

Éducation : pour sortir de l'idée de crise

FRANÇOIS DUBET

Université de Bordeaux 2

CADIS, École des Hautes Études en Sciences Sociales

EHESS, 54 Boulevard Raspail

75006 Paris

Chez les acteurs scolaires, comme chez les sociologues et les diverses autorités en la matière, il semble que l'espace des débats et des analyses de l'école soit borné par deux grands types d'analyse.

- 1- D'un côté de l'éventail, se tient tout un ensemble d'interprétations expliquant les difficultés et les épreuves de l'école comme une crise provoquée par les mutations de l'environnement scolaire : massification, développement du consumérisme des parents, accentuation des inégalités sociales, pressions du marché des diplômes... Dans cette perspective, le débat oppose ceux qui affirment que l'école doit s'adapter à ceux qui pensent qu'elle doit, au contraire, se défendre, mais tous soulignent les extrêmes difficultés d'une organisation soumise aux pressions de son environnement ; l'accord entre l'école et la société se serait brisé et les transformations de l'école viendraient toutes du dehors, comme des épreuves imposées.
- 2- D'un autre côté, à cette analyse qui privilégie les facteurs exogènes, j'aimerais opposer une interprétation des changements survenus en termes de mutation de l'institution elle-même. Au-delà des épreuves engendrées par les "demandes" adressées à l'école, nous observerions une mutation profonde du mécanisme de socialisation qui commande le travail éducatif. De ce point de vue, l'école connaîtrait les mêmes mutations que d'autres appareils de socialisation, comme l'Église, la Justice, l'hôpital, le travail social... (Dubet 2002). Elle serait dominée par le déclin du programme institutionnel qui a longtemps fixé les représentations, les formes et la légitimité du travail de socialisation scolaire.

Évidemment, les deux types d'analyse ne s'excluent pas radicalement, même si je crois qu'il importe aujourd'hui de défendre le second car il explique, en particulier, pourquoi l'école a tant de mal à s'adapter ou plutôt, pourquoi cette adaptation est si douloureuse étant presque toujours vécue par

les enseignants comme une crise, parfois comme une décadence. Les “malheurs” de l’école ne viennent pas seulement du dehors, ils procèdent aussi de l’épuisement d’un modèle éducatif séculaire et l’on observe des phénomènes comparables dans toutes les institutions tenues d’effectuer un “travail sur autrui”, chargées par la collectivité de produire des normes et de la socialisation puis de les transmettre par une activité professionnelle, celle des enseignants, des infirmières, des travailleurs sociaux, des juges...

Je présenterai successivement ces deux types d’interprétation, les ayant d’ailleurs défendus tour à tour au cours de mes recherches sur l’école, avant d’esquisser les conséquences pratiques et politiques qu’ils génèrent.

De l’école républicaine à l’école démocratique de masse

Au fond, nous n’aurions pas digéré la massification scolaire. Une forme scolaire éternelle serait sans cesse érodée par les épreuves de la massification. La crise endémique de l’école ou de certains de ses segments, le collège, le lycée, les premiers cycles universitaires notamment, viendrait de ce qu’elle se serait plus adaptée aux changements sociaux ni aux demandes qui l’assaillent d’autant plus violemment que cette école a été envahie par la société, par toute la jeunesse, par les problèmes sociaux, par l’emprise des diplômes sur l’entrée dans la vie et la distribution des places, par la culture de masse et par la libéralisation des mœurs. Le collège unique, par exemple, ne serait jamais parvenu à encaisser le choc d’une demande de masse, et cela d’autant plus que ses idéaux, ses modèles éducatifs, le recrutement de ses enseignants restent attachés à une image assez traditionnelle du premier cycle des lycées chargés, jusque-là, de former une élite scolaire, même si cette élite s’est progressivement élargie. Dans cette perspective, l’école “marche” pour une partie des élèves et elle ne répond plus aux autres, à ceux qui ne lui correspondent plus. Il faut donc produire sans cesse des stratégies d’adaptation à ces publics particuliers, définis par leurs handicaps, même quand ces publics de “cas” ne sont pas une minorité résiduelle. Le collège, qui n’est pas le maillon faible du système, mais le maillon le plus nettement soumis à cette pression de nouveaux élèves, illustre bien ce type d’analyse correspondant assez précisément à celle que développent les enseignants, leurs organisations syndicales et les médias. C’est de cette façon que se constitue la plainte qui domine souvent les salles de professeurs (Dubet & Duru-Bellat 2002).

Les épreuves du métier

La plupart des professeurs soulignent que les élèves ont changé et que les accords implicites qui sous-tendaient la relation pédagogique ne fonction-

ment plus comme "avant". Notons que cette affirmation est largement indépendante de l'âge des enseignants et qu'elle participe d'un récit collectif. La majorité des nouveaux collégiens ne sont ni des héritiers programmés pour réussir, ni des boursiers portés par une vertu et une ambition scolaires. Non seulement il y aurait un stock d'élèves très faibles, mais la plupart d'entre eux ne seraient ni intéressés, ni même motivés par leurs études. Cette perception s'est sensiblement durcie au fil du temps puisque l'on peut considérer aujourd'hui qu'un tiers environ des professeurs estiment qu'un tiers ou plus des élèves n'ont pas leur place au collège. Tous soulignent que leur métier est soumis à une épreuve de motivation quand ni "l'habitude", ni l'utilité perçue des études, ni le seul intérêt des connaissances ne permettent d'emporter l'adhésion. Le métier est donc de plus en plus épuisant et de plus en plus stressant dans la mesure où il implique de motiver et de conquérir des élèves dont les attentes et les normes scolaires ne sont plus adéquates à celles de l'école. On ne compte plus les discours, les témoignages et les enquêtes mettant en lumière l'emprise de cette définition du problème au collège, au lycée et dans un grand nombre de premiers cycles universitaires.

