale Fächermobilisierung als Lösung für die Unordnung.

Domination, Mobilization and Chaos : the State and Schools in Quebec

In this paper, we analyse the political structuration of socialization in schools. The disorder in the schools and the positive or negative roles taken by social actors provide the starting point of our argument.

Socialization is thus argued from the perspective of political ordering. We present the assumption that the State domination and bureaucratic expansion generate the chaos in schools, and that the «local» disciplinary mobilization serves as a solution against disorder.

Dominación, movilización, caos : el Estado y la escuela en Quebec

En este artículo se retienen como punto de partida de un análisis de los fenómenos de estructuración política de la socialización escolar, el desorden escolar y los papeles positivos y negativos de los actores.

Esta socialización se abarca en la perspectiva de una ordenación política. La hipótesis básica de nuestro análisis descansa en la extensión burocrática de la dominación estatal como fuente del «caos» escolar y de la movilización disciplinaria de lo «local» como solución del desorden.

Господство, мобилизация, хаос Государство и школа в Квебеке

В этой статье школьный «беспорядок», положительная а также отрицательная роль различных «актёров» являются

исходной точкой анализа политики расслоения структуризации и социализации школ Социализация изучается в ракурсе политического упорядочения (приведения в порядок). Исходная гипотеза нашего анализа опирается на растущее господство государственной бюрократии как источник «школьного хаоса» и на дисциплинарную мобилизацию «местной власти» как решение проблемы «беспорядка».

Benôit Bayenet, Olivier Debande, Françoise Thys-Clément
Université libre de Bruxelles

Évaluation des systèmes éducatifs : des méfaits à l'utilité d'indicateurs de comparaison

Cet article développe un cadre théorique pour analyser des systèmes éducatifs et souligne les limites de la construction et de l'utilisation d'indicateurs de performance. Celles-ci nécessitent une réflexion théorique, d'une part sur les différents concepts de dépense et de coût de l'éducation et d'autre part sur les sources de financement de l'éducation. De plus, l'interprétation des indicateurs doit s'intégrer dans un cadre de comparaisons internationales. Sur la base de la méthodologie développée, nous nous centrerons sur les indicateurs budgétaires et en particulier, nous estimerons, à partir des données budgétaires, la dépense par étudiant universitaire aux Pays-Bas et en Communauté française de Belgique. La comparaison de nos résultats avec des études antérieures met en évidence la nécessité de relativiser l'écart de dépense estimé entre les différents pays. Dès lors, l'utilisation de ces résultats en termes de politiques économiques requiert un cadre défini d'analyse et d'interprétation des résultats.

Evaluation der Bildungssysteme : vom Nachteil und Nutzen der Vergleichsindikatoren

Dieser Artikel baut einen theoretischen Rahmen aus, der die Analyse der Bildungssysteme ermöglicht, und unterstreicht die Grenzen der Aufstellung und Nutzung von Leistungsindikatoren. Das erfordert theoretische Überlegungen einerseits über die verschiedenen Auffassungen von den Bildungskosten und andererseits über deren Finanzierungsquellen. Außerdem muß sich die Interpretation dieser Indikatoren in einen allgemeineren Rahmen einbetten, der internationale Vergleichsmöglichkeiten anbietet. So werden wir uns hier auf die Haushaltsindikatoren konzentrieren und wir werden insbesondere aufgrund der Haushaltsangaben die Bildungskosten pro Student in den Niederlanden und im französischen Sprachgebiet Belgiens schätzen. Der Vergleich unserer Ergebnisse mit früheren Studien verdeutlicht die Notwendigkeit, den zwischen den verschiedenen Ländern geschätzten Kostenunterschied zu relativieren. Von nun an braucht die wirtschaftspolitische Verwertung dieser Ergebnisse einen klar definierten Untersuchungs- und Interpretationsrahmen.

