

## DÉSACCORDS ET ARRANGEMENTS DANS LES COLLÈGES (1981-1986)

Éléments pour une sociologie  
des établissements scolaires

par Jean-Louis DEROUET

*L'article présente le bilan d'une enquête qui a été menée, de manière ethnographique, dans vingt collèges français de 1981 à 1986. La recherche s'est intéressée aux conditions qui permettent aux individus de construire, à l'échelle des situations et des établissements scolaires, des dispositifs cohérents. Au niveau du collège, ces dispositifs avaient besoin, pour tenir, de s'adosser à un accord sur la définition de la démocratisation qui, à l'heure actuelle fait défaut. En son absence, c'est un arrangement local entre les personnes qui se substitue à un compromis sur des principes universels. Des pistes de recomposition apparaissent cependant, qui permettraient aux enseignants, à partir d'une négociation d'un intérêt général, de se construire une nouvelle identité.*

L'essentiel des travaux menés depuis quatre ans à l'INRP par le Groupe d'Études Sociologiques a porté sur l'observation du fonctionnement de vingt collèges et de la manière dont ils ont réagi à la politique de « rénovation »,

lancée à partir de l'année scolaire 1981-1982. Notre projet était de voir comment des établissements ordinaires avaient reçu l'appel qui leur était adressé par le ministère de l'Éducation Nationale. Nous les avons choisis en fonction de quatre critères macroscopiques qui étaient apparus particulièrement discriminants dans l'accueil fait à la loi de 1975 concernant le collège unique (Binon, 1980) et qui avaient déjà été utilisés avec bonheur dans l'enquête du Centre de Sociologie des Organisations (Paty, 1981) : la taille du collège (elle varie dans notre enquête de 140 à 1 200 élèves), son implantation (centre urbain, bourg rural, ou banlieue de grande ville), son recrutement en termes de catégories socio-professionnelles, l'histoire de l'établissement et son ancien statut (ancien CEG, ancien CES, ancien premier cycle de lycée ou collège ouvert après 1975).

Nous faisons ainsi varier un certain nombre de facteurs importants dans la définition de la situation des établissements, mais nous n'avons pas cherché à constituer un échantillon statistiquement représentatif de l'ensemble des collèges français. L'échantillonnage statistique aurait imposé une réduction de la problématique qui était incompatible avec les résultats que nous visions. Nous avons deux objectifs : le premier était de savoir comment une mesure générale s'applique dans le particulier, comment elle est travaillée, interprétée, dans les conditions locales de chaque établissement. Le second était l'investigation de cette notion un peu mystérieuse d'identité de l'établissement : comment cette identité se décrit-elle ? Comment s'est-elle constituée dans le passé ? Comment se manifeste-t-elle dans la vie quotidienne ? Ces questions impliquent une investigation de l'établissement dans ce qu'il a de plus particulier et exclut de choisir, a priori, parmi les caractéristiques d'un collège celles qui sont le plus aisément transportables comme l'eut fait une typologie statistique (Desrosières, 1985). Cela ne signifie pas que, a posteriori, les résultats de nos analyses ne soient pas susceptibles de généralisation (Desrosières, 1987). Les processus que nous observons — la constitution d'arrangements locaux dans les établissements, la stabilisation des ressources par la cohérence d'un principe de mobilisation... — peuvent parfaitement être dégagés des collèges où nous les avons observés et constituent les outils d'une compréhension générale du fonctionnement des établissements. Une quantification de ces phénomènes est maintenant envisageable, mais elle ne l'était pas avant une enquête ethnographique approfondie.

Notre objectif était aussi d'exploiter à fond une des ressources spécifiques de l'INRP, qui est son contact avec le terrain et sa possibilité d'associer des enseignants à ses recherches. Nous avons donc développé un réseau d'enseignants associés, suffisamment formés pour

être de bons observateurs des processus sociaux, suffisamment impliqués dans la vie des établissements pour en saisir les implicites (Derouet, 1984). En outre, la connaissance quantitative n'est pas la seule dont la société ait besoin. La philosophie d'une opération comme la rénovation des collèges, et d'une manière générale de toutes les transformations liées à la décentralisation, est que les individus doivent pouvoir, localement, prendre en charge une part importante de l'administration de leur destin. Il faut bien avouer qu'ils sont pour cela singulièrement dépourvus d'outils : comment analyser le fonctionnement d'un établissement scolaire ? Comment développer dans un établissement où les relations sociales sont déstructurées un mouvement de mobilisation positive autour d'un projet ? Il y a un incontestable besoin d'augmenter les ressources des gens ordinaires sur la connaissance des processus sociaux et une recherche comme la nôtre peut, croyons-nous, modestement y contribuer.

Cette recherche s'est donc appuyée sur des dossiers d'observations ethnographiques, constitués par des enseignants associés en poste dans les établissements, coordonnés par des enseignants-chercheurs de l'INRP. Cette réintroduction de l'ethnologie dans la sociologie de l'éducation, et le choix d'enseignants pour être à la fois informateurs et ethnologues pose d'ailleurs un certain nombre de problèmes que nous ne traiterons pas ici.

Même si nous ne prétendons pas à la représentativité statistique, ces vingt dossiers fournissent une image de l'évolution des collèges français qui conduit à une certaine analyse de la conjoncture. A l'évidence **les collèges ont beaucoup changé dans les cinq dernières années** mais ce changement ne saurait être interprété de manière mécanique comme une conséquence de la rénovation. Il est permis de penser que bien des évolutions constituent un effet à retardement du collège unique. Les enseignants, on le sait, avaient très mal accueilli « la réforme Haby » et beaucoup d'entre eux avaient refusé de s'adapter aux conditions nouvelles créées par l'hétérogénéité des classes. Avec le temps, cette adaptation finit par se faire, d'autant que le changement politique de 1981 a décrispé les oppositions. En outre, la plus grave lacune de la loi de 1975 avait été de modifier profondément les conditions de l'enseignement, sans offrir aux enseignants les moyens matériels et pédagogiques de gérer ces situations nouvelles. Il est incontestable que la réflexion sur la formation des enseignants a beaucoup progressé depuis dix ans (De Peretti, 1982), que l'outillage intellectuel et technique de gestion des situations scolaires s'est beaucoup développé et que la création des MAFPEN a mis ces ressources à la portée des enseignants ordinaires. De même un souci nouveau de l'efficacité et du rendement se développe chez les enseignants. L'horreur cléricale vis-à-vis de l'argent et de l'entreprise n'est plus la culture

universelle du corps enseignant. Cela tient peut-être à des incitations ministérielles (Chevènement, 1985), mais aussi à un air du temps beaucoup plus général et à l'impact progressif des premières mesures de décentralisation : la nécessité de convaincre les collectivités locales amène naturellement à développer des justifications dans le registre de la production.

Cela montre que tous ces changements ne peuvent pas être lus de façon myope, liés à un ensemble de mesures précises portant sur un laps de temps court. Pour bien comprendre ces cinq années, il faut les replacer dans une histoire de la constitution de l'école moyenne. C'est ce qu'a déjà constaté Anne Van Haecht dans son étude sur l'enseignement rénové belge (1985), mais nous voudrions aller plus loin et montrer que l'observation des situations elles-mêmes est considérablement enrichie lorsqu'on se réfère à des tensions principales qui s'explicitent sur la moyenne durée.

Le but de cet article n'est donc pas de résumer le rapport de la recherche, mais d'en dégager quelques principes. Les premiers voudraient jeter les bases d'une sociologie des établissements scolaires dont nous avons analysé les conditions de constitution dans un précédent article (Derouet, 1987). La rénovation des collèges a tenté de traiter le problème de l'école moyenne en l'inscrivant dans un courant international de responsabilisation des établissements, elle constituait donc un terrain d'observation privilégié pour constituer une sociologie des établissements scolaires dont les concepts et les méthodes sont maintenant transférables à d'autres types d'établissement. Les seconds se présentent plutôt comme une analyse de la conjoncture de l'école moyenne, en France, dans les années quatre-vingt : à partir de la sociologie des établissements scolaires qui a été présentée plus haut, on s'interrogera sur les principes de justification qui sont susceptibles d'assurer les cohérences des situations scolaires et des établissements, au niveau de l'école moyenne.

## UNE SOCIOLOGIE DES ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES

### Le travail de construction des situations

Notre démarche a suivi, dans le domaine de l'éducation, celle que Luc Boltanski imprimait à l'ensemble du Groupe de Sociologie Politique et Morale. Nous ne marquerons pas, à chaque étape, la dette que nous avons vis-à-vis de l'énorme travail qui a été accompli dans ce groupe : qu'il soit dit une fois pour toutes que les analyses que nous présentons ici ne sont qu'une partie d'un ensemble et qu'elles n'auraient pu exister sans l'entreprise théorique qu'ont menée à bien Luc Boltanski et

Laurent Thévenot (1987). Celle-ci consiste à prendre fondamentalement au sérieux l'idée de situation, et l'hypothèse bien connue mais insuffisamment exploitée dans le courant interactionniste d'une construction par les individus d'une définition de la situation (Joseph, 1982). Cette problématique nous a paru particulièrement pertinente pour l'étude du collège unique. Jusqu'à une date récente, les relations sociales dans les établissements scolaires reposaient sur un certain nombre de « cela va de soi » qui faisaient que les conditions de l'accord sur la définition des situations entre les professeurs et les élèves — et leurs parents — étaient en place. Cette affirmation, fréquente dans les entretiens que nous recueillons, doit, certes, être interrogée. Il faut sans doute faire la part de la *laudatio temporis acti* ; les valeurs qui composaient ce « cela va de soi » n'étaient sans doute ni aussi simples ni aussi univoques qu'on le dit : ce n'étaient pas les mêmes dans le primaire et dans le secondaire, au CEG et au lycée, dans les lycées de garçons et dans les lycées de filles... En outre, l'existence de valeurs partagées ne signifie pas que les professeurs étaient unanimement respectés et les classes paisibles. Les témoignages de chahut abondent dans la littérature, et ne concernent pas que les enseignants notoirement insuffisants en valeur personnelle ou en diplômes. Toutefois, comme l'avait déjà constaté Testanière, le sens de l'indiscipline a changé (Testanière 1967-1968) : le chahut traditionnel pouvait affirmer certaines valeurs et construire des situations cohérentes ; l'état actuel exprimerait plutôt, pour reprendre un terme durkheimien, une certaine anomie. Cette idée devra donc être appuyée par un travail d'élucidation historique des relations sociales dans les établissements scolaires que nous n'avons pour le moment qu'esquissé (Derouet, 1987) mais elle constitue un point de départ incontournable pour une sociologie qui tente de comprendre les logiques sous-jacentes au travail des individus en situation.

Les « cela va de soi » se sont progressivement délités au cours des années soixante et soixante-dix, sous l'effet de l'explosion scolaire (Cros, 1961), de l'évolution de la pré-socialisation familiale des jeunes (Prost, 1981) et du changement de public... tous phénomènes de moyenne durée que la réforme Haby a en quelque sorte polarisés au niveau du collège. L'institution du collège unique met face à face des individus qui ne l'ont pas nécessairement souhaité (Prost, 1986), avec un ensemble de contraintes très fortes — découpage du temps, de l'espace, des cohortes d'élèves, règlements et programmes... — mais totalement insuffisants pour définir les comportements des individus en situation. Une heure de cours peut être considérée comme mise en présence d'un certain nombre d'individus et de ressources (savoirs, équipements, règlements...) mais cette simple co-présence ne suffit pas à définir la situation sur un principe d'ordre qui hiérarchise

les ressources et les personnes. C'est ce principe qui discrimine, parmi les multiples choses présentes, celles qui sont des objets pertinents à la situation et celles qui sont de simples « machins ». Ainsi, dans une situation construite, la carte que le professeur dessine au tableau est plus importante que la pluie qui tombe ou le graffiti qui demande « de ne pas jeter de cacahuètes au prof ». C'est ce principe qui assure la cohérence des ressources mobilisées : la carte va avec un discours, une photo dans le manuel, un projet d'interrogation écrite... C'est enfin ce principe qui définit la grandeur des individus et les rapports qu'ils doivent avoir entre eux : si la situation se définit autour d'une tâche, les rapports seront commandés par l'efficacité dans l'accomplissement de cette tâche et les « grands » seront les plus performants. Par là, la situation se met en ordre, les comportements des uns vis-à-vis des autres deviennent relativement prévisibles et s'il y a manquement, il y a aussi un principe de justice qui permet d'en évaluer la gravité et d'en préciser le mode de réparation.

