

D OSSIÉ

Éducation et normativité

Présentation

ANDRÉ PETITAT

Faculté des sciences sociales et politiques

Université de Lausanne

BFSH2, 1015 Lausanne, Suisse

Andre.Petit@issp.unil.ch

Ce numéro d'*Éducation et Sociétés* est animé par l'idée que la crise actuelle de l'éducation va bien au-delà des batailles anciennes entre laïcité et religion, sciences et humanités, école du peuple et école des élites. Depuis les années 1960, soit deux générations environ, la crise s'est étendue à l'ensemble des instances socialisatrices. La famille est en pleine bousculade et redéfinition. Les Églises, autre pilier socialisateur, ont vu, en Europe occidentale, s'effondrer leur influence en quelques décennies. Les entreprises, emportées dans la globalisation et la concurrence, sont entrées dans une phase de fragilité qui retentit sur leurs fonctions intégratives. L'école elle-même, surtout le secondaire et l'université, paraît minée par les contradictions et les déficits de motivations. Les médias audiovisuels et informatiques ont certes gagné en puissance, mais cette puissance s'exerce dans une multitude de directions dont il est difficile de saisir la résultante.

La crise est d'autant plus sensible que certaines polarités sous tension, qui naguère structuraient fortement le paysage éducatif, ont beaucoup perdu de leurs effets mobilisateurs. En particulier le couple laïcité-religion, qui soulevait les foules, s'est fortement rapproché du couple enseignement privé-enseignement public, nettement plus utilitaire. L'État-nation idéalement fort et indépendant, obligé de composer avec une mondialisation accélérée, a

perdu de sa superbe héroïque. Les fanfares se laissent tenter par le jazz et les armées se professionnalisent. Le couple sciences-humanités, qui a inspiré tant de couplets passionnés, a cédé la place à l'opposition sciences naturelles-sciences humaines, qui mobilise moins d'adrénaline. Les réformes scolaires des années 1950-1960 ont effacé une coupure institutionnelle entre école du peuple et école des élites. Les principales bénéficiaires de la levée de ces obstacles structurels, les couches moyennes, ont moins intérêt maintenant à poursuivre la politique de démocratisation des études.

Contrairement à d'autres crises, celle-ci ne se définit pas comme déchirement passionné entre des options violemment honnies ou désirées. C'est une crise qui s'effectue dans les eaux basses des conflits de valeurs, un peu comme quand la rivière arrive à un tournant, qu'elle ralentit et semble hésiter, dans un flottement miroitant, sur la nouvelle direction à prendre. C'est là, à ce point pivot, que se trouvent les passages à gué, en diagonale.

Choisir la diagonale de la normativité et traverser une bonne part du paysage éducatif —donc en renonçant à une focalisation exclusive sur l'école— voilà le pari excessif de ce numéro. Mais il faut parfois prendre le parti de trop embrasser pour pointer quelque chose de difficile à cerner, qui est ici de l'ordre de la superposition des crises des instances éducatives et de leurs polarités tensionnelles. L'itinéraire choisi commence par la famille, passe ensuite par la religion, débouche sur l'école et se termine par des considérations générales sur la normativité et la socialisation. Résumons sommairement les thèses en présence.

François de Singly, en s'appuyant principalement sur une analyse des relations familiales, étend son propos à toute la modernité. Il interprète les difficultés, les tensions et les incertitudes des relations éducatives actuelles en les rapportant aux interférences instables entre deux registres de la normativité, celui de la règle impérative, typique de la prémodernité, et celui de la règle négociée et contextualisée, indispensable à l'individualisation. Le dilemme normatif dominant d'aujourd'hui tiendrait dans une sorte de "ni-ni", déjà pointé par Freud —"le Charybde de l'autorité et le Scylla du laisser-faire"— et par Piaget —distinction entre règle impérative et règle coopérative. La solution d'un retour massif à l'autorité lui paraît illusoire. Il faut plutôt apprendre à différencier les deux registres et expliciter leurs contextes d'application.

Liliane Voyé évalue les transformations de la socialisation religieuse en se référant surtout aux pratiques et aux discours des instances traditionnellement chargées de l'effectuer. L'abandon des rituels quotidiens, que ce soit par la famille ou par l'école chrétienne, de même que la désertion des rituels proposés par les Églises elles-mêmes, ont ruiné un monde d'habitudes et de références qui entretenaient un "allant de soi" relativement consistant et durable. Et lorsque ces rituels continuent d'être célébrés, ils s'émancipent du

religieux et expriment surtout des préoccupations individuelles et émotives. Dans ses discours, l'autorité ecclésiastique abandonne le vocabulaire doctrinal, efface la notion d'accès à un bonheur dans l'au-delà et se centre sur le bien public ici-bas, en évoquant davantage les droits de l'homme que ses devoirs. Les mêmes tendances sont observées dans les écoles confessionnelles, où l'identité chrétienne est déclinée en termes d'humanisme (respect, tolérance, solidarité, épanouissement, etc.), de culture générale, de réflexivité morale et de négociation éthique. Ces nouvelles orientations expriment l'affirmation de l'individu et ses nouveaux devoirs d'autoproduction du sens.

François Dubet, en alternative aux explications des difficultés de l'école par les mutations de l'environnement scolaire (massification et dévalorisation des diplômes, accentuation des inégalités, etc.), privilégie une analyse en termes de "déclin du programme institutionnel", valable également pour d'autres institutions (Église, Justice, hôpital...). Idéalement, le modèle institutionnel prend appui sur des principes transcendants (Raison, Patrie), mobilise la notion de vocation comme identification à ces principes, se déploie comme sanctuaire protégé des désordres externes et entend la construction de l'autonomie individuelle comme intériorisation des valeurs universelles transmises. Chacune des dimensions de ce type idéal est ébranlée: la pluralité des valeurs irréconciliables a éclipsé l'unité des principes républicains; l'aptitude professionnelle à exercer un métier prime maintenant sur l'adhésion aux valeurs centrales de l'institution; les sanctuaires sont devenus des organisations poreuses dont les clients attendent des services et, enfin, l'autonomie, la singularité et la créativité de l'enfant ont conquis leur droit à côté du traitement uniforme des élèves. Le fort sentiment actuel de crise résulte de la désarticulation de logiques d'action auparavant fortement intégrées: logiques de contrôle, de service et de relations interpersonnelles, qui suivent maintenant des principes normatifs peu compatibles voire contradictoires. Nous assistons à la mise en place d'une nouvelle forme de travail sur autrui, à une mutation profonde du mécanisme de socialisation, non pas à une simple crise adaptative.

Jean-Louis Derouet propose une approche en termes de justification de l'action, en distinguant entre modernité et postmodernité. La modernité se caractérise par des compromis successifs reposant sur des consensus relativement forts et cohérents. De tels compromis seraient impossibles aujourd'hui, non parce que nous faisons face à une explosion de la pluralité des principes directeurs en éducation, mais parce que nous refusons leur hiérarchisation et leur réduction. La Révolution française se propose de détacher les enfants du particulier et du local pour en faire des citoyens de la République et de la Cité savante. Ce programme, réhabilité à chaque poussée républicaine au cours du XIX^e siècle, s'est maintenu jusqu'au Front populaire. Il est alors remplacé par l'objectif de l'égalité des chances, mis en application au cours des

années 1950 et 1960. La crise de ce compromis commence dans les années 1960, avec la mise en évidence des inégalités scolaires persistantes. Elle s'approfondit dans les années 1980, avec un changement d'optique des classes moyennes, désormais plus à la recherche de stratégies de distinction que de massification. S'ouvre alors une période de "bricolage postmoderne", à partir d'une prise de conscience de l'irréductibilité de la diversité des références, qui s'incarne dans l'autonomie des établissements et des régions. Gouvernance en réseau et pluralité des objectifs (justice et rendement, créativité et efficacité, sélection et démocratisation, citoyenneté et globalisation, etc.) sont les maîtres mots de cette nouvelle donne. Les résultats de cette politique sont encore indécis. Relativisme et bricolage évitent une explosion de l'école tout en sortant à demi l'école de l'espace de justification politique et en ratant le lien entre particulier et général.

André Petitat propose une articulation entre une théorie constructiviste de la normativité et des considérations macrohistoriques sur la socialisation. Les travaux sur la théorie de l'esprit offrent l'occasion d'esquisser une généalogie de la compréhension ordinaire de l'action et de sa complexification. À chaque étape, la compréhension génère des espaces de jeu caractérisés par des virtualités d'action de complexité croissante, qui augmentent l'indétermination des réponses à un même contexte. Régularités et règles, fondées elles aussi sur la compréhension, canalisent l'expression de ces virtualités. Nos formes relationnelles, toujours menacées par le débordement des possibles (réversibilité virtuelle), surgissent à cette frontière. Chaque déplacement des possibles et/ou du normatif donne naissance à de nouvelles formes sociales. Cette perspective invite à penser les systèmes sociaux en termes de hiérarchies d'autonomie et de dépendance normatives entre de multiples catégories d'acteurs. La socialisation normative advient principalement par insertion concrète dans les dynamiques du réversible et de la régula(risa)tion telles qu'elles se présentent dans nos relations mouvantes quotidiennes, à la fois respectueuses et transgressives d'un ordre sociohistorique. Un tel modèle est applicable aux glissements caractéristiques de la modernité entre État d'une part, Église, économie et individus d'autre part.

Ce menu appelle quelques remarques. Malgré leurs différences, les articles de ce numéro ont un air de famille. Ils appartiennent tous à la sociologie compréhensive, au sens où ils cherchent à identifier des logiques d'action significatives. Tous s'efforcent aussi d'explorer une rupture en cours, en identifiant un avant et un après susceptible de situer le nouveau cours des choses. Tous également ont tendance à étendre leur propos au-delà des dynamiques socialisatrices, en se référant à des tendances profondes qui s'expriment en d'autres sphères d'activités.

L'homogénéité de ces textes va même au-delà, puisqu'on peut y déceler des convergences dans les thèmes en présence. La dimension de l'individua-

lisation traverse tous les articles, sous des biais variables: négociation et modulation psychologique des règles (de Singly), individualisation des croyances religieuses (Voyé), autonomie et singularité de l'enfant (Dubet), individualisation des établissements (Derouet), espaces d'autonomie normative et de réversibilité (Petitat). Cette thématique semble inévitablement associée à celle de pluralité: différenciation des contextes d'application (de Singly), démultiplication des systèmes de croyances individuels (Voyé), pluralité irréductible des valeurs et autonomisation de logiques d'action auparavant intégrées (Dubet), non-réduction de la pluralité des référents et fragmentations locales (Derouet), différenciation des sphères d'action et nouvelles hiérarchies d'autonomie et de dépendance normative (Petitat).

Remarquons que ces deux thématiques, étroitement reliées aux oppositions communauté-société et holisme-individualisme, sont constitutives de la pensée sociologique classique. Voilà un fil pour poursuivre la réflexion. Nous sommes invités à un retour sur les concepts fondamentaux de notre propre discipline, concepts destinés à penser la modernité et à fonder du même coup la réflexivité sociologique comme activité autonome dégagée des dogmes ordinaires. Un tel retour me semble exiger de repenser la grande coupure opérée par la pensée classique entre sociétés modernes et sociétés traditionnelles. La réflexivité compréhensive ne date pas de la modernité. Ce sont les modalités de cette réflexivité qui changent et qui continuent d'évoluer aujourd'hui, ouvrant ou fermant plus ou moins l'inventivité permanente des liens sociaux. On peut se demander si les classiques, dans leur effort pour penser la modernité, n'ont pas été victimes d'un biais de cohérence rétrospective —très sensible dans les concepts de communauté, de solidarité mécanique, etc.—, qui les aurait conduits à accentuer les contrastes et à effacer les continuités, nous plaçant ensuite dans des difficultés réelles pour réfléchir l'unité et la diversité du phénomène humain.

Ceci dit, quel que soit le chemin emprunté pour poursuivre une telle entreprise, déjà engagée, le domaine de la socialisation apparaît comme un terrain privilégié pour la féconder et la mettre à l'épreuve. Car la socialisation est une initiation concrète et située à l'unité et à la pluralité, aux tensions et aux virtualités du lien social, ce n'est pas seulement un discours sur... En donnant à voir les inévitables dissensions relatives aux régularités, règles, valeurs et normes et la négociation des possibles historiques, elle offre la possibilité d'en dégager les modalités particulières. À ce titre, les textes de ce dossier apportent tous une précieuse contribution non seulement à la sociologie de l'éducation et à la sociologie du normatif, mais encore à notre discipline dans son ensemble.

Les tensions normatives de la modernité

FRANÇOIS DE SINGLY

Faculté des sciences humaines et sociales de la Sorbonne

Centre de Recherches sur les Liens Sociaux (CNRS-Paris V)

Centre universitaire des Saints-Pères

45, rue des Saints-Pères, 75006 Paris

Jouer avec le feu

Une des constantes dans les discours critiques sur le monde moderne est celle de la perte ou du manque de repères, expression devenue si fréquente qu'on ne l'interroge plus (Poirot-Delpech 2002), provoquée par une "transmission grippée" (Guillebaud 2001). Comment ne pas constater que "la transmission fondamentale, ce passage de relais entre générations" fonctionne mal ? Cela semble relever de l'évidence : il existe au sein de nos sociétés des humains "en quelque sorte déshumanisés, c'est-à-dire qui n'ont reçu en héritage ni cultures ni repères minimaux". Il ne faudrait pas oublier que les pires actes de barbarie, avec l'extermination des juifs, des homosexuels, des Tziganes, ont été produits dans une nation très cultivée, avec une logique argumentaire dans laquelle les repères ne manquaient pas. Les "barbares" peuvent être socialisés. La barbarie serait visible chez les jeunes qui se conduisent comme des sauvages dans la jungle. L'état de nature dans la société, visible par cette déshumanisation, n'est possible que par l'absence de socialisation et de transmission. Relisons cette page du bloc-notes de Jean-Claude Guillebaud qui concentre assez bien les glissements qui se produisent en permanence dans ce type de raisonnement. On part de la description de faits incontestables pour en arriver, sans rupture de ton, à l'évidence du diagnostic. Il existe des violences commises par des jeunes, cela démontre donc que ces jeunes ne sont pas socialisés et que la transmission entre générations ne se fait plus. Ce papier est illustré par une photographie d'une voiture incendiée à Strasbourg dans la nuit du 31 décembre. Sous cette image, figure le texte suivant : "Des pompiers tentent d'éteindre un feu de voiture allumé par des jeunes pour 's'amuser'. Les nouveaux délinquants sont incapables de faire la distinction entre le permis et l'interdit". On peut douter de l'interprétation pour deux raisons. Premièrement les voitures brûlées à l'occasion du changement d'année renvoient au rituel de nombreux carnivals qui se terminaient

—comme à Cholet dans mon enfance— par la mise à feu du char de la Mi-Carême. Le feu a une double symbolique : on se débarrasse des choses détestées comme dans les autodafés ; on fête une période charnière entre la mort et la vie. À Pâques, l'Église catholique met en œuvre un de ses plus beaux rituels lorsque le prêtre plonge le cierge allumé dans l'eau. En incendiant des automobiles, ces jeunes empruntent donc à des usages traditionnels du feu. Ils le font dans la nuit pour éclairer l'arrivée de la nouvelle année. Ils le font en brûlant des symboles de la société de consommation —comme sur les barricades en 1968— non plus pour en dénoncer l'abondance des biens, mais pour protester contre les inégalités d'accès. Ces feux soulignent la pauvreté des rituels publics de ce changement. On l'observe sur les Champs-Élysées où de nombreuses personnes se retrouvent sans savoir quoi faire, sinon en faisant du bruit, en klaxonnant —autre type de bruit, historiquement associé au changement comme dans les cortèges de mariage— et en buvant du champagne, symbole des grands moments. Pendant que nombreux sont ceux qui célèbrent le nouvel an au restaurant ou chez eux, certains jeunes qui n'ont pas d'espace privé le fêtent dans l'espace public et renouent, consciemment ou non, avec des rituels occidentaux de passage. La seconde erreur vient de l'évidence de la non-socialisation de ces jeunes. Au contraire ils savent que brûler des voitures est interdit. Ils ne le font pas tous les jours. Ils le font pour faire leur fête. La question n'est donc pas la sauvagerie de ces jeunes : s'ils étaient "sauvages" au sens strict, sans socialisation, pourquoi brûleraient-ils des voitures et surtout pourquoi le feraient-ils justement ce soir-là ?

Ces actions condamnables méritent une analyse sérieuse. Brûler des voitures n'est pas un acte innocent chez les jeunes qui pratiquent ce genre d'activités. Ils connaissent le prix des voitures et ils savent que ces biens sont des propriétés privées, non disponibles normalement pour le feu ou pour l'emprunt. La question posée par ces actes n'est donc pas celle de la socialisation et de la transmission ; elle est autre : pourquoi ces jeunes n'obéissent-ils pas à ces règles ? La réponse n'en devient pas plus simple, mais elle modifie le diagnostic : il ne suffit pas que les règles soient apprises pour être appliquées. Il faut qu'elles soient respectées par ceux qui les apprennent. Une règle peut ne pas être suivie schématiquement pour trois raisons : soit parce qu'elle n'est pas légitime et donc qu'elle perd son statut de règle (songeons à la désobéissance civile) ; soit parce que, même légitime, sa non-application rapporte beaucoup de profit ; soit parce que, même légitime, elle peut être contournée de temps en temps, une règle peut être à l'éclipse. Dans le cas des voitures brûlées, la rémunération n'est pas évidente, sinon celle, symbolique, des médias : ces jeunes peuvent être les rois d'un jour, ou plutôt d'une nuit. Ils ont des chances de devenir les héros des journaux télévisés ou écrits. Une recherche auprès de ces incendiaires serait nécessaire pour analyser les raisons de leur défi.

Jusqu'où cela manifeste-t-il une forme de reconnaissance qu'ils se donnent, s'en estimant trop privés ?

Laissons les voitures brûlées et concentrons-nous sur des infractions plus fréquentes, notamment celle de brûler un feu rouge. Pourtant la règle est simple et connue de tous : au rouge, on s'arrête. Or, à Paris, de plus en plus fréquemment, à l'apparition du "rouge" au moins une voiture passe, non pas à l'orange mûre mais au rouge certain. Cette infraction ne dérive pas d'une ignorance, d'une défaillance dans la socialisation. L'individu qui brûle le feu connaît la règle ; il joue avec. Il estime qu'il a encore le temps de passer, que le principe juste ne mérite pas une application stricte, que le conducteur est bon juge. Tout se passe comme si, à chaque feu, le conducteur prenait plaisir à négocier avec le principe. Il nous semble que les infractions de ce genre se développent, qui consistent à suivre les règles mais avec une certaine souplesse. On ne les conteste certes pas, mais on est assez grands pour estimer de leur juste application. La rigidité ne serait-elle pas un défaut dans un monde où est vantée, sous de multiples formes, la flexibilité ?