Ce désajustement de l'offre et de la demande entraîne une exigence de conversion professionnelle. Formés pour enseigner une discipline au terme d'études longues et de concours difficiles, les jeunes enseignants découvrent immédiatement que, sauf à être chargés des bonnes classes des bons établissements, leur métier consiste d'abord à tenir la classe, à motiver les élèves, à s'adapter à leur niveau, à construire un ordre scolaire, à renoncer à certaines ambitions. Beaucoup se convertissent avec bonheur, d'autres n'y parviennent jamais. Mais au-delà de ces difficultés immédiates, l'arrivée d'élèves faiblement "adaptés" engage une épreuve de justice continue. En effet, disent les enseignants, ces nouveaux publics d'élèves creusent les écarts et accentuent l'hétérogénéité des classes. Dès lors, le mérite scolaire et l'égalité postulée de tous les élèves dans un modèle d'égalité des chances apparaissent plus faiblement compatibles, plus faiblement en tout cas que dans une école qui opérât le gros de la sélection en amont du collège et du lycée. Comment faire pour harmoniser les deux principes du mérite et de l'égalité ? L'école s'est engagée dans une ronde de débats et de solutions partielles sans fin et sans véritable solution. On passe des classes homogènes aux classes de niveau, puis on revient en arrière. On défend la carte scolaire, mais on crée des filières spéciales et on accepte les dérogations. Surtout, on ne parvient guère à construire une orientation positive tant les hiérarchies scolaires sont prononcées et le modèle de l'excellence académique semble intangible. Bref, les acteurs scolaires sont déchirés et ont le sentiment que l'on demande à l'école tout, n'importe quoi et son contraire.

L'école envahie

À l'exception de l'enseignement primaire, l'école républicaine était malthusienne et protégée. Elle était protégée des désordres de l'adolescence par la faiblesse relative de la culture juvénile dans une société où l'entrée au travail était précoce. Elle en était aussi protégée par la force même du modèle éducatif républicain opposant l'enfant ou l'adolescent à l'élève et tenant ainsi l'adolescence hors de ses murs ; le refus de la mixité des élèves n'était pas, de ce point de vue, anecdotique. Aujourd'hui, aux yeux de bien des enseignants, l'adolescence parasite l'école parce qu'elle y développe tout simplement une vie collective étrangère aux études elles-mêmes. Les séries collèges télévisées réduisent l'école au rang de simple décor du jeu des amours et des amitiés. Mais surtout, l'école de masse est fatalement ouverte aux quatre vents des problèmes sociaux dont elle était, jusque-là, relativement protégée. La diversité des élèves, la pluralité des cultures, la pauvreté, le chômage, les crises familiales... ne sont plus seulement des facteurs externes mais des problèmes internes à l'école qui ne peut plus les ignorer, les annuler une fois les murs de la classe franchis.

Parce que l'école de masse a multiplié les diplômés et les qualifications et parce que ceux-ci déterminent les ressources des jeunes qui se présentent sur le marché du travail, le système éducatif est aussi envahi par une demande d'utilité. Si le malthusianisme républicain pouvait entretenir le mythe d'une certaine "gratuité" des études, ces dernières représentent aujourd'hui un investissement en capital humain. Les entreprises, les parents et les élèves sont soucieux de son utilité et les enseignants se plaignent de la pression utilitariste, des stratégies d'orientation et de travail plus ou moins cyniques des classes moyennes, tandis qu'ils déplorent, a contrario, l'indifférence des autres, de ceux qui ignorent tout des règles implicites du marché scolaire.

Enfin, l'école est envahie parce qu'elle a perdu le monopole de la grande culture. Plus exactement, dans une société de communications de masse, les élèves peuvent s'ouvrir à un monde large sans passer par l'école. Ils peuvent grandir en élargissant leur monde grâce aux médias d'un accès facile et immédiat, alors que longtemps, pour les enfants des classes populaires, l'école avait été le seul moyen de voir plus loin que sa famille, que son village et que sa classe sociale. La légitimité de la culture scolaire ne s'est pas épuisée, mais elle s'est rétrécie, quoi qu'on pense, par ailleurs, de la valeur de la culture de masse.

Des causes extérieures

Le choc provoqué par la rencontre d'une forme scolaire, forgée voici plus d'un siècle, avec une massification scolaire et, tout simplement, avec les changements de la société, engendre un sentiment de crise continue concernant le

niveau des élèves, la discipline, la violence, la chute de la considération due à l'école, l'inflation des diplômes... Elle provoque aussi une déception puisque la large ouverture de l'école n'a guère réduit les inégalités scolaires et laisse de côté une part non négligeable des élèves. Il se crée donc une plainte endémique puisque le travail des enseignants est de plus en plus pénible, puisque l'école coûte de plus en plus cher pour des résultats somme toute décevants en regard des investissements économiques et humains consentis.

Cette description et ces analyses plus ou moins spontanées des acteurs ne sont pas très éloignées de celles des chercheurs qui rendent compte des problèmes scolaires en termes de rencontre entre une demande externe fluctuante et intense et une offre scolaire plus rigide et plus stable. Dès lors, dans ce cadre, il est aisé de concevoir que les problèmes viennent surtout d'une partie des publics nouveaux, marginaux ou faibles. On déclinera à l'infini ces publics et ces problèmes, suggérant ainsi que, pour le reste, l'école n'a pas changé et n'a pas à changer. Au fond, selon ce type d'analyse parfaitement réaliste et congruent avec les représentations et les sentiments des acteurs scolaires, tout se passe comme si l'école était figée dans une sorte d'éternité. Cette "nature" serait seulement déstabilisée sur les marges et par un environnement changeant. Pour le dire encore plus simplement, elle fonctionnerait de manière convenable pour 60 à 70 % des élèves, ceux qui sont issus des classes moyennes tandis qu'il conviendrait d'innover pour les autres afin de les rattacher au "main stream". Ainsi, un grand nombre de travaux portent sur chacun de ces problèmes : la violence, l'échec, l'orientation des élèves en difficulté, les élèves d'origine étrangère, les élèves handicapés, les problèmes de carte et de dérogation scolaire, l'efficacité différentielle des maîtres et des établissements, le travail en équipe... La sociologie de l'éducation est devenue une sociologie des problèmes scolaires, de la même manière que la sociologie générale devient une sociologie des problèmes sociaux. Loin de moi l'idée de présenter cette évolution de manière critique car elle a fortement renouvelé les connaissances. Mais force est de constater que cette évolution de la sociologie de l'école est totalement liée à une politique scolaire déclinant aussi une série de problèmes et de pratiques spécifiques souvent présentées comme des expériences : aide aux devoirs et soutien scolaire, arrivée de nouveaux acteurs comme les médiateurs, les aides éducateurs et les emplois jeunes, ouvertures de filières et de dispositifs spéciaux, politiques d'adaptation locale, classes relais... Là encore tout se passe comme s'il fallait adapter à la marge, celle-ci fût-elle considérable, mais sans toucher à la nature-même du système. La sociologie critique est elle-même devenue une sociologie des effets pervers des changements survenus et des diverses initiatives, comme les ZEP ou l'apprentissage précoce des langues, plus qu'une critique du travail social de l'école lui-même.

