

## Du temps des études à la formation tout au long de la vie. À la recherche de nouvelles références normatives<sup>1</sup>

---

JEAN-LOUIS DEROUET

Unité Mixte de Recherche Éducation & Politiques

Institut National de Recherche Pédagogique-Université Lumière-Lyon 2

5, impasse Catelin, 69002 Lyon

derouet@inrp.fr

Pour l'école, la question de la normativité constitue à la fois la condition de son existence et le but de son action. Sa mission est d'inculquer aux enfants les normes qui permettent à la société de se reproduire et d'évoluer. En même temps, le projet d'éducation ne peut être légitime que s'il se situe dans une perspective plus large qui justifie la violence qu'il exerce sur les enfants et leurs familles. Ces deux questions ont constitué un des thèmes privilégiés de la réflexion de Durkheim dans *L'Éducation morale* (1925), puis dans *L'Évolution pédagogique en France* (1932). On connaît la thèse fondamentale: chaque époque nourrit un projet de socialisation qui correspond à l'idée que la société se fait des principes qui sont susceptibles d'assurer à la fois sa cohésion et son adaptation à des conditions nouvelles. Ce projet inspire l'ensemble de l'organisation de l'éducation, aussi bien les politiques publiques que la vie des établissements, aussi bien le choix des contenus à enseigner que les règles de la sélection scolaire. La sociologie a évolué par rapport à la conception fonctionnaliste qui postulait une cohérence entre tous ces éléments. Elle est aujourd'hui plus sensible aux multiples décalages qui existent entre les différentes logiques d'action et entre les différents segments de la société. Toutefois le point de vue holiste du projet durkheimien reste essentiel parce qu'il oblige à penser ensemble des questions qui sont aujourd'hui dissociées. Au plan politique, l'urgence de la lutte contre la pauvreté fait par-

---

<sup>1</sup> Une première version de cette réflexion a été soumise au séminaire de l'UMR Éducation & Politiques. Je remercie tous les participants de leurs critiques et, en particulier, Jacqueline Gautherin, Alain Kerlan et André Robert. Je remercie également Yves Dutercq pour sa relecture attentive de la dernière version.

fois oublier la nécessité de penser ensemble le bonheur des riches et le malheur des pauvres. Au plan scientifique, les domaines de recherche (sociologie de l'organisation scolaire, sociologie du curriculum, études des nouvelles conditions de la socialisation de la jeunesse, etc.) tendent à se spécialiser et il devient difficile de croiser leurs apports pour porter un jugement global sur les politiques et leurs effets (Derouet-Besson 2001).

C'est donc dans le prolongement de la démarche durkheimienne que s'inscrit cette réflexion, avec toute la modestie qui convient mais aussi plusieurs difficultés nouvelles. La question centrale pourrait être : que devient le projet de *L'Évolution pédagogique* dans une société marquée par la critique des années 1960 et 1970 ? Celle-ci a en effet introduit de façon irréversible le relativisme dans le jeu des références normatives. La pluralité des principes susceptibles d'organiser l'école est aussi ancienne que la philosophie politique mais, jusqu'à une date récente, la société avait accepté une réduction de cette complexité qui permettait de gouverner à partir d'un compromis reposant sur un relatif consensus. Un tel compromis est impossible aujourd'hui. La société, sans doute éclairée par les sciences sociales, a pris conscience de sa diversité et demande que toutes les exigences aient la possibilité de s'exprimer : l'égalité, la performance, la créativité, le bonheur des enfants, etc. (Derouet 1991). Toute réduction est perçue comme une menace de totalitarisme.

Cette découverte de la pluralité des références susceptibles d'organiser l'action sociale est inséparable d'une autre évolution. Les personnes éprouvent de plus en plus de difficultés à établir un lien entre le monde de l'action quotidienne et des intérêts particuliers et le monde des principes généraux et des références normatives. Ce rapport allait de soi dans les années 1960 et peut-être même trop de soi. Ainsi une altercation entre un ouvrier et un contremaître était immédiatement rapportée à la lutte des classes et à l'exploitation capitaliste. La sociologie des organisations et l'ethnologie d'entreprise ont, depuis, montré qu'il pouvait y avoir bien d'autres enjeux qui expliquent de tels conflits. Différents facteurs —les déceptions qui ont suivi les engagements militants des années 1960 et 1970 (Hirschman 1983), la lassitude devant le caractère tyrannique qu'a pris l'impératif de justification, la complexité d'un monde à références multiples, etc.— ont distendu ce lien et les personnes perçoivent de moins en moins le rapport entre ce qu'elles vivent au quotidien et les références générales. Très naturellement, elles désertent les organisations dont la fonction est d'établir le lien entre la base sociale d'un mouvement et les débats qui ont lieu au sommet de l'État : les partis, les syndicats, les Églises officielles. Elles perdent aussi la confiance dans les institutions et spécialement les institutions d'État (Dubet 2002). Au début du XX<sup>e</sup> siècle, l'école et la famille étaient des institutions fortes. Elles pouvaient imposer aux individus et spécialement aux jeunes des règles de

comportement. En respectant ces règles, ceux-ci étaient supposés intérioriser les normes qui les sous-tendent. L'ordre des facteurs a totalement changé. Les individus ont perdu la confiance dans les institutions ou du moins ne sont plus prêts à subordonner leur projet à celui des institutions. Ils utilisent celles-ci comme un service, retenant ce qui leur convient, rejetant le reste. Dans le domaine scolaire, cette évolution est particulièrement visible chez les parents de classes moyennes qui développent un projet consumériste (van Zanten & Ball 1997) mais cela est aussi vrai des élèves et spécialement des élèves d'origine populaire. L'évolution des rapports des jeunes à l'institution familiale s'inscrit dans le même mouvement, mais ouvre un autre horizon. Antoine Prost explique bien qu'il n'est plus possible d'écrire une histoire de l'éducation scolaire sans traiter en même temps de la place des enfants et des jeunes dans la famille et dans la société. Les rapports entre les parents et les enfants sont maintenant gouvernés par l'amour et les parents craindraient de perdre cet amour s'ils exerçaient l'autorité nécessaire à l'inculcation de normes (1988). Ce propos invite à approfondir une difficulté qui n'est pas nouvelle mais qui prend aujourd'hui une importance capitale. La théorie durkheimienne tend à situer l'école dans le monde de ce que l'on appelle aujourd'hui l'action justifiée. Ce point de vue a toujours constitué une forte réduction. Si le but de l'école est de prendre en charge les non-citoyens que sont les enfants pour en faire des citoyens, elle doit tenir compte de cette part d'énergie non justifiée qui est en eux : la violence et l'amour constituent le terreau dans lequel l'école doit enraciner le sens de la justice (Boltanski 1991). Le problème de l'école n'est donc pas seulement la pluralité des références normatives à l'intérieur du monde de l'action justifiée. C'est que toutes ces références excluent une part importante des personnes. Et le travail d'enrôlement qui doit les intégrer au monde de l'action justifiée réintroduit dans l'univers de l'école cette part "hors normes" qu'elles transportent en elles. La question n'est pas toujours bien posée dans le débat entre philosophes et pédagogues. L'affectif, le corps, le désir font partie de la demande sociale, comme la culture et la performance et la société n'accepte plus de sacrifier les uns à l'autre. La philosophie et la sociologie de l'éducation doivent intégrer ces dimensions dans une approche que la sociologie de l'enfance actuellement en constitution n'épuise pas (Sirota 1998).