Ces éléments font particulièrement défaut au collège ; ce qui développe chez les individus, élèves comme professeurs, cette angoisse très caractéristique des situations non définies. Un entretien avec une enseignante d'un collège parisien exprime très bien ce sentiment d'imprévisibilité des comportements des autres et l'incertitude sur les critères du jugement :

*« Nous sommes soumis à une tension nerveuse considérable du simple fait de l'imprévisibilité de nos élèves. On a l'impression que n'importe quoi finalement pourrait se passer. Quand je dis n'importe quoi, faut pas exagérer, hein, il ne s'est jamais passé de choses très graves, mais c'est un fait que nous avons tous dans notre subconscient que nos élèves sont très différents, qu'il y a une espèce de santé qui peut tourner à... la violence est un mot fort... en tout cas il y a un caractère imprévisible chez eux qui nous oblige à être vigilants, je ne dirais pas sur nos gardes, mais vigilants.*

Q : Ça n'a jamais craqué ?

R : Non, c'est des petites choses qui peuvent se passer. On a une proportion d'enfants qui sont agressifs pour toutes sortes de raisons qui nous échappent ; on n'est pas compétents pour analyser des problèmes familiaux, de toutes sortes. On a une proportion d'enfants qui sont agressifs... Cette agressivité peut se décharger à tout moment de façon imprévisible. Il m'est arrivé par exemple de me faire traiter de salope par un élève, en pleine classe, parce que je lui ai dit de changer de place. Il était trop agité là où il se trouvait, je lui avais demandé sans agressivité de se déplacer. Il a refusé de se déplacer, il s'est mis debout, il m'a traité de salope et puis il a essayé de

*créer un chahut et d'entraîner les autres. C'est pas... c'est pas des incidents très graves, ça... »*

Il en résulte dans ce collège un travail forcené pour occuper les élèves, surtout ne pas laisser de « blancs » dans lesquels l'imprévisibilité pourrait se réintroduire :

*« La directrice insiste beaucoup pour que nous ayons une façon de travailler très rigoureuse, avec jamais de flottement, jamais de projet qui avorte... Par exemple pendant un cours, il ne faut pas qu'un ange passe, le temps qu'un ange passe, il y a quatre ou cinq élèves qui sont sur la table... ou debout sur leur chaise ou debout dans la classe. Le brouhaha, ou l'agitation ou le chahut, ou le désordre commencent très vite, si un ange passe. Moi, avec l'expérience que j'ai ici, il faut... quand le professeur met le pied dans sa classe il faut que son cours soit très rigoureusement structuré, qu'il sache de la première à la dernière minute ce qu'il va faire. Si mon cours se termine cinq minutes avant la fin de l'heure, j'ai toujours un jeu pour les occuper, de façon agréable, jusqu'à la dernière minute parce que s'ils ne sont pas occupés jusqu'à la sonnerie de la fin de l'heure, j'aurai du désordre. On ne peut pas espérer que ce genre d'enfant va rester calme et si on leur dit : j'ai fini mon cours, faites ce que vous voulez pendant cinq minutes... Ah non ! j'ai jamais vu des enfants rester calmes cinq minutes s'ils ne sont pas occupés par le professeur. Dans certaines classes, il y a des troisièmes qui sont calmes, là le dressage a réussi... Le hasard des choses et des orientations a fait que les plus agités sont partis... »*

Il s'agit là bien entendu d'un cas que nous choisissons pour sa force de démonstration sociologique et non d'un exemple pédagogique. Il illustre bien, croyons-nous, ce travail de construction dont l'observation nous semble fondamentale pour approfondir notre connaissance de la réalité pédagogique. Pour le reste, il s'agit d'une manière de stabiliser les situations de cours parmi d'autres, dont le coût pour les individus est d'ailleurs sensible à la simple lecture de l'entretien et que nous ne prescrivons pas plus que nous ne la proscrivons.

### **Les principes de justification**

Nous avons dit que nous reprenons de la tradition interactionniste la notion de situation ; de même notre projet d'en découvrir l'ordre sous-jacent s'apparente à ceux que développent à leur manière la sociologie cognitive (Cicourel, 1973), l'ethnométhodologie (Garfinkel, 1967 ; Mehan Wood, 1975) et l'ensemble des anthropologies cognitives (Fournier, 1971). Toutefois, à la différence de la plupart de ces démarches, nous ne limitons pas notre investigation aux entités et aux ressources présentes dans la définition étroite de la situation, et nous refusons la distinction entre cadre ou arène et situation,

qui introduit inmanquablement ensuite le problème de l'articulation du micro et du macro. Nous partons au contraire d'un **impératif de justification** (Boltanski et Thévenot, 1987) qui dépasse spontanément les personnes et les choses en présence. Celui-ci est bien au cœur du travail de construction des situations — l'exemple cité plus haut paraît à cet égard significatif — mais en même temps il se réfère nécessairement à un principe extérieur. Si certaines situations paraissent accordées, si l'agencement des ressources qu'elles combinent paraît cohérent, si le classement qu'elles établissent entre les choses et entre les gens paraît juste, il faut bien faire l'hypothèse que les individus importent dans les situations un certain sentiment d'un ordre juste, qui sous-tend leur travail de construction.

On peut certes penser que cette force de l'impératif de justification est quelquefois un artefact de la méthode : un enseignant interrogé par d'autres enseignants a naturellement tendance à leur expliquer pourquoi ses choix pédagogiques sont les meilleurs, pourquoi il a bien fait à tel moment de punir et à tel autre de ne pas entendre une insolence... mais serait-ce vraiment différent avec un autre interlocuteur ? Les expériences que nous avons tentées montrent que c'est plutôt le registre de justification qui change selon que l'enseignant se trouve en face d'un conseiller d'orientation, d'un parent d'élève ou d'un journaliste... mais l'impératif reste le même. Du côté des élèves les choses sont beaucoup plus complexes : l'impératif de justification est inégalement ressenti selon les âges, de même que le sentiment de la cohérence des situations, mais cela n'infirme nullement notre hypothèse. Le passage de rationalités qui sont du domaine de l'affabulation au sentiment adulte de la justice, qui fonde une adhésion ou un rejet durable à un ordre social est un processus passionnant, mais il s'agit là d'une autre recherche, sur la socialisation politique en milieu scolaire... que nous comptons bien faire un jour.

Cette entreprise s'inscrit nécessairement dans un projet plus large, et elle n'a pu déboucher, on l'a dit, que grâce au travail théorique que menaient dans le même temps Luc Boltanski et Laurent Thévenot : à partir d'une relecture sociologique des textes canoniques de notre philosophie politique, ils ont identifié ces modèles de compétence politique qui permettent, dans notre société, la construction d'un ordre juste et de situations qui se tiennent. Notre objet n'est pas d'exposer ici les différentes définitions de la Cité juste qu'ils ont caractérisées ; il le font eux-mêmes dans le livre qui vient de paraître sur les **Economies de la grandeur** (1987) ; nous nous contenterons d'en présenter les principes nécessaires à la compréhension de notre propos.

Fondamentalement, le travail des situations scolaires se situe toujours en tension entre trois modèles, la Cité

civique, la Cité domestique et la Cité industrielle. Comme toutes les définitions de la Cité politique ces modèles reposent sur deux principes fondamentaux, un principe de commune humanité, qui établit une certaine parité entre ses membres, un principe d'ordre, qui les hiérarchise. On voit les implications de ces principes pour les situations scolaires. D'une part l'ordre est toujours un peu en porte-à-faux du fait de l'ambiguïté de la position des élèves, qui ne peuvent être ni totalement intégrés dans le sentiment de commune humanité, ni totalement exclus. D'autre part, la tension entre principe de commune humanité et principe d'ordre est plus vive que partout ailleurs au collège, puisque c'est justement dans cette période de fin de la scolarité obligatoire que doit s'opérer le passage de la citoyenneté indifférenciée à la distinction des meilleurs.

Les situations scolaires doivent toujours pouvoir se justifier dans une **logique civique** : l'école est un service public ; les professeurs sont des fonctionnaires, et, du moins jusqu'au collège, les élèves sont soumis à l'obligation scolaire. Dans la Cité civique, la justice est définie par la conformité à l'intérêt général et se construit sur un travail constant de désingularisation des rapports sociaux. Pour reprendre les termes de Rousseau, le Magistrat incarne d'autant mieux la volonté générale qu'il étouffe ses inclinations particulières et son plus grave défaut serait de faire acception des personnes. Ce refus des liens personnels est considéré comme la condition de l'égalité, qui est la valeur ultime de l'ordre civique. Ces principes ont été et restent fondateurs de l'école publique ; dès l'origine ils ont été contestés au nom d'une **logique domestique** qui est en quelque sorte naturellement induite par la mise en présence d'adultes et d'enfants. Dans son principe, en effet, la Cité domestique étend à l'ensemble des rapports sociaux les modes de gestion qui ont cours dans la famille. Bossuet pouvait étendre cet idéal jusqu'au niveau de l'Etat et situer la puissance publique dans le prolongement de l'autorité paternelle « la première idée de commandement et d'autorité humaine est venue aux hommes de l'autorité paternelle » (Bossuet, 1845). Aujourd'hui, la puissance du modèle domestique est limitée à des unités plus petites ; mais il est parfaitement pertinent lorsqu'il s'agit d'assurer la cohérence d'une classe ou d'un petit établissement. Il nous semble cependant qu'il ne peut plus jouer qu'un rôle secondaire dès que la taille dépasse six ou sept cents élèves. A la différence de la logique civique, la logique domestique met au premier plan le lien personnel ; le principe d'ordre est la faveur que les plus grands se doivent de manifester aux petits, faveur qui n'est liée ni au mérite, ni à un lien contractuel. En situation scolaire l'idéal domestique comporte donc une ambiguïté, qui explique l'histoire très compliquée de la notion de communauté scolaire (Derouet, 1987). En ce qu'il recherche

des rapports humains personnels et chaleureux, il constitue un adoucissement nécessaire aux rigueurs de l'idéal civique et offre la possibilité de penser le statut de l'élève en tant qu'enfant, et non simplement en tant que futur citoyen ou futur producteur. Beaucoup y voient une condition de la prise en charge de tous les enfants, dans le cadre d'une politique de démocratisation (Legrand, 1981). L'attention des sociologues est néanmoins attirée par le fait que les premières et les plus totales réalisations de l'idéal domestique en matière pédagogique concernent des établissements ouvertement élitistes dont le but affiché était de former des chefs. C'est le cas, en particulier, de la célèbre Ecole des Roches (Demolins, 1898), qui a initié des méthodes qui ont été reprises ensuite aussi bien dans le scoutisme que dans les Mouvements d'Education Nouvelle (Bertier, s.d.). Cet idéal ne place pas l'égalité au rang des valeurs fondamentales et même si l'on sait aujourd'hui que la sélection par le mérite de l'école traditionnelle est, dans les faits, aussi élitiste que les pratiques de l'Ecole des Roches, il y a du moins une différence de principe qui vaut d'être notée.

De plus en plus aujourd'hui, se développe une troisième logique, que nous nommons industrielle, parce qu'elle met au premier plan les contraintes de performance et d'efficacité. Certes, il a toujours été entendu que l'école devait être efficace et, dès les origines de l'idée d'école unique, elle a été liée à ce que l'on appelle aujourd'hui l'objectif d'« élévation globale du niveau de compétence de la nation » (Compagnons de l'Université Nouvelle, 1918-1919, Langevin-Wallon, 1947). Toutefois, cette affirmation restait très générale. Jusqu'aux années soixante, les outils de la connaissance du social ne permettaient guère de mettre vraiment en relation les performances du système scolaire et les structures de l'économie ou de l'emploi ; et de toute manière la contrainte ne descendait pas au niveau des établissements, encore moins à celui des situations. Une évolution s'est accomplie au cours des vingt dernières années, et depuis 1980 une série convergente de mesures réglementaires et d'évolution de l'opinion tendent à établir de plus en plus précisément la définition de l'efficacité à l'échelle des établissements, et à évaluer cette efficacité. C'était une des idées du rapport du Collège de France au Président de la République (Propositions pour l'enseignement de l'avenir, 1985) ; elle s'appuie maintenant sur un certain nombre de mesures concrètes comme la large publicité qui est faite pour les collèges aux résultats de l'orientation en fin de troisième (plus d'ailleurs qu'aux taux de succès au BEPC). A l'échelle de la classe, il est également indéniable que la pression de l'évaluation sur les élèves a considérablement crû depuis dix ou quinze ans. C'est sans doute, et de nombreux enseignants le disent, une réponse à la crise des relations sociales et une nouvelle manière d'équiper les situations (Derouet, 1987),

mais ce constat ne fait que repousser le problème. Le respect des élèves, bons ou mauvais, pour les notes montre un consentement à l'ordre industriel, plus efficace que les punitions mêmes. Il semble donc que les décisions réglementaires ne fassent que suivre un mouvement plus profond, qui introduit très fortement les exigences industrielles dans l'univers de la gratuité culturelle. Ce mouvement qui est sensible aussi dans le besoin que ressentent les enseignants d'une définition plus professionnelle de leurs compétences est sans doute un des faits majeurs des cinq dernières années.