Il s'agit donc, pour l'essentiel, d'une sociologie utile et juste, d'une sociologie pratique expliquant à l'école ses propres difficultés, accompagnant

ses innovations et ses politiques, les appelant parfois. La limite de ces constructions des problèmes et de leurs analyses vient de ce qu'elles ratent une évolution plus lourde et plus longue des modes de socialisation et qu'elles se concentrent avant tout sur les épreuves du changement. Ce qui appelle à décliner un nombre indéfini de "crises". Ainsi faisant, ces interprétations ne perçoivent pas ce qui est de l'ordre d'une mutation de l'école elle-même et, sous cet éclairage, bien des "crises" apparaissent comme des conduites normales, plus ou moins "fonctionnelles" dans le nouveau système. Utilisons une comparaison hardie : si l'on se place du point de vue des communautés traditionnelles, la société industrielle capitaliste apparaît d'abord comme une succession de crises et de destructions ; si l'on essaie de comprendre le fonctionnement de la dite société industrielle, bien des crises n'en sont plus et deviennent des épreuves "normales", ce qui ne veut pas dire souhaitables ou acceptables. C'est ce basculement que la sociologie a opéré dans le dernier tiers du XIX^e siècle en se plaçant du point de vue du monde naissant ; c'est celui qu'il nous faut amorcer aujourd'hui afin de sortir du ressassement indéfini de la crise de l'école.

Le programme institutionnel

Je souhaiterais adopter un point de vue plus large faisant apparaître plusieurs des problèmes que je viens d'évoquer comme les conséquences ou les symptômes d'une mutation profonde du travail de socialisation dans les sociétés contemporaines. Dès lors, les problèmes de l'école apparaissent moins comme des épreuves liées au changement social que comme les conséquences de la modernité elle-même et, dans une large mesure, comme l'accomplissement de cette modernité. Je fais donc l'hypothèse que le travail de socialisation scolaire, comme celui de bien d'autres institutions, s'est inscrit dans un paradigme général, inspiré du travail religieux élaboré voici plus de dix siècles par l'Église catholique et dont l'école, notamment, a repris la forme, quitte à la dépouiller progressivement de ses contenus religieux. Rappelons que dans l'*Évolution pédagogique en France*, Durkheim avait souligné ce point, expliquant que le déclin de la religion n'affectait pas le caractère sacré de l'école. J'appelle programme institutionnel cette conception de la socialisation dont je voudrais mettre en lumière ici quelques caractéristiques particulièrement stables pour en faire une sorte de type idéal sommaire dans le cadre de cet article.

Des principes homogènes et hors du monde

Rappelons un truisme : l'invention de l'école n'a pu se faire que dans des sociétés pourvues d'une certaine historicité, c'est-à-dire dans des sociétés projetant hors d'elles-mêmes un ensemble de valeurs et de principes non sociaux

et perçus comme universels. Une société de pure reproduction et de pure tradition n'aurait pas besoin d'école, les anciens et les familles suffisant à la tâche d'introduire les enfants dans le monde tel qu'il est. Si l'on dégage des richesses et si l'on arrache les enfants à leur famille et à l'économie domestique, c'est pour les hisser vers une culture plus large, une culture perçue comme située hors du monde et au-dessus de la société, une culture fondée sur un principe perçu comme universel. De ce point de vue, peu importe la nature de ce principe fondant la légitimité du travail éducatif : ce peut être Dieu, la nation, la science, la raison, la grande tradition culturelle ou tout à la fois. L'essentiel tient au caractère sacré de ces principes et à leur homogénéité. La matrice institutionnelle suppose que les valeurs qui la fondent ne sont pas contradictoires entre elles et que l'arrachement à la vie sociale banale échappe à la confusion des valeurs et des objectifs qui guident la vie quotidienne.

Les Français sont particulièrement bien placés pour comprendre cette première dimension de la matrice institutionnelle puisque l'école républicaine s'est immédiatement constituée contre l'emprise de l'Église sur les âmes afin d'imposer l'esprit des Lumières et de la nation. D'ailleurs, dans cette opération, la forme de l'enseignement religieux n'a guère été bousculée alors que les valeurs qui le fondaient ont été remplacées par celles de la Raison et du progrès. On pensera aisément aujourd'hui que l'appel simultané à l'universel de la Raison et à la construction d'une identité nationale spécifique étaient largement problématique, voire contradictoire ; il n'empêche que la magie du programme institutionnel a consisté, au prix d'un formidable travail rhétorique, à affirmer, à la fois, la transcendance et l'unité de ces principes. Longtemps, à l'école, la liberté, l'égalité et la fraternité n'ont pas semblé incompatibles, de la même manière que la Science et la charité ont été réconciliées dans l'imaginaire de l'institution hospitalière.