C'est dans cette conjoncture qu'il faut interpréter la remise en cause de l'idée même de société. Une conception assez commune propose de distinguer chez Durkheim le philosophe social, dont les propositions seraient en partie dépassées et le sociologue positif dont les concepts seraient encore valables (Baudelot & Establet 1984). Dans quelle catégorie faut-il ranger la notion de société ? Celle-ci correspond autant à un projet politique qu'à un concept analytique. Ce projet politique peut d'autant plus être remis en cause que chez Durkheim le terme de société équivalait souvent à celui d'État-

Nation. Position qui n'est plus tenable aujourd'hui quand la distinction entre société civile et État est devenue une idée reçue et quand beaucoup ancrent la définition de la citoyenneté dans le local ou la rattachent aux perspectives européennes. Sans tomber dans des hypothèses apocalyptiques sur la fin du social ou le retour des tribus, il est certain que celle d'une société unifiée, qui nourrit pour la nouvelle génération un projet de socialisation global même s'il peut être différencié en fonction des groupes ne va plus de soi. C'est pourquoi, pour être fidèle au projet durkheimien, nous devons le trahir un peu, c'est-à-dire le prendre de biais : interroger l'idée de société, tenir compte de la fragmentation du social, de la pluralité des logiques d'action, analyser la "crise du politique" qui remet en cause le lien entre l'action quotidienne et les principes généraux ainsi que les nouveaux rapports entre les individus et les institutions, etc.

Si cette réduction est acceptée —un modèle qui rabat dans le monde de l'action justifiée un débat qui se situe entre amour, violence et justice—, cette histoire peut être interprétée comme le passage d'une philosophie moderne à une philosophie postmoderne. La période moderne s'est caractérisée par la foi dans des grands récits qui organisent la société à partir d'un projet unique. En France, l'éducation peut être prise, sans jeu de mots, comme un cas d'école : les Lumières ont fondé sa légitimité sur deux grands récits dont les influences se sont chevauchées tout au long des XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles : la réalisation de l'unité nationale a d'abord dominé, puis l'égalité des chances après la première guerre mondiale. La période postmoderne réagit contre ce qu'elle considère comme de dangereuses illusions. Elle constate leurs échecs et leurs effets pervers. Elle insiste sur le respect du pluralisme et sur l'importance des acteurs et propose un certain nombre de notions ou de dispositifs qui peuvent aider à gérer cet ensemble touffu. C'est à partir de ce point de vue —qui doit être discuté et approfondi— qu'ont été écrites les pages suivantes. D'abord l'analyse des compromis qui ont inspiré les politiques d'éducation depuis la Révolution française puis celle de la crise des années 1960 et 1970. Enfin, l'étude de l'émergence du nouveau référentiel qui est proposé par les organisations internationales. L'article conclura sur quelques propositions concernant la manière dont l'action sociale d'une part et la science de l'autre peuvent contribuer à renouer ce lien entre le particulier et le général qui s'est distendu.

Cette histoire des idées doit bien sûr se garder de tout idéalisme. Sans revenir à une démarche qui réduit les valeurs aux intérêts, elle se demandera en permanence sur quelles forces s'appuie l'affirmation des principes. L'étude sera développée à partir du cas français, parce que c'est celui que l'auteur connaît le mieux mais aussi parce qu'on peut penser qu'il présente une valeur exemplaire. La France est le pays qui a poussé le plus loin la volonté de systématisation portée par le programme moderne. Elle a donc pris de plein fouet

la critique des années 1960 et 1970 et ses efforts pour trouver des réajustements correspondant au contexte postmoderne sont particulièrement significatifs.

## **La philosophie moderne : la foi dans la Raison universelle**

La philosophie moderne se caractérise par la foi dans les grands récits et les grands objectifs qui permettent d'organiser le social à partir d'un compromis unique. La genèse de ce projet est ancienne mais sa mise en forme date des plans d'éducation qui précèdent et accompagnent la Révolution française (Baczko 1982). Son projet se fonde sur l'anthropologie politique thématisée par Rousseau. Chaque être humain est dépositaire d'une parcelle de la Raison universelle et de l'intérêt général. Mais ce précieux dépôt est gangué dans les intérêts particuliers et les préjugés communautaires. Le but de l'école est de détacher les enfants de tout ce qui est particulier et local pour en faire tout ensemble des citoyens de la République et de la Cité savante. Cette école est donc celle de la rupture avec le monde ordinaire : un temps des études séparé de celui de la production (Verret 1975), des espaces séparés, des critères de sélection qui classent les individus en fonction de leur mérite, c'est-à-dire des efforts qu'ils consentent pour dégager la part d'universel qui est en eux et qui se veulent totalement indépendants des hiérarchies établies par la naissance, le pouvoir et l'argent. Une rupture —forcément épistémologique— avec les savoirs sociaux. Non seulement la science se définit contre la superstition mais bien d'autres connaissances sont exclues de l'école même si elles sont pertinentes et socialement utiles. Seules sont de son domaine celles qui s'adressent à la part de la Raison universelle dont chaque individu est dépositaire ou qui conduisent à la découvrir et à la développer. C'est la forme en quelque sorte algorithmique des disciplines académiques —un très petit nombre d'axiomes permet d'organiser un très grand nombre connaissances— qui répond le mieux à cette exigence. Très peu d'objets, ils introduiraient l'anecdote dans le Monde des Idées (Alain 1932). De même les personnes ne communiquent pas dans leur particularité. Les rapports s'établissent entre la parcelle d'intérêt général ou de la Raison universelle présente en chaque être humain. C'est ainsi qu'Octave Gréard (1887) explique qu'il n'est pas bon que les maîtres connaissent trop les élèves. S'ils connaissent leurs familles, leurs conditions de vie, leur santé, etc., cela nuit à l'impartialité de leur jugement. Le modèle consacre un nouveau régime éducatif qui s'oppose au modèle d'Ancien Régime, du moins tel qu'il a été décrit par Ariès (1960) : un apprentissage au contact du travail et de la communauté. On sait qu'il y a beaucoup

d'épuration et peut-être d'illusion idéologique dans cette manière d'organiser l'histoire, mais elle rend compte de la manière dont un grand nombre d'hommes et de femmes de cette période ont pensé leur situation et décidé de leurs engagements.

Ce projet d'éducation moderne se réclame de la formation de l'esprit critique ou du moins de cette forme particulière de critique que Michaël Walzer rattache aux rapports entre le prophète et le roi dans l'histoire d'Israël (1988). Le prophète sacre le roi au nom du Royaume qui doit advenir puis celui-ci est absorbé par la gestion du monde qui est. De même que le rôle du prophète est de rappeler au roi les principes qui ont présidé à son sacre, le but de l'école est d'inculquer aux enfants les valeurs du monde qui doit être contre les évidences du monde qui est et l'influence des pouvoirs en place. Cette tension constitue la noblesse de l'École comme la condition du progrès individuel et collectif. En même temps, elle met l'école en danger. Le débat entre le prophète et le roi aboutit souvent à la mise à mort du prophète. La première urgence est donc de mettre l'école à l'abri des pressions du monde qui est, c'est-à-dire que sa gestion ne peut être laissée au pouvoir des communautés et des Églises. Seule l'autorité impersonnelle de l'État peut lui assurer l'indépendance nécessaire.