Or cette contestation, silencieuse, des règles a des effets. Ainsi en l'occurrence, chez les piétons, naît une certaine méfiance vis-à-vis d'autrui associée à un sentiment de perte du lien social. La crise du lien social dérive non d'abord de l'absence de relations entre les individus d'une même société —pour beaucoup, le temps passé à communiquer est important— mais du manque de confiance, de fiabilité dans les autres, non connus. L'univers est divisé en deux : le monde à soi qui inclut les personnes connues, les proches qu'on apprécie ou qu'en tout cas l'on craint peu et l'autre monde qui comprend les autres individus, anonymes. La ville devrait être synonyme de la liberté de circulation au sein d'un espace public et rassurant puisque partagé entre citoyens respectant une loi commune. Elle peut devenir menaçante si les règles de la vie ensemble ne sont pas suivies avec exactitude. Alors on se replie sur soi et, plus précisément, sur son monde ; on reste dans un "entre soi" plus sécurisé. Certains rêvent de vivre dans un espace public qui ressemble à un quartier communautaire où les voisins sont familiers, où l'autre est connu. Le succès d'*Amélie Poulain* témoigne de cette nostalgie. Le sens de la ville moderne se perd. Lorsque la crainte devient trop grande, le rejet augmente. Le syndrome Nimby —Not in my backyard— peut s'affirmer plus aisément, de manière plus légitime et se transformer en Noos —Not on our street— (Pénicaut & Virot 2002, Bissuet 2002). Notre rue doit être protégée des inconnus, des pauvres, des étrangers, des gens d'autres cultures, des gens différents de "nous". Ceux qui crient contre les communautés veulent défendre pourtant la leur.

Incontestable en Europe, le développement de telles attitudes ne peut être regardé ni avec mépris, ni avec indifférence. Les discours portant sur la perte de la politesse et le manque de respect doivent être aussi pris au sérieux.

Ces manquements relèvent de la même logique que ceux au code de la route. Le principe devient négociable selon le contexte. Selon nous, ils traduisent un des problèmes centraux des normes dans les sociétés modernes : non pas leur absence, comme on le dit trop souvent, mais l'existence de plusieurs types de normes dont la contradiction engendre des effets négatifs. Tentons de comprendre les tenants de la crise normative.

La norme du commandement

Comme toujours, revenons au fonctionnement des sociétés prémodernes. Celles-ci ont des normes morales, le plus souvent religieuses, qui ont une forme précise : celle du commandement. “Tu respecteras ton père et ta mère”. De tels énoncés ne sont pas compliqués à appréhender, ni à appliquer. Ils fonctionnent selon le principe du “Oui-Non”. L'individu respecte ou non la règle. Le péché originel d'Adam et Ève symbolise la suite de l'histoire : Dieu a interdit de manger des fruits de l'arbre de la connaissance, Adam et Ève en ont mangé, ils ont désobéi et ils sont punis. Ils sont chassés du Paradis terrestre. Une règle. Un interdit. Une sanction en cas de désobéissance. Il n'y a ni continuité —manger à moitié la pomme— ni prise en considération de l'individu pécheur —Adam était particulièrement fatigué ce jour-là. La règle et la sanction sont les mêmes pour tous. Elles relèvent de la Loi. Le rituel de la confession dans sa forme traditionnelle consiste à avouer ses manquements. Il existait —au moins jusque dans les années 1960 puisque je me souviens les avoir utilisées— des listes de péchés, comprenant tous les manquements possibles hiérarchisés entre les véniels et les mortels. L'enjeu était important : l'accès au paradis (céleste) en dépendait.

Ce type de principe normatif ne se limite pas à la sphère religieuse. Il a été repris, pendant la première période de la modernité, des années 1920 aux années 1960 (de Singly 1993) et transféré aux normes de l'hygiène. Ainsi, en 1920, paraît le *Catéchisme de puériculture pratique et moderne* du docteur Demirleau : les mères doivent suivre à la lettre des règles pour bien élever leur enfant. Registre hygiéniste et registre moral coexistent alors harmonieusement, grâce à des glissements progressifs. Par exemple, dans le *Guide pratique de la mère. Notions élémentaires de puériculture* des docteurs Rudaux & Montet (1926), on peut lire : “Dans la journée, il est souvent nécessaire d'interrompre le sommeil à l'heure fixée pour la tétée. La régularité des repas doit être scrupuleusement respectée... En répétant les mêmes actes aux mêmes heures et toujours dans les mêmes conditions, l'enfant prend rapidement les bonnes habitudes qu'on désire lui donner. Il se discipline facilement”. Dans ses cours d'éducation morale, Durkheim raisonne ainsi, estimant que l'objectif est de régulariser les conduites et que le moyen d'y parvenir est d'inculquer l'esprit

de discipline : “Bien agir, c’est bien obéir” (1963, 21). L’intérêt de cette vertu d’obéissance est d’être indépendante de ceux qui exigent un tel comportement et de ceux qui doivent l’appliquer. C’est pour cette raison que ce sociologue n’est guère favorable à l’éducation familiale, il craint une trop grande faiblesse de la part des parents. Il préfère l’école, plus impersonnelle. Même s’il reconnaît qu’il y a “toujours une marge laissée à l’initiative” des personnes impliquées, il affirme qu’elle doit être “restreinte” : “l’essentiel de la conduite est déterminé par la règle” (idem, 20). Durkheim pense que la discipline scolaire est la plus à même d’imposer aux enfants ce “vaste système d’interdits”, cette “sorte de barrière idéale au pied de laquelle le flot des passions humaines vient mourir” (idem, 36), cette morale qui demande de ne pas “suivre notre nature”. La III^e République prône une éducation morale, à la Durkheim, ou hygiéniste qui repose sur le commandement. C’est pour cela que Catherine Rollet estime que, dans ces décennies-là, la pesée dans les centres de protection maternelle et infantile est “un nouveau rite, une sorte de baptême républicain, celui de l’hygiène et de l’instruction... La balance qui dit le bien et le mal... juge” (1990).

Le principe du “ni-ni”

Progressivement, surtout à partir des années 1960, l’éducation modifie le régime normatif. Des auteurs comme Françoise Dolto ou Charles Bettelheim, notamment, diffusent les nouvelles bonnes manières d’éduquer ses enfants : “Croire qu’il puisse exister des règles qui commandent notre comportement vis-à-vis de notre enfant, c’est compromettre la compréhension empathique qui ne peut venir que de nos propres expériences, aussi uniques que le sont, pour lui, celles de notre enfant” (Bettelheim 1988). Les règles, les commandements sont perçus comme dangereux puisqu’ils “ignorent ce qui est personnel et nous amènent à négliger ce qui est unique chez notre enfant et dans notre relation à lui”. Il s’agit d’une révolution pédagogique, déplaçant de son centre la règle pour y placer l’enfant. Il suffit de comparer les énoncés de Durkheim à ceux de Françoise Dolto pour appréhender la transformation du système normatif : “Le développement d’un enfant se fait comme il se doit, au mieux de ce qu’il peut, selon la nature qui est la sienne au départ, quand il se sent aimé par des parents qui s’aiment et qu’il y a de la gaieté dans l’air... Un enfant heureux, bien dans sa peau, c’est celui qui se développe comme il a, lui, à se développer avec ses particularités qui seront respectées” (Dolto 1977-1979). Ce n’est plus la règle ou la discipline qui doit être respectée mais l’enfant et sa nature.

Cette norme —que je nomme psychologique même si les psychologues refusent de la considérer comme telle, ce qui ne contribue pas à la rendre

visible et donc engendre le sentiment de l'absence de normes— se différencie donc de la norme morale. Elle ne prend plus la forme du commandement ; elle s'écrit sous la forme d'un énoncé plus complexe, d'un principe qui doit éviter les extrêmes : le principe est celui du "ni-ni". L'enfant doit être aimé, ni trop, ni pas assez. L'autonomie qu'on lui laisse doit être aussi calculée : trop d'autonomie trahirait trop d'indifférence, pas assez, trop d'amour castrateur. Ainsi un magazine éducatif tente de faire comprendre comment nous devons nous comporter avec un enfant de 5-11 ans : "plus nous les questionnons, plus nous croyons leur monter que nous nous intéressons à eux et plus eux ressentent que nous voulons les contrôler". Aussi est-il conseillé de moins le questionner et de lui dire au contraire : "Sache que si tu as envie d'en parler avec moi, au moment où tu en auras envie, je me rendrai disponible" (Ducamp-Mayolle 2002).

Idéalement le principe psychologique est l'équilibre entre des contraires, entre le laisser-faire et la répression, entre le "trop" et le "pas assez", entre le "sous" et le "sur". C'est ainsi qu'un "jeu de la vérité" (Bassoul & Thomas 2003) conclut que pour qu'un couple fonctionne bien, il faut que chacun des deux partenaires en fasse suffisamment : "le surinvestissement peut être aussi dangereux que le sous-investissement". Les parents doivent aussi rechercher ce point si difficile à connaître, ils ont peu de chances de l'atteindre, comme le souligne Donzelot (1977 et pour une version actualisée de cette perspective, Darmon 1999) : "Il y a toujours dans la famille présence d'un excès ou d'une insuffisance d'investissement affectif pour expliquer les oppressions et les frustrations des individus". Le philosophe Alain Renaut formule ce constat autrement : "La seule solution laissée aux parents est au fond d'avoir du talent, d'être de 'bons parents', c'est-à-dire, aujourd'hui non pas des parents qui soient bons, c'est-à-dire moraux et humains, mais d'être bons en tant que parents, c'est-à-dire de faire preuve de talent" (Renaut 2001, 200 ; 2002). Il en faut, en effet, pour adapter à la situation présente les indications fournies par la norme psychologique, à propos, par exemple, de la manière dont il faut aider son enfant à grandir : "Le plus grand service à lui rendre est de ne pas intervenir systématiquement et de ne pas décider à sa place". Tout tient dans ce "systématiquement" : ne pas intervenir traduirait une indifférence parentale, intervenir systématiquement trahirait un excès de dirigisme, interdisant l'autonomie enfantine. C'est au parent, armé d'un tel conseil, de décider de la posologie de ses interventions éducatives. Il peut savoir où il se situe en répondant aux questions d'un test dont le titre fournit déjà la bonne réponse, de l'ordre du "ni-ni" : "Couvrez-vous votre enfant ou lui laissez-vous trop d'autonomie ?".

La recherche d'un tel équilibre régit l'existence entière, on le retrouve dans les magazines féminins ou de développement personnel. Il prend soit la forme de la confrontation entre deux points de vue, opposés, de spécialistes,

le lecteur ou la lectrice devant parvenir à opérer la synthèse, soit, modalité plus déroutante, la forme de la succession: d'un numéro à l'autre des avis divergents sont exposés, sans conclusion. La difficulté première de ce principe est le fait qu'il donne une direction, un repère, moins directif que la norme morale. Par construction, le "ni-ni" est plus flou. Cela ne constitue pas un défaut puisque c'est nécessaire pour permettre le réglage personnel: lorsque le point est fixe, plus de jeu possible, lorsque la ligne est flottante, il peut y avoir ajustement en fonction de la situation et de la personnalité de l'enfant. La liberté d'expression réside dans ce flou du "ni-ni". Dans cette perspective, la socialisation ne s'achève pas avec l'enfance, elle est permanente: les ajustements sont le signe de l'attention aux personnes et aux choses, de la non-rigidité des principes. Prenons l'exemple d'un dossier de *Biba* (octobre 2002) intitulé "Décoincez-vous" (dont le sous-titre, "En faire trop, finalement c'est mieux", indique néanmoins un certain point de déséquilibre dans la mesure où les journalistes pensent que les femmes sont dans l'autre excès. La correction exige donc cette inflexion). Dans un des articles au titre dénonciateur, "La dictature de l'émotion. Ou comment en quinze ans, le self-control est devenu très démodé", la recherche du point d'équilibre est explicite: "Les générations formées à la dure (Never complain, never explain) souffraient beaucoup, elles ont fini par inventer la psychanalyse. Un peu de laisser-aller ne pouvait leur faire que du bien. Les libérer. Mais les générations suivantes n'ont pas reçu en masse le même outillage pour trouver un équilibre entre la froide raison et les folles passions. Résultat, certains ont donné dans le panneau du 'libérez votre intelligence émotionnelle' sans se rendre compte qu'il s'agissait en fait d'adopter un autre mode de contrôle: utiliser ses émotions (et celles des autres), pas leur lâcher la bride, jouer avec, pas hystériser". Et les articles qui suivent tentent de rendre possible ce jeu: "S'exprimer oui, se répandre non". Le "oui-non" masque le "ni-ni": "entre la dose salutaire d'émotion et la louche qui fait tout déborder, il y a une nuance... que certaines ont bien du mal à respecter".

On entend fréquemment ce refrain du "ni-ni" dès lors qu'on prête plus attention à la structure qu'au contenu. Ainsi, dans un éditо consacré aux grands-parents, la rédactrice en chef suggère que ceux-ci soient "impliqués, mais pas trop" (Grimaldi 2002): "Tout les porte à prendre aujourd'hui une place centrale sur l'échiquier familial qu'ils devraient bien se garder... car leurs enfants sont ambivalents; ils leur demandent d'être là quand ils en ont besoin, de s'effacer à d'autres moments... de ne pas s'impliquer trop... À ces grands-parents nouveaux, nécessité est faite d'inventer un nouveau modèle: d'être disponibles sans être trop présents, utiles mais pas dans l'ingérence... d'être dans l'offre et pas dans la demande. En un mot, de trouver une position délicate d'équilibriste". Cette position n'est pas définie une fois pour toutes. Elle n'existe pas, pour la bonne raison que c'est dans la variation même de la

distance que se noue et que s'entretient une bonne relation. L'équilibre ne consiste donc pas en un point fixe, mais plutôt dans une mobilité entre distance et proximité, entre autorité et laisser-faire. Pour tenter de trouver, à chaque étape, à chaque moment, cet équilibre instable, les spécialistes sont mobilisés. Les articles des magazines éducatifs font presque toujours appel à des psychologues, des pédiatres, des infirmières-puéricultrices... L'article est signé par un journaliste, mais au début ou à la fin une précision est donnée: "Avec le Dr..., gynécologue obstétricien à l'hôpital...", par exemple) mais un encart est ajouté: "L'analyse du psy". Derrière les variantes affleure la légitimité des principes énoncés qui ne reposent pas sur une morale établie une fois pour toutes. Le savoir est reconnu, quelquefois, défaillant. Ainsi pour savoir si le fait de dormir avec son bébé dans le lit est dangereux ou non, les avis divergent. Est-ce que cela augmente le risque d'une mort subite du nourrisson? Une pédiatre pense qu'il est "très difficile sur un sujet pareil de prendre position en tout ou rien. Nous savons encore si peu de chose sur les causes de la MSN". Un professeur de pédiatrie, même s'il observe que des enfants sont morts en dormant avec leur parent, affirme que, malgré tout, "il n'est pas légitime d'interdire complètement le 'co-sleeping'. Il faut seulement savoir que, dès que les habitudes des parents sont précaires ou irresponsables, cela devient dangereux" puisque ces derniers ont alors un sommeil trop profond (Davis 2002).

Individualisation et psychologisation

L'existence du principe normatif "ni-ni" n'est pas arbitraire. Il ne dépend pas d'une mode passagère, il rend possible l'individualisation de l'individu contemporain par cette attention et le réglage opéré en fonction des conditions du moment et des modalités de la négociation (de Singly 1996a). En effet, chacun, pour avoir le sentiment d'exister et d'être respecté, demande à participer à l'élaboration des compromis. La négociation entre parents et enfants ne correspond pas à l'image que ses détracteurs veulent lui donner: elle ne signifie ni l'égalité entre les différentes parties, ni le règne absolu de l'enfant qui de despote devient victime. Chacun peut être à sa place en tant que parent et en tant qu'enfant et négocier néanmoins. La négociation, dans le cadre pédagogique, crée les conditions pour que l'intérêt de l'enfant ne soit pas défini exclusivement par ses parents, pour que l'enfant, lui-même, participe à la formation de sa propre identité. Il n'est pas, contrairement à la représentation traditionnelle, une pâte à modeler, il a déjà une certaine "forme" à respecter et à développer. L'éducation contemporaine repose sur un double postulat: l'enfant est une personne et l'enfant a une identité propre dès la naissance qu'il doit révéler tout le long de son existence.

La publicité sait se servir de ces nouvelles normes pour rendre légitimes ses produits. Ainsi une grande marque alimentaire, sous le titre “Les goûts et les couleurs entre les bébés, ça se discute” (reprenant le titre d’une célèbre émission télévisée, notamment dans *Télérama*, le 25 octobre 2000), affirme : “Parce que votre enfant a tout à découvrir en matière de goût, N. met à votre disposition 135 ans d’expérience en diététique infantile. Après les premiers mois où le lait est son unique aliment, il va progressivement découvrir de nouvelles saveurs, affiner ses préférences et affirmer ainsi sa personnalité”. L’enfant ne doit plus manger ce qu’il a dans son assiette pour montrer son obéissance. Il doit, nouvelle contrainte sociale, exprimer son identité personnelle en choisissant ce qu’il veut manger (au sein d’une gamme sélectionnée de produits “adaptés à ses besoins nutritionnels”). Cela présuppose que le parent comprenne tel ou tel refus comme l’expression non d’un caprice, mais d’un de ses goûts en formation. Cependant ce père ou cette mère devra faire la différence entre une expression légitime et une demande non raisonnable, étant aussi responsable de ce que son enfant mange. Il explicitera alors sa conduite pour rendre compréhensible ce qui pourrait sembler purement arbitraire. Il ne peut pas se contenter de mettre en œuvre une écoute active, chère à Thomas Gordon. Ce pédagogue propose une méthode intitulée “Parents efficaces” (2000, 2001) qui a pour objectif de parvenir à ce que l’enfant puisse “développer sa vraie personnalité” grâce au fait qu’il se “sente aimé et accepté tel qu’il est”. Ce programme édité dans une collection de poche (“Les best-sellers de l’éducation”) est en vente dans les grandes surfaces. Ce père ou cette mère doit concilier le respect des demandes de l’enfant et le respect de principes diététiques. Le parent peut oublier à certains moments ces règles, comme le lui recommande un nutritionniste, rémunéré par une chaîne de fast-foods ; il reconnaît que si le repas “spécial enfants”, proposé dans cet espace “apporte des protides, des glucides et des lipides dans les proportions recommandées pour un enfant dans le cadre d’une alimentation équilibrée”, ce n’est pas ainsi que les choses se passent, les enfants préférant la boisson sucrée au jus d’orange, le poulet au hamburger. Alors il autorise l’infraction en argumentant ainsi : “L’équilibre alimentaire se construit sur toute une semaine et, pour un repas pris chez M., il y en a treize autres où l’on peut aussi équilibrer leur alimentation. Sachons donc faire la part des choses et évitons de trop rationaliser un repas qui doit rester un plaisir” (“McDo pèse-t-il sur la balance ? Un nutritionniste vous répond”, publicité, mai 2002). Cette page de publicité permet de comprendre la contradiction normative de la modernité qui dépasse le cadre des contraintes du marché. En effet, l’expert ne peut pas nier qu’il existe des principes de l’alimentation qui reposent davantage sur le commandement (“Tu dois manger équilibré”), et en même temps il rappelle que ce principe n’est pas exclusif, qu’il doit pouvoir être concilié avec le principe de la libre expression de l’enfant. Il faut,

affirme-t-il, “faire la part des choses”, c’est-à-dire laisser les parents eux-mêmes trouver la manière de concilier les contraires. Quand la pression sociale devient trop forte, ces produits ou ces marques se défendent en affirmant qu’elles aussi luttent contre les dangers de l’excès de l’obésité —tout comme les journaux féminins qui affirment, pendant un temps, ne pas montrer des mannequins quasi anorexiques (Rousseau 2002).