La vocation

Quand le travail de socialisation est conduit au nom de principes transcendants, sacrés, il va de soi que le professionnel qui accomplit ce travail est, lui, défini par sa vocation. Dans ce contexte, la vocation est moins une disposition psychologique qu'elle n'est l'identification aux principes fondant l'institution. Il importe que l'instituteur croie dans les valeurs de la République de la même façon que le prêtre croit dans les dogmes de l'Église. Durkheim notait d'ailleurs que cet instituteur était aussi sacré que le prêtre et qu'il convenait de le recruter et de le former de la même manière. On sait qu'aujourd'hui toujours reviennent régulièrement sur le tapis les discussions relatives au déclin de la vocation des candidats au métier d'enseignant, mais aussi de juges, d'infirmières, de médecins, de travailleurs sociaux...

La vocation occupe une place essentielle dans le dispositif du programme institutionnel. D'abord, elle fonde la légitimité et l'autorité de celui qui travaille sur autrui et qui bénéficie ainsi, par délégation, d'un peu de charisme parce qu'il représente quelque chose de supérieur à tous. De même que le prêtre porte une part du divin, le maître d'école incarne un peu de la République, de la Raison, de la grande culture... Comme me le disait mon maître d'école : "si tu ne me respectes pas, respecte au moins ce que je représente". L'autorité nécessaire à tout travail éducatif emprunte à un principe supérieur, non négociable, bien plus qu'à la tradition et à l'efficacité du travail accompli. Ce type de légitimité offre un double avantage.

D'une part, il assure celui qui exerce l'autorité et qui n'est pas simplement réduit à ce qu'il est pratiquement ; le maître est toujours respectable parce qu'il est le maître. Il faut qu'il en fasse beaucoup pour perdre ce capital. De façon paradoxale, cette vocation favorise la critique, mais une critique conformiste en son principe. En effet, dans ce modèle, l'essentiel de la critique est endogène et porte sur l'inaptitude des maîtres, des médecins ou des juges à être conformes à leur vocation. D'autre part, la vocation participe du mécanisme de socialisation lui-même comme l'ont bien mis en évidence des penseurs aussi différents que Durkheim, Freud ou Parsons en soulignant le rôle des mécanismes d'identification. En s'identifiant à la personne du maître, médiateur entre lui et des principes universels, l'élève s'identifie à ce que le maître incarne. Autrement dit, en aimant le maître, l'enfant aime ce que le maître aime de façon plus ou moins exemplaire. Comme le maître est sacré et que l'amour du maître est interdit, il se crée un mécanisme de sublimation grâce auquel l'enfant grandit vers l'universel, vers une loi plus large que les seules règles particulières de la vie sociale.

Évidemment, pas plus par la vocation que par l'unité des principes hors du monde, je ne prétends décrire ce qui se passe réellement dans le travail du programme institutionnel, mais je crois pouvoir caractériser ainsi la représentation de la manière dont les choses se passent. Et nous savons, pour ce qui est de la socialisation, que les représentations et les croyances comptent autant que les faits ou, plus exactement, qu'elles sont des faits symboliques ayant une efficacité propre. La production d'autrui est affaire de croyances et de consentement.

Le sanctuaire

Construit sur une tension entre les valeurs mondaines et la vocation des professionnels, le programme institutionnel se réalise dans un sanctuaire protégé des désordres du monde. L'école, l'hôpital ou la justice se constituent alors comme des sortes d'ordres réguliers, longtemps d'ailleurs confiés à des religieux dans les pays de tradition catholique. Mais le déclin du religieux n'a

pas immédiatement entraîné la chute du sanctuaire. L'architecture monumentale chargée de marquer la rupture entre le sacré institutionnel et la vie sociale banale a été reprise par les institutions laïques soucieuses, elles aussi, d'inscrire leur extra-territorialité.

L'école française a longtemps séparé les sexes, du cours préparatoire à l'École normale supérieure, et leur mélange à partir des années 1960 est plus une conséquence de la démographie scolaire que la réalisation d'un projet égalitaire. La séparation radicale des sexes n'était pas seulement un reflet des mœurs, après tout les femmes et les hommes vivent ensemble, mais une volonté de sanctuariser l'école, de la couper des passions humaines. Dès que les parents confient leurs enfants à l'école, ils doivent s'interdire, logiquement de se mêler de la vie scolaire et l'on sait à quel point les enseignants, en France notamment, ont eu du mal à se faire à leur présence récente. Il en est de même des demandes de l'économie. Dès que celles-ci se manifestent, l'école perd un peu de son caractère sacré et de sa dignité. La "gratuité" attribuée aux savoirs commande les hiérarchies scolaires, celles des filières, des enseignants et des élèves, indépendamment et souvent contre l'utilité sociale des savoirs. Dans le sanctuaire, comme dans les ordres réguliers, les professionnels du travail sur autrui ne rendent de comptes qu'à eux-mêmes, à leur vocation et à leur hiérarchie. Ils ne doivent rien aux usagers parce qu'ils sont censés tout leur sacrifier. Il va de soi que le sanctuaire ne se voue qu'à l'intérêt de l'élève, du malade ou du citoyen, sans que ceux-ci puissent faire valoir leurs intérêts particuliers.

L'école républicaine française a construit une véritable théologie du sanctuaire avec la fiction de la séparation de l'enfant et de l'élève dont Alain a été le théoricien. De la même manière que l'Église ne s'adressait qu'à des âmes toutes égales et universelles, rejetant les "corps" et la vie sociale hors de son règne, l'école républicaine a voulu ne connaître que des élèves, que des raisons en formation, rejetant l'enfance et l'adolescence hors de son emprise. Les sociétés protestantes n'ont pas reproduit la même coupure en s'ouvrant plus à l'enfance et à l'adolescence mais le sanctuaire y a pris d'autres formes, notamment celle de la communauté éducative autonome.

Là aussi, il serait facile de montrer que les murs du sanctuaire n'ont pas été étanches. Les passions sont entrées dans l'école, les parents se sont introduits dans le jeu, les demandes économiques n'ont pas été ignorées... Mais il n'empêche que, jusqu'aux années 1970, toutes ces "affaires" ont été perçues comme des scandales, des passe-droits, des fautes. Et cette sensibilité est loin d'être éteinte.