Evaluation of educational systems : the harmful side and the useful side of comparative indicators

The aim of this paper is to analyze the analytical framework required to evaluate education systems and to emphasize the limits of creating and using comparison indicators. We develop a theoretical reflection on the different concepts of educational costs and expenditure and on the financing sources of education. Moreover, the interpretation of indicators has to be replaced in an international comparison context. On the basis of our methodology, we estimate a specific budgetary indicators, i.e. the expenditure per university student in the Netherlands and the French Community of Belgium by using budgetary data. The comparison of our results with previous studies highlights the necessity of relativizing the estimated expenditure gap between the different countries. Hence, the use of these results to implement economic policies requires a specific framework to analyse and explain these indicators.

Evaluación de los sistemas educativos : de los inconvenientes a la utilidad de indicadores de comparación

Este desarrolla un marco teórico para analizar sistemas educativos y subraya los límites de la elaboración y de la utilización de indicadores de resultado.

Estas necesitan una reflexión teórica, por un lado sobre los diferentes conceptos de gasto y de coste de la educación y por otro sobre las fuentes de financiación de la educación. Además, la interpretación de dichos indicadores ha de integrarse en un marco de comparaciones internacionales.

Basándonos en la metodología desarrollada nos concentramos en los indicadores presupuestarios y en particular, estimamos a partir de datos de presupuestos, el gasto por estudiante universitario en los Países Bajos y en la comunidad francesa de Bélgica. La comparación de nuestros estudios con estudios anteriores pone en evidencia la necesidad de relativizar la diferencia estimada de los gastos entre los diferentes países. Así pues, la utilización de estos resultados en términos de políticas económicas pide un marco definido de análisis y de interpretación de los resultados.

Симбиоз « центр-нериферия » : образование в Японии

В этой статье анализируется эволюция связи между центром и микрокосмосом, т.е. школьным классом. Для этого был взят пример Японии. Сначала мы кратко описываем эволюцию соотношения сил между центром и местными властями, основываясь на законах и декретах о школе. Таким образом мы проследили изменения политики Японии до и после второй мировой войны. Затем мы представили этнографическое исследование двух начальных классов, как пример местной инстанции против государственного центра в образовательной среде Японии.

PHILIPPE SAVOIE
Service d'histoire de l'éducation, INRP

L'État et le local dans l'histoire éducative française

Depuis une vingtaine d'années, depuis que le *Lire et écrire* de F. Furet et J. Ozouf a fait date en désignant la demande sociale d'éducation comme facteur principal de développement de l'alphabétisation des Français, la place de l'État dans l'histoire éducative française est remise en question par des travaux plus attentifs aux dynamiques locales. L'histoire des scolarisations postélémentaires populaires a été le terrain privilégié d'une approche, initiée et explicitée par J.-P. Briand et J.-M. Chapoulie, qui place (au contraire de celle de Furet et Ozouf) l'institution scolaire et ses relations avec son environnement au centre de l'analyse. Cette perspective permet d'articuler ensemble les dimensions locale et nationale de l'histoire scolaire et d'introduire dans l'analyse la variété des acteurs institutionnels, à commencer par les établissements scolaires et les municipalités, et celle des données, sociales, administratives, politiques, démographiques, matérielles ou financières, qui la conditionnent. Cet article veut montrer que la mise en question du point de vue centraliste peut s'appliquer à l'ensemble de l'histoire de l'éducation : les formes scolaires les plus tardivement prises en main par l'État, mais aussi l'enseignement des élites ; la question de la scolarisation, mais aussi celles de l'offre scolaire (contenus et finalités) et des structures pédagogiques.

Das lokale und der staat in der französischen bildungsgeschichte

Seit etwa zwanzig Jahren, seitdem das Buch von F. Furet und J. Ozouf Lesen und schreiben Epoche gemacht hat, indem es die soziale Forderung nach Bildung als Hauptfaktor der Entwicklung der Alphabetisierung der Franzosen bezeichnete, wird der Stellenwert des Staates in der französischen Bildungsgeschichte durch Studien in Frage gestellt werden, die der lokalen Ebene mehr Aufmerksamkeit schenken. Die Geschichte der Volkseinschulung nach der Grundschule ist Thema einer von J.P.Briand und J.M.Chapoulie initiierten und kommentierten Studie gewesen, die die schulische Einheit und deren Beziehungen zu ihrer Umgebung in den Mittelpunkt stellt. Diese Perspektive ermöglicht, lokale und nationale Ebene der Bildungsgeschichte miteinander zu verbinden und die Vielfalt der betroffenen Institutionen (Schule, Stadtrat, Stadtverwaltung) und der sozialen, amtlichen, politischen, demographischen, materiellen oder finanziellen Situationen miteinzubeziehen. Dieser Artikel will zeigen, daß sich die Infragestellung des zentralistischen Standpunktes auf die ganze Bildungsgeschichte anwenden läßt : auf die Schulformen, die vom Staat erst spät übernommen wurden, aber auch auf die Bildung der Eliten, auf die Einschulung, aber auch auf das Schulangebot (Inhalte und Ziele) und auf die pädagogischen Strukturen.