L’expert ne donne aucun conseil pour que les repas à la maison où l’on doit manger “filet de poisson avec haricots verts” se déroulent bien mais ce plat est cité explicitement dans la publicité: “Si on les écoutait, on irait tous les jours. Mais nous, on opterait plutôt pour le filet de poisson avec les haricots qu’on vient d’acheter au marché”. Et le texte continue habilement, en jouant sur le “on”: “Et si on se posait les bonnes questions sur M. ?”, c’est-à-dire celles auxquelles peut répondre la marque. Il propose un compromis que reprend le centre interprofessionnel de documentation et d’information laitières dans une brochure pédagogique, rédigée par une diététicienne: “Aucun aliment n’est bon ou mauvais, tout est question de dose... Bien se nourrir, c’est recevoir une nourriture adaptée... Pour cela il faut manger de tout un peu et un peu de tout”. La brochure de 2002 s’intitule “À table les enfants!”, avec comme sous-titre: “Pour bien grandir, partager et surtout se faire plaisir”. Le parent doit savoir suivre un tel programme qui lui laisse une assez large manœuvre, en lui permettant d’écouter au moins certaines demandes de ses enfants. Un autre pédiatre (Massionnaud 2002) souligne, lui aussi, cette attention à l’enfant: “Pourquoi imposer des apports de calcium sous forme de lait à un enfant qui préfère le cantal ou le reblochon? Renoncez donc au bras de fer, exercice inutile d’où les enfants sortent toujours vainqueurs”.

Le parent commandeur est condamné, la troupe enfantine ne suit pas. Il doit donc adopter d’autres stratégies, plus souples, comme le suggère une nutritionniste en répondant à la question “Faut-il vraiment leur interdire les sucreries?”: “Non, bien sûr. Il suffit d’organiser leur consommation avec modération, mais sans frustration” (Arnold-Richez & Du Fraysseix 2002). Le principe de l’équilibre —avec, sans— est rappelé, et argumenté. Tout d’abord l’apparente légitimité du “trop” (d’interdit): “Évidemment de nombreux arguments diététiques prêchent en faveur d’une interdiction pure et dure des bonbons”. Ensuite, la modération: “Mais évidemment nul ne songerait à proscrire toute sucrerie! Si l’on sait gérer en famille ce plaisir normal du doux, du mou ou du dur à sucer ou à croquer, il n’y a aucune raison de priver son enfant d’une glace, d’un bonbon”. Ce dernier aura droit à certaines sucreries à la condition d’apprendre qu’elles font partie de l’alimentation, qu’elles ne sont pas “d’innocentes gourmandises” sans toutefois les “diaboliser”. L’article se termine par le déplacement de l’interdit vers le faux sucre et par l’autorisation de certains écarts, pour les fêtes, “à des ‘cuites de bonbons’ en somme”. Les parents lecteurs apprennent, ou voient confirmer, la dévalo-

risation de la stricte discipline au profit d'un compromis qui autorise l'enfant à affirmer ce qu'il désire. En effet ce dernier a le droit —et le devoir, il s'agit d'un impératif normatif— d'apprendre à être lui-même par l'expression de ses souhaits et de ses goûts.

La reconnaissance des revendications enfantines implique que les parents renoncent à imposer leurs valeurs, et ne se mettent pas à la place de leur enfant. Ils doivent plutôt se demander si leur souhait d'imposer tel ou tel comportement ne trahit pas, comme le suggère une psychologue dans une rubrique consacrée à l'âge de cinq ans (Guillou 2002), le plaisir de jouer à la poupée avec son enfant : "L'enfant est en quelque sorte un prolongement de la mère, un genre d'ambassadeur qui doit être beau, séduisant, conforme à son désir". La mère doit renoncer "à l'enfant idéal, modelé selon ses rêves", et donc à l'interdit. Elle pense sinon trop à elle, oubliant l'essentiel : "Plutôt que de pousser des cris horrifiés devant ces expériences vestimentaires, mieux vaut considérer qu'il s'agit d'une étape importante dans son développement". L'enfant veut faire "savoir qu'il n'est plus un bébé. C'est une manière claire de s'affirmer et de dire à sa mère : 'Je ne suis plus ta poupée, tu n'as pas tout pouvoir sur moi'... En choisissant lui-même ses habits, votre enfant signe une vraie déclaration d'indépendance qui participe à la construction de sa personnalité". Le parent doit, en conséquence, apprendre à "fermer les yeux sur ces fantaisies d'un goût parfois douteux" —et aussi sur ses propres souhaits— afin de laisser à ce jeune enfant "indépendant son libre arbitre", un des symboles de son individualisation. On retrouve la définition des "parents acceptables" selon Bettelheim (1988) : "Ils ne doivent pas s'acharner à créer l'enfant qu'ils voudraient avoir, mais au contraire l'aider à devenir ce qu'il est en puissance, à épanouir ses potentialités".

L'alternance entre le commandement et l'interprétation

Dans les sociétés modernes, la normativité psychologique s'est imposée. Malgré tout, elle n'a pas fait disparaître l'autre régime de normativité, celui du commandement. Un feu rouge ne se négocie pas. Pour une part, la santé relève aussi de ce registre. Ainsi le tabac n'est pas interdit, mais il est rappelé sur chaque paquet qu'il constitue une nouvelle forme de "péché" qui ouvre la porte à l'enfer de la dépendance et d'autres méfaits et risques ("les 22 principales maladies liées au tabac"). Le conseil devient impératif : "Ne fumez plus contre votre gré" (Fédération française de cardiologie), jouant toutefois sur l'affirmation d'un soi libre (prônée davantage par le régime psychologique). Un des arguments utilisés est celui de la libération : "Le tabac, vous vous en libérez quand ?" (Comité Français d'éducation pour la Santé) ou encore : "Libère-toi du désir d'allumer, la cigarette te consume" avec, comme

illustration, des menottes (Comité régional d'éducation pour la santé et Smerep). D'autres organisations donnent des conseils pour échapper à ce qu'elles considèrent comme une dictature du marché et de la globalisation. Pour exemple, une brochure, éditée par une organisation internationale —*True food guide. How to shop G.E (genetic engineering) free*, Greenpeace 2002— qui adopte explicitement un code en trois couleurs: le vert, l'orange et le rouge. Les individus sont invités à manger vert, c'est-à-dire des aliments dont les gènes n'ont pas été manipulés. Les normes hygiéniques fonctionnent toujours selon ce registre et reposent sur une légitimité indiscutable, scientifique. On peut prendre pour témoin les campagnes pour le brossage des dents qui utilisent l'argument scientifique —"Parmi les enfants 'bons brosseurs', 71 % étaient indemnes de caries et de soins, parmi les enfants au brossage inexistant, 14 % étaient indemnes"— et créent l'environnement traditionnel de la règle: "Nos éducateurs à l'école expliqueront aux enfants comment se brosser les dents efficacement... et à la maison, avec votre soutien, les enfants appliqueront les conseils de bonnes habitudes alimentaires et vous contrôlerez le brossage des dents de vos enfants, surtout le brossage du soir" (*Le fil dentaire* 2000).

L'usage des machines, notamment des ordinateurs, relève de la logique du commandement. Il est impossible de négocier dans la programmation: soit vous suivez les consignes et cela marche, soit vous ne les suivez pas et vous vous "plantez". L'utilisateur considère cela comme normal; l'impersonnalité de la machine et l'impersonnalité de la règle sont cohérentes. Cela devient plus complexe avec les humains: dans certains cas, ces derniers doivent et demandent à être traités comme des personnes et, dans d'autres cas, les individus souhaitent être soumis à des règles communes, impersonnelles en quelque sorte. C'est dans cette alternance que réside le problème central du lien social: pour qu'il y ait harmonie sociale il faut qu'il y ait entente entre les parties concernées sur le type de normativité en jeu. Le problème réside, si l'on poursuit la métaphore de la circulation, en la confusion engendrée par la coexistence de ces deux signalisations. Il faut savoir sur quelle route l'on se trouve pour savoir quel code respecter. À certains moments, dans certaines situations c'est la norme psychologique qui domine, à d'autres c'est la norme du commandement qui s'impose. L'individu, jeune ou adulte, doit apprendre à connaître ces temps. C'est ainsi que les livres de puériculture pour les parents, sans expliciter l'alternance, en jouent en permanence (Hors série bébé de *Femme actuelle*, "Bonjour bébé!", 2001; *Encyclopédie pratique "Parents"*. *Votre enfant de 0 à 6 ans*, 2002). La toilette constitue l'exemple type d'un temps régi par le commandement: "Lavez bébé tous les jours... Ne déshabillez pas complètement bébé avant le bain... Pensez à bien passer sur tous les plis. Gardez toujours les accessoires de bain à portée de main, etc.". L'impératif constitue le meilleur indicateur de la norme binaire. Pour les

pleurs, la dominante est nettement à la psychologisation: “Les premiers temps, bébé pleure souvent et c’est normal. Nos indices vous aideront à décoder ses cris pour rester serein”. En pleurant, le jeune enfant “s’exprime” et il “attend votre réponse”.

L’alternance inévitable

Tout se complique lorsque les deux niveaux se mêlent. C’est le cas pour la nourriture. Les recommandations du “bien se nourrir” pour la femme enceinte alternent avec les “règles” —pourcentages soulignés de “protéines pour l’équilibre, de lipides pour la vitalité et de glucides pour l’énergie”. Le titre est clair: “Il faut manger deux fois mieux et pas pour deux” et le commentaire utilise l’impératif. Mais ces deux pages consacrées à l’alimentation féminine comprennent aussi un dialogue entre deux diététiciennes qui s’appuient sur l’autre principe. La continuité est marquée, cependant, par le maintien de l’usage de l’impératif: “Apprenez à faire la différence entre la faim et l’envie de manger... Une recommandation, écoutez votre faim et ne cédez pas à vos envies de manger”. L’écoute de soi préfigure l’écoute de l’enfant doivent savoir différencier le “caprice” et le “vrai besoin” qui ne recevront pas la même réponse. L’objectif est de favoriser l’émergence du “vrai moi” et non des faux selfs. Mais contrairement au péché ou à l’infraction, ces deux “demandes” ne se distinguent que par l’interprétation qui en est faite.

La manière dont les deux normes doivent être pondérées reste le mystère jamais élucidé de la modernité. Cette dualité inévitable ouvre la possibilité du jeu permettant à toutes les parties d’intervenir et est aussi génératrice de conflits. L’individualisation est à ce prix. Dans chaque institution, des désaccords surgissent entre les individus qui réclament davantage de prise en compte de la “personne” et les individus qui, au nom de la justice, de la transmission, ou de toute autre vertu, mettent l’accent sur des principes abstraits et impersonnels. Les malentendus sont fréquents. Ainsi certaines directions d’administration prônent-elles la personnalisation des fonctionnaires en exigeant que ces derniers portent un badge avec leur nom. Cette mesure déclenche des craintes d’atteinte personnelle. L’impersonnalité protège. D’autres directions souhaitent prendre en compte le “mérite” pour le calcul des rémunérations. A priori, cette idée ne devrait pas susciter de résistance puisque c’est la reconnaissance des niveaux différents d’investissements dans le travail. Or le plus souvent, cette solution reçoit un mauvais accueil, moins pour une raison de principe que par crainte de l’arbitraire du jugement (exemple, Durand 2002). Le pouvoir ne va-t-il pas, en réalité, récompenser en fonction d’autres critères, notamment celui de la docilité vis-à-vis de la direction? Le refus traduit un manque de confiance dans le jugement de la

hiérarchie. Il trahit aussi un sentiment d'insécurité: même si le mérite était bien pris en compte, il serait menaçant pour les individus mal notés et aussi pour la cohérence du groupe. Quelle histoire se raconter lorsqu'on appartient au camp des perdants du mérite? Il y a suffisamment de circonstances où l'on ne peut pas échapper au jugement personnel pour en ajouter une, et une importante: le salaire étant un critère fort de sa valeur sociale. C'est pourquoi l'inégalité engendrée par un traitement impersonnel —c'est-à-dire sans mérite— est préférée à celle associée à la différenciation personnelle. Cela ne signifie pas que le principe de la personnalisation soit jeté hors les murs de l'entreprise, mais la diversité rend difficile la comparaison puisque cela supposerait que soit trouvé un critère de comparabilité. D'autres formes de reconnaissance, d'attention sont demandées par exemple à l'occasion de cérémonies, de remise de médailles (dont l'une d'entre elles fait référence au mérite) pendant lesquels les autorités peuvent rendre hommage à tel ou tel; ou encore par la gestion des horaires de travail. La flexibilité (si elle est maîtrisée par les salariées) est appréciée, par exemple avec la possibilité de ne pas être là à certains moments pour être avec ses enfants. Les salariés ne veulent pas toujours être soumis à un traitement impersonnel, tout en craignant les contrecoups de la personnalisation, à savoir les atteintes à l'estime de soi. À l'école, une tension comparable s'observe. Les élèves ne veulent pas être réduits à la dimension "élève". Mais ils apprécient peu les professeurs qui notent, croient-ils, "à la tête du client", ils veulent une notation juste, impersonnelle (Dubet 1995). Dans la famille, même si c'est plus feutré, les relations fraternelles souffrent aussi de la contradiction dérivant des exigences de justice et de personnalisation: les parents ont le sentiment de maintenir un certain équilibre entre une distribution égale de ressources économiques ou affectives entre chaque enfant et une attention associée à une reconnaissance de besoins différenciés selon l'âge, les circonstances; les frères et les sœurs peuvent percevoir autrement cette différenciation et la coder comme inégalitaire.

Les risques dérivant de la coexistence des deux normes

Le premier risque de la coexistence des deux régimes de normativité réside donc dans le mécontentement élevé qu'elle engendre. Le réglage entre les deux normes satisfait rarement les parties en présence qui n'ont pas les mêmes intérêts. Ce n'est pas un hasard si les conflits les plus fréquents dans la famille naissent à l'occasion des sorties. Les jeunes ont l'impression que leurs parents appliquent des règles trop strictes, sans leur faire suffisamment confiance, sans tenir compte de ce qu'ils sont vraiment. À d'autres moments, ils jouent de l'autre registre en revendiquant des droits accordés aux jeunes du

même âge. Les parents ont des contradictions comparables, alternant usage de règles impersonnelles (notamment du type “À tel âge, on n’a pas le droit”) et de considérations personnelles (pour les dépenses, si leur enfant a tel besoin). Le désaccord ne provient pas d’une division du travail entre les parents spécialistes d’une norme et les jeunes spécialistes de l’autre; il est engendré par des usages différenciés des deux régimes au même moment, pour la même situation.

Le deuxième risque du chevauchement est dans le manque de distinction entre les deux régimes. Puisque certaines choses dans la vie sont négociables, tout deviendrait négociable. Prenons un exemple tiré de mon expérience d’enseignant — il s’agit donc d’une des versions de la réalité. J’enseigne la méthodologie de l’enquête par questionnaire. Un savoir est exigé, celui de la lecture de tableaux statistiques croisant plusieurs variables. La compétence mathématique requise est faible, il suffit de savoir distinguer une différence entre deux pourcentages (45 % est plus grand que 30 %). En revanche, un certain nombre de règles précises doivent être mises en œuvre : les pourcentages sont calculés en fonction de la variable indépendante; la lecture des différences se fait modalité par modalité de la variable dépendante. Rien de tout cela n’est difficile, mais cette lecture heurte la socialisation ordinaire qui tend à lire autrement le tableau. Chaque année, un certain nombre d’étudiants refusent de lire selon les principes demandés; ils suivent l’une des règles mais pas les autres. Tout se passe comme si dans cette invention de nouvelles manières de lire un tableau, ils revendiquaient le droit d’être eux-mêmes; tout se passe comme si en suivant les règles strictes de lecture d’un tableau, ils avaient l’impression d’être bridés et réduits à un rôle machinal, et voudraient créer plus qu’obéir. Liberté et inventivité sont confondues. Ils peuvent aussi demander pour telle ou telle raison de rendre leur dossier de fin de semestre un peu en retard, par rapport à la date fixée. Cela ne me dérange pas si je donne mon accord. Comment faire comprendre que toutes les situations ne sont pas équivalentes, que certaines fonctionnent à la règle (la lecture de pourcentages est comparable aux normes de l’hygiène) et que d’autres fonctionnent à la personnalisation ?

La réponse n’est pas dans un mot d’ordre simple, trop simple : rétablir l’autorité en augmentant le nombre de règles. Elle est dans l’apprentissage de la différenciation entre les deux normes d’une part, et dans l’explicitation des frontières séparant les situations au sein desquelles ces deux normes s’appliquent d’autre part. Au sein des familles, ces deux modalités de socialisation à la normativité sont appliquées, même si elles ne sont pas justifiées ainsi. C’est ainsi que dans certaines familles (en France), les boissons sucrées et gazéifiées ne sont pas autorisées pendant les repas alors qu’elles le sont à d’autres moments. Les producteurs de ces produits aimeraient, évidemment, changer cette attitude. Ils ont rencontré plus de résistance que celle à laquelle ils

s'attendaient, ne comprenant pas ce qui leur semblait une incohérence. Comment une boisson pouvait-elle être bonne et mauvaise à la fois? On retrouve chez les parents ce qu'un expert nomme "la part des choses": l'interdiction pure et simple n'est pas concevable, étant donné la pression sociale assimilant cette boisson et la jeunesse. Elle est tolérée, mais avec des limites. Il n'est pas certain que ces limites soient les plus rationnelles du point de vue de la santé, mais elles ont un autre sens: celui d'apprendre que des commandements existent ("Tu ne boiras pas de CC pendant les repas"). Le message ne se restreint pas à cette interdiction, il signifie aussi: "Tu dois obéir parce que c'est ainsi, parce que je suis ton parent". Ce type de socialisation relève d'une logique similaire à celle de la discipline traditionnelle, celle du rappel de l'existence d'une autorité supérieure. Les règles impératives doivent être apprises et donc imposées dans la mesure où le monde social, même moderne, fonctionne aussi selon ce type de normes. Comme ces dernières sont, nous semble-t-il, de plus en plus prises en charge par les machines, il est utile que l'enfant puisse être confronté très jeune à ces matériaux pour qu'il rencontre une résistance et qu'il fasse l'épreuve de l'absence de négociation possible. Depuis longtemps, les psychologues ont insisté sur les jeux qui reposent sur des règles. Le nombre de points attribués à chaque carte n'est pas variable selon les moments ou selon la personnalité des joueurs. "C'est ainsi". On comprend dès lors pourquoi faire gagner son enfant.