Socialisation et subjectivation

Le programme institutionnel repose sur une croyance apparentée à un véritable miracle : conduite au nom de valeurs universelles, la socialisation est aussi une subjectivation. Dans la mesure où l'individu accepte et intériorise les règles d'une discipline objective, il se libère, devient autonome, devient un sujet. "Priez et abêtissez-vous, la foi viendra par surcroît" Respectez les rites, vous croirez et vous serez libéré. Respectez la discipline scolaire, vous serez membre de la société et vous deviendrez un citoyen autonome guidé par la raison et l'amour de la nation. Le programme institutionnel établit un principe de continuité entre la socialisation et la subjectivation, il fonctionne sur le modèle de la personnalité "inner directed" : quand la socialisation repose sur des valeurs universelles, elle produit une boussole interne grâce à laquelle l'individu acquiert une conscience morale autonome. Il n'y a donc pas de contradiction entre l'obéissance et la liberté, entre le conformisme et l'affirmation d'une subjectivité. Bourdieu et Passeron ont bien mis en lumière cette croyance dans le cadre scolaire. Le bon élève adhère à la culture scolaire, le très bon élève critique cette culture scolaire et ses rites, au nom des valeurs qui les fondent. Ne juge-t-on pas une copie comme "trop scolaire", de la même manière que les prêtres n'aiment pas les "grenouilles de bénitier" ? Foucault a sans doute eu raison de montrer que l'essentiel de la socialisation est affaire de discipline mais ce n'est pas vouloir ré-enchanter le programme institutionnel que de rappeler le poids de cette croyance paradoxale selon laquelle, dans les institutions, l'obéissance libère.

Avant d'aller plus loin, j'aimerais évoquer certains avantages du programme institutionnel, en tout cas pour ceux qui y travaillent. D'abord, il instaure une formidable légitimité dépassant les performances de tel ou tel professionnel. Ensuite, le sanctuaire définit la frontière entre ce qui relève de l'institution et ce qui n'en relève pas et, de cette manière, il fait porter la responsabilité des difficultés sur les désordres et les passions du monde : pendant très longtemps, l'échec des élèves ou les souffrances des malades n'ont pas été considérés comme étant de la responsabilité de l'école ou de l'hôpital. La force de ce modèle est telle qu'il peut rester aussi vivant dans les modèles enchantés que dans les modèles critiques. Il serait facile de montrer que *La reproduction* dessinait une sorte de tableau renversé du programme institutionnel : l'homogénéité de la culture universelle y devenait celle de la culture dominante, la vocation et le sanctuaire y étaient des illusions nécessaires et la critique supposait un dépassement des disciplines scolaires au nom de la science et de la raison dont l'école restait le vecteur légitime. Enfin, dernier "miracle", la "théologie" du programme institutionnel rend tolérables et supportables les drames et les tragédies auxquels sont confrontés les individus qui y travaillent, soit parce qu'elle leur donne un sens, soit parce que la vocation

en fait une modalité de salut religieux ou laïque. Quand ils sont confrontés à l'échec des élèves, à l'enfance maltraitée, à la maladie, à la mort, les professionnels du programme institutionnel sont relativement protégés d'une épreuve émotionnelle directe insupportable en dehors de ce cadre.

Le déclin du programme institutionnel

Partout, et pas seulement à l'école, le programme dont je viens d'esquisser le type idéal décline. Cette mutation est d'une tout autre ampleur que la simple confrontation de l'école avec de nouveaux élèves et de nouvelles demandes engendrant de nouveaux problèmes. C'est aussi parce qu'il s'agit d'une mutation radicale que l'identité des acteurs de l'école en est aussi fortement troublée, bien au-delà des problèmes particuliers qu'ils rencontrent. L'école a été un programme institutionnel moderne, mais un programme institutionnel malgré tout. Aujourd'hui, nous sommes "encore plus modernes", les contradictions de ce programme explosent, non pas sous le seul effet d'une menace extérieure, mais dans un engendrement endogène, inscrit dans les germes mêmes de la modernité. Dans un récit de type weberien, le désenchantement s'accroît, nous vivons la rationalisation de la rationalisation, nous éprouvons la guerre des dieux et les enseignants partagent largement les fondements d'une pensée critique qui déflore leurs propres croyances, qui laisse leurs convictions flotter et en enferme beaucoup dans une irrépressible nostalgie pour un monde à jamais perdu et d'autant plus parfait que sa perte est irrémédiable puisqu'engendrée par l'école elle-même. Observons que bien des sociologues ont une évolution parallèle, les plus critiques des années 1970 étant parfois devenus les meilleurs défenseurs du programme institutionnel républicain.

La guerre des dieux

L'école chargée de former des croyants, des citoyens ou encore une élite, l'école chargée d'instaurer le règne d'un principe transcendant, laisse progressivement la place à un appareil voué à tout faire à la fois, sans véritablement hiérarchiser ses objectifs et ses valeurs. Le grand changement ne vient pas de ce que les acteurs ne croient plus à rien mais de ce qu'ils sont obligés de croire à des choses différentes. Ainsi, là où régnait la paix des dogmes se multiplient les débats et les arrangements par lesquels les organisations hiérarchisent leurs objectifs et leurs finalités. Progressivement, s'est brisé le récit d'une modernité homogène, toute faite de raison, de science ou d'humanité, et les contradictions culturelles du capitalisme se sont installées au cœur du programme institutionnel.

Désormais, nous savons —en tout cas les acteurs de l'école savent— que l'égalité et le mérite sont contradictoires, que la construction de la nation et le droit d'être dans une culture spécifique ne s'accordent pas aussi aisément qu'au temps où tous nos ancêtres étaient des Gaulois. Ils savent aussi que l'entrée dans une tradition culturelle, comme le rappelle Hannah Arendt, ne s'accorde pas aisément avec une formation utile à l'économie et aux futurs emplois des élèves. L'école est devenue un monde de débats inépuisables sur les fins de l'école, sur les principes et les "cités" de justice et plus aucun de ces principes ne peut écraser les autres. Cet éclatement n'est certainement pas le décalque de l'affrontement des seuls intérêts sociaux en présence puisque chaque groupe et chaque individu semblent poursuivre des objectifs hétérogènes : il faut que les élèves réussissent et soient épanouis ; il faut qu'ils soient intégrés et autonomes ; il faut qu'ils soient Français et autre chose ; il faut qu'ils participent d'une tradition et maîtrisent le monde de demain. Si j'osais être à la mode, je dirais que la pluralité des valeurs démocratiques s'est imposée à l'unité des principes républicains. Dans cette mutation, la transcendance des principes s'est affaiblie et, avec elle, l'auréole sacrée qui entourait le programme institutionnel.