Ces trois modèles constituent les références fondamentales pour la définition de l'ordre juste en situation scolaire. D'autres références peuvent entrer en jeu : la logique de l'inspiration intervient lorsqu'un enseignant — ou un élève — focalise l'attention autour de sa personne par une répartie brillante ou un mot d'esprit ; les premières mesures de déssectorisation introduisent une logique marchande dans les rapports entre les établissements... mais il s'agit d'ordres fugitifs, ou à peine émergents, qui ne font qu'interférer avec ces trois logiques fondamentales.

Ces modèles de l'ordre juste sont présents à la conscience de l'homme adulte, socialisé aux valeurs de sa société. Les situations scolaires posent un problème fondamental par la mise en présence d'adultes et d'enfants, pour qui le problème est l'entrée dans la Cité politique, et non pas le choix de la Cité de référence. Le comportement des élèves pendant une heure de cours peut être décrit comme une tension permanente entre deux positions. Ils peuvent choisir l'entrée dans la situation construite par le professeur — ce que beaucoup d'enseignants appellent la participation — qui est aussi l'entrée dans une Cité politique. Par là, ils adhèrent à un principe d'ordre, qui hiérarchise les choses et les gens, mais dans cette hiérarchie, ils doivent accepter une place inférieure : que l'ordre soit civique, domestique ou industriel, le seul grand est le maître, tous les autres sont petits. Cette entrée dans la Cité leur offre la possibilité de grandir, par le savoir, la confiance du maître ou la compétence mais la tâche est ardue et le but incertain. Si l'élève refuse cet ordre, il se situe hors de toute Cité, du côté d'une nature chaotique et informe. Toutes choses, la mouche qui vole comme l'image du manuel, y sont également importantes, ou également indifférentes. N'entrant pas dans son ordre, il n'a pas à reconnaître la grandeur du maître, mais il se prive de la possibilité de grandir lui-même. Une communauté des petits existe néanmoins, qui a son attirance. Pour celui ou celle qui choisit trop tôt ou trop univoquement le côté du maître, la rupture se paie d'ailleurs du prix d'un certain isolement. Cette tension est au cœur de la socialisation scolaire, et elle est dans une large mesure avivée par toutes les techniques de participation — cours dialogués, débats... — qui mettent à nu ce choix dramati-

que. Elle explique aussi ces formes d'indiscipline floue, que les enseignants appellent « le n'importe quoi » et cette impression de harcèlement que ressentent les enseignants dans la situation du cours. Une façon de résorber la tension serait de faire avouer à l'adulte qu'il n'est pas vraiment grand et que l'ordre n'existe pas. Pour cela pas de meilleur moyen que de l'amener à se mettre lui-même dans des situations qui le rabaisent, du bafouillage gêné à la crise de rage ou de larmes. Amère victoire, puisque si la grandeur n'existe pas, l'enfant ne sera jamais grand et, dans ce combat, souhaite secrètement sa défaite.

Ces principes de légitimité recourent totalement la distinction entre micro-analyse et macro-analyse qui constitue à l'heure actuelle le problème fondamental des sciences humaines (Boltanski, 1987, Cicourel-Knorr-Cetina, 1981). Les mêmes logiques sont à l'œuvre dans les petites et dans les grandes choses, dans la construction d'une situation, dans le montage d'un établissement, dans la cohérence du système éducatif dans son ensemble. Ainsi, par exemple, de la tension entre le principe civique d'égalité et le principe industriel d'efficacité. Nous verrons plus loin que c'est, au moins depuis le XVIII<sup>e</sup> siècle, une tension constitutive de toute la philosophie politique de l'éducation : comment concilier à la fois une exigence d'égalité d'instruction, co-substantielle à la définition de la citoyenneté et la réalité de la division sociale du travail, qui implique que l'on distingue de la masse ceux qui présentent des aptitudes et qu'on les mène au développement maximum de leur capacité ? La même tension peut se repérer à l'échelle d'une heure de cours. Ainsi, dans la forme moderne de l'enseignement magistral où le cours est de plus en plus dialogué, il arrive, surtout en début d'année et en début de cycle, quand les rôles de bons et de mauvais élèves ne sont pas encore répartis, qu'à une interrogation du professeur fusent des réponses très diverses. Il doit faire un choix : ou bien entendre celles qui sont proches de la réponse attendue, éventuellement les faire reformuler, obtenir la bonne réponse et s'appuyer sur elle pour continuer son cours. Cette solution est conforme à la logique industrielle ; elle permet d'avancer rapidement le cours et elle encourage la vivacité des bons élèves. L'enseignant peut aussi décider d'entendre des réponses qui non seulement ne sont pas bonnes, mais montrent même que l'élève qui les risque n'est pas entré dans l'univers où la question avait un sens. La tâche de l'enseignant, alors, sera de faire le détour qui est nécessaire pour aller chercher cet élève là où il est et le ramener dans le monde de l'interrogation scolaire. Ce détour peut être long, il va perturber le déroulement programmé de l'heure de cours, mais il peut permettre, au-delà des différences de performances de rétablir une certaine homogénéité, en conservant tous les élèves à l'intérieur d'un même univers intellectuel. Ce

choix est une de ces multiples micro-décisions dont les observations américaines ont montré que les enseignants en prenaient, le plus souvent inconsciemment, plusieurs dizaines en une heure de cours (Jackson, 1968). Il est clair qu'il est gouverné par la même tension entre logique civique et logique industrielle que toute la philosophie politique de l'éducation et que l'opposition entre micro et macro est dans ce cas tout à fait artificielle.

#### **L'usage de ces principes de justification en situation scolaire : dénonciation, arrangement, compromis et montage**

La réalité est bien sûr faite de compromis entre ces modèles, mais, avant d'étudier les formes qu'ils peuvent prendre, il faut insister sur le fait que ces logiques reposent sur des principes incompatibles et que chacune peut servir à dénoncer toutes les autres. Il est facile, par exemple, en se situant d'un point de vue civique, de montrer que les bons sentiments ne suffisent pas à assurer les objectifs de qualité du service public d'éducation, ou que le souci de la performance fait souvent bon marché des exigences d'égalité. A l'inverse le point de vue domestique critique la sécheresse de cœur des modèles civiques et industriels et montre ce qu'a de réductrice une école qui ne traite dans l'enfant que le futur citoyen ou le futur producteur. On pourrait bien sûr retrouver la trace de cet entrecroisement de dénonciation, avant même le début de l'Ecole Nouvelle, dans les débats autour de l'internat (De Laprade, 1868) et jusqu'à la querelle du savoir qui a marqué la transition entre les deux ministères de gauche (Milner, 1984). Pour développer cet exemple, le savoir est bien entendu un objet fondamental, qui prend des sens différents dans les différentes logiques que nous avons distinguées. Pour la logique civique, le savoir se confond avec l'exercice de la raison caractéristique de l'humanité et tout homme doit donc avoir accès à ses formes les plus élaborées. Il s'agit en outre d'une raison très taxinomique qui a stabilisé le capital intellectuel de l'humanité en disciplines nettement définies et qui a codifié son expression en un certain nombre d'exercices canoniques. La logique domestique au contraire se réfère à un « savoir-être » beaucoup plus général, qui dénonce le caractère trop intellectuel de l'enseignement, veut réhabiliter le corps et l'affectivité, vise plus la formation du caractère et met en question le découpage du savoir en disciplines. La conception industrielle vise le registre opératoire et travaille sur l'analyse des tâches pour améliorer les apprentissages et rendre plus précise leur évaluation. Ce dernier concept est d'ailleurs très caractéristique de la pédagogie industrielle : la pédagogie par objectifs, la constitution de référentiel d'évaluation qu'elle permet constituent à l'heure actuelle, la manifestation la plus répandue de cette conception. Si l'on ajoute qu'une conception inspirée du savoir comme expression de la personnalité et libre créativité reste toujours pré-

sente en arrière fond, on voit bien, sans qu'il soit nécessaire d'y insister, comment le jeu de la dénonciation peut se développer autour de cet objet, enjeu fondamental du débat scolaire.

Dans ces conditions, il est évident que tout compromis est instable, et prête à la dénonciation. La cohérence d'une situation doit en permanence être entretenue par un travail de tous les individus présents, et spécialement de celui que sa place dans l'organisation met en position de dire l'intérêt collectif, dans la classe, le professeur, à l'échelle de l'établissement, le chef d'établissement. En théorie, une situation serait plus cohérente si elle pouvait être définie dans une seule logique : tous les éléments extérieurs à cette logique seraient écartés, comme non pertinents à la situation. En fait, trop de choses sont aujourd'hui présentes dans les situations scolaires, qui ne peuvent être si facilement oubliées. Toutefois, en cas de conflit, il faut bien revenir à une logique fondamentale, mais ce retour laisse les individus profondément troublés et insatisfaits. C'est ce qui se produit en conseil de classe. Lorsque l'atmosphère est détendue, l'assemblée tente d'élaborer son jugement à partir d'un compromis entre les performances de l'élève (qui ressortissent du registre industriel), l'intuition que l'on peut avoir, au-delà de ce qui est évaluable, de son intelligence (registre de l'inspiration), une volonté civique de « pousser » tous les élèves vers les études et tout ce que les enseignants peuvent savoir de lui dans le registre domestique : sa santé, sa situation familiale, son caractère... Mais, si la prise en compte de cette diversité de critères amène au conflit, l'assemblée se rabat vers ce qui correspond le mieux à la définition administrativement légitime de la situation, c'est-à-dire la considération des notes et de leur moyenne.

Ce raisonnement est parfaitement transposable à l'échelle d'un établissement. Nous avons déjà défini l'établissement scolaire comme le produit d'un travail de mobilisation de ressources (Derouet, 1985) à partir d'un concept emprunté à la sociologie politique américaine (Tilly, 1978 ; Dobry, 1986). Toute la question est « à quelles conditions une mobilisation prend-elle ? ». Qu'est-ce qui fait tenir ensemble des ressources aussi diverses que des règlements, des équipements matériels, du savoir et de l'argent ? Comme dans le travail de définition d'une situation c'est évidemment l'accord des participants sur un ordre juste qui assure la cohérence des ressources. Mais le nombre d'éléments hétérogènes à prendre en compte est infiniment plus grand qu'à l'échelle d'une situation, et la cohérence passe nécessairement par un compromis, qui prend la forme d'une définition locale de l'intérêt collectif. C'est pour cela que pour décrire des systèmes complexes comme un établissement, une entreprise ou une administration, nous employons le terme de montage qui nous paraît bien rendre compte de ce brico-

lage situationnel des individus (Lafaye, 1987 ; Wisler, 1987). Ce compromis ne signifie nullement que le montage est justifiable dans toutes les logiques. Comme toute définition de situation, ce travail élimine des éléments, hiérarchise l'importance des autres, choisit le sens à leur donner.