Si l'institution scolaire est en crise, c'est parce que sa fonction principale, celle de la diffusion du savoir, relève toujours de la normativité "impérative" pour une large part alors que l'environnement général valorise la normativité "psychologique". C'est plus difficile d'enseigner dans un tel contexte, non seulement parce que les jeunes ont en tête d'autres manières de faire, notamment à la maison, mais aussi parce que le monde, lui aussi, fonctionne selon le double registre. Dans cette perspective, l'école socialise surtout à la part de la norme impérative. Du temps —sans doute sous la Troisième République— où la norme morale (laïque ou religieuse) était dominante, la transmission du savoir était en cohérence avec celle-ci. Aujourd'hui, une certaine incohérence existe puisque la norme psychologique ne fonctionne pas selon le même registre que la norme impérative.

Deux solutions illusoires

Deux tentations existent pour résoudre la contradiction, en la niant. La première est de réduire le monde de l'institution à une seule dimension: l'élève ne sera qu'élève, en conséquence l'école ne pourra fonctionner qu'à la norme impérative (le malade ne sera que malade...). L'analyse de François Dubet sur "le déclin de l'institution" montre le faux espoir de cette solution

(2002). La seconde est de mettre en avant dans la normativité psychologique les dimensions qui relèvent de l'impératif, depuis les années 1980. Pour souligner cette autorité incontestable, on ajoute des majuscules (Prokhoris 1999), en invoquant la Loi du Père —un des inspirateurs de cette tendance majusculaire est Legendre. L'obsession sur l'interdit de l'inceste a la même signification. Tout est fait pour démontrer que l'enfant doit disposer de repères certains. Ce rappel est sans doute nécessaire dans la mesure où l'équilibre est difficile à décrire dans les livres pédagogiques et que l'excès du "trop" de liberté a caractérisé les années 1970. Avec notamment *Libres enfants de Summerhill*, Neill a voulu lutter contre les excès de sa propre thèse en précisant : "La liberté, pas l'anarchie" (1970). En inversant la tendance, l'excès du "trop" d'autorité peut être tout autant néfaste. Il suffit de lire les écrits sur le père, de cette tendance, pour en découvrir les impasses. Une fois que le père a rempli sa fonction de séparateur entre la mère et l'enfant, que lui reste-t-il à faire ? Comment doit-il se comporter dans la vie quotidienne avec son fils ou sa fille ? La Loi ne suffit pas à définir le père ; ce dernier doit également être attentif, disponible, proche de ses enfants. L'autre normativité ne peut être ignorée et le texte du Livret de paternité fait référence aux deux dimensions du père.

Pour la correction de la loi sur l'autorité parentale, en 2001-2002, certains espéraient revenir à l'ordre hiérarchique de telle sorte que la normativité impérative impose son primat. C'est pour cette raison que l'article 371 —"L'enfant à tout âge doit honneur et respect à ses père et mère"— qui reprend, selon Françoise Dekeuwer-Défossés (1999), un des commandements du Décalogue et qui date de 1804, n'a pas été changé. Malgré tout, l'autre logique est présente, comme cela est perceptible avec deux indices figurant dans l'article 371.1 : "L'autorité parentale est un ensemble de droits et de devoirs ayant pour fondement et finalité l'intérêt de l'enfant. Elle appartient aux père et mère jusqu'à la majorité (ou l'émancipation) de l'enfant pour le protéger dans sa sécurité, sa santé et sa moralité, pour assurer son éducation et permettre son développement, dans le respect dû à sa personne" (rapport du 8 novembre 2001). Premièrement, on observe que l'autorité devient limitée par sa fonction —permettre le développement de l'enfant— alors que dans la tradition, elle est un fait en soi, l'âge de "l'enfant" important peu, puisque l'autorité est surtout le signe de la supériorité de la génération des parents sur la suivante. Deuxièmement, le respect de l'enfant, refusé dans la formulation générale, est introduit explicitement. Il n'a plus le même statut ; la modification de la loi ne traduit pas seulement une transformation du rapport d'autorité, elle est aussi le signe d'un autre changement.

Quelle que soit la volonté de ses partisans, la normativité impérative est contrainte de composer avec le second type de norme, sans que personne ne sache proposer la manière de réussir l'hybridation. En effet, les deux compo-

santes ont des logiques propres et ne se mêlent pas si aisément. La parole d'un père (cadre supérieur, investi dans son rôle) le montre quand il répond à la question sur les qualités d'un bon père: "Alors je crois que c'est l'écoute, la disponibilité, être disponible pour son enfant le plus possible quand il en a besoin. Deux, écouter son enfant... Quand on explique quelque chose, lui dire les aboutissants, ne pas dire, ne pas faire preuve d'autorité quand l'enfant ne comprend pas... Je crois aussi essayer..., je perçois les relations avec mon fils comme une relation de copinage. Plutôt que de père à enfant, j'aimerais... bien sûr il y aura toujours un écart d'âge... mais j'aimerais que mon fils me prenne, plus il grandit, pour son meilleur ami, son frère. C'est plus cette notion que la notion d'autorité parentale, d'autorité du père. Je le vois plus comme cela". Pour ce père, la verticalité de la relation —du côté du commandement— lui semble contradictoire, contrairement à une relation plus horizontale, avec l'éducation qu'il veut donner. Cet homme veut échanger avec son fils en argumentant rationnellement et en évitant l'argument d'autorité du "c'est ainsi". Il se distingue d'un autre père (lui aussi, cadre) qui laisse à son épouse les soins quotidiens sans renoncer à ce qu'il pense être son rôle: "Les choses matérielles en rapport avec les enfants, moi je ne sais pas et cela ne m'intéresse pas trop à faire, laver le linge. Mais il y a un truc. Je pense que le moment où cela doit crier et où ça doit vraiment, où il doit y avoir une autorité,... C'est le moment où ça doit crier, c'est le père qui doit le faire. En tout cas, c'est comme ça que je le conçois et c'est comme ça que l'on fait". Avec leurs déclarations, ces deux hommes illustrent sans doute les déséquilibres qui menacent l'exercice de la parentalité: le premier, trop psychologique et pas assez autoritaire; le second, pas assez psychologique et trop autoritaire. Ces excès ne sont pas équivalents: le premier père participe nettement plus que le second à l'éducation quotidienne de l'enfant. Un des critères pour repérer les deux types de pères était le nombre de fois que chacun allait chercher son enfant à l'école primaire, ce qui correspond plus à la demande sociale d'investissement de la part des pères (Fontaine 2001).

On peut penser que les excès du premier père se tempéreront dès que son enfant grandira. En effet, le plus souvent, l'introduction des interventions directives et du commandement se fait avec le souci de la réussite scolaire. Le diplôme forme le capital familial, celui qui donnera à la génération suivante les chances d'obtenir une certaine valeur sociale. Cette dimension familiale rend légitime —jusqu'à un certain âge— le fait que les parents estiment de leur devoir d'encourager leur enfant à travailler à l'école. Témoin, Gabriel, douze ans, qui double sa sixième et a des difficultés. Ses parents, cadres moyens, lui rappellent en permanence la nécessité de son engagement, comme ce jeune adolescent le raconte: "Ils me disent 'travaille bien' le matin, ils me disent 'Tu as bien travaillé, il faut que tu continues'. Pour eux, j'ai toujours quelque chose à faire. Faut toujours que j'aie des leçons à revoir. 'Travaille bien, il faut que tu continues'. Ils me répètent: 'Il faut que tu passes en cinquième pour continuer tes études, pour aller plus loin, pour avoir un bon travail, pour que tout le monde voie que tu es

capable de réussir quelque chose”. Ses parents ne le punissent pas tellement. En revanche ils lui rappellent que le travail doit passer en premier : “Ils me disent ‘Fais tes devoirs’ ; ils me disent ensuite ‘Fais tes devoirs et tes leçons, et ensuite tu pourras regarder la télé, t’amuser, comme ça après t’es tranquille’”. Gabriel estime que son père a raison de lui dire que c’est pour lui : “Il a raison, c’est pour moi que je travaille, pas pour eux. Y a que pour moi. C’est moi qui aura un travail plus tard et pas n’importe qui d’autre”. Il juge que sa mère en fait trop en hiérarchisant trop nettement le travail devant toutes les autres activités : “Ma mère fait beaucoup de conditions, tout le temps... Elle trouve tout le temps le moyen de rajouter, à chaque fois, quelque chose avant n’importe quoi. Je lui demande un petit truc, comme d’écouter la radio, et elle me demande : ‘Tu as fait tes devoirs ?’. Et elle repose une condition... Je trouve ça un peu énervant, mais à force, ça m’aide, les conditions de maman. Je trouve ça énervant mais c’est plutôt bien. Parce que, sans ces conditions, je ne crois pas que j’aurais fait mes devoirs”. Sa mère désire que son fils ne décroche pas malgré les difficultés. En tenant compte de ses ressources et de son histoire, l’enfant est tenu de réussir. C’est un impératif.

Trop fréquemment cette mobilisation autour de l’école est oubliée dans les analyses qui se désolent que l’éducation ne tienne compte que du présent et ce depuis la fin des années 1960, alors que c’est à ce moment-là que l’institution scolaire est devenue productrice généralisée du capital scolaire et que la concurrence entre les familles s’accroît (Roussel 2001). Or, l’équilibre entre les deux normes est trouvé, par essais et erreurs pendant la jeunesse, par une certaine division : le jeune a droit à son monde personnel —sa musique, ses copains, ses jeux...— qui relève du temps présent et dont il négocie les contours avec ses parents à la condition qu’il respecte, à peu près, les règles du jeu de l’investissement scolaire qui se justifie dans le temps futur. Cela peut sembler paradoxal puisque c’est en tant qu’élève que le jeune appartient le plus longtemps à sa famille —confirmant la grande intuition d’Ariès (1960) qui estime que l’école a engendré la famille moderne— alors que son identité personnelle se construit progressivement par un détachement vis-à-vis de ses parents. Les parents jouent donc un double jeu avec leurs enfants qui correspond parfaitement à la dualité des normes : ils négocient ce qui est négociable, le monde “personnel” du jeune ; ils imposent ce qui n’est pas négociable, notamment la valeur scolaire —et sociale.

La crise plus sociale qu’éducative

Les détracteurs de la modernité mettent l’accent uniquement sur la part Libre, voulant faire croire que tout est libre. Ils se trompent, même si certaines familles étendent trop cette zone, soit parce que les parents ne maîtrisent pas bien la dualité, pensant à tort qu’il n’est plus possible d’imposer, soit

parce que le dysfonctionnement de la société provoque une perte de confiance dans la valeur du diplôme. En effet ce système repose sur le fait que les investissements scolaires doivent être récompensés, et donc justifie les sacrifices du temps présent pour le “futur”. En soi, un tel sens du sacrifice est possible, on le voit avec les élèves des classes préparatoires qui savent que leurs études seront ponctuées par un travail correspondant. Mais pourquoi investir dans le futur —et respecter l’institution chargée de le préparer— si l’avenir est trop incertain, se demandent d’autres ? L’absence de réflexion qui a accompagné le mot d’ordre des “80 % de bacheliers” a engendré une dévalorisation qui produit, par cette incroyance dans le futur, un déséquilibre dans la formation normative pour les temps présents.

La dévalorisation de la norme impérative a deux sources. La première est l’envers du mouvement positif de montée de la norme relationnelle. La seconde trahit l’incroyance dans les justifications du secteur où la norme impérative —savoir et réussite— reste la plus importante. Il ne faut donc pas se tromper dans les solutions. Le remède n’est pas dans la dévalorisation de la norme relationnelle en la dépeignant comme celle qui engendre tous les maux et qui menace la civilisation. Ce serait ignorer que globalement l’ensemble des domaines de la société a été touché par la négociation, le contrat, la prise en compte des usagers, etc. Ainsi pour la production de la loi en moins de deux décennies, “aux injonctions et réglementations émanant de centres politiques et administratifs tout puissants dotés d’un droit d’essence unilatérale, se sont substitués la négociation et les rapports de face à face ainsi qu’en conséquence le recours à des procédures contractuelles” (Lafore 2003, 104). Imaginait-on dans les années 1950 qu’un livre portant le titre *N’obéissez plus !* puisse être publié et recevoir un grand prix du “livre politique” alors que ses auteurs (Albert & Nguyen Nhon 2001) affirment que l’obéissance est “inhibitrice” au sein de l’entreprise, les collaborateurs étant plus préoccupés de respecter la hiérarchie que de développer leur efficacité ? Pour l’institution scolaire, même ceux qui refusent de mettre l’élève au centre acceptent une certaine individualisation des parcours, une participation plus grande des jeunes à l’élaboration de leurs études. Cependant, la dominance de la norme individualisée ne signifie ni la disparition ni l’inutilité de la norme impérative. Des temps et des pratiques de la vie sociale relèvent et relèveront toujours de l’impératif. Dans des sociétés de plus en plus incertaines (Giddens 1994, Callon, Lascoumes & Barthe 2001), en partie du fait même de la montée de l’individualisation sous toutes ses formes, la loi crée un cadre protecteur assurant une certaine sécurité et une certaine stabilité. C’est pour cette raison que l’existence de sanctions sévères pour certaines pratiques sexuelles vis-à-vis des enfants ne peut pas être prise, comme le fait Iacub (2002), comme une faiblesse de la libération sexuelle. Pourquoi la liberté sexuelle ne pourrait-elle pas s’exercer dans le cadre d’une loi fixant des

limites, comme celle du consentement et du consentement éclairé? Il faut donc, en détournant le titre d'un article d'Alain Supiot (2003), refuser un faux dilemme: la norme morale ou la norme psychologique, l'impératif ou l'individualisation. Il faut apprendre à tenir les deux bouts de la régulation des conduites et des relations.

Un des moyens privilégiés pour que l'équilibre entre les deux normes existe est de rétablir la croyance dans la norme impérative, en sanctionnant sévèrement les manquements aux règlements —le fait de lutter contre les “barbares” de la route va dans ce sens puisqu'il montre qu'un code n'a de sens que si socialement il est respecté— et aussi, et surtout, en créant les conditions pour que le rendement du diplôme conserve le sens des investissements consentis pour l'obtention de ce titre scolaire (Beaud 2002). L'idéologie du “mérite”, conçue sous la forme du rendement entre le travail personnel et sa reconnaissance, n'est pas incompatible avec la logique de la personnalisation. Durkheim l'avait énoncé dans son dernier cours sur la famille (1892): la plus grande centration sur les relations, la moindre centration sur l'héritage économique vont de pair avec la justification personnelle de la valeur: la place occupée doit renvoyer moins à la place dans la filiation (en tant que “fils de” ou “fille de”) et plus au travail de l'individu lui-même, à ses propres investissements. L'égalité des chances —qui offre les conditions pour que chacun puisse être récompensé en fonction de sa valeur personnelle et de son travail— est une valeur qui doit être réaffirmée. Elle ne doit pas être masquée par la psychologisation de la société. Elle seule est à même de pouvoir faire la jonction entre la norme psychologique et la norme impérative par la médiation de la reconnaissance du travail et des investissements personnels. La lutte contre les héritages n'est pas un mot d'ordre dépassé contrairement à ceux qui valorisent, avec ambiguïté, la transmission. Elle rend compatible la double reconnaissance personnelle en tant que personne et en tant que “valeur”; elle redonne une cohérence identitaire à l'individu individualisé tout en rendant lisible une valeur collective, l'égalité des chances qui, par ailleurs, doit elle-même être corrigée par la valeur de la solidarité.

Bibliographie

- ALBERT E. & NGUYEN NHON D. 2001 *N'obéissez plus!* Paris, Éditions d'Organisation
- ARIÈS P. 1960 *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien régime*, Paris, Plon
- BEAUD S. 2002 *80% au bac... et après? Les enfants de la démocratisation scolaire*, Paris, La Découverte
- BETTELHEIM B. 1988 *Pour être des parents acceptables*, Paris, Laffont
- CALLON M., LASCOUMES P. & BARTHE Y. 2001 *Agir dans un monde incertain. Essai sur la démocratie technique*, Paris, Seuil
- CASTEL R. 1981 *La gestion des risques*, Paris, Minuit

- DARMON M. 1999 "Les 'entreprises' de la morale familiale", *French Politics Culture and Society*, 17, 3-4, 1-19
- DEKEUWER-DÉFOSSEZ F. 1999 *Rénover le droit de la famille. Propositions pour un droit adapté aux réalités et aux aspirations de notre temps*, Paris, La Documentation Française
- DOLTO F. 1977-1979 *Lorsque l'enfant paraît*, tomes 1, 2, 3, Paris, Seuil
- DONZELOT J. 1977 *La police des familles*, Paris, Minuit
- DUBET F. 1995 *Sociologie de l'expérience*, Paris, Seuil
- DUBET F. 2002 *Le déclin de l'institution*, Paris, Seuil
- DURKHEIM É. 1892, "La famille conjugale", republié dans *Textes*, tome 3, Paris, éditions de Minuit
- DURKHEIM É. 1963 *L'éducation morale*, Paris, PUF (1^{re} éd., 1934)
- FONTAINE S. 2001 *Les investissements des pères*, mémoire de maîtrise (dir. F. de Singly), Université de Paris V
- GIDDENS A. 1994 *Les conséquences de la modernité*, Paris, L'Harmattan
- GORDON T. 2000 *Parents efficaces*, Paris, Marabout
- GORDON T. 2001 *Parents efficaces au quotidien*, Paris, Marabout
- IACUB M. 2002 *Qu'avez-vous fait de la libération sexuelle?*, Paris, Flammarion
- LAFORE R., 2003, "Le contrat dans la protection sociale", *Droit Social*, 1, 105-114
- NEILL A. 1970 *Libres enfants de Summerhill*, Paris, Maspéro
- NEILL A. 1975 *La liberté, pas l'anarchie*, Paris, Payot
- PROKHORIS S. 1999 L'adoration des majuscules, in Borrillo D., Fasssin E. & Iacub M. (eds.), *Au-delà du Pacs. L'expertise familiale à l'épreuve de l'homosexualité*, Paris, PUF, 145-160
- RENAUT A. 2002 *La libération des enfants. Contribution philosophique à une histoire de l'enfance*, Paris, Bayard, Calmann-Lévy
- RENAUT A. & MANENT P. 2001 "La question de l'autorité: modernisation du lien familial?", *Comprendre*, 2, Le lien familial, 185-206
- ROLLET C. 1990 *La politique de la petite enfance sous la III^e République*, PUF-Ined, Paris
- ROUSSEL L. 2001 *L'enfance oubliée*, Paris, O. Jacob
- SENNETT R. 1979 *Les tyrannies de l'intimité*, Paris, Le Seuil
- SERRE D. 1998 "Le bébé superbe", *Sociétés contemporaines*, 31, 107-127
- SINGLY de F. 1993 *Sociologie de la famille contemporaine*, Paris, Nathan
- SINGLY de F. 1996a, *Le Soi, le couple et la famille*, Paris, Nathan
- SINGLY de F. 1996b "Identité personnelle et identité statutaire dans la sphère privée et la sphère publique", *Archives de Philosophie du Droit*, 41, 53-64
- SINGLY de F. 2003 "Un peu d'autorité ça va, beaucoup d'autorité bonjour les dégâts", *Informations sociales*, 105, 50-58
- SINGLY de F. (dir) 2004 *Enfant/adulte: vers une égalité de statuts?*, Paris, Universalis
- SINGLY de F. & VAILLANT E. 1997, L'espace public, in *Le musée et la bibliothèque: vrais parents ou faux amis?*, Paris, éditions BPI-Centre G. Pompidou, 101-129
- SUPIOT A. 2003 "Un faux dilemme: la loi ou le contrat?", *Droit social*, 1, 59-71

Sources

- "Bonjour bébé!" 2001, Hors série bébé de *Femme actuelle*
- Arnold-Richez F. & Du Fraysseix M. *Parents*, novembre 2002

- Bassoul R. & Thomas I. "Jeu de la vérité : lequel de vous s'implique le plus ?", *Biba*, janvier 2003
- Bissuet B. 2002 "Ces pauvres que les Français ne veulent pas voir près de chez eux", *Le Monde*, 29 décembre 2002
- Davis A. 2002 "Faut-il dormir avec son bébé dans le lit ?", *Elle*, 7 octobre 2002
- Ducamp-Mayolle C. 2002 "Tu as fait quoi aujourd'hui, ma chérie? ...", *Top famille*, mars 2002
- Durand J. "La prime Sarko fait un flop chez les flics", *Libération*, 29 décembre 2002
Encyclopédie pratique "Parents". Votre enfant de 0 à 6 ans, 2002
- Greenpeace, May 2002, GeneEthics Network, *True food guide. How to shop G.E (genetic engineering) free*
- Grimaldi G. "Impliqués mais pas trop", *Top famille*, mai 2002
- Guillebaud J.-C. 2001 "Une transmission grippée", *La Vie*, 13 décembre 2001
- Guillou S. 2002 "L'âge du 'mauvais goût' ", *Parents*, octobre 2002
Le fil dentaire. Informations pour les parents des enfants qui ont des dents, 2000
- Massionnaud M. rubrique "Nos experts vous répondent", *Parents*, novembre 2002
"McDo pèse-t-il sur la balance? Un nutritionniste vous répond", Publicité, *Top famille*, mai 2002
- Pénicaud N. & Viot P. "La France cède au syndrome Nimby", *Libération*, 26 décembre 2002
- Poirot-Delpech B. 2002 "Manque de repères", *Le Monde*, 4 décembre 2002
- Rousseau P. Rème 2002 "Les géants de l'agroalimentaire mettent en place des campagnes anti-obésité", *Le Monde*, 7 septembre 2002

Mutations normatives dans la socialisation religieuse. De la transmission à l'invention : normes en transaction et paradigme identitaire

LILIANE VOYÉ

Unité de Sociologie et d'Anthropologie
Collège Leclercq, place Montesquieu 1, bte 1,
1348 Louvain-la-Neuve
Belgique

Traditionnellement dans nos pays, trois instances assurent, à des degrés divers et avec un impact différent, l'éducation religieuse des jeunes : la famille, l'Église, l'école. Évoquant très brièvement les deux premiers, je m'attarderai plus longuement sur l'école, car c'est à partir d'elle que les évolutions semblent être les plus susceptibles d'être analysées.