State and Local intervention in the History of French Education

For the last twenty years, ever since the publication of F. Furet and J. Ozouf's landmark work 'Lire et Écrire' which put the social demand of education forward as the principal factor to explain the rise in literacy in the French population, the position of the State in the development of French education has been called into question by works which focus their attention more on the dynamics of local interventions. The history of post-elementary mass schooling has been the chosen ground for an approach which was initiated and clarified by J.-P. Briand and J.-M. Chapoulie who place – unlike Furet and Ozouf – the school itself as an institution and its relations with its environment at the centre of

their analysis. This perspective structures and links up together the local and national dimensions in educational development and introduces into its analysis the wide range of institutional bodies at play, beginning with schools and local authorities, while taking into account the social, administrative, political, demographic, material or financial data which condition this development. This work sets out to show that calling into question the standpoint of seeing everything through a centralized basis can be applied to the whole history of education, be it the forms of schooling most lately taken under State control or the education of élite groups, and the issue of school attendance as well as curricula and school organization.

El estado y lo local en la historia educativa francesa

Desde hace unos veinte años, desde que «Leer y Escribir» de F. Furet y de J. Ozouf ha señalado su época al subrayar que la demanda social de educación era el motivo principal del desarrollo de la alfabetización de los Franceses, investigaciones más atentas a dinámicas locales ponen en tela de juicio el papel del Estado en la historia educativa francesa.

La historia de las escolarizaciones poselementarias populares ha sido el terreno privilegiado de una aproximación, principiada y explicitada por J.P. Briand y J.M. Chapoulié, que sitúa (al contrario de la de Furet y Ozouf) la institución escolar y sus relaciones con su entorno en el centro de su análisis. Esta perspectiva permite articular las dimensiones local y nacional de la historia escolar e introducir en el análisis la variedad de los actores institucionales, con primero los centros educativos y las municipalidades, y luego con los datos sociales, administrativos, políticos, demográficos, materiales o financieros, que la condicionan.

Este artículo quiere mostrar que la puesta en tela de juicio del punto de vista centralista puede aplicarse a toda la historia de la educación : las formas escolares más tardíamente subvencionadas por el Estado, pero también la enseñanza de élites ; la cuestión de la escolarización, y también las de la oferta escolar (contenidos y finalidades) y de las estructuras pedagógicas.

Рождение и утверждение местной администрации во Франции в области строительства школьных зданий Техническая компетенция и политическая легитимность

Во Франции строительство школьных зданий - та единственная сфера в области образования, где наблюдается полная децентрализация. С 1986 г. территориальные власти являются и хозяевами и ответственными за состояние школьных зданий, и никаких государственных стандартов в этой области больше нет. Эта передача ответственности в руки местных властей, благодаря которой надеялись придать новую политическую законность решениям, принятым на местном уровне, на самом деле отделила легитимность решений от конкретных нужд пользователей. Работники сферы образования не имеют законного места в процедурах принятия решений и местные выборные власти не всегда

обращают внимание на эти просьбы. В статье, исходя из трёх конкретных примеров, изучается, эта новая процедура принятия решений, где технократы берут иногда верх над политиками. Эти примеры показывают крайнее разнообразие процедур, доводов и критериев, а также сложность проблемы выявления общей заинтересованности на местном уровне.