Un exemple aidera à comprendre ce travail, à analyser comment le montage met en relation une définition de l'intérêt collectif, un projet pour le devenir des élèves, une conception du savoir et des modes de relation sociale, à envisager les rapports que le bricolage situationnel entretient avec la structure sociale. Nous avons suivi, pour une recherche qui porte sur l'effet de l'établissement sur l'orientation des élèves, trois collèges d'un même département de la banlieue ouvrière de Paris qui, à partir d'environnements comparables, ont construit des systèmes d'accord assez forts pour donner une forme à l'ensemble de l'établissement. Dans le premier, c'est une solidarité domestique très forte entre les professeurs qui oriente l'ensemble. On part du principe qu'*« ici les élèves sont durs, il faut se soutenir entre profs, sinon on se ferait bouffer. On se signale les fortes têtes et on ne les loupe pas »*. Cela implique une distance civique certaine envers les élèves et les parents : le pivot du système est que tout interlocuteur qui viendrait se plaindre ne puisse en aucun cas trouver une oreille complaisante qui lui permettrait d'objectiver son mécontentement. Cela repose donc sur une très large délégation de la part des parents : on sait qu'elle est traditionnelle en milieu populaire, mais, dans les deux autres collèges, dont le recrutement n'est pourtant pas différent, elle commence à être remise en cause. Ici, et sans doute à cause de la fermeté souriante du principal, les parents sont maintenus à l'écart de la vie de l'établissement. A l'intérieur cela ne signifie pas une discipline de fer, car la distance civique n'exclut pas une certaine affection pour les élèves, mais une grande attention portée à la civilité et à la régularité administrative (absences, retards...), plus à vrai dire qu'à la pédagogie, qui est très traditionnelle. Cette distance envers les élèves s'accompagne d'une grande convivialité entre adultes, qui inclut le principal, plus « *primus inter pares* » que chef hiérarchique. On peut, bien sûr, évoquer à propos de cet établissement l'atmosphère des anciens CEG, ce qu'a effectivement été l'établissement, et le principal est l'ancien directeur du CEG. Le poids de l'histoire paraît donc fort car aujourd'hui le corps enseignant est très divers et ce système de relations sociales a parfaitement enrôlé les nombreux certifiés de l'établissement.

Dans le deuxième collège, les relations domestiques dominant. Là aussi, c'est l'origine populaire des élèves qui sert de point de départ au raisonnement : *« Pour les quelques années de bon qui leur restent avant d'aller pointer au chômage »*, les enseignants cherchent à leur offrir une « *bonne ambiance* ». Ils ne renoncent pas à

toute exigence intellectuelle, mais ils privilégient les savoir-faire interdisciplinaires sur les savoirs directement disciplinaires et ils acceptent par avance les défaillances. Le sentiment unanime est que les élèves du collège, quelque effort qu'on fasse pour eux, ne sont pas destinés aux études longues. La vie pédagogique est animée, surtout par de nombreux PAE. Le secteur périscolaire n'est pas plus développé que dans beaucoup d'autres établissements et il n'y a pas de véritable action concertée sur la socialisation mais une ambiance qui relativise les tensions. Les enseignants gardent les élèves « au chaud », c'est-à-dire qu'ils refusent toute sélection en fin de cinquième et autorisent un nombre à peu près illimité de redoublements mais, à l'issue de ces études, ils orientent relativement peu d'élèves en cycle long.

Dans le troisième collège, la doctrine est absolument inverse : *« Ce n'est pas parce que ce sont des enfants de prolétaires qu'ils sont incapables de faire des études »*. Cette conviction, très politique dans son principe, ne s'appuie pas sur un militantisme actuel, elle est héritée d'un passé qui a laissé sa marque sur le langage des enseignants et leur a laissé une certaine habitude de l'organisation. Le niveau d'exigence est relativement élevé, les charges de travail sont considérables pour les élèves et pour les professeurs, la pression de l'évaluation est constante. La concertation entre les enseignants est presque uniquement disciplinaire et l'établissement fait une grande consommation de pédagogie par objectifs. Malgré des actions de soutien, un nombre non négligeable d'élèves est « lâché » dès la classe de sixième, ce qui explique un taux de réorientation élevé en fin de cinquième, mais le pourcentage des élèves entrés en sixième orientés en cycle long est néanmoins sensiblement plus élevé que dans l'établissement précédent.

On voit donc le travail d'interprétation qu'opère la construction d'un système d'accord par rapport à un certain nombre de conditions sociales objectives comme l'origine sociale des élèves, les grades et les trajectoires sociales des enseignants ou le passé de l'établissement. Il serait présomptueux, dans de telles constructions, de chercher un facteur « déterminant »... Tout au plus peut-on signaler, au moins dans les deux premiers cas, le rôle du chef d'établissement qui stabilise et entretient en permanence un type de relation sociales toujours à la merci du moindre incident.

La puissance de cet accord va au-delà de la simple organisation des relations entre les personnes. Il assure la cohérence globale du montage parce que c'est sur lui que repose la stabilité de la connexion des ressources : parmi les multiples ressources disponibles, certaines peuvent s'inscrire aisément dans la logique d'action de l'établissement et d'autres non. Par exemple, on a vu que, dans le premier collège, la ressource que constituent les



parents est tenue à distance et qu'elle ne peut donc guère être utilisée. Dans le deuxième cas, en revanche, quelques mères d'élèves sont incluses dans le climat familial des relations sociales et participent à l'encadrement de sorties ou même à la gestion du CDI. En cas de difficulté — suppression de classe ou de poste, compression budgétaire... — ces mêmes parents, organisés en APE sont tout de suite disponibles pour organiser des délégations au Rectorat et faire agir les élus locaux. A l'inverse, les ressources réglementaires peuvent difficilement être connectées dans une ambiance qui accorde une grande place à la faveur et aux relations personnelles. Un point essentiel est, bien sûr, de savoir comment s'articule dans chacun de ces systèmes d'action la ressource fondamentale que constitue le savoir et quel lien existe entre un système de relations sociales et une pédagogie. Il est clair, par exemple, que dans le deuxième cas, l'organisation disciplinaire du savoir est peu présente et que les enseignants — PEGC ou certifiés — ne ressentent guère de patriotisme disciplinaire. Dans le premier cas, les bonnes relations entre enseignants n'entraînent guère de travail en commun, d'abord parce que dans beaucoup de manifestations conviviales « il est interdit de parler boulot », et parce que la pédagogie est référée à des savoirs disciplinaires très stabilisés, qui permettent une pédagogie assez explicite mais ne prêtent guère à l'interdisciplinarité. Dans le troisième cas, l'essentiel de l'effort des enseignants porte sur la didactique des disciplines, mais cela est sans doute largement l'effet du type de formation que les enseignants ont découvert auprès de la MAFPEN.

On voit donc la complexité de ce système de connexion où le savoir, l'institutionnel, le relationnel, le politique... se trouvent en étroits rapports. Cela amène d'ailleurs à préciser le terme de mobilisation des ressources : ce terme a un sens commun, militaire, politique ou syndical, qui évoque un grand mouvement de masse autour d'une idée forte. Cette conjoncture — qui ne se rencontre guère dans les établissements actuels — n'est qu'un cas particulier de ce que nous visons par l'expression de mobilisation des ressources. Nous entendons en fait par là l'ensemble des processus par lesquels se négocie un accord et sont connectées des ressources pertinentes avec cet accord. Dans l'état actuel des établissements scolaires où les accords sont flous et donc le montage des ressources assez incertain, le travail essentiel nous semble être d'analyser les conditions de cohérence du montage qui assure la stabilité des connexions.

Cette définition d'un intérêt général local paraît dans le droit fil de la politique ministérielle de projet d'établissement. En fait, les modèles que nous présentons sont assez exceptionnels et la cohérence que nous décrivons est une construction sociologique, qui est loin d'être clairement présente à la conscience des individus et qui, en

tout cas, ne s'exprime nullement au travers des projets écrits des établissements.

Dans ces trois cas nous parlons d'un montage accordé, c'est-à-dire que le travail de construction de l'intérêt général a abouti à quelques formules simples qui reviennent fréquemment dans les entretiens : « se serrer les coudes entre profs », « garder les élèves au chaud », ou « pousser aux études les enfants de la classe ouvrière » et ces principes mettent en ordre les situations et assurent la stabilité de la connexion des ressources. Il ne faut, certes, pas entretenir d'illusions sur la solidité de cet accord. Il repose sur une coalition entre le chef d'établissement et une minorité de professeurs, anciens dans l'établissement et reconnus par leurs collègues comme « importants ». Cet ensemble « donne le ton » parce qu'il n'a pas en face de lui de groupe organisé qui se donne la peine de proposer un autre modèle d'accord, mais il est loin d'être majoritaire. En outre, les individus que nous présentons ici comme réunis par une définition commune de l'intérêt général sont par ailleurs assez divers : ils appartiennent à des catégories différentes, se réfèrent à des familles politiques différentes... L'accord qui se fait entre eux à un certain moment peut être remis en cause lorsque la situation change. Quelques mutations peuvent modifier les équilibres, un parti antagoniste peut se créer...

Ces trois cas représentent des exemples de structuration assez rares. Dans la pratique, des réseaux s'affrontent, porteurs de définitions concurrentes de l'intérêt général et eux-mêmes travaillés par de puissantes contradictions. Toutefois, si les relations sociales ne se sont pas généralement restructurées dans les établissements scolaires, elles se sont notablement pacifiées depuis dix ans. Mais le véritable compromis n'est pas la seule voie de pacification : l'arrangement de gré à gré peut suffire. Il ne s'agit pas dans ce cas de négocier un compromis à partir de principes de justice généraux, mais d'abandonner l'impératif de justification universelle au profit d'un pacte lié aux personnes. Dans les faits, cela se traduit souvent par un accord sur un engagement limité, aussi bien entre les élèves et leurs professeurs, qu'entre le chef d'établissement et le personnel. Cet accord est toujours fragile et il peut facilement être dénoncé par un nouveau venu. C'est ce que nous avons observé en 1982-1983 dans des petits établissements ruraux (Derouet, 1985). Il peut aussi durer très longtemps si aucun élément extérieur ne vient la remettre en cause. Ce type d'équilibre a sans doute toujours existé, mais nous verrons qu'il apparaît particulièrement tentant aujourd'hui dans les collèges, parce que les perspectives d'un réaccord global sur les objectifs de l'école unique paraissent fermées et que cette attitude peut se parer d'une certaine légitimité au nom de l'autonomie de l'établissement.

## DÉSACCORD ET ARRANGEMENT AU COLLÈGE

### Cohérence des situations et principes macro-politiques : l'idéal de l'école démocratisante

Cette approche des situations et des établissements scolaires a pour nous le mérite d'éviter le risque de dépolitisation des rapports sociaux que courent la micro-sociologie ou la sociologie des organisations. Elle rend bien compte de la façon dont des questions macro-politiques comme celles de la démocratisation, sont présentes à l'échelle réduite des situations et elle permet d'articuler une approche ethnographique de l'école avec une réflexion globale sur ses enjeux politiques. En effet, lorsque nous nous interrogeons sur les difficultés que rencontrent les individus pour assurer la cohérence des situations ou des montages, nous en arrivons très vite à des questions macro-politiques. Le collège est un montage désaccordé dans son principe, parce que la notion de démocratisation est elle-même désaccordée. Lorsque nous évoquons, plus haut, le « cela va de soi » qui avait sous-tendu les relations sociales dans les établissements scolaires, il ne fait pas de doute qu'un certain idéal de l'école démocratisante (pour reprendre l'expression d'Anne Van Haecht), faisait partie de ce « cela va de soi ». On sait que lorsque cet idéal a commencé à se réaliser dans les institutions, il a fait place à un certain désenchantement (Prost, 1981 ; Girod, 1981). On sait aussi que la conviction d'agir pour la démocratisation de la société s'était peu à peu incorporée à un ensemble de croyances partagées que l'on peut considérer comme une sorte de culture professionnelle du monde enseignant, et que la déception devant la démocratisation entre pour une part certaine dans la crise d'identité professionnelle des enseignants de collège. Toutefois, nous voudrions aller un peu plus loin et montrer que cette crise ne touche pas seulement ce que d'autres appelleraient la superstructure du système éducatif, ou l'idéologie du corps enseignant, mais qu'elle est au cœur du problème de la construction quotidienne des situations scolaires. Nous avons dit que pour que les situations scolaires tiennent, il faut que leur ordre puisse se référer à un ordre plus général, que les pratiques de classement et de jugement qui forment leur quotidien se rapportent à des principes universels considérés comme justes. Depuis que cette idée de l'ordre juste a volé en éclats, ni les situations, ni le montage des établissements ne peuvent être accordés. Il n'est donc pas inutile, même si cela impose un certain détour historique, d'analyser la constitution de cet idéal qui avait donné la définition de l'ordre juste, et les contradictions internes qui l'ont fait éclater. Cette démarche permettra de mieux dégager le sens des innovations qui ont été proposées entre 1981 et 1985 au nom de la rénovation des collèges et d'interpréter l'usage qui en a été fait sur le terrain.