Intervenant en premier dans la vie des enfants, la famille leur transmet(tait) des croyances, des valeurs et des pratiques non seulement et sans doute non prioritairement via son discours et ses attentes explicites mais aussi à travers ses propres agissements et références, créant ainsi chez eux des habitudes et leur proposant un "allant de soi" relativement durable. C'est d'ailleurs ce type d'héritage qui, longtemps, a fait qualifier de "sociologique" la reproduction, de génération en génération, des affiliations religieuses et, tout particulièrement, des pratiques y afférant. Aujourd'hui, de plus en plus d'enfants sont élevés dans des familles qui n'ont tout au plus avec les Églises qu'un contact occasionnel qui peut souvent être qualifié de simple rapport de clientèle. Celui-ci se produit essentiellement —particulièrement en ce qui concerne le catholicisme auquel je vais me référer ici— lors de la célébration de l'un ou l'autre rite de passage —baptême, mariage ou funérailles (Dobbelaere & Voyé 2001). Diverses recherches montrent que ces rites répondent bien plus au souci de fidélité à une tradition familiale qu'ils ne sont une manifestation d'allégeance ou d'adhésion ecclésiale (Voyé 1991, 405-416; Voyé 1998, 288-296). Ainsi, de plus en plus nombreuses sont les familles où la vie n'est plus rythmée par les pratiques religieuses (dimanches

et fêtes du calendrier liturgique) qui, antérieurement, participaient fortement à la structuration du temps et créaient, chez les enfants, des références certes concrètes mais pleinement porteuses de sens. En effet, comme l'a dit Thomas d'Aquin, l'homme appréhende l'intelligible par le sensible — ce que vinrent confirmer plus tard les avancées de l'anthropologie et de l'éthologie qui montrent que le sens se grave dans le corps et que les pratiques corporelles sont de nature discursive. L'abandon, par des familles de plus en plus nombreuses, de ces gestes rituels et de ces pratiques, considérés parfois par l'Église elle-même comme subsidiaires par rapport aux croyances, s'avère ainsi en fait lourd de conséquences pour ces dernières elles-mêmes et pour la construction de la vision du monde et de ses référents.

En ce qui concerne les Églises, je ne dirai également que quelques mots à propos de l'Église catholique qui, traditionnellement, entendait socialiser à travers la catéchèse accompagnant, avec des degrés variables d'imposition et d'exigence, les divers grands rites de passage (baptême, profession de foi ou "communion solennelle", mariage et funérailles), via les "sermons" délivrés lors des offices religieux, en particulier le dimanche, et à travers les différents mouvements de jeunesse développés localement. Même s'il s'agit de relativiser l'influence antérieure de ces dispositifs d'inculcation, il n'en reste pas moins que le déclin généralisé des pratiques religieuses a d'emblée réduit très fortement cette possibilité de transmission et d'effort de mise en conformité des croyances individuelles avec les systèmes de croyances codifiés et contrôlés par l'institution. Par ailleurs, lorsque de telles pratiques rituelles perdurent, elles se voient très souvent réappropriées par les acteurs directement concernés qui, fréquemment, tendent à marginaliser l'acteur religieux institutionnel et font glisser le sens du rite vers des directions qui échappent à l'institution. C'est, par exemple, le cas des funérailles religieuses. Celles-ci sont en effet de plus en plus souvent prises en charge par les proches du défunt, avec l'aide professionnelle d'un "entrepreneur de pompes funèbres", qui, comme le disent certains prêtres, "passe commande" à ceux-ci d'une cérémonie d'un type donné, cérémonie dont parents et amis vont définir le déroulement et pour laquelle ils vont choisir lectures et musiques en empruntant aussi bien aux textes sacrés qu'à des écrits et mélodies profanes. En général en outre, c'est le défunt lui-même qui est au centre de la cérémonie. On évoque sa vie avec ses joies et ses peines, ses réalisations et ses difficultés, ses amours et ses goûts. Quant à Dieu, au paradis, à la vie éternelle et à la résurrection, ils ne sont évoqués, lorsqu'ils le sont, que dans quelques paroles rituelles, qui n'apparaissent guère significantes, perdues qu'elles sont dans l'évocation très personnalisée et très intramondaine du défunt et dans celle non d'une croyance mais d'un espoir en "quelque chose" existant après la mort, ce "quelque chose" se situant souvent dans le registre de la réincarnation, réinterprétée loin de sa version bouddhiste et s'exprimant parfois dans

le souhait d'une réintégration dans "un principe vital général" (Voyé 1998, 288-296). Ainsi, loin de suivre le rite tant dans ses dimensions matérielles que dans les croyances qu'il est censé exprimer, les acteurs concernés s'émancipent-ils de toute tutelle de l'institution pour tenter avant tout d'exprimer l'importance de la vie individuelle et de la relation émotionnelle et, sur un mode probabiliste, l'espoir d'une "vie éternelle" non pas dans un ordre supra-terrestre ou métaphysique mais bien à travers un réinvestissement dans la matérialité de l'écosystème. On est ainsi bien loin de toute conformité aux normes prescrites par l'autorité ecclésiale tant en ce qui concerne les modalités des pratiques qu'en ce qui touche au sens qui désormais s'y cherche souvent en dehors de celui qu'elle entendrait y inscrire.

Quant aux mouvements de jeunesse, ils connaissent une très sensible désaffection et divers témoignages montrent qu'aucune pratique religieuse n'est reprise dans leurs activités et qu'il n'y circule en général plus aucun message spécifiquement religieux. Tout au plus s'agit-il de rendre les jeunes attentifs aux droits de l'homme, à des valeurs de solidarité, de respect de l'autre et de justice —autant de choses qu'il n'est pas question d'aborder de manière systématique et planifiée mais qu'il s'agit éventuellement de simplement évoquer à l'occasion d'une situation ou d'un événement concret d'actualité.

Il n'est pas non plus sans intérêt de remarquer que, lorsqu'elle sort de son champ spécifique pour faire entendre sa voix dans d'autres champs, notamment politique et économique, cette autorité elle-même tend aujourd'hui souvent à "dédogmatiser" son discours et en quelque sorte à y privilégier l'intramondain. Dans ce rôle de "performance", au sens où l'entend Luhmann —c'est-à-dire de contribution à la résolution de problèmes relevant d'autres champs s'avérant eux-mêmes impuissants à y apporter une solution (Luhmann 1990)—, l'autorité ecclésiale abandonne fréquemment tout vocabulaire doctrinal pour recourir à un langage largement accepté au-delà de tout clivage religieux. Ainsi, chaque fois qu'il s'adresse au Corps diplomatique ou lors de ses voyages, le Pape évoque la dignité de la personne humaine et les droits de l'homme qui, il n'y a pas si longtemps encore, soulevaient l'opposition de la hiérarchie catholique qui les associait à la Révolution française et à la République laïque. Et le Cardinal Danneels, primat de Belgique, considéré comme "papabile", définit le rôle de l'Église comme étant "la promotion et l'accroissement du bonheur de l'homme et l'éradication du mal" vu, non pas, précise-t-il, comme le péché mais comme "ce qui détruit l'homme" et dont il donne des exemples: la misère des uns couplée à la surconsommation des autres, la détérioration des ressources naturelles, la course aux armements, le manque de confiance dans l'autre... On est loin de la liste des péchés (classés en outre en véniels, mortels et capitaux... selon la gravité qui leur était attribuée et déterminait l'importance du "châtiment"!) que, il y a une cinquantaine d'années, il s'agissait de consulter pour

n'en oublier aucun... En outre, contrairement à ces "péchés" qui étaient attribués à des fautes individuelles, "le mal" ainsi décrit par ce cardinal apparaît comme provenant de modes de fonctionnement de "systèmes", essentiellement du système économique. Il semble ainsi que, dans ses discours ad extra, l'Église cherche à se situer comme un recours moral susceptible d'aider à un fonctionnement harmonieux et au bonheur du monde et non pas comme une autorité disciplinaire, définissant une orthodoxie et une orthopraxie dont le respect inconditionnel conduirait au bonheur dans l'au-delà et dont la transgression appellerait châtement et exclusion de la communauté des "élus". De plus, c'est "le bonheur de l'homme et du monde" qui est mis en avant, loin de toute idée de sacrifice et de restriction accomplis en obéissance à des normes et à des règles définies "d'en haut" et dont seul le respect serait censé conduire à un bonheur uniquement accessible dans un au-delà insaisissable (Voyé 1997).

Cette fluidité ou même cette dilution des normes, cette affirmation de la primauté du bonheur, cette insistance sur l'importance de la vie mondaine et cette évocation récurrente des droits de l'homme (plutôt d'ailleurs que de leurs devoirs, antérieurement dominants) se retrouvent largement dans la vision de l'école catholique en général et plus spécifiquement dans celle du cours de religion. Avant d'aborder la chose, il me faut apporter quelques informations sur l'organisation de l'enseignement en Belgique, pays auquel je me réfère ici. Ce pays présente en effet la particularité d'avoir, de la maternelle à l'université, un double réseau d'enseignement: l'un organisé par les instances publiques —État, communautés/régions, provinces ou communes— et réputé "neutre" idéologiquement; l'autre dit "libre", organisé quasi totalement par l'Église catholique et donc censé se référer à cette religion. Tous niveaux confondus, ce dernier rassemble, selon les régions, les niveaux et les sections, entre la moitié et les trois quarts des élèves et étudiants. Les deux réseaux sont également financés par l'État; les titulaires d'enseignement et les programmes des cours doivent répondre aux mêmes exigences légales et les diplômes octroyés sont équivalents. Tandis que, jusqu'ici, l'enseignement catholique propose uniquement un cours de religion catholique, l'enseignement public offre aux élèves le choix entre cinq cours de religion correspondant aux religions officiellement reconnues et financées par l'État (catholique, protestante, orthodoxe, israélite et islamique) et un cours de morale laïque. (À noter qu'en 1999-2000, sur les quelque trois cent vingt-cinq mille élèves que comptait l'enseignement public secondaire dans la partie francophone du pays, près de deux cent trente mille, soit un peu plus de septante pourcents, avaient choisi le cours de religion catholique et septante-six mille, soit vingt-trois pourcents le cours de morale laïque).

Trois sources fondent l'analyse qui va être proposée: des documents provenant du Secrétariat général de l'enseignement catholique (SEGEC), qui

est l'organisme officiel représentant le pouvoir organisateur de l'ensemble de celui-ci, et deux recherches qualitatives récentes — l'une conduite auprès d'enseignants d'écoles catholiques secondaires (c'est-à-dire concernant des enfants de douze à dix-huit ans) et l'autre menée auprès de parents d'élèves d'institutions de même obédience et de même niveau. Je proposerai tout d'abord les éléments majeurs qui me paraissent ressortir de ce matériau, avant d'en suggérer une analyse montrant les récentes transformations qui s'opèrent dans ces écoles en général et, plus spécifiquement, dans les cours de religion.

Préparant, pour octobre 2002, un important Congrès dit "d'orientation" portant sur la signification et les missions de l'enseignement catholique, le SEGEC a récemment multiplié rencontres et publications. Celles-ci tournent toutes autour d'un thème majeur : quel sens donner à une école confessionnelle dans une société qui ne l'est plus, une société qui se pluralise culturellement et se dualise économiquement, à une école que fréquente — essentiellement pour des raisons de proximité et de réputation — une majorité d'enfants sans religion ou de religion non catholique, en particulier islamique ? Dans ces travaux et ces documents, plusieurs éléments ressortent qui s'avèrent être des indicateurs particulièrement révélateurs des changements qui interviennent dans le rapport aux normes, telles qu'elles étaient conçues et mises en œuvre antérieurement.

Il est tout d'abord remarquable de noter que, loin de se voir — comme c'était auparavant le cas — confinée entre les murs du siège du SEGEC et réservée aux responsables permanents de celui-ci, mis en place par l'Église, c'est à un Congrès public qu'il est proposé de répondre à la question qui vient d'être énoncée, ce Congrès ayant en outre été préparé durant de longs mois dans toute la région par des débats de libre parole auxquels ont pris part une large gamme d'acteurs : à côté des représentants du SEGEC, enseignants, parents d'élèves, membres des conseils pédagogiques et des conseils de participation, syndicalistes ont multiplié les réunions et émis leurs visions de l'école catholique, leurs attentes et leurs critiques. C'est là un premier changement : le discours légitime sur l'école catholique est désormais produit non plus exclusivement ou prioritairement par les organes officiels de l'Église instituée, statuant d'autorité mais bien par les différents acteurs concernés à titres divers par l'école ; les débats étant publics, toute personne intéressée ou se sentant concernée à l'un ou l'autre titre pouvait y participer.

De ces débats ont surgi diverses attentes et, tout d'abord, celle d'un "pluralisme situé", pour reprendre l'expression utilisée. Il s'agit de reconnaître par là, tant chez les enseignants que chez les élèves, la pluralité des convictions (ou l'absence d'une quelconque de celles-ci) tout en signifiant l'identité spécifique de l'enseignement catholique avec "ce qu'elle véhicule de mémoire, de récits, de sens et d'ordre symbolique" (Beauduin 2002, 16). Les termes et expressions ainsi utilisés sont particulièrement intéressants à relever.

Ceux de “pluralisme situé” tout d’abord, qui reviennent fréquemment dans les débats et dans les publications concernant le Congrès. Excluant explicitement toute idée et tout projet d’évangélisation, l’utilisation de ces termes entend affirmer d’emblée la reconnaissance d’une pluralité de croyances et de visions du monde. Ils appellent aussi —comme le manifestent divers textes— à “l’ouverture aux autres”, à “leur écoute respectueuse” au “dialogue constructif” avec les diverses altérités côtoyées, notamment à l’école. Dans un document également édité par le SEGEC (*En avant l’école!* 2001), un encart précise en ces termes ce que celui-ci entend par “pluralisme situé” : “Le pluralisme, c’est un peu la situation que connaissent les occupants de navires sortis du port et cinglant par mer plate. La proposition de l’enseignement catholique, c’est de fournir un sextant. Un sextant, ça n’indique pas le bon chemin ; ça fixe des repères par rapport auxquels on peut définir sa position et trouver sa propre route. La proposition de l’enseignement catholique, c’est donc un pluralisme situé dans une mémoire et une expérience qui peuvent fournir des repères en regard desquels chacun peut se situer : on peut s’en rapprocher, s’en emparer, les discuter, s’en écarter, les mettre au centre ou passer à côté”.

Loin qu’il ne soit par ailleurs présenté comme facteur potentiel de dilution de sa propre identité, ce pluralisme est proposé comme appelant et renforçant le sentiment identitaire propre, qu’il rend plus conscient et contraint en quelque sorte à exprimer et à mieux comprendre à travers les échanges. On est loin de la forteresse dans laquelle, il y a quelques décennies encore, “le monde chrétien” cherchait à s’enfermer pour se protéger de tout risque de contact et de “contamination” avec les “non-chrétiens”... Alors que cette forteresse entendait enfermer dans des normes rigides, préfixées et indiscutables, l’ouverture au pluralisme se propose comme possibilité de construire ses références par soi-même à travers la rencontre d’autres.

Qualifier ce pluralisme de “situé” veut par ailleurs insister sur le fait que chacun s’enracine dans une tradition particulière, faite “de mémoire, de récits, de sens et d’ordre symbolique”, comme le dit le directeur général de l’enseignement catholique. Ainsi, selon lui, la spécificité de l’identité chrétienne n’est à chercher ni dans une doctrine, des dogmes ou une vérité révélée ; elle est pleinement à découvrir dans le registre de l’humain. Il n’est pas sans intérêt de remarquer que le chanoine auteur de ces lignes recourt ici au même vocabulaire que le théologien Drewermann. Sévèrement condamné pour la chose, ce dernier entend distinguer “les récits” de “l’histoire” : alors que cette dernière renverrait à des faits empiriques et positifs, les récits seraient de l’ordre du narratif et du symbolique. Et, pour Drewermann, “l’histoire sainte”, les Évangiles, seraient non pas la relation de faits concrets s’imposant dès lors inéluctablement à la croyance mais bien des récits

relevant de l'ordre symbolique et supposant par là une interprétation susceptible de variations.

Ce projet, défini par les instances responsables de l'enseignement catholique, se voit pleinement rejoint par les enseignants de ces écoles et par les parents qui ont choisi ce type d'école.