YUKI SHIOSE
Université de Sherbrooke, Québec

La symbiose centre-périphérie : l'éducation au Japon

Cet article traite de l'évolution du lien entre le centre étatique et le microcosme, la classe scolaire. Pour ce faire, nous avons choisi le cas japonais. Nous retracerons d'abord brièvement l'évolution du rapport de force entre l'échelon central et l'échelon local, par le biais des lois et des décrets éducatifs. Nous comparerons ainsi le changement directif avant et après la deuxième guerre mondiale au Japon. Ensuite, nous présenterons une recherche ethnographique sur ce qui se passe actuellement dans deux classes primaires, prises ici comme instance locale face au centre étatique, dans l'univers éducatif du Japon.

Die Symbiose Zentrum-Peripherie : Bildung in Japan

In diesem Artikel wird analysiert, wie sich die Verbindung zwischen dem Staatszentrum und dem Mikrokosmos der Schulklasse entwickelt. Als Modellfall wurde hier Japan gewählt. Zunächst wird die Entwicklung des Kräfteverhältnisses zwischen zentraler und lokaler Ebene aufgrund der Bildungsgesetze und -verordnungen vor und nach dem zweiten Weltkrieg in Japan kurz dargestellt. Hiermit wird gezeigt, wie die Regierung in dieser Zeit ihren Standpunkt über Bildungspolitik geändert hat. Dann wird auf eine ethnographische Studie über das hingewiesen, was sich heute in zwei Grundschulklassen abläuft, die gegenüber der zentralen Ebene des Staats im japanischen Bildungssystem als lokale Ebene fungieren.

The Symbiosis between the Center and the Periphery : Education in Japan

In this paper, we analysed the relationship between the State and the microcosmic dimension of the classroom. The case of Japan was chosen to illustrate our objective. We first summarized the official line of educational laws and declarations presented before and after the Second World War in Japan, in order to illustrate how the government changed its position on educational policies throughout the period. These informations are followed by the data derived from our recent ethnographic studies of two contemporary primary school classrooms in Japan.

La simbiosis centro-periferia : la educación en Japón

Este artículo trata de la evolución de la relación entre el centro étatico y el microcosmos, la clase escolar.

Por eso escogimos el caso japonés. Vemos primero la evolución de la relación de fuerza entre el nivel central y el nivel local mediante leyes y decretos educativos.

Así comparamos el cambio directivo antes y después de la segunda guerra mundial en Japón. Luego, presentamos una investigación etnográfica sobre lo que está ocurriendo actualmente en dos clases primarias contemporáneas, como instancia local frente al centro étatico en el universo educativo japonés.

Критерии оценки образовательных систем : недостатки и положительные стороны сравнительных показателей

В этой статье теоретическая рамка служит для анализа образовательных систем и определяет границы самих показателей эффективности и пределы их использования. С одной стороны это требует теоретического осмысления различных понятий затрат и стоимости образования, а с другой стороны, осмысления источников финансирования образования. К тому же, истолкование показателей должно осуществляться в рамках международных сравнений. На основе развитой методологии, мы изучаем только бюджетные показатели, и, в частности, исходя из бюджетных данных, мы оцениваем затраты на одного студента в Нидерландах и в Бельгийском французском сообществе. Сравнение наших результатов с результатами предыдущих анализов выдвигает на первый план необходимость относительной оценки разницы в этих затратах между разными странами. В таком случае использование этих результатов для экономической политики в области образования требует определённого метода анализа и истолкования этих результатов.

Recommandations aux auteurs

Éducation et Sociétés accepte pour examen en vue de publication les articles, les comptes rendus, les rubriques dans le domaine de la sociologie de l'éducation.

Toutes les contributions sont à adresser à la rédaction en deux exemplaires, un sur papier, dactylographié et très lisible pour pouvoir éventuellement être scanné, un sur disquette (pour Macintosh ou PC, en utilisant le logiciel de traitement de texte Word). Ces documents ne seront pas restitués. Les contributions ne doivent pas dépasser trente mille signes. *Éducation et Sociétés* étant une revue francophone, les textes doivent être rédigés en Français. Chaque contribution sera accompagnée d'un résumé de douze lignes maximum.

Les propositions seront examinées par le comité de lecture qui fera connaître ses décisions aux auteurs.