Il existe évidemment des harmoniques entre ce modèle et les autres grands renfermements dont Michel Foucault (1961) a montré qu'ils étaient à l'origine de la mise en ordre du monde par la Raison classique. Ce fut l'une des raisons de sa force au XIX<sup>e</sup> siècle et jusque dans les années 1950 puis une faiblesse dans la période qui a suivi. Ce n'est en effet pas sans débat que le nouveau régime éducatif a triomphé de ses adversaires et en particulier de l'influence de l'Église. Il y réussit cependant en rejetant leurs revendications du côté de l'ancien régime : les droits des familles, l'ancrage des apprentissages dans l'expérience, les liens entre la formation et le milieu économique, la nécessité d'enseigner des savoirs et des valeurs qui intègrent les enfants à la communauté, etc. Il y avait de l'exagération et même de l'injustice dans ce rejet et ces arguments ont été fortement repris dans les années 1960, souvent par la gauche pédagogique. Le lien de cette conception avec l'idée de raison universelle le laisse sans défense vis-à-vis du plus petit soupçon de relativisme. Il est même devenu une tache lorsque l'anthropologie a découvert l'intérêt de la pensée sauvage et mis en évidence les liens de cette Raison universelle avec le colonialisme. Ensuite, la définition de l'intérêt général sur laquelle il s'appuyait a changé. Au XIX<sup>e</sup> siècle, c'était l'unité nationale. Cet objectif inspire aussi bien la réforme de Jules Ferry que la réflexion de Durkheim. La mission de l'éducation était de faire une Nation avec l'agrégat désuni de peuples divers hérité de la monarchie. La question de l'égalité ne se posait pas. Jules Ferry explique bien que le but de son école est de donner à tous les Français les moyens d'exercer pleinement leurs responsabilités de

citoyens et d'électeurs, nullement de bouleverser les hiérarchies sociales et encore moins la répartition des rôles entre les hommes et les femmes (1893-1898). De jeunes intellectuels revenus du front ont pensé que la manière dont la France avait fait face à l'épreuve de la Première guerre mondiale montrait que cette phase était achevée et ils ont proposé un autre objectif: redistribuer les positions sociales à chaque génération en fonction du mérite scolaire des individus. Lancé dans les années 1920, cet idéal s'est stabilisé au moment du Front Populaire et il est devenu, avec le Plan Langevin-Wallon, la référence qui a inspiré les politiques d'éducation de la IV<sup>e</sup> puis de la V<sup>e</sup> République.

## **La crise des années 1960 et 1970 : l'introduction du relativisme**

La crise s'est ouverte lorsque les progrès des sciences sociales ont permis de mettre à l'épreuve la promesse d'égalité des chances portée par le projet moderne. À partir des années 1950, l'INED a pu s'appuyer sur le codage de la société réalisé par l'INSEE pour mettre en relation la position sociale des parents et la destinée scolaire des enfants (Girard & Bastide 1955, 1963; Girard, Bastide & Pourcher, 1963). Une évidence s'imposa: le lien était très fort et il apparut très vite que les politiques de démocratisation n'y changeaient pas grand-chose. Fallait-il s'en étonner? Peut-être pas si l'on se situe dans le prolongement de la théorie durkheimienne: l'école est une institution sociale dont le but est de permettre à la société de se perpétuer, en s'adaptant peut-être mais sans bouleverser les hiérarchies. En revanche, ce constat constituait un scandale par rapport aux promesses de l'État-providence. Il a donc joué un rôle central dans les débats qui se sont développés autour de la date phare de 1968. Certains parlent parfois à ce propos de période critique. Le terme est dangereux. Il pourrait faire croire qu'il y a eu un âge précritique, puis un âge critique et enfin un âge postcritique. Rien ne serait plus faux. La critique constitue une dimension permanente de notre culture (Walzer 1988). Le modèle d'éducation issu de la Révolution française se réclamait d'ailleurs d'une tradition critique: il mettait en cause les préjugés et les superstitions de la société d'ancien régime au nom de la Raison universelle et de la libération de l'Individu par rapport aux contraintes communautaires. Il n'y a donc pas une période critique mais un changement de définition de la critique et une diffusion qui a fait que cette position a occupé le devant de la scène médiatique. Cette diffusion est sans doute due au grand nombre de jeunes nés après 1945 qui avait cru à la promesse d'égalité des chances et se trouvait en difficulté à l'université ou déqua-

lififiés sur le marché de l'emploi. La théorie de la *Reproduction* leur permettait de récupérer leur expérience. La nouvelle définition de la critique s'ancre dans la notion de point de vue et introduit le relativisme dans les références qui gouvernent l'école et la société. Son ennemi principal est la notion de Raison universelle qui sous-tendait le précédent modèle. Tout est construit d'un point de vue mais tout modèle, une fois construit, a tendance à effacer ses lignes de construction. Le rôle de la science est de les retrouver et d'explicitier les impensés qui sous-tendent chaque position. Et parmi ces non-dits, les intérêts jouent un rôle important. Ce point de vue — juste dans son fondement — aboutit toutefois assez vite à se caricaturer lui-même. Le dévoilement des implicites a tourné à la dénonciation et à la réduction systématique des valeurs aux intérêts. La diffusion très rapide de cette vision déformée a assez vite amené des réactions de rejet et une volonté de retour aux valeurs. Ce modèle n'est donc pas parvenu à se stabiliser mais il contient cependant, au moins en germe, un projet d'éducation concernant aussi bien l'organisation de l'école qu'une définition des contenus qu'elle doit transmettre. Celui-ci n'est présent qu'en creux dans la belle période de la critique. Il n'a jamais été assez travaillé pour être opérationnel et s'est en quelque sorte autodétruit au fur et à mesure qu'il a émergé. Il n'en a pas moins existé et son étude est extrêmement éclairante pour l'analyse des difficultés de la période actuelle. Si on prend l'exemple emblématique de Bourdieu, on peut distinguer quatre phases. Dans un premier temps, la critique de Bourdieu et Passeron avance une piste de solution pour traiter les problèmes qu'elle a identifiés: cette pédagogie de l'explicite esquissée à la fin des *Héritiers* (1964). La sélection scolaire est biaisée par le fait que les vraies règles ne sont pas connues de tous les élèves. Il faut les expliciter. Comme le souligne Prost (1970), cette perspective disparaît dans *La reproduction* (1970) où le système paraît implacable et des points essentiels, comme le rapport au savoir des enfants d'origine populaire ou la manière dont l'éducation familiale contribue à la formation d'un habitus, n'ont jamais été travaillés. Dans un troisième temps, Bourdieu a été en quelque sorte rattrapé par son propre succès lorsque François Mitterrand a demandé au Collège de France un "rapport sur l'enseignement de l'avenir" (Collège de France, 1985). Les auteurs principaux ont été Pierre Bourdieu et François Gros. Cette commande mettait au défi le savant qui avait déstabilisé le modèle moderne de reconstruire autrement ce qu'il avait détruit. Il est possible que François Mitterrand y ait mis quelque calcul, voire quelque perversité. Toutefois la question était légitime. Toute critique repose sur une définition implicite du bien. Quelle est cette définition? Elle était en outre opportune, au moment où la gauche arrivait au pouvoir et cherchait à définir un programme qui prenne en compte les résultats des travaux des années 1960 et 1970 tout en conservant les acquis de l'école de la République. Le problème était que beaucoup de temps avait passé depuis les