Nous n'ignorons pas que le compromis dont est issu le collège unique est le produit d'une lutte d'influence entre l'ordre primaire et l'ordre secondaire, lutte dont les implications aussi bien culturelles que syndicales ont été parfaitement analysées (Donegani, Sadoun, 1976 ; Prost, 1981 ; Géminard, 1981). Il n'est pas douteux non plus que ce conflit explique beaucoup des difficultés de stabilisation des objectifs et des structures de la scolarité obligatoire. Il n'est pas douteux que le mode de scolarisation choisi ne correspondait pas directement à la demande sociale (Briand - Chapoulié - Peretz, 1979 ; Prost, 1986) et que le collège unique constitue une mise en forme assez brutale du désir de culture et de promotion des couches populaires. Les historiens ont parfaitement analysé ce processus et ce n'est pas dans cette perspective que nous nous situons. En partant du point de vue des individus, nous cherchons à suivre le travail qu'ils accomplissent actuellement pour construire, à partir de logiques d'action incompatibles, un compromis qui définisse un ordre juste des situations. Le problème est que, à l'échelon du collège unique, les contradictions sont telles que cela apparaît aujourd'hui impossible. L'explicitation de ces contradictions nécessite une investigation de la philosophie politique de l'éducation depuis deux siècles qui pourra paraître formelle ou désincarnée, parce qu'elle n'est pas immédiatement reliée au jeu des forces sociales qui ont soutenu les différentes définitions de la scolarité obligatoire. Cela nous semble néanmoins utile pour mettre à plat les logiques argumentaires qui s'entrecroisent dans la définition des situations et dans les débats à propos du collège unique. Travail d'autant plus nécessaire que ce débat recoupe largement les catégories politiques comme droite et gauche, libéralisme et socialisme qui sont aussi les catégories de l'interprétation historique classique. Il est donc visible que les positions des individus dépendent aussi d'autres logiques que cette recherche peut aider à découvrir.

Plus encore que l'école primaire, le collège se situe au cœur de la tension constitutive de toute Cité politique entre principe de commune humanité et principe d'ordre dont procèdent ensuite des hiérarchies. Nous avons déjà dit que c'est au nom du principe de commune humanité qu'a été conçu le projet de l'école unique : l'existence de deux réseaux de scolarisation, destinés l'un aux enfants de la bourgeoisie, l'autre à ceux des milieux populaires était en contradiction avec l'humanisme des Compagnons de l'Université nouvelle (1918-1919). Anne Van Haecht a raison de souligner la solidarité de ce modèle avec l'ensemble des idéaux de la social-démocratie européenne. Il développe un programme d'intégration sociale, qui rejette l'idée de socialisation de classe, qu'elle vienne des partisans des écoles d'élite (Demolins, 1898) ou des tenants d'une culture prolétarienne autonome (Martinet, 1924 ; Freinet, sd). Ce choix en matière de socialisation n'est

pas d'ailleurs sans conséquence sur les problèmes de vie scolaire que nous évoquerons plus loin. Ce programme s'accompagne nécessairement d'une affirmation du respect des différences mais il ne s'est jamais donné les moyens de véritablement penser le compromis entre commune humanité et différence, ce qui laisse ce propos dans le domaine du discours pieux, susceptible d'interprétations pratiques très diverses.

L'introduction du principe d'ordre dans cet espace égalitaire pose deux problèmes. Le premier est un différend interne à la Cité civique : l'égalité devant le savoir peut se définir par l'accès de tous à un certain niveau de compétence minimale, nécessairement limité puisqu'il doit être atteint par tous. Elle peut aussi consister dans l'ouverture à tous des plus hautes références culturelles ; dans ce cas, le réalisme implique qu'il s'agisse d'une **possibilité** et non d'une obligation. Le savoir étant lié à l'exercice de la raison, et donc à la définition même de l'humanité, l'idée d'un SMIC culturel est rejetée, comme contraire à l'humanisme le plus élémentaire. Ce choix a pu paraître cohérent tant que les limites historiques de la démocratisation amenaient dans les lycées des élèves relativement disposés à en partager les références. Aujourd'hui, le risque est évident, pour reprendre la forte image d'Antoine Prost, de reproduire au quotidien la situation de la « noce à Coupeau » : ces prolétaires que Zola représente, après un repas de mariage, défilant au Musée du Louvre, devant des œuvres qu'ils sont pour le moins peu préparés à apprécier. Le second problème résulte d'une tension entre logique civique et logique industrielle, où le compromis intellectuel est plus facile à élaborer. Si le principe de la Cité civique est l'égalité, celui de la Cité industrielle est l'efficacité. L'intérêt général implique donc que les individus soient classés en fonction de leurs compétences. Le compromis, qui s'est élaboré dès l'époque révolutionnaire, a considéré la distinction des compétences comme exclusivement liée à la division du travail. Elle est donc socialement justifiée : « *l'instruction est un bien qui profite même à ceux qui ne la partagent pas* » (Condorcet, 1792), mais elle peut être tardive et la scolarité obligatoire doit être considérée comme une sorte d'espace neutre, sorte de transition entre l'état de nature et la société : « *A cinq ans la patrie recevra donc l'enfant des mains de la nature ; à douze ans, elle le rendra à la société... Lorsque l'âge des professions est arrivé, l'éducation commune doit cesser... ; toute autre idée est une chimère qui, sous l'apparence trompeuse de la perfection, paralyserait des bras nécessaires, anéantirait l'industrie, amaigrirait le corps social et bientôt en opérerait la dissolution* » affirme le plan d'éducation sans doute le plus radicalement égalitaire de l'époque révolutionnaire (Lepeletier, 1793).

La fonction de sélection des capacités est donc au cœur de la définition de la scolarité obligatoire ; elle est

d'ailleurs présente, sous différentes formes dans tous les discours sur l'école unique « tirer de la foule les meilleurs » (Compagnons de l'Université nouvelle, 1918-1919) ; « orientation » (Plan Langevin-Wallon, 1947), « éducation des choix » (Savary, 1983). Le raisonnement descend peu à peu du niveau macro-social à celui des individus, avec une conception de plus en plus précise des interactions entre l'élève et la société, mais le compromis ne peut tenir que si cette sélection est opérée au nom d'une définition de l'intérêt général, c'est-à-dire si se maintient la fiction d'un lieu socialement neutre. C'est ce qu'exprime l'idéal-type de l'école démocratisante dont Anne Van Haecht a suivi l'histoire dans l'enseignement belge. « *Une école qui permette à n'importe quel enfant, en fonction de ses capacités intellectuelles, d'arriver à la meilleure position sociale possible, le critère de sélection étant donc intrinsèque à la personnalité de l'élève et ne subissant pas l'effet de l'origine sociale* » (1985).

Ce compromis a été radicalement désaccordé dans les années soixante, lorsque le début d'un enseignement secondaire de masse et le développement de la sociologie de l'éducation ont montré qu'il était pour le moins aventureux de vouloir distinguer les capacités propres de l'individu de son héritage social (Bourdieu-Passeron, 1970). L'idéal démocratique s'en est trouvé profondément désaccordé. Le problème n'est pas, dans l'analyse des pratiques d'enseignement, d'opposer un « dire » toujours démocratisant et un « faire » sélectif, mais de comprendre comment ce désaccord rend impossible la mise en ordre des situations. Pour le moment, les réajustements qui permettraient de donner un nouveau contenu à l'idéal démocratique, tenant compte de l'apport de la sociologie, n'ont pas abouti à une formule stable. Si les propos des enseignants sont tiraillés entre des références incompatibles, le discours général sur la scolarité obligatoire est également très éparpillé et accroît la confusion. La tendance générale serait même à fuir le problème ou à la déplacer vers d'autres niveaux d'enseignement. La position extrême, qui proclamait que mieux vaut l'absence de savoir qu'un savoir porteur de distinction sociale n'est plus de mise aujourd'hui, mais un certain nombre d'enseignants évite de se confronter au problème de la démocratisation en cherchant à apporter à leurs élèves un épanouissement individuel conçu comme indépendant de leur devenir social. Parallèlement, les espoirs des chercheurs se déplacent vers d'autres niveaux d'enseignement, soit en remontant vers la petite enfance pour tenter de remédier aux inégalités de réussite dans leur origine (Seibel, 1984), soit en formant le vœu que la formation permanente offrira aux jeunes adultes une possibilité réelle de rejouer les égalités sociales (Girod, 1981). En outre, la publication en 1983 aux Etats-Unis du rapport « *A Nation at Risk* » a entraîné au plan international un important courant qui déplace la réflexion sur l'enseigne-

ment vers l'excellence, en abandonnant assez les objectifs d'égalité (Altbach, 1986). Ce courant n'est que médiocrement représenté en France (Maupas, 1984) où les polémiques ont plutôt porté sur les rapports de l'égalité avec le savoir (Milner, 1984) mais il peut éclairer la logique des réajustements industriels, que nous constatons dans certains établissements. Il n'est pas impossible que nous assistions au déclin d'un idéal qui avait eu rang de référence universelle depuis un demi-siècle.

### **La rénovation des collèges et la proposition des années 1981-1986 : des ressources pour le réaccord**

Les années 1981-1986 ont été particulièrement riches d'événements : la rénovation des collèges et les polémiques autour du rapport Legrand en 1982 et 1983, la querelle du savoir après la publication du livre de Jean-Claude Milner (1984) et enfin la réorientation des objectifs de l'Education Nationale pour amener « 80 % d'une génération au niveau du bac » en l'an 2000. En principe, cette idée devrait changer assez considérablement les perspectives de l'enseignement dans les collèges. Depuis 1959, l'ensemble de la législation tendait à casser l'ancienne image du lycée et à créer un nouveau type d'établissement secondaire, qui devait conquérir sa personnalité propre et définir sa pédagogie. Par rapport à la politique de démocratisation, cet établissement constituait la « gare de triage » fondamentale qui ouvre ou ferme l'accès aux études longues. Cet aspect peut avoir été atténué par la création de la seconde de détermination, en 1981, qui reportait à la fin de la classe de seconde le choix des options, mais l'orientation de fin de troisième constituait toujours le barrage fondamental. Si, à terme, le but des collèges est d'orienter la quasi totalité des élèves vers le lycée, leur position dans le système en est profondément modifiée et ce changement devrait gagner de proche en proche la pédagogie et l'atmosphère même des établissements. La fusion, en 1986, des deux directions ministérielles des lycées et des collèges indique un sens possible de l'évolution, mais ces idées et ces mesures sont encore trop récentes pour qu'on puisse en évaluer les conséquences.

Pour la période qui va de 1981 à 1985, l'unité du terme de rénovation des collèges ne doit pas faire illusion. Sans être contradictoires, les mesures qui ont été prises dans le but d'amener un réaccordement des situations au collège, se réfèrent à des modes d'accord divers, et à des philosophies politiques différentes. Les premières sont **pédagogiques**. Elles se situent dans le prolongement des pédagogies compensatoires qui se sont développées aux Etats-Unis depuis les années soixante et proposent des solutions techniques au problème de l'école moyenne. Les deuxièmes prennent acte de la création, avec le collège unique, d'un espace social

spécifique, créé par le rassemblement de tous les 11-15 ans dans un même établissement, et tentent de résoudre les problèmes que cela pose en approfondissant la notion de **vie scolaire**. Les troisièmes, enfin, s'inscrivent dans le mouvement général de **décentralisation** et transposent la négociation de l'accord du niveau national à celui de l'établissement ou du district scolaire. Ces trois mouvements peuvent dans une certaine mesure être vus comme complémentaires, mais ils ne sont pas nécessairement liés. Les individus, et les établissements ont donc choisi dans le stock de possibilités qui était ainsi ouvert, d'autant plus librement que les nouveaux textes étaient plus des propositions que des contraintes.