Pour les articles acceptés par la revue les auteurs prendront connaissance des conventions formelles adoptées par *Éducation et Sociétés* pour la présentation des références bibliographiques. Le nombre des notes sera volontairement réduit. Les premières épreuves seront expédiées aux auteurs pour correction. Celle-ci devra être effectuée dans les quinze jours après l'expédition et renvoyée à la rédaction. Les secondes épreuves seront corrigées par la rédaction. L'auteur recevra vingt-cinq tirés à part de l'article publié.

Les textes signés n'engagent que leurs auteurs. La reproduction et la traduction des articles ne sont autorisées qu'avec l'accord d'*Éducation et Sociétés*, moyennant citation de la source et envoi d'un justificatif à la rédaction.

Les auteurs sont liés par l'envoi de leur manuscrit, qu'ils ne peuvent simultanément proposer à d'autres revues. Ils prennent l'engagement de faire connaître à la rédaction toute autre publication ayant un contenu, même partiellement, similaire au texte proposé. Les manuscrits refusés ne sont pas renvoyés à leurs auteurs.

Adresse de la rédaction

Éducation et sociétés
GES - INRP
29, rue d'Ulm
75 230 Paris Cédex 05 (France)
Tél. 33(0) 1 46 34 91 19
Télécopie 33(0) 1 46 34 91 25
Mél. derouet@inrp.fr

Bulletin de commande • ÉDUCATION ET SOCIÉTÉS

Je soussigné(e):

Nom _____ Prénom _____

Société/Institution _____ TVA _____

Rue _____ N° _____ Bte _____

C.P. _____ Localité _____ Pays _____

Commande ferme:

_____ ex. abonnement annuel 1998 à la revue *Éducation et sociétés* (2 numéros/an),
au prix de 1500 BEF/250 FRF* TTC. Hors Belgique, frais de port et d'emballage en sus.

_____ ex. abonnement annuel 1998 à la revue *Éducation et sociétés* (2 numéros/an),
au prix étudiant de 900 BEF/150 FRF* TTC. Hors Belgique, frais de port et
d'emballage en sus. (Je fournis ci-joint copie de ma carte d'étudiant pour l'année en cours).

_____ ex. abonnement annuel 1998 à la revue *Éducation et sociétés* (2 numéros/an),
au prix enseignant de 1200 BEF/2000 FRF* TTC. Hors Belgique, frais de port et
d'emballage en sus. (Je fournis ci-joint la preuve de ma fonction).

Piez ici

_____ ex. du numéro 1 : *L'Éducation, l'État et le local*

_____ ex. du numéro 2 : *Sociologie de l'enfance*

au prix de 990 BEF/165 FRF* TTC. Frais de port et d'emballage en sus.

Paiement à la réception de la facture (libellée en francs belges) par chèque ou mandat poste.

J'autorise la société Accès* à débiter ma carte N° . . .

VISA MASTERCARD/EUROCARD A.E. Date de validité _____

Date _____ Signature _____

À plier, agraffer et retourner à: De Boeck & Larcier s.a. C/O Accès+ s.p.r.l.
Fond Jean-Pâques 4 - B-1348 Louvain-la-Neuve

Les commandes sont servies par notre distributeur Accès+, après réception du paiement.

* Les prix en FRF sont donnés à titre indicatif et soumis aux fluctuations du change.

Affranchir

De Boeck & Larcier s.a.