premières formulations critiques et que la conjoncture avait changé. La problématique du partage des bénéfices de la croissance (Darras) n'était plus d'actualité dans un pays fortement touché par la récession mondiale. Le référentiel de l'administration commençait à changer. L'Éducation nationale était touchée par les principes du nouveau management public et se trouvait engagée depuis 1981 dans un mouvement de déconcentration et de décentralisation partielle. Les rapports de force internationaux aussi étaient marqués par l'effondrement progressif de l'URSS. Cette crise affectait de proche en proche, de façon parfois très injuste, toutes les critiques qui s'appuyaient de près ou de loin sur le marxisme. Il suffisait que l'on puisse les soupçonner de préconiser un type de fonctionnement inspiré de celui des anciens "paradis socialistes" pour qu'elles soient immédiatement disqualifiées. Le rapport du Collège de France apparaît donc étrangement composite. Il reste fidèle à la tradition critique pour ce qui concerne les contenus. L'objectif est l'introduction du relativisme dans l'enseignement. Sur chaque question, l'école devrait enseigner à la fois des savoirs positifs, expliciter le point de vue à partir duquel ils ont été construits, la manière dont ils peuvent être déconstruits à partir d'autres points de vue et reconstruits autrement. Le programme est intellectuellement séduisant mais est-il socialement et pédagogiquement réaliste ? Sans parler de la culture et du travail qu'il suppose chez les enseignants, est-il compatible avec l'objectif d'amener 80 % d'une génération au niveau du baccalauréat ? Dans ce cas, l'élitisme que l'on croit avoir chassé par la porte rentre par la fenêtre. En revanche, au plan de l'organisation, le rapport cherche un compromis entre le service public et le marché qui n'a rien à voir avec les critiques des années 1960 et 1970 mais correspond à la problématique de la social-démocratie des années 1980. Si l'État-providence a échoué dans sa définition classique, peut-on trouver un mode de management qui, tout en s'inscrivant pleinement dans les logiques d'efficacité et de rendement qu'impose la compétition internationale, conserve un aspect social et protège les plus faibles (Ricœur & Rocard 1985) ? Ce mode de management peut recouper la critique développée par Bourdieu et Passeron de l'indifférence aux différences : donner la même chose à tout le monde constitue une injustice puisque cette égalité formelle ignore les différences qui existent entre les élèves et les classes sociales. Cet argument a été repris en 1981 pour justifier les débuts de la politique d'autonomie des établissements. Ceux-ci auraient pu devenir des services sociaux de proximité qui travaillent sur la meilleure façon de mettre les objectifs nationaux à la portée des élèves d'un quartier ou d'un territoire. En 1985, chacun sait qu'il s'agit avant tout d'une mesure de gestion et d'une réponse à la demande consumériste des familles de classes moyennes. Le rapport poursuit cette voie. Il préconise une concurrence régulée entre les établissements qui constituerait un facteur de progrès démocratique en même temps qu'une adaptation au management moderne.

Au plan formel on peut en effet rêver d'un système éducatif où des établissements différents se spécialiseraient chacun dans les problèmes d'une clientèle: l'excellence pour les uns, la culture de la sensibilité et des arts pour les autres, la prise en charge tutorale des élèves fragiles ou la prévention et la remédiation des difficultés des enfants d'origine populaire, etc. Dans la réalité, il n'est pas besoin de bénéficier de charismes exceptionnels pour prévoir que tous les établissements vont viser la même clientèle. Si tous ne peuvent pas prétendre à l'excellence, ils vont tenter de capter l'intérêt des classes moyennes. Très peu acceptent de se spécialiser dans l'accueil des élèves difficiles, ils y seront contraints et forcés par le marché. Cette proposition assez surprenante a d'ailleurs été aussi sans lendemain. Quelque temps après la publication de ces rapports, Bourdieu a fondé le collectif "Raison d'agir" qui dénonce toute politique d'autonomie des établissements et de décentralisation comme un recul de l'État face au marché (Bourdieu & Charle 2000). Ce retournement rend manifeste une crise de la critique. Les épigones se trouvent aujourd'hui obligés de faire l'éloge du système centralisé que le maître avait dénoncé dans les années 1960.

Cette crise s'ajoute à d'autres faiblesses et montre l'épuisement de la démarche. On connaît depuis longtemps l'écueil théorique auquel se heurte la posture critique: elle ne s'applique pas à elle-même le relativisme qu'elle applique aux autres et présente ses jugements comme des absolus. D'où la question: qui dévoile les intérêts de ceux qui dévoilent les intérêts des autres? Celle-ci revêt une particulière importance pour un lieu qui, comme l'école, a été conçu pour transmettre des valeurs. Si ses valeurs ne sont que des intérêts travestis —ceux de la société bourgeoise, de l'économie capitaliste, de la corporation enseignante, etc.—, l'école ne fait-elle pas plus de mal que de bien aux enfants? Dans ce cas, ne faut-il pas la supprimer et chercher un autre mode de transmission des savoirs? On reconnaît là le projet d'Illich. Ce sont cependant les difficultés concrètes que soulève sa mise en œuvre qui ont progressivement abouti à son rejet. En devenant dénonciation systématique, la critique est devenue persécutrice et de nombreux acteurs ont très vite éprouvé le besoin d'un retour à des valeurs stables. Surtout les expériences menées dans les classes ont souvent produit plus d'effets pervers que de progrès pédagogiques. Les élèves ne retiennent pas les règles de la critique. Beaucoup sont déroutés lorsqu'un professeur, après avoir enseigné un savoir positif, explique la manière dont il a été construit et les intérêts auxquels il correspond. Ils ont l'impression que le maître se contredit et, pire, qu'il ne croit pas à ce qu'il enseigne. Dans ces conditions, beaucoup d'enseignants qui avaient porté le projet critique éprouvent aussi le sentiment d'avoir joué l'apprenti sorcier et d'avoir malgré eux participé à l'effondrement du sens de leur démarche. Après le flux vient le reflux. Beaucoup reviennent à des positions très classiques: le respect des savoirs, des professeurs, des diplômés et des

statuts. Position justifiée mais qui ne doit pas tomber dans un intégrisme qui ferait comme si les vingt ans de relativisme critique n'avaient pas existé.

## **À la recherche d'un réajustement postmoderne : des bricolages locaux à un nouveau référentiel fondé sur la formation tout au long de la vie**

Une grande partie des efforts actuels — ceux des pédagogues, des philosophes, des sociologues, des politiques, et de beaucoup d'autres encore — peut être décrite comme la recherche d'un scénario de sortie de crise. C'est à ce propos que l'on parle de philosophie postmoderne et postcritique. Ces termes ne peuvent être utilisés sans précaution. Le terme de postcritique en particulier peut prêter à confusion. Il y a certes un mouvement de retour aux valeurs, apparu dès la fin des années 1970 (Lévy 1977) et qui occupe une place importante dans le débat sur l'école depuis le milieu des années 1980 (Milner 1984, Finkielkraut 1987). Toutefois, le terme de postcritique pourrait faire croire que le moment critique est dépassé. Tout au contraire, s'il n'occupe plus seul le devant de la scène, les compétences critiques sont passées dans le sens ordinaire de la société. Il apparaît donc plus juste de parler de société critique (Boltanski 1990). Le terme de postmoderne paraît plus approprié, dans la mesure où la société actuelle se caractérise bien par un renoncement aux utopies modernes et même une méfiance vis-à-vis de leurs effets pervers : la révolution aboutit au totalitarisme (Furet 1995), l'État-providence est coûteux et inefficace (Ewald 1986, Rosanvallon 1995), la passion de l'égalité ne profite pas toujours aux plus pauvres (Minc 1987), etc. Certes, les références modernes demeurent dans la rhétorique politique mais il est patent que les anciens mots d'ordre perdent leur efficacité. Ainsi l'égalité des chances à l'école reste un lieu commun incontournable mais cette unanimité même engendre le scepticisme. Comment se fait-il que tous les partis restent fidèles à un idéal dont la société sait depuis quarante ans qu'il comporte une part de mystification ? S'ils le prenaient au sérieux, ne se sentiraient-ils pas obligés de proposer de nouvelles dispositions qui tenteraient de le rendre plus réel ? Cet idéal séculaire avait trouvé dans les années 1930 une base sociale qui l'a porté jusqu'aux années 1960 : les classes moyennes l'ont utilisé afin d'obtenir pour leurs enfants l'accès à l'école de la bourgeoisie. Elles ont obtenu une relative satisfaction dans le courant des années 1960 et au début des années 1970. Aujourd'hui, la poursuite du mouvement de massification constitue une menace qui noie leurs enfants dans le tourbillon des sauvages. Leurs revendications ont donc changé. Elles sont à la recherche de nouvelles stratégies de distinction et pour cela ont besoin d'autonomie dans

le choix des établissements et d'informations sur les vrais critères de sélection. Elles mettent donc au premier plan le respect des droits des familles et le devoir de transparence du service public (Derouet 2003).