Les propositions pédagogiques forment l'essentiel du Rapport Legrand : Pour un collège démocratique (1982). Dans des ouvrages antérieurs, Louis Legrand avait travaillé sur la philosophie de la notion de démocratisation et sur « l'auto-gestion pédagogique » dans l'établissement (1978, 1981), mais il a visiblement choisi pour le rapport de 1982 une orientation d'abord pragmatique. A partir des recherches menées dans les CES expérimentaux qu'il a dirigées à l'INRP, il met en forme un certain nombre de propositions d'organisation pédagogique, qui ont pour but de mieux gérer l'hétérogénéité des classes : groupes de niveau-matière, interdisciplinarité, travail d'équipe des enseignants... Ces propositions ont été largement diffusées dans le corps enseignant notamment par la presse syndicale. Elles sont bien connues, mais elles n'ont jamais été perçues par les enseignants comme un ensemble cohérent, et, même chez ceux qui en furent les partisans, le lien avec une définition de la démocratisation reste assez imprécis. Nos interlocuteurs établissent mal, par exemple, le rapport entre l'interdisciplinarité et la démocratisation. Louis Legrand avait antérieurement plaidé que, pour prendre en charge tous les élèves, l'enseignant devait s'appuyer sur des motivations nées de situations dont la définition n'obéit pas au découpage disciplinaire (Legrand, 1981). Cette argumentation n'est pas reprise dans le rapport et en dépit de son titre, les enseignants l'ont utilisé comme un répertoire de techniques pédagogiques, sans pouvoir en percevoir la cohérence et l'enjeu social et politique. Ce document fournit donc des ressources pédagogiques importantes pour travailler les situations mais non pour les accorder à partir d'un principe de justice général. En outre, il n'est pas sûr que ces mesures suffisent à rendre plus réelles les chances des enfants des classes populaires d'accéder à la culture. La réanalyse sociologique des données des CES expérimentaux (Langouet, 1985) montre que quel que soit l'intérêt des innovations qui y ont été pratiquées et le climat qu'elles ont créé dans les établissements, les résultats en terme d'évaluation et d'orientation ne sont pas significativement plus démocratisants que dans d'autres collèges de même profil. Sans doute y a-t-il là une

leçon à tirer pour l'avenir : si l'apport de la sociologie a désaccordé l'ancienne définition de la démocratisation en montrant son caractère implicitement élitiste, la pédagogie ne peut pas traiter la sociologie comme une dimension extérieure à l'action éducative proprement dite, n'intervenant qu'au moment de l'évaluation. C'est sans doute une intégration plus profonde des deux démarches, sociologique et pédagogique, qui permettrait de stabiliser les situations scolaires en adossant l'imagination technique à un réaccord de la société avec elle-même sur la définition de la démocratisation. Faute de tels principes théoriques permettant de penser à moyen terme, les innovateurs éprouvent aujourd'hui des difficultés à maintenir le niveau d'activité qui était le leur en 1982-1983.

Au plan de la conjoncture, la réception du rapport Legrand par le corps enseignant a été traversée de nombreuses polémiques qui vont dans le sens de l'analyse que fait Anne Van Haecht de la dissociation entre champ pédagogique et champ scolaire. Depuis les débuts de l'École Nouvelle, le champ pédagogique se serait constitué par l'action d'une minorité d'enseignants et de professionnels périphériques (psychologues scolaires, conseillers d'orientation, éducateurs, médecins spécialisés dans la remédiation des difficultés scolaires...) en dehors et contre le champ professionnel général des enseignants. A un moment où le champ scolaire est lui-même limité par la montée d'autres professionnels spécialisés dans la médiation culturelle, la pédagogie apparaîtrait donc non comme une ressource pour les enseignants ordinaires, mais comme une menace mettant en cause leur légitimité dans leur champ professionnel. Il est difficile de valider une telle hypothèse sans une enquête portant spécifiquement sur les attitudes des enseignants face à l'innovation pédagogique. Elle a cependant une puissance d'explication certaine sur les comportements que nous avons observés en 1982-1983. Il semble qu'ensuite le sens de l'innovation pédagogique ait changé : un nombre non négligeable d'enseignants y sont venus par une démarche plus professionnelle que militante. Prenant profondément au sérieux les difficultés qu'ils éprouvaient en classe, ils ont très pragmatiquement rencontré la pédagogie comme une « boîte à outils ». Les groupes ainsi constitués trouvent pour le moment dans les MAFPEN un lieu fédérateur ; il sera, bien sûr, très important de suivre l'évolution de ce phénomène.

Le rapport Legrand accorde aussi une certaine place à la vie scolaire, mais la mesure la plus importante en ce domaine est sans doute la circulaire du 2 juin 1982 « Objectifs pour la vie scolaire dans les collèges », dite « circulaire Vergnaud », du nom du directeur des Collèges qui l'a préparée. Une des principales conclusions des observations que nous avons menées est, en effet, la création d'un nouvel espace social créé par le rassemblement de tous les 11-15 ans (Derouet-Besson, 1988).

Certes, l'idée est très ancienne que la démocratisation implique un renforcement de l'éducation morale parce que les nouveaux venus n'ont pas bénéficié de la même pré-socialisation familiale que leurs prédécesseurs. Parmi les Compagnons de l'Université Nouvelle, Gustave Monod, avait déjà brillamment développé cette idée (1924). Les problèmes de discipline, très réels, qui culminent dans les collèges depuis quinze ans, les déprédations constatées l'ont renforcée (Best, 1979). Il faut aussi ajouter que l'âge des élèves crée un type de contrôle radicalement différent de ce qu'il était dans les établissements qui rassemblaient les 11-18 ans. Dans le lycée traditionnel, les relations étaient conçues sur un modèle beaucoup plus civique. Avant même que l'on parle d'autodiscipline, les références étaient gouvernées par les principes applicables aux plus âgés et tablaient sur une certaine intériorisation des règles. Au collège, les références sont plus domestiques : il est significatif que, dans les entretiens, beaucoup d'enseignants parlent des enfants, voire, avec affection, des gamins, mais non des élèves. La surveillance repose sur la proximité, le contrôle visuel plus que sur l'éducation de la conscience. Il y a là un danger d'infantilisation d'autant plus grave que c'est dans ces années que les adolescents doivent accomplir le passage entre une conception extérieure et réifiée des contraintes morales et le sens de la réciprocité et du contrat (Piaget, 1932). Or le collège offre bien peu de telles situations où l'enfant se rend compte qu'il a d'autant plus de chance d'obtenir le respect de ses propres droits qu'il manifeste son respect pour le droit des autres.

Depuis les années soixante, la réponse traditionnelle des pédagogues aux problèmes de socialisation passe par la réalisation d'une « communauté scolaire » d'inspiration très domestique. La loi 1975 et toute la réflexion de René Haby font d'ailleurs un large usage de ce terme (Haby, 1981). Le rapport Legrand reprend cette orientation domestique en confiant les tâches de socialisation à un système de tutorat. Ce projet, issu de la pratique anglo-saxonne, ne correspond guère à la situation française. En Angleterre, la société et les parents d'élèves confient d'autant plus volontiers les tâches d'éducation à l'école qu'ils la contrôlent localement. Pour différentes raisons historiques, le système français s'est développé dans une certaine exterritorialité : les enseignants bénéficient de la part de la société d'une délégation très large, mais limitée au domaine du savoir. Introduire l'école dans le domaine des valeurs suppose une renégociation des conditions de cette délégation historique, qui est à peine en cours. Le tutorat a donc assez vite été transformé en « aide méthodologique » ce qui lui a permis de retrouver les rivages sûrs du cognitif. En travaillant beaucoup sur des moments intermédiaires entre enseignement proprement dit et vie scolaire (CDI, PAE, activités de séquences longues...) la circulaire Vergnaud donne un contenu à des

notions assez vagues comme celles de climat de l'établissement ou de travail d'équipe, et surtout elle introduit l'idée de « but commun », ce qui en fait sans doute une date importante du travail de reconstruction de l'accord dans les collèges. Dans les faits pourtant, ses propositions pour augmenter le pouvoir des délégués des élèves restent lettre morte, ou se réduisent à un habillage civique de relations profondément domestiques entre jeunes et adultes. De toute évidence, le système représentatif s'implante mal dans les établissements scolaires ; c'est un problème que nous retrouverons à propos des conseils d'administration.

Cette circulaire a cependant joué un rôle non négligeable parce qu'elle s'est imbriquée dans les faits avec une série d'autres mesures, liées à la décentralisation et qui ont abouti, dans la circulaire de préparation de la rentrée de 1983 à la notion de projet d'établissement. L'idée en soi est simple et séduisante : puisqu'il apparaît impossible de reconstruire l'accord, à l'échelon national, sur des principes généraux, on peut déléguer cette fonction à l'échelon local, en espérant que les arrangements domestiques entre les personnes rendront vivables des compromis qui, en principe, ne tiennent pas. Cette idée inspire deux types de mesures : la plus importante est une décentralisation en quelque sorte interne à l'Éducation Nationale qui délègue les responsabilités à l'échelon de l'établissement. Ce courant reste conforme à la tradition française de relative exterritorialité des établissements scolaires. Il existe pourtant une alternative : il est visible que la société souhaite de plus en plus renégocier les conditions de la délégation qu'elle a accordée à son système éducatif. L'évolution des parents d'élèves, comme, à un autre niveau, celle des employeurs est sur ce point sans ambiguïté. On pourrait envisager, sur le modèle anglo-saxon, d'accorder un pouvoir de contrôle plus grand à la communauté politique locale. Il y a d'ailleurs là une inflexion qui mérite d'être soulignée. Jusqu'aux années soixante-dix, l'opinion générale était que la démocratisation passait par la résorption des différences entre les établissements vues comme des inégalités, et seul l'État centralisé pouvait faire ce travail. Aujourd'hui, l'idée se fait jour que la démocratisation passe par la prise en considération des différences locales et l'intégration de l'école dans un espace éducatif à direction municipale (Best, David, Favret, Franchi, Guyard, Piednoir, Serusclat, 1981). Ce courant est pour l'instant assez minoritaire et les choix des ministres furent en cette matière très prudents (Savary, 1985). Le passage des établissements scolaires du statut d'Établissement Public National à Caractère Administratif au statut d'Établissement Public Local d'Éducation (décret du 30 août 1985) va plus dans le sens de l'autonomie de l'établissement que vers son contrôle par les collectivités locales.

## Le collège : un arrangement local ?

Quel est l'impact réel de ces mesures sur la recomposition de l'accord dans les collèges ? Indubitablement, la situation a beaucoup évolué : la notion d'**arrangement local** progresse, en même temps que s'affaiblissent, chez les enseignants, les solidarités et les références nationales et que se développe un relativisme non maîtrisé face aux valeurs universelles.

Les mesures de rénovation ont fonctionné comme des ressources pour les réseaux sociaux qui structurent l'effectif adulte des établissements scolaires. Ces mesures nationales ont donc naturellement été réinterprétées, quelquefois de manière surprenante en entrant dans le jeu social des établissements. Dans un premier temps, elles ont été mobilisées par des réseaux à références nationales : les militants pédagogiques, de nombreux militants syndicaux du SGEN ont vu en particulier dans le rapport Legrand une référence extérieure qui leur permettrait de faire prévaloir leurs idéaux dans leurs établissements. À l'inverse, la plupart des autres enseignants ont réagi en fonction de la catégorie à laquelle ils appartenaient : les agrégés et les certifiés ont été généralement hostiles à la nouvelle définition des obligations de service, les PEGC plutôt favorables, sans toujours le montrer trop ouvertement. Les affrontements, parfois très violents, qui ont eu lieu pendant l'année scolaire 82-83 eurent donc encore une référence nationale. Ils s'apaisèrent pendant l'année 83-84, et dès l'été 84, le changement de ministère mit définitivement fin à toutes les inquiétudes... et à certaines espérances. C'est toutefois durant cette période que se mirent en place les bases des arrangements locaux. On a dit que les enseignants avaient résisté, sans doute pour manifester leur opposition idéologique, au changement de situation entraîné par la réforme Haby. Au travers des débats et des journées de réflexion qui ont précédé la rénovation, une certaine adaptation aux conditions locales a commencé à se faire jour. Certes, les enseignants n'avaient guère les moyens de réaliser cette « analyse des besoins » qui était préconisée dans les textes officiels, mais ils ont, par routine professionnelle, une certaine habitude des négociations implicites et des réajustements insensibles en fonction de leur public. Une fois que le nouveau ministère eut, quelquefois durement, opéré une sorte de ménage des idées pédagogiques générales, le terrain a été libre pour rendre plus visibles ces arrangements. Sauf en de rares cas, il ne s'agit pas de compromis qui conservent la référence à des principes de justice généraux, même composites. Il s'agit d'arrangements de gré à gré entre les personnes « qui comptent », c'est-à-dire les enseignants et le chef d'établissement pour les négociations explicites, avec une sourde pression des élèves, qui reste inexprimée ; les parents d'élèves restent assez extérieurs au processus.