c/o ACCÈS +

Fond Jean-Pâques, 4

B-1348 Louvain-la-Neuve

Éducation et Sociétés

REVUE INTERNATIONALE DE SOCIOLOGIE DE L'ÉDUCATION

Comité scientifique

AMOS Jacques, Service de la Recherche en Éducation Genève, Suisse – ANDERSON-LEVITT Katherin, University of Michigan-Dearborn, États-Unis – BAJOMI Ivan, Université ELTE Budapest, Hongrie – BALL Stephen, Center for Public Policy Research Londres, Royaume-Uni – BARROSO João, Université de Lisbonne, Portugal – BAUDELLOT Christian, École Normale Supérieure Paris, France – BROADFOOT Patricia, Université de Bristol, Royaume-Uni – BROUGERE Gilles, Université de Paris XIII, France – CUNHA Luiz-Antonio, Université d'État de Rio de Janeiro, Brésil – DEMAILLY Lise, Université de Lille I, Laboratoire de Sociologie du Travail, de l'Éducation et de l'Emploi, CNRS, France – DUBET François, Université Victor Ségalen Bordeaux II, Centre d'Analyse et d'Intervention Sociologiques, CNRS, École des Hautes Études en Sciences Sociales, France – DURU-BELLAT Marie, Université de Dijon, Institut de Recherche sur l'Économie de l'Éducation, CNRS, France – ELIOU Marie, Département d'éducation préscolaire, Université d'Athènes, Grèce – FAVRE Bernard, Service de la Recherche en Éducation Genève, Suisse – FRIGERIO Graciela, Faculté Latino-américaine des Sciences Sociales, Buenos-Aires, Argentine – HARDY Marcelle, Université du Québec à Montréal, Québec – HERAN François, Institut National d'Études Démographiques, France – IONESCU Ion, Université Al. I. Cuja, Iasi, Roumanie – JAVEAU Claude, Université Libre de Bruxelles, Belgique – KLEMM Klaus, Université d'Essen, Allemagne – KRAMER Hans Leo, Université de Ia Sarre, Sarrebruck, Allemagne – MAROY Christian, Université Catholique de Louvain, Belgique – N'DIAYE Malik, Université Cheick Antar Diop, Dakar, Sénégal – OGGENFUSS Felix, Zentralschweizerischer Beratungsdienst für Schulfragen Ebikon, Suisse – PEDRO Francesc, Université Ouverte de Catalogne Barcelone, Espagne – PEREZ LINDO Augusto, Université de Buenos Aires, Argentine – PETITAT André, Université de Lausanne, Suisse – TANGUY Lucie, Laboratoire Travail et Mobilité, Université de Paris X, CNRS, France

Comité stratégique

Jean-Émile CHARLIER, Facultés Universitaires Catholiques à Mons, Université Catholique de Louvain, Belgique – Walo HUTMACHER, Service de la Recherche en Éducation, Genève, Suisse – Philippe PERRENOUD, Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Suisse – Éric PLAISANCE, Centre d'Étude et de Recherche sur les Liens Sociaux, Université René Descartes-Paris V, CNRS, France – Régine SIROTA, Institut National de Recherche Pédagogique, Centre de Recherche sur les Liens Sociaux, Université René Descartes – Paris V, France – Françoise THYS-CLÉMENT, Université Libre de Bruxelles, Belgique – Guy VINCENT, Groupe de Recherche sur la Socialisation, Université Louis Lumière-Lyon II, CNRS, France

TITRE DU PROCHAIN NUMÉRO

Sociologie de l'enfance

Éducation et Sociétés

1

REVUE INTERNATIONALE DE SOCIOLOGIE DE L'ÉDUCATION

Responsable de ce numéro: Anne VAN HAECHT

PRÉSENTATION DE LA REVUE

Jean-Louis Derouet

DOSSIER: L'ÉDUCATION, L'ÉTAT ET LE LOCAL

(coordonné par Anne Van Haecht)

Présentation du dossier

Anne Van Haecht

Les politiques éducatives, figure exemplaire des politiques publiques ?

Anne Van Haecht

Logiques de marché et éthiques contextualisées
dans les systèmes scolaires français et britannique

Stephen Ball et Agnès van Zanten

Naissance et affirmation d'une administration locale en France dans le domaine
des constructions scolaires. Compétences techniques et légitimité politique

Marie-Claude Derouet-Besson

Rubrique Débats

Domination, mobilisation, chaos: l'État et l'école au Québec

Jacques Zylberberg

Rubrique Miroir

Évaluation des systèmes éducatifs:
des méfaits à l'utilité d'indicateurs de comparaison
Benôit Bayenet, Olivier Debande, Françoise Thys-Clément

Rubrique Rencontres avec d'autres disciplines
L'État et le local dans l'histoire éducative française

Philippe Savoie

Rubrique Rencontres avec les sociologies d'autres espaces linguistiques

La symbiose centre-périphérie: l'éducation au Japon

Yuki Shiose

COMPTES RENDUS D'OUVRAGES

RÉSUMÉS



ISBN 2-8041-2940-3



ES - N.98/1
A609

9 782804 129408