Dans ce contexte, l'école, comme toutes les autres institutions, ne peut s'organiser à partir d'un principe unique. Son fonctionnement repose sur un bricolage permanent (Javeau 2001) qui doit faire tenir ensemble des idées, des forces, des objets, des personnes dont les intérêts et les références sont différents. Cela implique un nouveau rapport aux normes fondé sur la capacité à s'orienter dans un univers complexe et à coordonner l'action entre des personnes qui ne partagent pas les mêmes valeurs. L'affirmation de l'individu ne correspond pas seulement à un déclin du sens de l'intérêt général. C'est aussi un effet de cette pluralité de références qui appelle l'exercice d'un jugement beaucoup plus autonome que par le passé. L'action ne peut jamais être parfaitement justifiée par rapport à toutes les références qui ont cours dans la société. Les acteurs doivent donc développer un travail de réflexivité permanent pour identifier les défauts qui ne cessent d'apparaître : lorsque leur action est à peu près satisfaisante dans un registre, il est fort probable qu'elle soit défailante dans beaucoup d'autres. Ils doivent ensuite argumenter : pourquoi leur a-t-il semblé, dans une situation donnée, qu'il était plus important de travailler dans ce registre plutôt que dans d'autres ? Ils doivent enfin négocier avec leurs contradicteurs pour construire les réajustements nécessaires.

Un travail aussi particulier ne peut se dérouler qu'à l'échelle locale mais il a besoin de références générales. Pour aboutir à un relatif accord, les personnes doivent mesurer leurs arguments à des principes extérieurs à la situation. C'est aussi une nécessité pour que les échanges soient possibles, aussi bien au plan national qu'au plan international. Bien que le mythe d'une société civile qui se pilote elle-même sans principes politiques progresse, les dispositifs de gouvernance ont besoin d'un cadre. Les années 1985 à 2000 ont connu un intense travail dont le but était de permettre à la social-démocratie au pouvoir d'intégrer un certain nombre de principes de management néolibéral sans (trop) se renier. Ce travail s'est appuyé sur la philosophie politique américaine qui avait mis en évidence la diversité des principes de justice (Rawls 1971, Walzer 1977). Des propositions tentent ainsi de mesurer les résultats de l'école conjointement sur les échelles de la justice et d'efficacité (Crahay 2000). D'autres abandonnent l'idéal d'égalité pour lui substituer une perspective d'équité beaucoup plus composite (Meuret 1999). Ce travail opportuniste n'a pas convaincu la société française qui a durement sanctionné les gouvernements à direction socialiste. Il a néanmoins ouvert une voie qui aboutit aujourd'hui à un nouveau modèle fortement porté par l'Union européenne, qui se réclame de l'objectif de formation tout au long de la vie. Celui-ci opère une révolution par rapport à l'idéal porté par les Lumières. Il n'y a plus un temps des études séparé du temps de la production.

L'idéal est l'entreprise apprenante, qui intègre les deux dimensions. C'est aussi, en terme de valeur, la fin de la vocation critique de l'école telle que la définissait Walzer. Le roi a définitivement pris le pas sur le prophète et le but de la formation est de faire intégrer à la jeune génération les valeurs du monde qui est. Expliciter ainsi cette rupture susciterait de fortes résistances. Aussi tout est fait pour éviter le débat en créant de fausses continuités. La formation tout au long de la vie tente d'abord de se situer dans le prolongement du projet moderne d'égalité en promettant des écoles de la deuxième chance qui permettraient à ceux qui n'ont pas saisi la première de réussir. Il est certes un peu trop tôt pour trancher mais les efforts en ce sens apparaissent limités et les résultats imperceptibles pour la population à faible niveau de qualification. Surtout, l'impression de continuité tient à un intérêt pour le territoire qui surplombe toute la période. Une rupture existe cependant entre les premières mesures prises par le gouvernement socialiste au début des années 1980 et les propositions actuelles concernant la gouvernance. Au début des années 1980, un groupe de pédagogues de gauche (enseignants, élus municipaux, responsables d'organisations péri- ou postscolaires, etc.) avait publié un projet *Pour une nouvelle école* (Best et alii 1984) qui se présentait comme une alternative destinée à se substituer à l'école de Jules Ferry. Ils croyaient, à tort, que celle-ci visait l'égalité et considéraient donc qu'elle avait échoué. Ils pensaient mieux atteindre cet objectif en ancrant leur démarche dans le territoire. Leurs propositions aboutissaient à la création d'espaces éducatifs concertés coordonnant les différentes instances d'éducation et de socialisation. Dans un premier temps, cette perspective a été concrétisée par la création des zones d'éducation prioritaire puis par des contrats qui, sous différents noms, confiaient aux villes l'organisation de la continuité entre les différents moments du temps des enfants et des jeunes. Avant que l'efficacité de cette politique soit mise en cause (Merle 1998), la gauche elle-même a glissé vers une interprétation de plus en plus gestionnaire: rationaliser l'usage des moyens pour essayer de faire mieux sans dépenser plus. C'est évidemment cette dérive qui permet de présenter comme une évolution sans heurts le passage de la conception social-démocrate à une gestion que l'on appelle communément social-libérale qui applique à l'éducation les principes du *Nouvel esprit du capitalisme* (Boltanski & Chiapello 1999). Les organisations internationales, en particulier l'Union européenne, sont en effet porteuses d'un projet dont l'objectif est de faire sortir l'école de la crise de 1968 par les mêmes moyens qui ont permis au capitalisme de sortir de la crise de 1973. Boltanski et Chiapello caractérisent ce nouveau modèle à partir de l'étude des manuels de management. Si l'on compare les productions des années 1960 à celles d'aujourd'hui, on observe des inflexions: une "déhiérarchisation" des lignes de commandement pour répondre à une demande de reconnaissance des capacités d'initiative des salariés qui aboutit à une organisation

modulaire en unités flexibles. “Autocontrôle, autojustification (et non auto-gestion) en équipes pluridisciplinaires, logique participative dans une entreprise en réseau, flexible et innovante, sont désormais les maîtres-mots du néo-management, l'étalon à l'aune duquel se mesure la grandeur des êtres et des choses est la capacité à générer de l'activité. S'insérer dans des réseaux, impulser des projets, être adaptable, flexible, polyvalent, autonome mais encore doué d'intuition, de compétences relationnelles, savoir prendre des risques ou inspirer confiance sont désormais les qualités requises de celui ou celle qui n'est plus 'cadre' mais 'chef de projets', 'manager' ou 'coach'. Accordant de l'importance à la question du lien, à la connexion plus qu'aux êtres mis en relation, ce nouvel esprit du capitalisme développe une nouvelle normativité: non plus l'ascétisme rationnel (figure du bourgeois entrepreneur) des premiers temps du capitalisme; non plus la légitimité que conféraient le savoir et la position hiérarchique dans l'organisation (figure du directeur), mais dans la valorisation de l'activité et de sa figure emblématique, le 'manager'” (Frétygné 2001). Ces caractéristiques se retrouvent dans le modèle d'organisation proposé pour l'éducation. Le maître mot est le réseau. L'idée de système éducatif qui s'était imposée au cours des années 1960 (Prost 1985) est condamnée pour bureaucratie et corporatisme. La gestion retourne à l'unité de base: l'établissement ou le territoire. La régulation de leur fonctionnement repose sur la gouvernance: autour de chaque établissement se constitue un réseau de partenaires intéressés par son fonctionnement et dans ce réseau les partenaires publics (enseignants, hiérarchie de l'Éducation nationale) ne disposent pas d'une position particulière par rapport aux élus, aux familles et aux entreprises. La bonne décision est celle qui correspond à un point d'équilibre entre différents partenaires. Il en va de même pour les savoirs. Il n'y a plus de séparation de principe entre les savoirs scolaires et les savoirs sociaux. De nombreux savoirs sociaux rentrent dans l'école: des plus instrumentaux (le code de la route), à ceux qui sont ancrés dans une longue histoire (langues et cultures régionales). L'organisation du curriculum en disciplines recule devant les exigences de la formation à de grandes compétences sociales: l'éducation du consommateur, l'éducation non raciste et non sexiste, l'éducation à la citoyenneté, etc.