Une recherche récente, conduite auprès d'enseignants d'écoles catholiques (Maton 1997) exprime clairement les convergences. Les enseignants et directeurs d'école interrogés insistent tous sur le rejet de tout endoctrinement et sur la nécessité d'ouverture de l'école catholique; ils associent d'ailleurs cette exigence à la qualification de "libre" à travers laquelle on désigne le plus souvent celle-ci; ils la lient aussi à l'environnement qui est devenu pluriculturel et pluri religieux. La mission qu'ils attribuent à cette école est avant tout celle de faire surgir de "la conscience de chacun" des valeurs religieuses spécifiques: "Tous ceux qui humanisent la vie, ce n'est pas la peine de leur demander s'ils croient en Dieu, en Bouddha ou en autre chose; c'est le côté humain qui importe". "Ce qui est important ce n'est pas la religion, c'est ce qui est vécu au plus profond du cœur". Lorsqu'est prôné l'enseignement de la religion, celle-ci est vue le plus souvent comme constituant une partie importante de notre culture européenne, un fondement majeur de la spécificité de notre civilisation. Il s'agit dès lors de transmettre des références pour éclairer la vie quotidienne: "Les images qui surgissent par exemple dans la publicité, des phrases de l'Évangile qui apparaissent dans des discours: ils doivent savoir d'où cela vient et à quoi cela renvoie, quel sens il y a derrière". Le cours de religion doit aussi aider le cheminement des élèves dans leur recherche personnelle de sens, "en respectant leur liberté". Et, loin qu'il se cantonne dans l'énonciation d'un savoir que les élèves devraient ingurgiter et restituer à l'examen de la façon la plus conforme possible (comme, disent certains, ils ont dû le faire eux-mêmes autrefois), ce cours doit avant tout conduire ces élèves et à se découvrir eux-mêmes dans les échanges, les débats, les confrontations à des expériences de vie et à s'engager dans des activités sociales concrètes du type de celles d'Oxfam ou d'Amnesty International. Car, dit un de ces enseignants, "la parole disparaît et c'est l'action qui véhicule le message". Et ce message est bien souvent résumé en deux mots: "humanisme chrétien", c'est-à-dire, pour reprendre les termes le plus souvent utilisés, le respect de la personne, la tolérance, le souci de l'épanouissement de chacun, la solidarité, la créativité et l'attention aux plus démunis. Dans tout cela, c'est en effet l'homme qui est au centre — sans doute n'y a-t-il là rien de spécifique si ce n'est la qualification de "chrétien" décernée avec insistance à cet humanisme par beaucoup qui y voient le fondement de la différence entre l'école catholique et l'école publique. Interrogés sur le sens qu'ils donnent à ce terme, la plupart des enseignants restent particulièrement vagues mais certains insistent sur la référence à Jésus, considéré non pas comme Dieu mais comme homme, à travers les différents épisodes de sa vie qui sont parfois

évoqués plus particulièrement et qui relatent ses rapports aux autres hommes, avec la compréhension qu'il manifeste face au manque de vin lors des noces de Cana jusqu'à la défense qu'il assure de Marie-Madeleine, la femme pécheresse, qu'il entoura toute sa vie de sa tendresse.

C'est une autre recherche qui révèle tout à la fois le contenu actuel des cours de religion dans des écoles catholiques d'enseignement secondaire et les réactions de parents face à celui-ci (Polain 2002). Il s'agit d'une recherche elle aussi qualitative, fondée sur l'interview d'une trentaine de parents qui se sont montrés très prolixes en la matière, manifestant clairement attentes et critiques. Ce n'eut certes pas été le cas de tous les parents, dont beaucoup sont indifférents à ce cours, lorsqu'ils ne le trouvent pas inutile. L'intérêt du matériau recueilli repose précisément dans le fait qu'il provient de parents s'affirmant catholiques —parfois même pratiquants— et soucieux de voir leurs enfants suivre ce cours et s'inscrire par là, disent-ils, dans une tradition familiale actualisée.

Une première attente des parents sur laquelle se fonde l'évaluation positive du cours de religion (et qu'ils regrettent parfois de ne pas voir suffisamment rencontrée) est celle de voir ce cours apporter aux élèves des éléments de culture générale. Nos sociétés, disent-ils, sont historiquement et culturellement marquées par le christianisme; le cours de religion doit apporter des repères aux jeunes pour qu'ils puissent interpréter et décoder ce patrimoine culturel, "avoir une idée de la société dans laquelle ils vivent, du découpage du temps de l'année...". Mais cette initiation aux éléments de culture générale ne doit pas, ajoutent-ils, —et c'est là leur deuxième attente—, se limiter au christianisme: il s'agit aussi d'apporter aux élèves une information sur les autres grands courants religieux de l'histoire pour, précisent-ils, favoriser l'écoute et la compréhension des autres. L'islam est souvent cité, ce qui s'explique par la forte présence nord-africaine dans le pays. Les parents insistent par ailleurs sur la nécessité d'apporter des instruments de "décodage" de la Bible et des Évangiles pour que les élèves puissent y trouver un sens: "Adam et Ève, cela ne veut rien dire, c'est pas concret, c'est un langage symbolique... Il faut les aider à voir ce qu'il y a derrière, ce que cela peut signifier aujourd'hui". Cet aspect rejoint une autre demande des parents, à savoir la mise en relation du cours de religion avec l'actualité et avec ce que l'enfant vit lui-même: "faire le parallèle entre les textes sacrés et le monde actuel, ça c'est primordial"; "parce que finalement, ces textes sacrés, ils sont enseignés depuis des centaines d'années, donc c'est que, finalement, il y a toujours moyen d'y trouver son compte, de trouver des choses qui sont actuelles, qui font référence à la vie quotidienne". À cet effet, les parents apprécient —et c'est là une autre attente encore— que le cours fasse appel aux élèves, à leurs expériences personnelles, tout comme d'ailleurs à celles des enseignants; qu'il les incite aussi à rencontrer des personnes d'autres milieux, à réfléchir sur des événements de l'actualité générale ou de leur vie.

Ces divers éléments doivent alors faire l'objet de débats, de discussions, d'échanges et de la confrontation de points de vue afin d'amener le jeune "à se questionner, à tenter de se positionner par lui-même, à exprimer son accord ou son désaccord, à argumenter son point de vue". Dans cette démarche, les témoignages personnels, les récits d'expérience tant des enseignants que des élèves ou d'autres personnes sont particulièrement appréciés par les parents. D'une part, disent-ils, parce que cela montre que "rien n'est simple", que "tout dépend du contexte, de la situation" et d'autre part, ajoutent-ils, parce que "cela manifeste une implication de soi, cela montre qu'on est directement concerné", qu'on paie de sa personne plutôt qu'on ne se contente de produire un discours préfabriqué, vide de toute émotion et de tout questionnement. Enfin, ces parents disent attendre du cours de religion la proposition de "valeurs avec un aspect social" —ce que certains suggèrent d'étayer par des actions concrètes: aide à des sans-abris, rencontre de personnes âgées ou malades, bénévolat à un "resto du cœur"...

Face à ces diverses attentes, les parents sont unanimes à rejeter un cours qui se voudrait endoctrinement, s'enfermerait dans un enseignement plus ou moins autoritaire du seul catholicisme, ne se fonderait ni sur l'actualité, ni sur des expériences personnelles; un enseignement qui viserait à inculquer des croyances toutes faites et à attendre en retour des convictions conformes. Il s'agit, insistent-ils, de "transmettre des questions et pas la foi", d'"amener à réfléchir et non de faire ingurgiter", de stimuler le jeune à choisir et à se forger son point de vue à travers le débat, la rencontre d'autres; bref, comme le dit l'un d'eux, le cours de religion doit être "un temps de construction et non d'imposition", il doit initier à une démarche interrogative et non donner des réponses.

Les parents apprécient donc le cours de religion dès lors que celui-ci contribue à développer chez les jeunes diverses valeurs morales qu'ils considèrent comme autonomes de toute religion particulière et participant à un esprit "humaniste". Il s'agit aussi que ce cours favorise chez les jeunes une recherche de sens et des références pour aborder les grandes questions existentielles, références que les parents souhaitent voir ouvertes au choix de leurs enfants (même si certains expriment le désir de voir ceux-ci privilégier les références chrétiennes qui sont les leurs). Et pour ces parents, tout cela doit se réaliser en recourant à des méthodologies actives, fondées sur l'évocation de l'actualité, la communication d'expériences personnelles, la rencontre effective d'altérités diverses, l'échange et le débat forçant à l'argumentation réfléchie et à l'implication personnelle. C'est tout cela qui, pour ces parents, permettra le cheminement des enfants vers leur épanouissement personnel et vers leur intégration harmonieuse dans une société pluriculturelle et en perpétuel changement.

Que conclure de tout ceci? Incontestablement, on assiste à une mutation normative profonde dans la socialisation religieuse.

Tout d'abord parce que les instances traditionnellement en charge de celle-ci ne l'assurent plus comme par le passé. Il y a de moins en moins de parents qui proposent aux jeunes un contact avec la religion et surtout avec l'Église, notamment parce que les diverses pratiques ont fortement et continuellement chuté depuis une quarantaine d'années mais aussi parce que les croyances de ces parents se sont elles-mêmes rendues autonomes par rapport à leurs formes et contenus orthodoxes et parce que, dans la vie quotidienne des familles, la religion avec ses diverses références, est devenue marginale sinon absente. Par ailleurs, les dispositifs d'inculcation et de contrôle mis en place par l'institution ont largement perdu et leur légitimité et leur capacité d'imposer les pratiques prescrites par celle-ci et l'adhésion aux croyances qu'elle énonce. Et il arrive aussi que des acteurs majeurs de cette institution elle-même, changeant de langage pour tenter de mieux rencontrer la sensibilité contemporaine, abandonnent toute la spécificité de leur "message" particulier pour fondre celui-ci dans un discours consensuel, acceptable par le plus grand nombre. Quant à l'école et, plus particulièrement au cours de religion, on vient de voir les changements qui s'y sont opérés et qui tous indiquent un desserrement des normes et des dispositifs d'inculcation et de contrôle.

C'est tout particulièrement à partir de l'école que l'on peut saisir le sens de cette mutation et montrer comment elle s'inscrit dans des transformations générales qui affectent la plupart des champs. Tel qu'il était traditionnellement donné, le cours de religion était conçu comme s'adressant à un public catholique, qu'il s'agissait de conforter dans des croyances et dans des pratiques transmises par la famille; ce cours y apportait la systématisation d'un savoir et d'une éthique présentés comme d'origine transcendante et la rectitude de leur assimilation était contrôlée par un examen dont les critères d'évaluation étaient la conformité et la reproduction acquises par mémorisation. Ce cours se présentait ainsi comme un savoir exhaustif préconstitué, transmis unilatéralement et verticalement. Il reposait sur divers écrits. Au nombre de ces écrits figurait d'abord ce que l'on appelait "l'histoire sainte", à savoir la Bible et les Évangiles qui, généralement, n'arrivaient aux laïcs — jeunes et aînés — qu'à travers une interprétation par un prêtre, interprétation qui d'ailleurs souvent venait de "manuels" existant à destination de celui-ci et assurant par là sa conformité avec la version "officielle". Jusque dans les années 1960 d'ailleurs, la Bible était un livre "à l'index", ce qui signifie que les laïcs catholiques n'avaient pas le droit de la lire directement, sous peine de péché... L'enseignant — jusqu'alors quasiment toujours prêtre ou religieux(se) — était donc considéré comme le seul détenteur du savoir légitime, savoir dont il se présentait comme le porteur par mandat, chargé de sa diffusion par l'autorité ecclésiale; il ne se risquait dès lors en général ni à des commentaires personnels, ni à un quelconque type d'actualisation, le statut d'extériorité radicale de ce savoir prohibant toute velléité de questionnement

et toute prétention d'acculturation. À côté de ces écrits, l'autre base du cours de religion (et de la catéchèse) était "le catéchisme". Une version nouvelle intitulée "Catéchisme de l'Église catholique" en est parue en 1992 mais elle se présente toujours sous forme d'affirmations inconditionnelles et non problématisées, énonçant les vérités révélées à croire comme telles et les règles morales absolues et universelles, à suivre à la lettre puisque présentées comme étant d'essence théologique. Le contenu de ce cours était ainsi substantiel et formaliste et reposait souvent sur des dichotomies simples (vrai/faux, bien/mal, Dieu/diable, paradis/enfer...) dont les termes étaient indiscutables et se proposaient comme universels et définitifs.

Certes, ce type d'inculcation n'engendrait automatiquement ni la croyance, ni la pratique, ni la conformité éthique : comme en tout domaine, existait ici un espace d'interprétation, une marge de liberté ouvrant sur un consensus ne pouvant être que supposé. Il n'empêche : les dispositifs existants étaient d'autant plus efficaces qu'ils entretenaient une puissante force de culpabilisation, confortée par un environnement collectif dominé par cette religion, ses exigences et sa vision du monde et qu'ils s'adressaient à une population (tant les parents que les élèves) qui ne s'était pas encore émancipée de ses allégeances traditionnelles et de ses habitudes d'acceptation sans discussion de la parole de toute forme d'autorité.

Depuis la fin des années 1960, les choses ont profondément changé et le cours de religion n'a pas échappé à cette mutation. Il s'est profondément déformalisé et désubstantialisé. Il n'est plus question d'y "parachuter" des vérités et des règles morales présentées comme issues d'une transcendance et dès lors indiscutables et impératives. Les unes et les autres sont désormais conçues comme se construisant dans l'action immédiate et dans la situation présente ; elles en deviennent donc souples et variables, adaptables et révisables. Vues non plus comme produites de l'extérieur et d'en haut, elles sont considérées comme émanant de l'échange, de l'interaction et de la communication entre acteurs égaux dont il s'agit pour l'enseignant de mobiliser au mieux les ressources, de faire surgir un sens qu'ils doivent non pas chercher dans une quelconque extériorité mais bien découvrir en eux-mêmes en se disant et en écoutant les autres se dire : c'est d'ailleurs sur ces interactions et non plus sur une parole d'autorité que se fonde désormais la légitimité ; "l'acceptable" est validé par l'expérience et la situation. À la vision antinomique antérieure s'est dès lors substituée une perception complexe des choses, à la fois davantage holiste et plurielle : rien n'est jamais tout à fait mal ou tout à fait bien ; il y a en permanence et partout "contradiction des valeurs", dirait Weber. Et les réponses et solutions que le cours autrefois distillait ont fait place à des questionnements et à une problématisation permanente. Le cours de religion ne conduit donc plus à des attentes sédimentées en référence à des normes préconstituées, transposables comme telles en tout temps et en tout

lieu et appelant une application mécanique échappant à toute mise en question; il se propose comme un processus de construction de soi à travers l'échange argumenté d'expériences concrètes devant conduire non pas nécessairement à un consensus mais bien à la reconnaissance d'une pluralité de perspectives, d'objectifs et de moyens.

Ainsi, au formalisme substantiel et positiviste des normes régissant antérieurement le cours de religion ont fait place divers mécanismes de déformalisation et de désubstantialisation qui renvoient pleinement à l'affirmation contemporaine de l'individu, à la nécessité qu'il a à affronter d'être autoproducteur du sens qui l'anime et dont il ne peut tenter de trouver reconnaissance et validation que chez d'autres individus soumis en quelque sorte eux aussi à la même liberté... On retrouve ici l'exigence de réflexivité énoncée par Giddens, avec ce qu'elle suppose de choix, de débat et de transaction.

Bibliographie

- BEAUDUIN A. 2002 Pour une autre étape de l'histoire de l'enseignement catholique, in *Exposant-neuf, 1*, L'école catholique aux risques de la société, 15-17
- LUHMANN N. 1990 *Essays on Self-Reference*, New York, Columbia University Press
- MATON C. 1997 *À propos de la spécificité de l'enseignement catholique* Rapport de stage, Louvain-la-Neuve, UCL
- POLAIN C. 2002 *Le cours de religion : vers une logique de la construction plutôt que de l'imposition*, Mémoire, Louvain-la-Neuve, UCL
- VOYÉ L. 1991 "Les jeunes et le mariage religieux", *Social Compass*, 39-4, 405-416
- VOYÉ L. 1997 Religion in Modern Europe: Pertinence of the Globalization Theories?, in Inoué, *Globalization and Indigenous Culture*, Tokyo, Institute for Japanese Culture and Classics, 154-186
- VOYÉ L. 1998 Death and Christmas revisited. Beyond Secularization: a Search for Meaning, in: Laermans R., Wilson B. & Billiet J. eds, *Secularization and Social Integration*, Leuven, Academy Press Leuven, 287-305
- VOYÉ L. & DOBBELAERE K. 2000 De la religion: ambivalences et distancements, in Bawin B., Voyé L., Dobbelaere K. & Elchardus M. ed. 2000, *Belge toujours*, Bruxelles, De Boeck

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 réenchanter 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

Du temps des études à la formation tout au long de la vie. À la recherche de nouvelles références normatives¹

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-

¹ 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^e 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^e et XX^e 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^e 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^e 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^e puis de la V^e 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 comesurer 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 étau, 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^e 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

Éducation, normativité et historicité

ANDRÉ PETITAT

Faculté des sciences sociales et politiques

Université de Lausanne

BFSH2, 1015 Lausanne, Suisse

Andre.Petit@issp.unil.ch

Les notions de construction et de développement imprègnent si profondément nos conceptions de l'acteur et de ses formes relationnelles qu'il serait vain de tenter un compte rendu d'une quelconque science humaine en en faisant l'économie. Une asymétrie entre psychologie et sociologie surprend cependant : alors que la première accorde une large place à l'ontogenèse des compétences les plus diverses, la seconde ne s'intéresse que très marginalement au développement des relations sociales entre enfants. Un tel déficit est plutôt gênant lorsqu'on aborde le thème de la normativité. Nous devrions idéalement pouvoir nous référer à toute une panoplie de travaux sociologiques qui décriraient les dynamiques relationnelles enfantines sous les angles de la régularité et de la règle, qui feraient la jonction avec les recherches sur la genèse des sentiments moraux de la psychologie génétique et exploreraient l'importance des contextes culturels dans la sociogenèse du normatif.

Les travaux de la sociologie de l'enfance concernent avant tout trois secteurs : les représentations et les pratiques adultes à l'égard de l'enfance (le gros de la troupe), les représentations et pratiques des enfants à l'égard des adultes et de leurs institutions (secteur en plein essor : métier d'élève, de fils et de fille, etc.) et, dans une mesure bien moindre, les dynamiques relationnelles dans les sociétés enfantines (*Éducation et Sociétés*, n° 2 et 3, 1998 et 1999 et aussi le numéro spécial de la *Revue de l'Institut de Sociologie*, 2003). Or, du point de vue de l'autonomie normative de l'enfant, c'est ce troisième secteur qui importe, à condition que les travaux soient systématiquement orientés vers la sociogenèse du normatif et qu'ils incluent la dimension de l'âge. Ces deux conditions supplémentaires nous emmènent dans un désert empirique. Si la psychologie a déployé largement ses situations expérimentales, la sociologie a visiblement baissé les bras devant deux obstacles difficiles, l'un méthodologique — introduire chez les sociologues des techniques

d'observation et d'entretien adaptés à l'enfance— et l'autre épistémologique —déconstruire nos concepts sociologiques valables pour le monde adulte et établir le lien avec la psychologie génétique.