Vocation et profession

Les enseignants ont toujours la vocation mais celle-ci a changé de nature. Elle est moins définie comme une adhésion aux valeurs et comme un sacrifice de soi ; elle est perçue comme une disposition psychologique à accomplir son métier, à s'y engager et à en supporter les épreuves. On s'interroge toujours autant sur ce type de vocation quand il s'agit de recruter les enseignants, les travailleurs sociaux et les infirmières mais on demande moins aux individus de croire que d'avoir une personnalité capable d'assumer les relations aux autres. De manière générale, on assiste au triomphe des professions et ce sont les professions elles-mêmes qui en ont été les acteurs en se contrôlant, en se syndiquant, en s'inscrivant dans des conventions collectives, en ne cessant de se fractionner et de se spécialiser au cours d'une division du travail continue.

Cette longue évolution a entraîné un glissement du principe de légitimité. Celle-ci n'est plus sacrée ou/et traditionnelle. Le charisme du maître ne repose plus sur son identification aux valeurs hors du monde de l'institution mais sur ce qu'on appelle le charisme aujourd'hui, c'est-à-dire le charme et la capacité psychologique d'arracher le consentement d'autrui. Notons ce glissement du sens du mot charisme. Pour Weber, il fonde la légitimité sur un principe sacré, aujourd'hui, il désigne simplement le charme personnel. En même temps, la professionnalisation débouche nécessairement sur une légitimité instrumentale, une légitimité reposant sur la capacité des individus et

des groupes à réaliser les objectifs qui leur sont fixés. Le maître n'est pas légitime parce qu'il incarne a priori la raison et la nation mais parce qu'il est capable d'être aimé et respecté par les élèves et parce qu'il est efficace dans son travail. Sur ce plan, les acteurs du travail sur autrui sont enfermés dans une position paradoxale. D'un côté, ils revendiquent une reconnaissance professionnelle renforcée par une définition des tâches spécifiques et une élévation du niveau académique et technique de recrutement et de formation, de l'autre, ils ne cessent de se plaindre du déclin des légitimités sacrées qui semblaient bien plus stables et bien plus tranquilles que les supports actuels de l'autorité, ceux que les individus doivent sans cesse mettre à l'épreuve.

La professionnalisation a contribué à changer la nature même des institutions. Le programme institutionnel était lié à des organisations simples dans lesquelles la régulation des relations de travail reposait fondamentalement sur le partage des objectifs et des vocations, sur une "solidarité mécanique" et sur des chaînes hiérarchiques courtes. Aujourd'hui, ces institutions sont remplacées par des organisations dans lesquelles une part importante du travail consiste à assurer la cohérence d'une activité emportée par une division du travail croissante. L'école est de plus en plus administrée et "managée"; l'hôpital est une entreprise de soins hypercomplexe; le travail social ne compte plus les services, les secteurs et les politiques spécifiques. Partout, la grande organisation, administrée et régulée par des spécialistes, des bureaux et des réunions d'équipe, se substitue aux bureaucraties simples des vocations partagées.

Les politiques publiques

Les sanctuaires sont devenus de grandes organisations plus ou moins poreuses. Les murs des sanctuaires se sont lézardés, puis effondrés. Les objets du travail sur autrui ne sont plus des croyants ou des fidèles, des âmes simples qu'il s'agit de conquérir mais des usagers et des consommateurs qui attendent un service. Les élèves et leurs parents viennent à l'école chercher des qualifications; les pauvres sont devenus des clients du travail social; les malades demandent à être informés et ne se livrent plus aveuglément à la médecine comme autrefois. Mais surtout, les anciennes institutions sont prises dans des politiques publiques, elles doivent passer des accords et des contrats avec leurs partenaires, elles doivent se fixer des objectifs et en rendre compte, elles ne sont plus des ordres réguliers clos sur eux-mêmes mais des acteurs de dispositifs et de réseaux chargés de produire des services et des biens publics.

En France, la théologie politique républicaine, "incrémentaliste", dans laquelle l'État, comme l'Église d'antan, édictait une règle universelle, est remplacée par des politiques sociales, d'éducation, de santé, déclinées dans une multitude d'objectifs, de programmes, de partenariats divers renforçant à la fois l'autonomie des unités locales de production et l'obligation de rendre des

comptes aux autorités centrales et aux partenaires locaux. Chaque établissement scolaire passe des “contrats” avec les autorités, les élus locaux, les entrepreneurs parfois, les parents et même les élèves. Les travailleurs sociaux ne sont plus les agents de la charité ou de l’État providence mais les acteurs de dispositifs, de mesures et de politiques qui se cessent de se sédimenter. L’hôpital soigne, fait du social et de la recherche, il participe de politiques locales de santé et de sécurité. Bref, longtemps tenu à l’écart, l’environnement entre de plain pied dans la vie des institutions et il se crée une sorte de marché entre les divers segments de la même organisation. Je dis bien “une sorte de marché” et pas un marché parce que ces relations se développent autant dans le secteur public que dans le secteur privé (Duran 1999).