Le grand pendant de ces arrangements est le principe civique d'égalité : la perspective d'un rôle politique de l'école paraît de plus en plus estompée et même chez ceux qui restent très attachés aux savoirs, cet attachement ne se justifie pas par une visée sociale générale. « *On fait ce qu'on peut* » semble le maître-mot et toutes les valeurs sont relativisées aux conditions locales. Progrès surtout un **arrangement domestique mou** dont l'objectif est avant tout une pacification de la vie scolaire. Beaucoup d'enseignants se sont décripés sur les questions des obligations de service et sont prêts à donner un peu de temps si cela facilite l'encadrement des élèves et rend le métier moins fatiguant. Cela à la condition expressé qu'il n'y ait en cette matière aucune obligation : la perspective de faire officialiser en conseil d'administration des organisations de ce type amène une rétractation immédiate, ce qui prouve d'ailleurs qu'on est dans le registre de l'arrangement et non dans celui du compromis. De même, et en dépit de la querelle du savoir de 1984, la pratique émousse quelque peu les exigences disciplinaires. Sur ce plan, un mouvement international se fait jour de précision des objectifs de la scolarité obligatoire (V. de Landsheere, 1987) et la publication en 1985 de nouveaux programmes « clairs et précis » (Collèges, 1985), diffusés en livre de poche et là aussi largement commentés par la presse syndicale a joué un rôle de recomposition des identités, tout en autorisant certaines concessions. En même temps, le rythme des mutations se ralentit, les enseignants se connaissent de mieux en mieux dans un même établissement et une certaine convivialité se met en place. Cet arrangement, qui jusque-là semblait caractériser de petits collèges ruraux tend à devenir un régime de croisière de plus en plus fréquent.

Plus rares, mais en développement constant sont les arrangements industriels. La technologie éducative, qui s'est considérablement développée dans ces cinq années offre des ressources pour faire tenir les situations d'heure de cours en les centrant sur des tâches (Derouet, 1987) et même pour fournir une armature aux établissements. Les groupes de niveau, les emplois du temps souples, les devoirs normalisés... constituent des systèmes de contrainte qui ordonnent autant la vie des professeurs que celle des élèves. Plusieurs enseignants déclarent par exemple qu'avec le système des devoirs normalisés de leurs collègues « ils ne peuvent plus être absents ». Ce mouvement ne s'inscrit pas véritablement dans l'accord industriel évoqué plus haut (Chevènement, 1985) : ses ambitions sont limitées à assurer la stabilité des relations sociales dans un espace restreint et il se garde bien de toute référence trop générale, qui ne pourrait que compromettre son fragile équilibre.

Une autre piste d'évolution apparaît cependant. D'une manière générale la rénovation des collèges a sensible-

ment modifié les perspectives des enseignants et leur a appris à penser à l'échelle de l'établissement. En effet, si l'investissement dans les valeurs collectives était plus évident dans la période 1968-1975, l'efficacité de cet engagement était limitée par le fait qu'il n'y avait guère de lien entre les débats politiques nationaux et le travail quotidien des professeurs, enfermés dans la perspective du cours, de la classe et de l'année scolaire. Sur ce plan, le mouvement actuel amène chez certains enseignants une localisation des enjeux de l'éducation à une échelle plus large que le cours tout en restant maîtrisable, celle de l'établissement. Partout, leur pouvoir d'action s'est renforcé et le fonctionnement des réseaux sociaux dégage de plus en plus fréquemment des leaders qui cumulent plusieurs formes de légitimité — à la fois bon professionnel, bon syndicaliste et bon copain — et qui apparaissent aux yeux de leurs collègues comme le vrai chef d'établissement auquel ne manque que la légitimité administrative. Cela peut entraîner des conflits, mais on assiste aussi à des répartitions des rôles relativement harmonieuses. Ces enseignants développent une nouvelle compétence, que l'on pourrait appeler l'aptitude sociale à la mobilisation autour d'un projet, qui consiste justement à faire tenir un compromis composite. Par un patient travail de connexion, ils arrivent à faire fonctionner ensemble des collègues dont les options pédagogiques et syndicales peuvent être fort différentes, et à impliquer dans ce mouvement les collectivités locales. Si le cas est rare, il vaut d'être noté car il traduit une évolution très importante du corps enseignant. En effet, ces infatigables Pénélope qui tissent leur toile autour des collèges en rénovation réinvestissent dans ce travail les acquis d'une culture et d'une pratique des politiques antérieures : leur aptitude à la discussion, leur sens de la négociation leur vient d'un passé militant. Il est notable que ces aptitudes construites dans le cadre d'une culture critique — refus d'inspection, grèves... — soient maintenant utilisées dans une optique possibiliste. L'arrivée de la gauche au pouvoir, des politiques comme celles des ZEP ont sans doute facilité cette transition. C'est aussi l'histoire d'une génération et ce passage au « réformisme » est d'ailleurs vécu et commenté avec humour. Il est évident que si une synthèse s'opérait entre cette capacité politique à la mobilisation, et l'évolution industrielle vers l'efficacité éducative, on aurait les bases d'une nouvelle définition de la compétence professionnelle, qui pourrait servir à la recomposition de l'identité enseignante. On en est encore assez loin et la cohérence des montages ainsi réalisés tient beaucoup plus à l'engagement des personnes qu'à la puissance d'un principe universel. Même s'ils éprouvent quelque peine à formuler leur expérience, c'est tout de même dans l'action de ces militants que s'accomplit la rencontre entre la réflexion pédagogique et une vision socio-politique de l'éducation, que la rénovation n'a pas su opérer nationalement.

Au-delà de ces perspectives qui restent très minoritaires, la conjoncture générale des collèges semble donc pacifiée par rapport à ce qu'elle était il y a quelques années. Elle ne laisse pas cependant d'inquiéter : *pourquoi cet effacement si répandu des valeurs civiques ?* On peut, certes, incriminer un reflux actuel de tout engagement dans les valeurs collectives. On peut aussi penser qu'une politique centrée sur le projet d'établissement suppose un corps de principaux de meilleure qualité ou mieux formé. Toutefois, ce qui a le plus fait défaut dans ces cinq dernières années, c'est un lieu et une méthode d'accord qui permette de négocier en vérité une définition de l'intérêt général de l'établissement. Le projet ministériel a confié cette tâche aux conseils d'administration, certes renouvelés par le nouveau statut de 1985, mais ils restent des instances trop formelles, qui ne traitent les problèmes qu'à un niveau d'épuration civique quasiment désincarné. Depuis 1968, on assiste à un élargissement de champ du politique qui à la fois amène à traiter les problèmes de relations comme des problèmes politiques et change le sens même de cette notion. Les instances héritées d'une formalisation parlementaire et délégataire des rapports politiques paraissent peu adaptées pour traiter ce nouvel état des rapports sociaux. D'autres instances de négociation sont nécessaires, qui soient capables de traiter de l'accord entre les personnes simultanément à tous les niveaux. C'est dans de tels lieux que l'on peut établir le lien entre une pratique pédagogique et l'idéal démocratisant ; le règlement intérieur et un projet de socialisation... Les nouvelles formes de management, dans les entreprises, inventent sur le modèle des réunions « analytiques » du CERFI (Morford, 1988) de telles réunions de synthèse où tout peut se discuter. Il est probable que les établissements scolaires auraient besoin d'instances de ce genre pour rétablir un pont entre les très réels problèmes quotidiens de la vie scolaire et les objectifs généraux dont l'ordre de ce même quotidien ne saurait se passer.

## CONCLUSION

Au terme de cette analyse, il apparaît bien que les mesures des années 1982-1983 n'ont pas abouti à un compromis permettant de stabiliser la situation de l'école moyenne. La nouvelle perspective ouverte par l'objectif d'amener 80 % d'une génération au niveau du bac y parviendra-t-elle mieux ? Il est trop tôt pour le dire, d'autant que les enseignants ne se le sont pas encore véritablement approprié. Sur le terrain, deux pistes d'évolution paraissent importantes. La première concerne les établissements : si ceux-ci avaient les moyens de définir, en accord avec leur environnement, un intérêt général local, mieux connecté à des principes universels, on aurait sans

doute là un moyen de réaccorder les situations, de passer de l'arrangement de gré à gré au compromis politique. Peu d'établissements y parviennent et cela est presque toujours lié à la personnalité d'un chef d'établissement exceptionnel mais l'établissement est néanmoins apparu, dans ces dix dernières années, comme le lieu de négociation fondamental, où une visée sociale nationale s'articule avec le possible. La seconde porte sur la recomposition de l'identité enseignante. Le collège l'a mise à rude épreuve, mais c'est aussi le lieu où commence à s'opérer le lien entre un *professionalisme technique* et une *conscience politique locale*. Il y a là, incontestablement, un élément d'évolution à soutenir et à encourager.

La sociologie des établissements scolaires que nous développons ici ne prétend pas tout dire sur les établissements, ni même tout sur la rénovation des collèges. D'autres analyses sont tout aussi éclairantes. Nous regrettons, en particulier, de ne pas savoir, pour l'instant articuler notre démarche à la sociologie des trajectoires et à l'idée de détermination structurelle des choix individuels, dont l'importance dans la sociologie de l'éducation ne peut être niée. Certes, toute approche en termes de situation tend à remettre en cause les déterminismes trop stricts, à montrer la souplesse parfois imprévue des enchaînements de ressources auxquels peuvent se livrer les individus. En cela d'ailleurs, la sociologie retrouve et justifie une vieille conviction des pédagogues, qui est que le travail sur les situations pédagogiques peut rendre les élèves capables de plus que ce que l'on attendait d'eux... et qu'à l'inverse un changement dans l'environnement peut les rendre incapables de performances qu'ils avaient accomplies dans d'autres circonstances.

Toutefois, il ne faut pas pousser à la polémique cette divergence entre les modes d'interprétation. Les situations scolaires sont assez complexes, pour que plusieurs systèmes d'explication puissent tenter l'aventure d'en rendre compte et nous préférons avouer notre insuffisance que tenter des synthèses hâtives, qui reviennent toujours à distinguer une situation et un système plus grand qui lui sert de cadre, pour ensuite rechercher les interactions qui existent entre les deux. C'est ce que fait en particulier l'approche multi-niveaux d'Ogbu, qui étudie la classe dans l'établissement scolaire, l'établissement dans le quartier ou la communauté... et ainsi de suite jusqu'à la société globale (1981). Même si la distinction proposée par Jean Lave (1974) entre l'arène (arena) et le dispositif (setting) nous paraît infiniment plus souple et plus intelligente, notre ambition est de dépasser cette opposition en montrant que les mêmes principes de légitimité sont à l'œuvre pour assurer la cohérence des grandes choses et des petites choses, et donc la cohérence entre les grandes choses et les petites choses. Ainsi pensons-nous qu'un réaccord de la société avec



elle-même sur la question de la démocratisation est nécessaire pour que les situations les plus simples puissent tenir dans les collèges. En outre, et c'est à nos yeux un de ses principaux apports, l'approche proposée par Luc Boltanski et Laurent Thévenot permet de penser dans l'éducation le statut de l'enfant en tant qu'enfant, et non pas en fonction de la position qu'occupe sa famille dans la structure sociale et de la position qu'il y occupera lui-même ultérieurement. Il y a sans doute là une lacune de la connaissance sociologique qui a laissé le souci de l'enfant soit à la psychologie soit à ce que d'aucuns appellent le discours pieux. Si l'approche sociologique des situations scolaires doit se garder de toute dépolitisation et se donner les moyens de penser le rapport avec la structure sociale, elle doit être sensible tout autant à ce qu'introduit dans le fonctionnement social la mise en présence d'adultes et d'enfants dans un cadre autre que celui de la famille. A terme, cela revient à adosser la sociologie de l'éducation à une sociologie de l'enfant qui reste à construire.