Depuis plus de trois décennies, les recherches sur la théorie de l'esprit des psychologues et des éthologistes ont ouvert un chantier qui intéresse de très près les sociologues. La raison en est simple : ces études s'intéressent à la genèse des notions de compréhension et d'action, centrales en sociologie. Leur objet est le développement onto- et phylogénétique de la compréhension de l'action et de l'interaction (Wellman 1990, De Waal 1995).

Or il se trouve que l'émergence de la normativité est directement dépendante des progrès de la compréhension. Nous voilà donc invités à nous inspirer de l'apport de disciplines connexes afin de revisiter les bases de la compréhension de l'action et de la normativité et de replacer ces processus généraux dans les transformations de la société contemporaine. Le lecteur est donc convié à un exercice interdisciplinaire.

Le feuilleté de la compréhension ordinaire de l'action

La sociologie compréhensive, dans le sillage de la révolte romantique contre les Lumières, a été développée en opposition au modèle mécaniste de la physique, modèle abusivement étendu à la biologie et à la société. L'ambition était de camper les "sciences de l'esprit" ou "sciences morales" dans un territoire autonome qui ne devrait rien à la démarche explicative externe mobilisée par les sciences de la nature. Cette fragile mise à distance a été rapidement questionnée par le paradigme génétique. Celui-ci se met en place dans la seconde moitié du XVIII^e siècle, envahit toutes les sciences, situe l'homme dans l'évolution des espèces et interprète la vie comme une auto-organisation de la matière. La sociologie et l'anthropologie succombent d'abord à l'historicisme avant de le rejeter. Finalement, au lieu d'être en présence de deux pôles jaloux et exclusifs, opposant sciences de la nature et sciences de la culture, nous sommes en présence d'un feuilleté de l'événement, du comportement et de l'action que les recherches affinent de plus en plus (Petitat 2001).

Il n'y a pas seulement deux types de causalité mais plusieurs : celle imprévisible de la contingence (rencontre de séries causales indépendantes), celle de la série causale physique dépourvue de toute téléonomie et historicité, celle de la série causale biocomportementale, avec mutation et sélection, téléonomie et historicité, celle de l'apprentissage conditionné, celle enfin qui dérive des niveaux de la réflexivité pratique ou explicite de l'action.

Ordinairement, les théories de l'action se focalisent sur le couple moyen/fin, soit en privilégiant la démarche intentionnelle, soit en invento-

riant les raisons (intérêts, valeurs, traditions), tantôt en hiérarchisant moralement les fins, tantôt en distinguant entre moyens relationnels et irrationnels, ou encore en évaluant les résultats, etc. Les travaux relatifs à la théorie de l'esprit invitent quant à eux à centrer l'attention sur les "niveaux de complexité de la compréhension de l'action", dont on peut schématiquement esquisser quelques étapes décisives. Pour résumer sommairement, le premier niveau de réflexivité concerne le rôle des capacités motrices dans l'action, le deuxième le rôle des perceptions, le troisième le rôle des croyances; ce dernier niveau se subdivise lui-même selon qu'il s'agit de croyances au premier, au deuxième ou au troisième degré. L'émergence de la normativité conventionnelle est rendue possible avec la compréhension du rôle des croyances au second degré. Détaillons un peu.

Il est difficile d'exagérer l'importance du premier niveau de compréhension de l'action puisqu'il signe la coupure entre comportement conditionné et action pratiquement réfléchi. Cette rupture correspond à la mise en place du schéma "désir —moyen moteur— résultat", dont l'existence est attestée vers l'âge d'un an environ chez l'enfant. Alors que l'articulation du stimulus et de la réponse est impensée et subie par l'agent, la compréhension de la séquence "fin désirée —moyen moteur actualisable" introduit au contraire un espace de jeu virtuel, une actualisation ou une inhibition réflexive des capacités motrices de l'acteur. Celui-ci parviendra bientôt à se représenter les régularités comportementales et à les anticiper, affirmant ainsi sa supériorité sur l'agent de l'étape précédente. L'une des conséquences de cette révolution réflexive concerne la distinction entre usage ludique et usage stratégique des capacités motrices, distinction non représentée dans le comportement conditionné.

Si les perceptions guident le comportement dès leur apparition, la compréhension pratique de leur rôle dans l'action survient ultérieurement. Le faire-semblant qui apparaît vers un an et demi témoigne à la fois de la représentation explicite de l'interaction et de l'objectivation de la perception (je donne à voir et il voit une imitation différée d'action). Cette conquête octroie bientôt à l'acteur un nouvel espace de jeu: il peut cacher, montrer, déguiser et ne pas déguiser, virtualités qui, en se combinant avec celles des capacités motrices précédentes, apportent une complexification considérable des interactions. La distinction entre ludique/stratégique, auparavant réservée aux dimensions motrices, s'élargit aux dimensions perceptives. Le plus fort est à la merci d'une ruse perceptive délibérée, ce qui augmente la fragilité des régularités antérieures.

La compréhension du rôle des croyances dans l'action ouvre un nouveau chapitre. Ce saut réflexif s'appuie sur le développement du langage et des métareprésentations. Les chercheurs ont retenu comme critère de ce passage la capacité d'induire de fausses croyances en vue de modifier l'action

d'autrui. Cet usage stratégique des croyances (qui génère du même coup son opposé ludique) signifie que l'acteur devient capable de délibérément moduler les motivations, les moyens, les fins et les résultats de son action ou de celle d'autrui. Plus généralement, c'est toute la définition de la situation qui devient accessible à son pouvoir de construction du monde et donc d'orientation de l'action. L'espace de jeu autour des croyances se construit autour des deux axes du dit et du non-dit, de la vérité et du mensonge. Ces virtualités se combinent avec celle des précédents espaces de jeu et occasionnent de nouvelles ruptures de régularité. La fragilité des relations fondées sur la réflexivité est augmentée par l'instrumentation virtuelle du langage autour du référent et la nature cachée des représentations mentales. Il s'ensuit un saut énorme de la subjectivité, relié à l'action et à ses représentations. L'univers des contes d'animaux témoigne de la multiplicité des modèles narratifs relatifs aux régularités et ruptures de régularité et combine les virtualités de nos trois espaces de jeu.

Les chercheurs de la théorie de l'esprit distinguent entre les croyances simples et les croyances à propos de croyances, au deuxième ou au troisième degré (je crois que... ; je crois qu'il croit que... ; je crois qu'il croit qu'elle croit que...). La compréhension du rôle des croyances du deuxième degré dans l'action intervient vers six ans, celle du troisième degré vers dix ans. Il est évident que la complexification des formes relationnelles ne cesse de progresser jusqu'à l'âge adulte et qu'elle se raffine encore avec l'expérience durant celui-ci.

Toujours est-il qu'un événement d'une grande importance survient avec la maîtrise des croyances au second degré et que l'on peut dénommer la révolution normative. Ainsi qu'Husserl (1994) l'a aperçu, l'accord sur une règle conventionnelle exige certaines bases cognitives incontournables. Les partenaires d'une règle commune doivent pouvoir se représenter l'état des croyances à propos d'une croyance qui préside à l'action : "je crois que tu crois et tu crois que je crois qu'il faut respecter telle règle du jeu mutuellement consentie". La réciprocité de la croyance à propos d'une croyance vient fonder une réciprocité des attentes.

Dès lors, le monde des régularités spontanées ou imposées qui est le lot de la petite enfance devient en principe accessible à une traduction en termes de règles négociées et justifiées. L'enfant puis l'adolescent accèdent à l'âge de raison dans la tension de la réciprocité coopérative nouvellement acquise et de la régularité imposée ou machinale.

L'opposition entre régularités et règles est cruciale pour comprendre cette transition. Avant cinq-six ans, l'enfant ne dispose pas des capacités métareprésentatives nécessaires à l'établissement d'une règle conventionnelle. En revanche, il est parfaitement capable de saisir, selon son niveau de compréhension, les régularités liées aux capacités motrices, aux perceptions

et aux croyances du premier degré. Cette intelligibilité des régularités, distincte de la relation impensée entre stimulus et réponse, passe par la représentation symbolique et implique ipso facto la réversibilité pratique ou imaginaire, ou la réversibilité virtuelle du régulier. De la même manière, à un échelon cognitif supérieur, la compréhension des croyances au deuxième degré rend accessibles à la fois la règle et sa transgression. Une règle non transgressable n'est pas une règle. La réversibilité de la convention normative est constitutive de la convention elle-même : le crime est "normal", disait déjà Durkheim.

Cette vision stratifiée à la fois justifie et relativise les critiques contre les conceptions "intellectualistes" de l'action. Depuis Claparède et Piaget, on sait qu'il faut distinguer entre intelligibilité pratique et intelligibilité théorique. L'une précède nécessairement l'autre, car l'objectivation d'un niveau inférieur de compréhension passe par le niveau supérieur. Ces deux formes d'intelligibilité coexistent aussi, car l'acteur, comme le montre l'apprentissage du langage, n'a pas besoin de tout amener à la conscience pour fonctionner. Wittgenstein, Taylor, Schütz, Garfinkel, Bourdieu, etc., ont souligné l'importance du monde des régularités pratiques dans la vie sociale. Toutefois ce monde ne se résume nullement à une incorporation opposée une intellectualisation : au plan des capacités compréhensives, il renvoie à toute une stratification des intelligibilités pratiques, y compris aux niveaux les plus élevés des jeux autour des croyances et de la construction des situations.

Une autre conséquence non négligeable de ces considérations sur la genèse de la compréhension de l'action est relative à l'opposition holisme/individualisme. Comme l'affirmait déjà Piaget (1932, 290) dans sa critique de Durkheim, "il n'y a pas plus de société en tant qu'être qu'il n'y a d'individus isolés. Il n'y a que des relations, qui doivent être étudiées du dedans et du dehors (sans conflit possible entre la psychologie et la sociologie)." La complexité des relations renvoie à une complexité des compétences compréhensives et les deux se construisent interactivement dans la très longue durée. Nous n'avons pas affaire à des individus opportunistes d'un côté et des typifications cristallisées de l'autre, mais à des relations plus ou moins complexes qui incorporent des espaces de jeux individuels.

La stratification de la compréhension de l'action esquissée ci-dessus est évidemment grossière et approximative. La recherche à venir subdivisera probablement ce domaine en un continuum allant de capacités motrices très élémentaires jusqu'à des raffinements métareprésentatifs exceptionnels. Elle devra aussi se pencher sur les dimensions affectives, délaissées jusqu'ici. Enfin, le sujet épistémique des psychologues convient mal aux sociologues. Certains enfants comprennent le rôle des croyances dans l'action dès trois ans, d'autres vers cinq ans seulement. Il est évident que des facteurs sociaux interviennent dans ce type d'acquisition. Une collaboration entre sociologie et psychologie

de l'enfance devrait permettre de préciser les contours de cette sociogenèse de la compréhension de l'action (Boudon 1999, Balandier 1985).

La relation comme espace de jeu et la normativité

Ces quelques remarques nous font comprendre comment le lien entre normativité et relation passe par la représentation et les étapes métareprésentatives. Selon la théorie de l'esprit, la normativité comprend —comme l'avaient déjà souligné de nombreux chercheurs et philosophes dont Rousseau, Durkheim, Piaget, Wittgenstein— les deux dimensions de la régularité et de la règle, l'une précédant l'autre puis cohabitant et se combinant en des mixages infinis. Lorsque Durkheim, dans son *Éducation morale* (1992), aborde ces deux dimensions de la normativité, il ne s'intéresse pas à leur genèse mais à leur fonction de stabilité mentale et sociale; Piaget, au contraire, dans *Le jugement moral chez l'enfant* (1932), contraste génétiquement les aspects impératifs de la règle hétéronome (règle pour les adultes et régularité imposée pour les enfants) et les vertus coopératives de la règle autonome (les travaux actuels de la théorie de l'esprit militent en faveur d'une stratification de cette opposition). Durkheim ne s'intéresse pas à la construction des capacités intellectuelles et morales; Piaget s'y applique, en retirant notamment un principe de différenciation des relations normatives.

La régularité de l'action, distincte du conditionnement, passe par la représentation. La représentation est d'abord écart par rapport au réel et non pas correspondance ou conformité. Et c'est précisément à la faveur de cet écart que l'image mentale, le symbole et le signe peuvent échapper au référent. Une tension se glisse alors entre l'action réelle irréversible et ses mutations imaginaires, royaume du réversible. Il en va de même pour la règle, à un niveau plus complexe.

Un espace de jeu relationnel se présente comme un ensemble de virtualités se définissant synchroniquement les unes les autres, sorte d'équivalent pratique d'un champ sémantique. La réversibilité symbolique (Petitat 1998, 2002), cette transformabilité virtuelle infinie de l'action à la faveur de la représentation, se déroule dans une temporalité réversible qui contraste avec la temporalité irréversible de l'action réelle.

La réversibilité symbolique et ses virtualités définissent le réel relationnel lui-même. C'est à la faveur de l'écart de la représentation que le comportement se dédouble en action délibérément inhibée ou actualisée, que la perception implicite se déploie en virtualités réfléchies de dissimulation, monstration et déguisement, que l'innocence langagière fait place aux possibilités stratégiques du dit et du non-dit, de la vérité et du mensonge, qu'apparaissent finalement la règle et sa régulation.

L'enfant traverse ces diverses étapes en étant poussé et sollicité par l'adulte. On peut dire qu'il réinvente et découvre à la fois la complexité relationnelle adulte. Historiquement cependant, il a bien fallu inventer de toutes pièces les nouvelles relations réelles en ouvrant de nouvelles virtualités. Phylogénétiquement, le réel relationnel —non pas le caillou ou l'arbre— procède du virtuel.

Les carrefours de l'action et leurs multiples issues apportent un élément "d'indétermination relationnelle", car les virtualités typiques d'un certain niveau de réflexivité sont susceptibles d'être mobilisées dans les divers contextes, et donc de déboucher sur des transformations réelles. Plus s'accumulent les étages métareprésentatifs, plus les virtualités de réponses à une situation interactive se multiplient, ce qui a pour effet d'élargir l'éventail des réponses réelles.

L'irréversibilité de l'action temporelle réelle et la réversibilité des espaces de jeu symbolique forment un couple inséparable. Chaque étape métareprésentative accentue le poids du réversible. Cette évolution tend à orienter l'action elle-même, par le biais de systèmes de croyances et de connaissances favorisant une action réversible: croyances en une survie (réincarnation, résurrection, etc.), croyances magiques liées à des espoirs de transformations réelles de toutes sortes, connaissances scientifiques tournées vers la réversibilité des états de la matière (au niveau des molécules, des atomes, etc.), des formes du vivant (ingénierie biologique), des états du vivant (maladie, vieillissement et mort) et finalement des états mentaux, culturels, sociaux... Le drame, la comédie, l'humour procèdent de la tension du réversible et de l'irréversible. Et plus nos pouvoirs de réversibilité réelle augmentent, plus le pathos de la tension augmente.

Les développements de la compréhension de l'action non seulement complexifient et fragilisent nos relations mais ils fournissent aussi des atouts d'un niveau intellectuel équivalent pour assurer leur maintien et leur adaptation. La régularité réversible appelle la régularisation, la règle réversible la régulation. Nous pouvons envisager nos formes relationnelles réelles comme des équilibres toujours précaires entre des virtualités transformationnelles et des processus de régula(risa)tion qui freinent leur actualisation. Les régularités et les règles tentent de canaliser, spontanément ou délibérément, l'indétermination sociale qui découle de la réversibilité de l'action. Elles-mêmes sujettes à l'érosion permanente du réversible, elles présentent un visage hétérogène et mouvant (Petitat 1999). La normativité étagée prend forme et sens sur la toile de fond de la réversibilité de l'action symbolique. Contrairement aux conceptions courantes, la dimension normative n'est pas première mais seconde dans la constitution des formes symboliques. Car la représentation est d'abord écart et non pas reflet; sans cet écart constitutif du symbolique, la multiplicité des cultures serait impossible (laissons ici entre parenthèses nos

rapports vitaux à la nature ; niveaux de compréhension de l'action et niveaux de compréhension des processus naturels sont évidemment reliés, mais d'une façon qui reste problématique).

La structuration normative du social

La tension entre un virtuel corrosif et sa régula(risa)tion comporte une conséquence très importante, qui va servir de lien entre l'analyse onto- et phylogénétique et l'analyse sociohistorique. Cette conséquence concerne la structuration normative du social. Celle-ci ne peut consister ni en autonomie ni en dépendance complète. Elle implique ipso facto des emboîtements et des enchevêtrements d'autonomie et de dépendance. Une zone d'autonomie peut être définie comme une zone privée par rapport à une zone publique contiguë qui l'enferme dans des dépendances. Quand Ariès ou Habermas recourent à l'opposition privé/public, c'est en se référant à la modernité. Il faut généraliser cette opposition en soulignant son caractère relatif du haut en bas de la hiérarchie sociale, de l'enveloppe publique la plus externe jusqu'à l'enfant à l'égard de ses propres parents (même quelqu'un de totalement enchaîné et dépendant conserve par-devers soi son autonomie virtuelle de jugement et son imaginaire du réversible : c'est bien pour cela qu'on l'enchaîne d'ailleurs, et que parfois on le tue). De cette manière, nous aboutissons à une "totalité relationnelle" qui prend en compte à la fois les dimensions de réversibilité et de régula(risa)tion.

Depuis longtemps, les historiens ont tenté de mettre à jour les glissements de cette hiérarchie normative. Celle-ci, et c'est là la difficulté, se présente non pas comme une simple poupée russe mais comme un enchevêtrement complexe. Cet enchevêtrement résulte notamment de la transversalité de certaines catégories, tels les hommes et les femmes, les enfants et les adultes, les nobles et les roturiers, etc. Selon la position dans la hiérarchie sociale, l'opposition public/privé à l'œuvre dans ces couples catégoriels n'aura pas la même signification. Une autre complication tient au fait qu'un étage inférieur ou privé peut l'emporter souterrainement sur un étage supérieur ou public, en le vidant de son autonomie effective. Enfin, même à l'intérieur d'une société identique, les variations sont considérables. C'est ainsi que la distribution des zones d'autonomie/dépendance entre enfants et parents et entre parents eux-mêmes change d'une famille à l'autre. Chaque couple utilise l'autonomie du privé selon des modalités particulières, évidemment classables en types sociologiques divers. Même une école d'État, partout soumise à des principes sévères de dépendance envers la hiérarchie, saura négocier une marge d'autonomie envers le haut pour mieux la déléguer et parfois pour mieux la retirer aux enseignants et aux élèves.

Si les variations de détail de cette structuration normative du social sont infinies et difficilement catégorisables (un rapport parent-enfant totalitaire peut très bien exister au sein d'une société démocratique respectueuse du privé familial), en revanche des configurations générales peuvent être dessinées en fonction des évolutions sociohistoriques de longue et moyenne durées.