La double figure de l’individu

Le programme institutionnel reposait sur une croyance centrale: la continuité de la socialisation et de la subjectivation impliquant la mise en œuvre de disciplines rationnelles et universelles. Or la modernité elle-même et l’appel à l’autonomie comme capacité et comme droit de construire ses propres convictions et sa propre authenticité ont brisé cette chaîne magique. Partout, les anciennes institutions sont confrontées à l’existence d’un sujet déjà-là ou à celle d’un sujet à promouvoir comme un être singulier. Là encore, on comprend mieux les choses en se tournant vers la religion dont le travail de socialisation qui allait du dogme vers la foi en passant par le rite s’est inversé dans l’Église où la demande de foi, émotive et rationnelle, est considérée comme le préalable de l’accès au rite et au dogme. Ceux qui adhèrent toujours au processus traditionnel sont considérés comme des traditionalistes ou des intégristes exigeant une foi et une obéissance aveugles.

À l’école, il va de soi désormais que l’enfant et l’élève doivent être réconciliés et que l’accent est mis sur l’activité de l’élève, sur son engagement dans l’apprentissage et chacun admet qu’il existe une certaine distance entre l’obéissance et l’autonomie. Dans tous les cas, il semble évident que l’enfant préexiste à l’élève, qu’il doit participer à son éducation, qu’il doit construire des projets, qu’il doit s’exprimer. De la même façon, la vertu cardinale du malade n’est plus seulement son obéissance et son abandon à la toute-puissance médicale mais il doit être aussi le sujet de sa guérison et de ses soins, il doit y participer en collaborant activement aux divers protocoles de soin. Le travail social, quant à lui, s’efforce d’échapper à sa seule vocation de contrôle social et développe des stratégies “d’empowerment”, de promotion des sujets à travers des politiques ciblées, des stratégies de contrat... On peut sans doute voir dans ces appels à l’authenticité et à la responsabilité de nouvelles formes de domination mais il reste que la confiance dans les disciplines de formation d’autrui s’est brisée parce que nous avons perdu l’assurance selon laquelle la socialisation suffit à la formation des sujets. Il ne faut pas

voir dans cette promotion de la créativité et de l'autonomie morale une simple figure d'un nouvel esprit du capitalisme et du management mais aussi le produit de la modernité elle-même dont l'idéal postule que chacun est le maître de lui-même et l'auteur de sa vie. D'ailleurs, la plupart de ceux qui voient le visage du néo-libéralisme dans cette distance entre le conformisme de la socialisation et l'authenticité des individus n'osent pas franchir le pas vers un retour aux ordres passés et à la face sombre des disciplines institutionnelles. Même quand ils souhaitent ce retour à l'hôpital ou à l'école d'antan, la plupart ne veulent généralement pas s'y plier pour ce qui les concerne "personnellement".

Avec le déclin du programme institutionnel le travail sur autrui est profondément transformé, engendrant un sentiment de crise qui peut envahir les acteurs voyant s'effondrer les sanctuaires et leur légitimité, se sentant déposés de la plupart des consolations qui donnaient au travail sur autrui une cohérence peu commune. Mais il faut aller au-delà de ce sentiment de crise et mettre à jour les profondes transformations de la nature même du travail sur autrui. Nous pouvons les décrire de la façon suivante : les dimensions de l'action sur autrui qui étaient fortement intégrées dans le programme institutionnel ne cessent de se séparer progressivement entre les relations définies en termes de contrôle, en termes de service et en termes de relations centrées sur les seules personnes.

Les logiques du travail sur autrui

Dans le programme institutionnel, la socialisation et les normes sont construites autour de la notion de rôle ; les maîtres ou les adultes jouent leur rôle afin que les élèves ou les enfants apprennent les leurs et "montent" ainsi vers les normes, puis vers les valeurs qui structurent ces rôles. Quand décline ce programme, le travail de socialisation se fractionne entre plusieurs logiques et le travail sur autrui se présente d'abord comme une expérience. Pour essayer de le dire simplement, le programme institutionnel prétendait réaliser dans le même geste trois activités : une activité de contrôle social et d'inculcation de normes conformistes ; une activité consistant à "vendre" un service, une activité de reconnaissance et de promotion d'un sujet. Le problème vient de ce que chacune de ces logiques est de plus en plus autonome et distincte, quand on s'éloigne du programme institutionnel, et aussi de ce que chacune d'elles repose sur un ensemble moral et normatif spécifique. Mais ce sont moins les normes qui changent que leur séparation progressive et, surtout, que la nature même de la socialisation. Le travailleur sur autrui doit construire sa propre expérience de travail et autrui doit, lui aussi, construire une expérience complémentaire. On peut esquisser la nature de cette expérience par le schéma suivant :

Relation
Personne — Reconnaissance du sujet

**Espace de l'expérience
du
travail sur autrui**

Service
Expert — Mérite de l'usage

Contrôle
Agent — Égalité des citoyens

Plus on s'éloigne du programme institutionnel, plus ces logiques deviennent autonomes, voire contradictoires, parce qu'elles en appellent à des principes et à des normes de justice faiblement compatibles. Le travail sur autrui devient alors une activité éthique construite par les travailleurs eux-mêmes, bien plus qu'elle n'est la réalisation d'un rôle et d'un programme. Dans ce cas, il faut parler d'expérience de travail et d'une socialisation conçue comme une construction conjointe d'expériences sociales par les travailleurs et par ceux qui en sont leurs objets.

Changer la perspective

Si l'on se place du point de vue du déclin progressif d'un programme institutionnel, il faut renoncer à parler uniquement en termes de crise d'adaptation et choisir de décrire la mise en place d'une nouvelle forme de travail sur autrui. Bien sûr, il n'est pas étonnant que les acteurs, eux, choisissent de parler de crise tant ils peuvent se sentir abandonnés et submergés par les épreuves d'un travail qui les rend plus autonomes, plus libres, plus responsables et qui, simultanément, les dépouille de la plupart des protections et des opérations magiques que les institutions étaient en mesure d'assurer. En même temps, il se crée une grande distance entre un imaginaire souvent attaché à la seule représentation cohérente disponible, celle du programme institutionnel, et une expérience que la plupart des acteurs trouve sans doute difficile, mais aussi passionnante, ne serait-ce que dans la mesure où elle est une construction continue et un mode d'accomplissement personnel. Rares sont les professionnels qui aimeraient véritablement retourner en arrière, les infirmières qui souhaiteraient retrouver la paix des cornettes et les enseignants la passivité soumise des rites scolaires.