La force principale de ce modèle est de répondre à la demande de la société, celle des entreprises mais aussi celle des classes moyennes. La notion de qualité sur laquelle il s'appuie constitue sur ce plan un compromis intéressant (Normand 2004). Elle n'exclut pas l'égalité qu'elle transforme en équité mais intègre aussi le souci de l'efficacité et surtout la pression consumériste: le premier devoir est d'éclairer le choix des familles. C'est ensuite de transformer cet idéal en instruments. Son mode d'approche se prête remarquablement à la construction de normes (au sens managérial du terme), c'est-à-dire d'indicateurs. La pertinence de ces mesures est discutée dans le milieu scien-

tifique, mais elle produit des chiffres qui inspirent le débat public et ont en même temps une grande puissance de mise en forme du social. Lorsque les maîtres savent que leurs élèves ou eux-mêmes seront évalués en fonction de tel ou tel critère, ils travaillent de manière à obtenir de bons scores. C'est ainsi que progresse la mise en place d'un gouvernement par les normes (Thévenot 1997).

Ses faiblesses sont d'abord cette soumission aux intérêts du capitalisme qui ignore la souffrance des acteurs et tente de neutraliser leurs protestations. Celles-ci trouveront évidemment d'autres formes. C'est surtout le manque d'aspiration à un monde qui doit être : peut-il y avoir une société et une école sans utopie ? En outre, avant de poser ces questions de fond, il n'est peut-être pas inutile de poser quelques questions naïves. Quelle est la puissance de ce modèle pour organiser la réalité ?

Pour les enseignants, sa mise en place s'accompagne de la promotion d'une nouvelle définition de l'identité professionnelle : le praticien réflexif. Celle-ci s'inscrit contre une conception traditionnelle qui lie l'enseignant à sa discipline. Son but est d'en faire un professionnel dont la compétence s'appuie sur des outils performants et qui ajuste en permanence son action à partir des indications qu'il reçoit. Cette définition est présentée par les pédagogues comme la voie qui permettra aux enseignants de sortir de la crise actuelle mais les avis sont très divers sur la manière dont elle est reçue (Paquay & Sirota 2001, Maroy 2002).

Du côté des élèves, il importerait de comprendre ce que signifie l'omniprésence du thème de la citoyenneté. On peut y voir une nostalgie des certitudes de la période moderne et une inquiétude devant la montée du relativisme. On peut aussi y voir le besoin de réfléchir sur le rôle des acteurs dans les bricolages locaux et la nécessité de leur donner des références générales. Que sait-on de la socialisation politique des jeunes à l'école aujourd'hui ? La question de la violence est très médiatisée et beaucoup de chercheurs s'y consacrent. Sans nier le problème, ni les souffrances qu'il implique, une interrogation plus large serait nécessaire. Dans un ouvrage classique, Hirschman a établi une typologie qui fait référence pour caractériser les rapports des personnes et des institutions *Voice, Exit and Loyalty* (1981). Si l'on applique ce modèle à l'école contemporaine, il est clair que l'adhésion (*loyalty*) fait problème. Les élèves ne croient plus guère à l'institution ou du moins ils ne sont pas prêts à lui confier leur vie. Les années 1960 et 1970 ont montré que la protestation (*voice*) était difficile. Même si l'institution est blessée, elle est encore assez forte et assez solidaire pour se retourner contre ceux qui donnent de la voix. Le retrait (*exit*) est impossible. Jusqu'à seize ans, les jeunes sont soumis à l'obligation scolaire et même ensuite il n'y a pas de place pour un jeune dans la société autre que celle d'étudiant sous des statuts divers. Les jeunes se trouvent donc en porte-à-faux par rapport à ce modèle et ils inven-

tent d'autres solutions. Patrick Rayou met en évidence une "logique du squat" qui aboutit à la construction d'une "cité invisible" (2000). Les lycéens vivent au lycée la majeure partie de leur vie éveillée. Ils n'y manifestent pas —sauf exception— d'opposition explicite aux valeurs qui leur sont enseignées mais ils développent à côté de l'établissement officiel un "autre lycée", invisible aux adultes et dont les valeurs sont sensiblement différentes. Cette analyse est fondatrice parce qu'elle met en garde contre un conformisme de façade qui fait trop facilement croire que l'essentiel est sauf. Elle mériterait cependant d'être affinée sur un point : l'autre lycée est-il aussi radicalement autre que le suggère une première lecture ? Le lien que les élèves développent entre eux et que Rayou nomme, en s'inspirant d'Aristote, la *Philia*, n'est certes pas la citoyenneté au sens classique du terme mais c'est bien à partir de ses valeurs qu'il se construit. Il faudrait donc se donner les moyens de penser les passages et les déformations entre le lycée visible et le lycée invisible. Héluo (2000) complète ce propos en développant à partir des collèges un autre éclairage. Sa thèse confère un sens nouveau au terme de résistance qui avait été employé par les sociologues anglo-saxons. La résistance qu'il met en évidence ne correspond pas à l'opposition d'une culture populaire à celle de l'école (Willis 1977, Giroux 1983). Si elle se réfère aussi à l'expérience ouvrière, elle se situe plutôt dans le prolongement des pratiques de freinage de la production qui ont tenté de protéger les plus faibles de l'exploitation capitaliste. Il n'y a ni adhésion totale ni refus total de l'école, simplement volonté de négocier au plus juste ce qu'on lui donne en fonction de ce qu'on reçoit. Ce travail s'appuie sur les ressources fournies par la critique des années 1960 et 1970. C'est en quelque sorte l'impératif de justification qui se retourne contre le maintien de l'ordre. Celui-ci est en permanence sommé d'expliquer pourquoi il est juste, ce qui peut très vite devenir intolérable. Ces deux analyses ne constituent que des sondages au sein d'un univers qui reste largement inconnu mais elles laissent entrevoir l'étendue du problème. Le plus grave n'est pas le refus des références normatives, c'est l'ignorance où sont les adultes des usages —peut-être détournés, souvent impertinents mais pas forcément non pertinents— qu'en font les élèves.

## Conclusion : que sait-on d'un nouveau rapport aux normes dans la période postmoderne ?

Le parcours qui précède montre que l'école est entrée dans une période qui se caractérise par la diversité des références et la nécessité pour les acteurs de construire des bricolages qui tiennent compte de cette pluralité. Il est certes important de poser ce cadre, mais il va de soi que l'essentiel reste à

faire. Le problème serait maintenant d'étudier de manière très fine le travail des acteurs et les impératifs contradictoires entre lesquels ils se trouvent pris, les montages qu'ils inventent, les souffrances qu'ils éprouvent.

D'un autre point de vue, que sait-on des effets globaux de cette série de bricolages locaux ? Il faudrait, pour répondre à cette question, disposer de nouvelles méthodes de totalisation qui permettent de tirer des conclusions générales en respectant l'hétérogénéité des situations locales. La recherche est assez loin de cet état ; elle doit raisonner à partir des données dont elle dispose, en sachant que celles-ci exercent une forte réduction. Les statistiques de la DEP mettent en lumière une évidence : les inégalités entre les établissements s'accroissent (Trancart 1998). Certains y voient le résultat de la pression des familles de classes moyennes qui cherchent à maintenir un réseau d'établissement correspondant à leurs stratégies et qui refoulent vers d'autres réseaux les enfants d'origine populaire. Cet aspect n'est sans doute pas négligeable, surtout dans les banlieues où se côtoient des populations très différentes (van Zanten 2001). Toutefois, l'influence du marché reste encadrée. La carte scolaire existe toujours et ce sont les recteurs qui décident de l'opportunité de l'assouplir. Le problème est peut-être plus complexe, moins visible et plus grave. Ces inégalités ne seraient-elles pas le produit d'une série d'adaptations et de négociations dont le but est de limiter les risques des interactions en classe : négociation de la quantité de travail et du niveau d'exigence, négociation de l'évaluation ? Il est sur ce plan éclairant de comparer les projets très lisses adressés aux rectorats et les conseils qui sont dispensés dans les commissions d'accueil des nouveaux enseignants. Dans ce cas, ce sont les vraies règles, non dites, sur lesquelles repose l'isostasie de l'organisation qui se transmettent et celles-ci peuvent prendre de grandes libertés par rapport aux règlements : ne pas enseigner telle ou telle partie du programme qui "ne correspond pas aux élèves" par exemple (Derouet 2000).