Jean-Louis DEROUET

Groupe d'Etudes Sociologiques  
INRP - DP4  
Groupe de Sociologie Politique et Morale  
EHES

*Ce travail a été mené, à l'INRP, grâce à une subvention du ministère de la Recherche, dans le cadre de l'action concertée « Recherche en Education et en Formation ». Nous exprimons toute notre reconnaissance à cette initiative qui a été pour nous un encouragement puissant. Le travail empirique a été mené grâce aux coordinateurs du Groupe d'Etudes Sociologiques : Régine et Philippe Gaillot, Jacqueline Gautherin, Christian Labat et Gérard Stephan ont coordonné la soixantaine d'enseignants associés qui ont participé à cette recherche. Lucile Bourquelot, Jeanne Brunschwig, Marie-Claude Derouet-Besson, Robert Laurent, Françoise Lebrozec, Pierre Lespine et Eve-Laure Michelin ont enrichi ce travail par l'apport de leurs recherches personnelles et de leur expérience. A tous va ma reconnaissance, pour leur engagement et leur énergie, mais plus encore pour leur amitié et l'atmosphère d'entraide et de coopération qu'ils ont établie dans ce groupe.*

*Nous avons une pensée spéciale pour Viviane Isambert-Jamati, à qui nous devons beaucoup, pour son soutien inlassable et pour ses conseils éclairés qui nous ont permis peu à peu de mieux nous situer dans une sociologie de l'éducation qu'elle connaît mieux que personne. Les mêmes remerciements vont à Jean Hassenforder dont la vue synoptique sur les recherches concernant l'éducation nous ont aussi aidé à trouver notre place.*

*Quant à Luc Boltanski nous espérons que le contenu même de l'article signifie tout ce que nous lui devons. Qu'il soit surtout remercié de son amitié, de l'inépuisable gentillesse avec laquelle il a accueilli nos tentatives de sociologie des établissements scolaires et de l'immense culture dont il l'a soutenue.*

## Bibliographie

- A Nation at risk : The Imperative for Educational Reform**, 1983, Etats-Unis, Washington DC, Government Printing Office.
- ALTBACH (P.G.), 1986, « Une nation en péril » : Le débat sur la réforme de l'éducation aux Etats-Unis, Perspectives, XVI, 3.
- BERTIER, sd, **Comment former des chefs ?** in **L'éducation et la solidarité**. Etudes présentées au troisième congrès international d'éducation morale. Neufchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé (vers 1920).
- BEST (F.), 1974, **L'adolescent dans la vie scolaire**, Paris, Nathan.
- BEST (F.), DAVID (M.), FAVRET (J.M.), FRANCHI (A.M.), GUYARD (J.), PIEDNOIR (J.L.), SERUSCLAT (F.), 1984, **Naissance d'une autre école**, Paris, La découverte.
- BINON (J.), 1980, **La réforme dans les collèges. Rapport de l'Inspection Générale à Monsieur le Ministre de l'Education**, Paris.
- BOLTANSKI (L.), 1987, **Micro-analyse et macro-analyse en sociologie**. Rapport présenté aux journées de réflexion de l'Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales sur « Problèmes et objets de la recherche en sciences sociales », Paris, mimeo, EHES.
- BOLTANSKI (L.), THÉVENOT (L.), 1987, **Les économies de la grandeur**, Paris, Cahiers de Protée, n° 1, PUF.
- BOURDIEU (P.), PASSERON (J.C.), 1970, **La reproduction**, Paris, Ed. de Minuit.
- BOSSUET, 1845, **Discours sur l'histoire universelle**, Paris, Firmin Didot (d'après la troisième édition de 1700).
- BRIAND (J.P.), CHAPOULIE (J.M.), PERETZ (H.), 1974, **Les conditions institutionnelles de la scolarisation des garçons 1920-1940**, Paris, Revue d'Histoire Moderne et Contemporaine, XXVI.
- CHEVÈNEMENT (J.P.), **Apprendre pour entreprendre**, Paris, Librairie Générale Française.
- CICOUREL (A.), 1973, **Cognitive Sociology**, Middlesex England, Penguin Education, trad. fr., PUF, 1979.
- CICOUREL (A.), KNORR-CETTINA (K.) Eds., 1981, **Toward an Integration of Micro and Macro Sociologies. Advances in Social Theory and Methodology**, Boston, Routledge and Keagan Paul.
- COLLÈGES, 1985, **Programmes et instructions**, Paris, CNDP.
- COMPAGNONS DE L'UNIVERSITÉ NOUVELLE (Les), 1918-1919, **L'Université Nouvelle**, tome I, **Les principes** ; tome II **Les applications de la doctrine**, Paris, Fischbacher.
- CONDORCET, 1792, **Rapport et projet de décret sur l'organisation générale de l'instruction publique** in **Une éducation pour la démocratie**, textes et projets de l'époque révolutionnaire présentés par B. Baczko, 1982, Paris, Garnier.
- CROS (L.), 1961, **L'explosion scolaire**, Paris, CUIP.
- DEMOLINS, 1898, **L'éducation nouvelle. L'Ecole des Roches**, Verneuil-sur-Avre.
- DESROSIÈRES (A.), 1985, **Histoire de formes : statistiques et sciences sociales avant 1940**, Revue Française de Sociologie, XXVI.

- DESROSIÈRES (A.), 1988, **La partie pour le tout : Comment généraliser ?** Journal de la Société de Statistique de Paris, à paraître.
- DEROUET (J.L.), 1985, **Des enseignants sociologues de leur établissement. Ethnologie de terrain et contrôle sociologique dans l'étude du fonctionnement de l'établissement scolaire**, Revue Française de Pédagogie, n° 72.
- DEROUET (J.L.), 1985, **La rénovation des collèges dans un département rural**, Revue Française de Pédagogie, n° 73.
- DEROUET (J.L.), 1987, **Contrat et établissement scolaire en Bourgogne et alli, Contrats et éducation**, Paris, L'Harmattan.
- DEROUET (J.L.), 1987, **L'orientation industrielle de la pédagogie : l'exemple de la rénovation des collèges en France**, in Socialisations scolaires, socialisations professionnelles, Bruxelles, Université Libre de Bruxelles.
- DEROUET (J.L.), 1987, **Une sociologie des établissements scolaires : les difficultés de construction d'un nouvel objet scientifique**, Revue Française de Pédagogie, n° 78.
- DEROUET-BESSON (M.C.), 1988, **Les lieux des collèges et la socialisation des élèves**, Paris, Revue de l'Association Française des Administrateurs de l'Éducation (à paraître).
- DOBRY (M.), 1986, **Sociologie des crises politiques**, Paris, Presses de la Fondation des Sciences Politiques.
- DONEGANI (J.M.), SADOUN (M.), 1976, **La réforme de l'enseignement en France depuis 1945. Analyse d'une non-décision**, Revue Française de Sciences Politiques.
- FOURNIER (M.), 1971, **Réflexions théoriques et méthodologiques à propos de l'ethnoscience**, Revue Française de Sociologie, XII, 4.
- FREINET (C.) sd (1946), **L'école moderne française. Guide pratique pour l'organisation matérielle, technique et pédagogique de l'école populaire**, Ophrys, repris in Pour l'école du peuple, Paris, Maspéro, 1969.
- GARFINKEL (H.), 1967, **Studies in Ethnomethodology**, Englewood Cliffs, Prentice Hall.
- GEMINARD (L.), 1983, **Le système scolaire. Le collège au centre des réformes**, Paris, La Documentation Française.
- GIROD (R.), 1981, **Politiques de l'éducation. L'illusoire et le possible**, Paris, PUF.
- HABY (R.), 1981, **Combat pour les jeunes Français**, Paris, Julliard.
- JACKSON (P.), 1968, **Life in Classroom**, New York, Holt, Rinehart and Winston.
- JOSEPH (I.), 1982, **L'analyse de situation dans le courant interactionniste**, Ethnologie française, XII, 2.
- LAFAYE (C.), 1987, **La cohérence des services municipaux et la pluralité des logiques d'action**, Paris, mimeo, Groupe de Sociologie Politique et Morale.
- LANDSHEERE (V. de), 1987, **Des compétences minimales pour l'enseignement secondaire**, Perspectives, XVII, 1.
- LANGEVIN (P.), WALLON (H.), 1947, **La réforme de l'enseignement**, Rééd. in Le plan Langevin-Wallon de réforme de l'enseignement, Paris, PUF, 1964.
- LANGOUET (G.), 1985, **Suffit-il d'innover ?** Paris, PUF.
- LAPRADE (V. de), 1868, (2<sup>e</sup> édition), **L'éducation homicide. Plaidoyer pour l'enfance**, Paris, Didier.
- LAVE (J.), MURTAUGH (M.), LA ROCHA (O. de), 1974, **The Dialectic of Arithmetic in Grocery Shopping**, in Rogoff (B.) and Lave (J.) Eds. Every Day Cognition, its Development in Social Context, Harvard, Harvard University Press.
- LEGRAND (L.), 1977, **Pour une politique démocratique de l'éducation**, Paris, PUF.
- LEGRAND (L.), 1981, **L'école unique : à quelles conditions ?** Paris, Scarabée-CEMEA.
- LEGRAND (L.), 1982, **Pour un collège démocratique. Rapport au Ministre de l'Éducation Nationale**, Paris, La Documentation Française.
- LEPELETIER (L.M.), 1793, **Plan d'éducation nationale in Textes et projets de l'époque révolutionnaire**, présentés par B. Baczko, Paris, Garnier.
- MARTINET (M.), 1935, **Culture prolétarienne**, Paris, Librairie du Travail, 2<sup>e</sup> éd. Maspéro, 1976.
- MAUPAS (D.) et le club de l'horloge, 1984, **L'école en accusation**, Paris, Albin Michel.
- MEHAN (H.), WOOD (H.), 1975, **The Reality of Ethnomethodology**, New York, Wiley Interscience.
- MILNER (J.C.), 1984, **De l'école**, Paris, Seuil.
- MONOD (G.), 1924, **La probité professionnelle de l'enseignant secondaire**. Congrès du christianisme social.
- MORFORD (J.H.), 1988, **Une gestion inspirée de l'entreprise : les inventions du CERFI**, Communication au colloque « Logiques d'entreprise et formes de légitimité », Association Française de Sciences Politiques - Association Protée, Paris.
- OGBU (J.U.), 1985, **School Ethnography : a multilevel approach**, in Anthropology and Education Quarterly, XII, 1.
- PATY (D.), 1981, **Douze collèges en France : enquête sur le fonctionnement des collèges publics d'aujourd'hui**, Paris, La Documentation Française.
- PERETTI (A. de), 1982, **La formation des personnels de l'Éducation Nationale**, Paris, La Documentation Française.
- PIAGET (J.), 1932, **Le jugement moral chez l'enfant**, Paris, rééd. PUF, 1969.
- Propositions pour l'enseignement de l'avenir**, 1985, Paris, Collège de France.
- PROST (A.), 1981, **L'école et la famille dans une société en mutation**, Histoire Générale de l'Enseignement et de l'Éducation, tome IV, Paris, Nouvelle Librairie de France.
- PROST (A.), 1986, **L'enseignement s'est-il démocratisé ?** Paris, PUF.
- SAVARY (A.), 1983, **Déclaration d'Alain Savary, ministre de l'Éducation Nationale sur les collèges. 1<sup>er</sup> février 1983**, in Guérin (J.C.), Le nouveau collège enfin, Paris, Syros, 1985.
- SAVARY (A.), 1985, **En toute liberté**, Paris, Hachette.
- SEIBEL (C.), 1984, **Genèse et conséquences de l'échec scolaire : vers une politique de prévention**, Revue Française de Pédagogie, n° 67.
- TESTANIÈRE (S.), 1967-1968, **Chahut traditionnel et chahut anémique dans l'enseignement du second degré**, in Revue Française de Sociologie, numéro spécial, 1967-1968.
- TILLY (C.), 1978, **From Mobilization to Revolution**, Addison Wesley, Reading Mass.
- VAN HAECHT (A.), 1985, **L'enseignement rénové. De l'origine à l'éclipse**, Bruxelles, Editions de l'Université Libre de Bruxelles.
- WISSLER (A.), 1987, **Cohérence de l'entreprise et pluralité des logiques d'action**, Paris, mimeo, Groupe de Sociologie Politique et Morale.