Il semble évident que ces nouvelles formes de travail engagent beaucoup plus les acteurs qui doivent construire leur activité en combinant des attentes normatives diversifiées, qui ne peuvent plus croire aussi "naïvement" à la continuité de leur action, à l'homogénéité et à la transcendance des

normes, aux vertus libératrices de la discipline. Ils doivent d'autant plus s'engager que les anciennes légitimités n'assurent plus leur autorité et qu'il leur faut sans cesse rendre des comptes et se justifier. Le travail de socialisation est plus "stressant", il est plus fatigant, même quand ses conditions "objectives" sont plus faciles. Les enseignants ont sans doute raison de dire que leur travail est de plus en plus pénible et angoissant alors que, bien souvent, ce travail pourrait sembler plus facile avec moins d'heures de cours et moins d'élèves. Le travail que faisait l'institution doit être, maintenant, accompli par les individus eux-mêmes. Ils doivent motiver des "autrui" qui ne le sont plus nécessairement, ils doivent produire tout un travail de coordination qui a perdu son caractère "naturel" assuré par l'homogénéité des vocations et des routines, ils doivent, en réalité, faire des choses contradictoires : faire entrer les élèves dans une culture commune, les préparer aux compétitions scolaires et sociales et reconnaître chacun comme un individu singulier. De manière générale, le travail de socialisation est de plus en plus "réflexif". Comme me le faisaient remarquer des instituteurs, même quand ils font aujourd'hui la même chose qu'hier, ils sont tenus de le faire de façon argumentable, justifiable ; il leur faut être capables de s'en expliquer, alors que, il y a trente ans, l'ordre des choses suffisait à légitimer les pratiques.

Il n'est pas surprenant aussi que les professionnels des anciennes institutions se sentent emportés par un déficit endémique de reconnaissance. D'un côté, plus nous sommes laïques et modernes, plus notre reconnaissance est liée à nos réalisations et à nos performances, moins elle est assurée par notre seul statut. D'un autre côté, plus le travail appelle un engagement subjectif des individus, plus il est difficile de faire reconnaître cet engagement défini comme un rapport de soi à soi, comme une mobilisation de soi-même. Ainsi les enseignants et les infirmières, par exemple, ont-ils toujours le sentiment de n'être pas "reconnus". Sur ce plan, leur problème est le même que celui des individus qu'ils ont la charge d'éduquer et de soigner.

Mais tous ces problèmes, pour lourds qu'ils puissent être, ne relèvent pas d'une crise, d'une chute et d'une décadence, ils ne découlent pas de je ne sais quel effondrement des normes où de je ne sais quelle menace extérieure, ils sont consubstantiels aux processus de socialisation engendrés par la modernité elle-même, par le désenchantement des institutions, par l'entrée dans un monde véritablement laïque. Ils sont le prix et les épreuves de cette modernité de la même manière que la répression et la face obtuse des institutions en étaient le versant sombre. Avant de déplorer cette mutation, il importe d'abord de l'identifier. Au fond, mon raisonnement est celui de la sociologie elle-même : celle-ci s'est constituée quand elle a cessé de voir le changement industriel et capitaliste du seul point de vue de la destruction des communautés traditionnelles à jamais perdu, pour comprendre d'abord quelles étaient les formes, les structures et la culture du monde industriel en train de

se constituer sous leurs yeux. Bien sûr de telles mutations entraînent une irrésistible nostalgie, mais la nostalgie n'est que la conséquence de la modernité.

Le changement de perspective que suggère cette analyse n'engage pas seulement des postures intellectuelles. Il entraîne aussi quelques conséquences pratiques. Tant que l'on considère que les difficultés de l'école sont définies par le choc d'une institution éternelle et de la massification, il convient de l'adapter en multipliant indéfiniment les spécialistes, les remédiations, les dispositifs permettant d'assurer et de renforcer les conditions d'un fonctionnement institutionnel qui, cependant, ne résiste plus guère car il est plus affaibli par sa logique interne que par les menaces extérieures. De plus cette perspective conduit à identifier indéfiniment des séries de problèmes et de politiques particulières pour des publics difficiles, le centre de l'excellence restant la seule norme. Par contre, si l'on considère que nous sommes emportés par une mutation profonde et largement "irrésistible", les enjeux sont d'une tout autre nature et, je le concède, d'une tout autre difficulté. Quelles peuvent être les formes d'autorité et de légitimité dans un système plus démocratique que républicain ? Comment l'école peut-elle affronter la diversité des publics et des individus sans les enfermer dans des destins ? Que doit-on enseigner pour former des sujets dans une société où l'école n'est plus en situation de monopole éducatif ? Il s'agit moins de résister, tout en s'adaptant à contrecœur et en cédant le plus souvent, que de prendre en charge une mutation qui n'emporte pas seulement l'école.

L'essentiel de la sociologie de l'éducation contemporaine a choisi de se constituer à partir des problèmes de l'école. Ce faisant, elle a acquis une grande efficacité et une certaine reconnaissance puisqu'elle colle ainsi aux problématiques spontanées des acteurs : comment défendre l'ordre régulier et comment lui permettre de s'adapter aux épreuves qui l'assaillent du dehors ? De cette manière, elle partage la conviction selon laquelle les problèmes de l'école viennent d'abord des désordres du monde. Ce n'est pas faux. Mais le problème majeur est d'une tout autre nature, il ne se situe pas aux marges de l'institution et de son environnement, mais dans le processus de socialisation lui-même. C'est en tout cas ce que j'ai essayé de montrer, non pour me placer du point de vue d'une critique surplombante, mais pour inciter à passer de l'autre côté, à assumer vraiment les conséquences d'une laïcisation du monde que l'école, justement, a contribué à forger.

Bibliographie

- DUBET F. 2002 *Le déclin de l'institution*, Paris, Seuil
DUBET F. & DURU-BELLAT M. 2002 *L'Hypocrisie scolaire*, Paris, Seuil
DURAN P. 1999 *Penser l'action publique*, Paris, LGDT