Le danger n'est donc peut-être pas tant le recul du service public devant les forces du marché qu'une sortie progressive de l'école de l'espace de justification politique. Les Lumières ont placé l'école au centre de l'espace de justification politique. Chargée d'inculquer aux enfants ses principes fondamentaux, elle se devait d'être irréprochable par rapport à ceux-ci. Cette exigence à toujours été difficile à tenir. L'école est aussi une organisation qui comporte ses lourdeurs et ses corporatismes. Toutefois, l'idéal s'est maintenu jusqu'au milieu des années 1990. Une tentation se dessine depuis une dizaine d'années de développer à bas bruit des pratiques qui desserrent cet étai, de chercher une organisation de la vie des classes et des établissements qui préserve le confort de chacun —administrateurs, enseignants, élèves, familles, etc.— éviter les épreuves qui confronteraient ces arrangements à des principes généraux, etc. Le phénomène est marginal. Il est difficile à porter dans l'espace public mais mérite néanmoins attention.

La souplesse offerte par le bricolage postmoderne a donc évité l'explosion du système éducatif face à la crise des valeurs et à une massification qui a étendu à tous ces principes qui avaient été prévus pour quelques-uns. Évite-t-il pour autant l'implosion ou la perte du sens ? On a vu l'ambiguïté du côté des élèves. Il est difficile de savoir ce que l'école enseigne vraiment. Elle cherche à fournir à tous les moyens de s'orienter dans une société à références multiples. N'enseigne-t-elle pas au contraire le relativisme sans rivages, le psittacisme critique, l'évitement et le conformisme de façade ?

Sur un plan plus large, y a-t-il une société qui soutient un projet de socialisation pour la jeune génération ? Indépendamment des réserves que l'on peut faire sur son sens politique, l'idéal de formation tout au long de la vie porté par les organisations internationales constitue-t-il autre chose qu'un réseau d'ordre sur un océan de désordre ? Le fait essentiel n'est-il pas le déclin de l'école comme instance de formation et de socialisation ? Une offre parmi d'autres sur un grand marché, qui pourrait être avantageusement remplacée par des réseaux d'échanges de compétences ?

Comment réagir à ces perspectives apocalyptiques ? Sans doute en revenant à la source de la crise : c'est parce que le modèle de justice qui le sustentait a été mis en défaut que l'ensemble du système éducatif s'est trouvé déstabilisé. C'est donc à partir d'une nouvelle définition de la justice qu'une nouvelle organisation peut se reconstruire. Un modèle de démocratisation s'est épuisé, qui reposait sur les intérêts des classes moyennes. Peut-on concevoir un nouveau modèle de démocratisation qui corresponde aux intérêts des couches populaires ? Celles-ci sont pour le moment trop loin de l'école pour le construire elles-mêmes. Les intellectuels avancent des propositions fondées sur le sens des savoirs. C'est sans doute la bonne direction : l'école doit revenir à sa mission première qui est d'assurer la transmission culturelle entre les générations, même si son accomplissement doit être éclairé par les critiques des années 1960 et 1970, c'est-à-dire prendre en compte la variété des rapports au savoir qui existent dans la société. La question se posera ensuite de savoir comment l'organisation sociale — la répartition des postes et des positions, les hiérarchies et les styles de commandement, etc. — doit tirer les conséquences de cette nouvelle distribution des connaissances.

Ce n'est pas la voie qu'empruntent pour le moment les gouvernements sociaux-démocrates européens. Ceux-ci acceptent l'idée qu'il n'est plus possible de garantir l'emploi (Rosanvallon 1995), avec la déconstruction progressive que cela implique du droit du travail conquis par le mouvement ouvrier depuis 1848. Face à cette faillite du collectif, ils proposent de soutenir l'effort des individus pour maintenir leur position par une formation permanente qui leur permette de rester performants quelles que soient les évolutions de la conjoncture. Ce projet procède sans doute d'une intention sincère de sauvegarder l'essentiel, même s'il est facile de dénoncer sa convergence

avec les intérêts du capitalisme. On peut néanmoins leur adresser plusieurs questions. Tout d'abord, faut-il accepter comme une évidence l'idée que le temps de l'État-providence est irrémédiablement fini ? Est-il vraiment impossible d'en maintenir les acquis en changeant les moyens ? Ensuite, s'il faut vraiment changer, pourquoi aller aussi vite vers cet idéal aseptisé, qui repose sur des calculs d'experts et non sur une expérience sociale ? La social-démocratie aurait-elle peur de la mise en évidence des contradictions du capitalisme, de l'expression des souffrances et des rancœurs qu'elles génèrent ? C'est pourtant sur ce substrat qu'elle s'est édifiée au cours du XIX<sup>e</sup> siècle. Pourquoi aujourd'hui chercher à le gommer ?

Surtout, une des caractéristiques de notre héritage culturel est la conception dialectique du progrès, que ce soit dans le discours, dans la pensée ou dans l'action. Dans cette démarche, le négatif joue un rôle aussi important que le positif. Pourquoi donc rabattre l'ensemble des aspérités qu'engendre la nouvelle mise en ordre capitaliste du monde sur une perspective lisse et sans alternative ? Renoncer aux grands récits, c'est faire confiance à la capacité des hommes pour construire leur histoire, au-delà de tous les horizons indépassables. Ne serait-il pas préférable de faire l'inventaire des désajustements, de les analyser et de tenter de mettre en forme les protestations pour construire de nouvelles causes collectives ? Les travaux des historiens montrent combien ce processus a évolué au cours de la période moderne (Tilly 1986). Il est certainement possible de poursuivre dans cette voie. Il ne fait pas de doute que cette critique sera à son tour récupérée et nourrira de nouveaux projets de reprise en main. Il faut se dire que la pire des choses est la résignation qui empêche de penser que les choses pourraient être différentes de ce qu'elles sont.

## Bibliographie

- ALAIN 1932 *Propos sur l'éducation*, Paris, Rieder
- ARIÈS P. 1960 *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime*, Paris, Plon
- BACZKO B. 1982 *Une éducation pour la démocratie : textes et projets de l'époque révolutionnaire*, Paris, Garnier
- BAUDELLOT C. & ESTABLET R. 1984 *Durkheim et le suicide*, Paris, PUF
- BEST F. et alii 1984 *Naissance d'une autre école*, Paris, La Découverte
- BOLTANSKI L. 1985 *L'amour et la justice comme compétences : trois essais sur de sociologie de l'action*, Paris, Métailié
- BOLTANSKI L. 1990 "Sociologie critique et sociologie de la critique", *Politix*, 10-11, 124-134
- BOLTANSKI L. & CHIAPELLO E. 1999 *Le nouvel esprit du capitalisme*, Paris, Gallimard
- BOLTANSKI L. & THÉVENOT L. 1991. *De la justification : les économies de la grandeur*. Paris, Gallimard.

- BOURDIEU P. & CHARLE, C. 2000. "Un ministre ne fait pas le printemps". *Le Monde*, 8 avril
- BOURDIEU P. & GROS F. 1989 *Principes pour une réflexion sur les contenus de l'enseignement. Rapport au Président de la République*, Paris, Ministère de l'éducation nationale
- BOURDIEU P. & PASSERON J.-C. 1964 *Les héritiers : les étudiants et la culture*, Paris, Éd. de Minuit
- BOURDIEU P. & PASSERON J.-C. 1970 *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Éd. de Minuit
- BRIAND J.-P. & CHAPOULIE J.-M. 1992 *Les collèges du peuple : l'enseignement primaire supérieur et le développement de la scolarisation prolongée sous la Troisième République*, Paris, INRP, CNRS, ENS de Fontenay-aux-Roses, ENS de Fontenay-Saint-Cloud
- COLLÈGE DE FRANCE 1985 *Propositions pour l'enseignement de l'avenir : élaborées à la demande de Monsieur le Président de la République par les professeurs du Collège de France*, Paris, Collège de France
- CRAHAY M. 2000 *L'école peut-elle être juste et efficace ? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*, Bruxelles, De Boeck
- DARRAS, 1969. *Le Partage des bénéfiques : expansion et inégalités en France*. Paris, Éd. de Minuit
- DEROUE J.-L. 1991 *École et justice : de l'égalité des chances aux compromis locaux ?* Paris, Métailié
- DEROUE J.-L. (dir.) 2000 *L'école dans plusieurs mondes*, Bruxelles, De Boeck
- DEROUE J.-L. 2003 *Le collège unique en questions*. Paris, PUF
- DEROUE-BESSON M.-C. 2001 "Questions à la sociologie politique de l'éducation : peut-on maintenir l'unité du projet sociologique entre les sciences cognitives et le management ?", *Revue de l'institut de sociologie*, 1-4, 93-107
- DUBET F. 2002 *Le déclin de l'institution*, Paris, Éd. du Seuil
- DURKHEIM E. 1925 *L'éducation morale*, Paris, Alcan
- DURKHEIM E. 1932 *L'évolution pédagogique en France*, Paris, Alcan
- EWALD F. 1986 *L'État providence*, Paris, Grasset
- FERRY J. 1893-1898 *Discours et opinions*, Paris, Colin
- FINKIELKRAUT A. 1987 *La défaite de la pensée*, Paris, Gallimard
- FOUCAULT M. 1961 *Histoire de la folie à l'âge classique*, Paris, Plon
- FRÉTIGNÉ C. 2001. Recension de Boltanski L. & Chiapello E., *Le nouvel esprit du capitalisme*. *Revue française de sociologie*, 42/1, 171-176
- FURET F. 1995 *L'avenir d'une illusion*, Paris, Laffont
- GIRARD A. & BASTIDE H. 1955 "Orientation et sélection scolaires: une enquête sur les enfants à la sortie de l'école primaire", *Population*, 4, 605-626
- GIRARD A. & BASTIDE H. 1963 "La stratification sociale et la démocratisation de l'enseignement", *Population*, 3, 435-472
- GIRARD A., BASTIDE H. & POURCHER G. 1963. "Enquête Nationale sur l'entrée en sixième et la démocratisation de l'enseignement", *Population*, 1, 9-48
- GIROUX H. A. 1983. "Theories of Reproduction and Resistance in the New Sociology of Education: A Critical Analysis". *Harvard Educational Review*, 53/3, 257-293
- GRÉARD O. 1887 *Éducation et instruction*, Paris, Hachette
- HABERMAS J. 1981. *Theorie des kommunikativen Handelns*, Frankfurt-am-Main: Suhrkamp. Trad. fr. 1987. *Théorie de l'agir communicationnel*, Paris, Fayard

- HÉLOU C. 2000 *Ordre et résistance au collège*, Thèse pour le Doctorat d'État, Paris, École des hautes études en sciences sociales
- HIRSCHMAN A. O. 1981 *Exit, voice, and loyalty : responses to decline in firms, organizations, and states*, Cambridge (Mass.), Harvard University Press
- HIRSCHMAN A. O. 1982. *Shifting involvements : private interest and public action*, Oxford, B. Blackwell. Trad. fr. 1983. *Bonheur privé, action publique*, Paris, Fayard
- ILLICH I. 1970. *Deschooling society*, New York, Harper & Row. Trad. fr. 1971. *Une société sans école*, Paris, Éd. du Seuil
- JAVEAU C. 2001 *Le bricolage du social : un traité de sociologie*, Paris, PUF
- LÉVY B.-H. 1977 *La barbarie à visage humain*, Paris, Grasset
- MAROY C. (dir.) 2002. *L'enseignement secondaire et ses enseignants : une enquête dans le réseau d'enseignement libre subventionné en Communauté française de Belgique*, Bruxelles, De Boeck
- MERLE P. 1998. "L'efficacité de l'enseignement", *Revue française de sociologie*, 39/3, 565-589
- MEURET D. 1999 *La justice du système éducatif*, Bruxelles, De Boeck
- MILNER J.-C. 1984 *De l'école*, Paris, Éd. du Seuil
- MINC A. 1987 *La machine égalitaire*, Paris, Grasset
- NORMAND R. 2004 "Les comparaisons internationales de résultat : problèmes épistémologiques et questions de justice. Standards européens", *Éducation et Sociétés : revue internationale de sociologie de l'éducation*, 12
- PAQUAY L. & SIROTA R. (dir.) 2001 *Recherche et formation pour les professions de l'éducation*, 36, "Le praticien réflexif : la diffusion d'un modèle de formation"
- PROST A. 1970 "La sociologie stérile : La reproduction de Bourdieu et Passeron", *Esprit*, 12
- PROST A. 1985. *Éloge des pédagogues*, Paris, Éd. du Seuil
- PROST A. 1988 *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France. IV. L'école et la famille dans une société en mutation*, Paris, G. V. Labat
- RAYOU P. 1998 *La cité des lycéens*, Paris. L'Harmattan
- RAWLS J. 1971 *Theory of justice*. Cambridge (Mass.), Belknap press of Harvard university press. Trad. fr. 1987. *Théorie de la justice*, Paris, Éd. du Seuil
- RICCEUR P & ROCARD M. 1985 "Justice et marché", *Esprit*
- ROSNVALLON P. 1995 *La nouvelle question sociale : repenser l'État-Providence*, Paris, Éd. du Seuil
- SIROTA R. 1998 "L'émergence d'une sociologie de l'enfance : évolution de l'objet, évolution du regard", *Éducation et Sociétés*, 2, 9-33
- THÉVENOT L. 1997 Le gouvernement par les normes : pratiques et politiques des formats d'information, in Conein B. & Thévenot L. (éds), *Cognition et information en société*. Paris, Éd. de l'EHESS, 205-241
- TILLY C. 1986 *The Contentious French*, Cambridge (Mass)-London, Harvard University Press
- TRANCART D. 1998 "L'évolution des disparités entre collèges publics", *Revue française de pédagogie*, 124, 43-53
- van ZANTEN A. & BALL S. 1997 "Comparer pour comprendre : globalisation, réinterprétations nationales et responsabilisations locales des politiques éducatives néolibérales", *Revue de l'institut de sociologie*, 1-4, 112-131
- van ZANTEN A. 2001. *L'école de la périphérie : scolarité et ségrégation en banlieue*, Paris, PUF

- VERRET M. 1975 *Le temps des études*, Paris, H. Champion
- WALZER M. 1983. *Spheres of Justice : a defense of pluralism and equality*, New York, Basic Books. Trad. fr. 1997 *Sphères de justice : une défense du pluralisme et de l'égalité*, Paris, Éd. du Seuil
- WALZER M. 1988 *The company of critics : social criticism and political commitment in the twentieth century*, New York, Basic Books
- WILLIS P. E. 1977 *Learning to labour : how working class kids get working class jobs*, Farnborough, Saxon House