Structuration normative et insertions socialisatrices

Un chaînon manque encore pour établir le lien entre l'ontogenèse de la normativité et des considérations sociohistoriques particulières. Un correctif plutôt, qui rejoint une prise de conscience en cours chez les sociologues de l'éducation. La diffusion massive de l'enseignement, avec ses espoirs et ses craintes de démocratisation, a polarisé l'attention des sociologues et des historiens de l'éducation. Rien que de bien naturel dans cette attention à un phénomène émergent et fortement politisé. Cette focalisation sur l'école a finalement entraîné une distorsion de notre regard sur l'éducation. Cette distorsion consiste à traiter tout le processus éducatif sur le modèle rationnel bureaucratique d'un corps d'enseignants qui impose des programmes prédéterminés à des publics prédéfinis et selon des modalités arrêtées. Pour corriger cette vision scolarisante, il faut rappeler que la socialisation procède avant tout de l'insertion progressive et dynamique dans les catégories directement concernées par les enchevêtrements de dépendance et d'autonomie normatives.

Ce sont les anthropologues (Mead 1973) qui se rapprochent le plus de cette définition. Tout simplement parce que les petites sociétés orales sont dépourvues de bureaucratie enseignante. En revanche, presque toute la sociologie de l'éducation est fascinée par le modèle rationnel instrumental. C'est tout particulièrement le cas de la sociologie française. Peut-être que la lourde implication de Durkheim dans l'effort scolaire de la III^e République a laissé des traces durables. Le courant marxiste, longtemps préoccupé par la critique de l'idéologie de l'État enseignant, s'est retrouvé proche lui aussi de cette vision de l'éducation. Le paradigme de la rationalisation bureaucratique de Weber n'a pas arrangé les choses. Il a fallu la crise des historicismes en sociologie, le renouveau de la tradition ethnographique et l'affirmation des divers interactionnismes pour que se desserre l'étau de cette pensée prisonnière de l'institution scolaire.

Explicitons la notion de socialisation comme insertion dans des dynamiques relationnelles entrecroisées. Par exemple, entrer dans la catégorie des garçons ou des filles, c'est d'abord être mis en présence de régularités (d'habillement, de chevelure, de postures, etc.) et de ruptures de régularité. C'est

encore être confronté aux régularisations imposées par l'autorité et aux pressions des pairs. C'est faire bien sûr la troublante expérience normative de la pluralité des modèles de genres incarnés dans le voisin et la voisine, le cousin et la cousine, le et la camarade de classe, etc. C'est probablement aussi faire l'expérience de la soustraction concertée et solidaire à certaines régularités canoniques. C'est enfin vivre les oppositions et les ressemblances identitaires avec l'autre sexe, c'est-à-dire les accepter, les refuser, les négocier. Dans cette logique d'insertion, l'école n'est pas seulement un lieu d'inculcation pédagogique mais un lieu où se croisent de multiples catégorisations d'âges, de sexes, de milieux d'origine, d'opinions, d'engagements religieux ou politiques, de modes de vie, etc. Les recherches sur les métiers d'écolier, de lycéen ou d'étudiant ont saisi l'intérêt qu'il y avait à comprendre, par-delà le rapport pédagogique, par-delà aussi des microrelations désincarnées, cette dynamique vive et plurielle de l'expérience morale (cf. notamment l'intéressante contribution de Dubet 1991 et aussi celle de Rayou 1999).

S'insérer dans une catégorie, c'est en faire concrètement l'expérience des définitions et des contradictions, des extensions et des réductions, des fractures et des resserrements ; c'est l'habiter localement d'abord, dans les rapports concrets du face-à-face, puis globalement, avec les distances autorisées par les récits, les comptes rendus médiatiques, la circulation des symboles et les systématisations idéologiques et normatives.

Résumons. Nous sommes partis de la représentation symbolique comme écart plutôt que comme correspondance. La compréhension de l'action s'est autoconstruite dans les étapes métareprésentatives, en générant des espaces de jeu aux virtualités d'action de complexité croissante. Nos relations se déploient entre cette liberté du virtuel et sa régula(risa)tion. Le normatif lui-même est happé par cette logique, en ce sens que chaque régularité réfléchie et chaque règle sont susceptibles d'être transgressées. Il s'ensuit que tout rapport social, et donc toute société globale, se présente comme un mélange instable et dynamique d'autonomie et de dépendance (Petitat 1999, 2002).

La socialisation normative, même dans nos sociétés modernes à bureaucratie scolaire hyperdéveloppée, consiste d'abord à habiter les dynamiques du réversible et de la régula(risa)tion telles qu'elles se présentent dans nos relations quotidiennes. Dans cette expérience normative fondatrice des formes sociales, rien ne remplace l'expérience vive : ni les inventaires de régularités ou de règles ni les codifications savantes ni les discours pieux sur les valeurs et ni les synthèses philosophiques. Or cette expérience vive advient par insertion dans des enchevêtrements d'autonomie et de dépendance sociohistoriquement configurées, ce qui nous donne l'occasion d'historiciser notre propos.

Les bouleversements modernes de la structuration normative étagée du social

Relativisons tout d'abord une hypothèse abusive, amplifiée par certains historiens, notamment Ariès (1973). Au XVI^e siècle, lorsque Baduel et Sturm justifient l'introduction des degrés dans les collèges —comprenant de “petites classes” vouées à l’alphabétisation— ils critiquent leurs prédécesseurs en disant qu'ils n'avaient rien compris à l'éducation et qu'ils mélangeaient tout plutôt que d'adapter le programme aux capacités évolutives des enfants. Rousseau, deux siècles plus tard, ne fera que raffiner cette idée. Au début du XX^e siècle, Claparède et Piaget suivront le même filon, en se félicitant qu'enfin la science puisse éclairer l'intelligence enfantine. Chacun prétendait à sa manière opérer une révolution copernicienne. Or il n'est pas sûr qu'un tel renversement ait jamais eu lieu. En effet, si on analyse les contes de tradition orale, on découvre que les contes dits formulaires sont des invitations à la catégorisation d'interactions très primitives, que les contes d'animaux explorent la subversion des régularités et que les contes merveilleux s'emploient à mettre en scène des ruptures de règles et leurs régulations. Ce résultat atteste que les conteurs adultes se sont adaptés aux capacités réceptives des enfants, au point que des sous-genres littéraires correspondent à peu près aux différents niveaux de compréhension de l'action (Petitat 2002).

Il s'ensuit que la révolution copernicienne dont parlent pédagogues et psychologues pourrait bien n'être qu'une révolution de palais, précédée depuis longtemps par l'intelligence pratique ordinaire. Cette remarque préliminaire était nécessaire, afin de ne pas suivre la fausse piste d'un complet retournement des rapports adultes-enfants à la lumière de nouvelles théories psychopédagogiques. Nous voilà donc renvoyés à la cascade des autonomies et dépendances normatives, des plus hautes instances publiques jusqu'à la sphère d'autonomie de l'enfant.

La modernité a souvent été interprétée comme bouleversement des rapports entre les sphères religieuse, politique et économique. D'innombrables historiens et sociohistoriens ont consacré d'importants travaux aux glissements des rapports entre l'État, l'Église et l'économie. Au lieu de tenter une impossible synthèse, il est possible d'illustrer au moyen de quelques exemples l'avantage qu'il y a à déscolariser l'approche de la socialisation normative et à privilégier l'expérience vive des tensions entre les virtualités de l'action et leurs régula(risa)tions.

L'insertion dans la tension étagée Églises-État

En Occident, le refoulement des croyances religieuses dans le privé, de Canossa jusqu'à la laïcisation complète des institutions étatiques, s'est étalé sur de nombreux siècles. Passage difficile, hautement conflictuel, avec de sanglants épisodes. Passage non pas limité au sommet des hiérarchies mais concernant au contraire tous les étages de la société et tous les moments de la vie quotidienne. Retenons deux exemples.

En 1682, Louis XIV signe l'ordonnance qui dépénalise les pactes avec le diable, réduits à des croyances religieuses privées. Le roi consacre ainsi le reflux de plus d'un siècle de bûchers, de tortures et de procès qui ont semé la terreur, entretenu les croyances magico-religieuses jusque dans les coins les plus reculés, déchiré les familles et les villages, fourni la trame à d'infâmes machinations politico-religieuses. Assister au rôtissage d'une voisine, discuter des modalités de torture judiciaire appliquées à l'oncle ou à la tante, être terrorisé à l'idée de pouvoir être dénoncé anonymement par un concurrent ou un ennemi, entendre parler régulièrement de sabbats, de marques, graisses et poudres diaboliques, de diables ayant la capacité de changer d'apparence, discuter du bien-fondé de certaines de ces croyances, avoir peur d'être soi-même pris dans la tourmente pour avoir mis en doute la réalité de cet imaginaire, etc. : voilà un cadre d'insertion particulièrement fort et significatif pour toutes les catégories de la société.

Rapprochons-nous du discours scolaire. L'intronisation de l'État enseignant suppose une rupture avec l'univers de référence religieux et le développement d'idéaux profanes sacralisés. Cette rupture, particulièrement tranchée en France, est maintenant bien documentée. Les ouvrages sur les manuels scolaires et sur la littérature laïque relative à l'enseignement découvrent un effort important pour élaborer un univers alternatif autosuffisant et sacralisé, appartenant à la sphère publique. Les piliers de cette nouvelle religion civile se nomment Patrie et République, Raison, Science et Progrès, Industrie et Commerce, Travail et Mobilité. Un nombre considérable de philosophes, hommes politiques, enseignants et fonctionnaires participent à cette synthèse d'idées en gestation depuis longtemps. Ils traduisent quantité de glissements et de transformations acquises, expriment de nouveaux rapports de force et de sens installés grâce à la révolution industrielle. Synthèse aussitôt contestée et faisant l'objet de débats occupant périodiquement la classe politique, et par ricochet toute la société. Synthèse qui est donc lue et interprétée, enseignée et apprise, traduite et intégrée, à travers le prisme des tensions et des interprétations religieuses et politiques. Si les élèves sont obligatoirement insérés dans la filière scolaire, il ne faut pas oublier que cette filière est elle-même traversée par les multiples points de vue issus de toute la

société. Aujourd'hui comme hier, il est impossible de comprendre l'efficacité ou l'inefficacité de la norme enseignée sans faire l'effort de la replonger dans l'expérience normative vive de la vie quotidienne. Il faut faire ici appel à l'apport des théories de la lecture pour comprendre le cercle contextualisé de la production et de l'interprétation multiple des discours.

L'insertion dans la tension État-économie

Le second grand ébranlement moderne de la hiérarchie enchevêtrée des **L**autonomies et dépendances normatives concerne la position de la sphère des activités économiques, autre grande préoccupation des fondateurs de la sociologie jusqu'à aujourd'hui. Contentons-nous ici aussi, faute de place, de deux remarques.

La ville médiévale artisanale et commerciale luttant pour son autonomie constitue en soi un cadre socialisateur exceptionnel. Comme le dit l'adage, l'air de la ville rend libre, premier effet socialisant décisif. D'un coup, le serf fuyant sa glèbe entre dans une autre logique normative. Il fait l'expérience et des métiers libres et des métiers corporatifs —véritables corps de socialisation organisés—, devient acteur lui-même des liens mouvements entre les métiers et la Ville-État. En bref, il entre dans une intense expérience normative d'organisation du travail intimement reliée à la sphère politique de la ville franche.

Dans la seconde moitié du XVIII^e siècle et au début du XIX^e, l'abolition des corporations supprime un cadre juridique déjà débordé par le travail libre et les manufactures. La consécration du laisser-faire (physiocrates et libéraux) couronne l'émancipation de l'économie en faisant de l'État un lieu de conciliation et de traduction publiques de la diversité contradictoire des intérêts privés. La révolution industrielle survient dans une situation de vide juridique relatif aux conditions de travail et de formation professionnelle. Expérience tragique de l'aliénation et de l'exploitation, de la crise économique et du chômage, de l'obsolescence rapide des savoirs traditionnels, du dépouillement des moyens de production, du travail salarié des enfants, de la désorganisation de la vie familiale. Expérience de luttes syndicales et politiques, des gains héroïques, des échecs et des répressions à odeur de misère. La socialisation normative trouve là ses ressorts profonds et contradictoires, non pas principalement dans la pitance moralisatrice servie dans les manuels scolaires.

Dans ce cadre, l'idée d'une subordination complète de l'économie à l'État a soulevé les espoirs de millions de prolétaires. Dévouement, sacrifice, mort donnée et reçue, idéaux lumineux, vulgate de croyances apparemment scientifiques, prêtres et grands prêtres de la révolution, culte de la personna-

lité, autoroutes toutes tracées de l'histoire forment le tableau de fond de cette expérience normative. Valeurs, science et utopie ont été réunies pour enterrer définitivement les classes et leur cortège d'oppressions. Cette construction a finalement accouché d'un cauchemar bureaucratique qui s'est effondré de lui-même, créant un vide du croire qui n'est probablement pas sans rapport avec les radicalisations magico-religieuses actuelles. Dans toutes ces tensions, c'est encore la logique d'insertion qui prévaut. Elle happe l'acteur —y compris le sociologue— l'entraîne, le place devant des choix, le mêle aux conflits, l'amène finalement à participer à l'orientation des transformations elles-mêmes.

L'insertion dans la polarisation individu-société

Les cadres de la socialisation subissent d'autres modifications substantielles. LÉvoquons rapidement un phénomène fort débattu par nos pères fondateurs (Tocqueville, Marx, Durkheim, Simmel et Weber), celui de l'érosion des instances normatives intermédiaires et de l'individualisation.

En 1789, Mirabeau consolait ainsi Louis XVI: "N'est-ce donc rien que d'être sans Parlement, sans pays d'État, sans corps de clergé, de privilégiés, de noblesse? L'idée de ne former qu'une seule classe de citoyens aurait plu à Richelieu: cette surface égale facilite l'exercice du pouvoir. Plusieurs règnes d'un gouvernement absolu n'auraient pas fait autant que cette année pour l'autorité royale." (cité par Pernoud 1981, t.2, 328)

Cette érosion polarisante des instances intermédiaires sera renforcée par deux ensembles de transformations ultérieures. L'une consiste en la mise en place de vastes institutions étatiques universelles: démocratie et citoyenneté, enseignement, armée, hôpitaux puis assurances sociales. Un ciel institutionnel géré par l'État surplombe alors les individus et contribue à renforcer l'individualisation. La modernité étatique telescope les instances intermédiaires et gère à partir du centre, procurant ainsi un nouveau cadre d'insertion normative aux acteurs.

La seconde mutation est relative à la généralisation de l'entreprise et du salariat. Elle implique la marginalisation de la ferme, de la boutique et de l'échoppe familiales. Hommes et femmes sont happés par ce processus qui érode les bases économiques de la famille; celle-ci cesse de graviter autour de la notion de patrimoine.

Au cours de cette évolution, les dimensions publiques de la famille, dimensions qui étaient à la hauteur de l'insertion familiale dans les diverses catégories intermédiaires, se ratatinent. Libérée de ces attaches fortes, la famille voit s'ouvrir devant elle un monde de liberté et de mobilité qu'elle ignorait auparavant: mobilités géographique, sociale, familiale (séparations)

et identitaire. La distance qu'elle entretient avec le nouveau paysage institutionnel la refoule vers les étages du micro, du privé. Elle se définit alors de plus en plus comme un lieu contractuel de la réalisation de soi, à la fois des enfants et des conjoints; "libres ensemble", comme dit de Singly (2000). Sa stabilité dépend de la bonne entente des conjoints, bonne entente dont on sait la fragilité et l'instabilité.

C'est également à la faveur de ce paysage institutionnel que se déploie de façon extraordinaire la subjectivité. Largement prisonnière auparavant de la famille-patrimoine et de ses extensions claniques et clientélares, la subjectivité connaît une extension remarquable, en particulier avec le romantisme aux XVIII^e et XIX^e siècles. Elle déborde constamment de la famille rétrécie et des réseaux individuels qui sont ses lieux d'incubation naturelle. Elle a donc besoin, pour s'exprimer, de lieux à la hauteur des processus d'objectivation sociale auxquels elle est reliée. Cette expression publique des subjectivités trouvera, dans l'imprimerie d'abord, puis dans les médias audiovisuels et informatiques, les instruments dont elle avait besoin, instruments susceptibles de porter sur la place publique une expérience réelle ou imaginaire. Le livre, la radio, la télévision, le cinéma et maintenant Internet entretiennent une scène publique permanente des subjectivités —à ne pas confondre avec le narcissisme (Lasch 1980)— et introduisent à une gamme quasi infinie d'expériences morales virtuelles.

Conclusions

Cet article aborde le thème de la normativité à partir de la genèse de la compréhension de l'action. Il s'inspire de certains résultats de la théorie de l'esprit, pose une hypothèse sur la hiérarchie enchevêtrée des autonomies et dépendances normatives, adopte une vision de l'éducation en termes d'insertion dans ces mêmes hiérarchies et se livre enfin à certaines considérations sociohistoriques sur leurs transformations.

La théorie de l'esprit s'attache à reconstruire la compréhension de l'action du point de vue de l'enfant. Elle nous aide à comprendre la rupture avec le conditionnement, la complexité variable des régularités et les conditions d'émergence de la règle conventionnelle. Elle met l'accent sur la notion de représentation et de métareprésentation, en soulignant l'importance du virtuel et du réversible dans la construction du réel relationnel.

Nos formes relationnelles s'établissent à la frontière de nos virtualités disruptives et des efforts de régula(risa)tion pour les contenir. Ce sont des formes concrètes —non pas la famille mais telles familles—, à partir desquelles nous pouvons abstraire des types idéaux, ces reconstructions de logiques d'action. La dimension normative, faite de régularités et de règles

fragiles et réversibles, caractérise donc l'action dès ses premiers niveaux de complexité, par opposition au comportement conditionné. On comprend dès lors que la socialisation ne puisse consister en inscriptions répétées sur la feuille immaculée de l'enfant, car elle implique le jeu avec les régularités et les règles, jeu qui s'apprend par insertion vive dans la relation elle-même.

La structuration normative du social, étant donné l'indétermination de nos espaces de jeu, l'autonomie que celle-ci confère à chaque acteur et les régularisations qu'elle suscite, se présente comme enchevêtrement d'autonomie et de dépendance. La socialisation normative de base passe par l'expérience de la liberté des possibles et de son freinage régula(risa)teur, par insertion concrète dans des enchevêtrements particuliers. Dans cette perspective, l'école n'est qu'un cadre d'insertion parmi d'autres cadres socialisateurs, et il faut bien se garder de confondre socialisation et scolarisation, cette dernière étant subordonnée à la première. La socialisation s'étend à toutes les entrées comme acteur dans les diverses facettes du lien social.

La structuration normative revêt toujours des formes historiques particulières. Nous sommes donc renvoyés aux expériences morales typiques survenant dans certaines configurations sociohistoriques d'autonomie et de dépendance. Sous ce point de vue, la modernité a souvent été caractérisée par une transformation conflictuelle des rapports entre les sphères religieuse, économique et politique. Elle se distingue aussi par une individualisation issue de l'érosion des instances normatives intermédiaires et de leur remplacement par des institutions étatiques universelles et par l'entreprise. Ces transformations de la hiérarchie normative émancipent la famille de contraintes fortes et, en la refoulant dans le privé, l'ouvrent à des libertés jusque-là impensables. C'est ce qui amène les conjoints à mettre la réalisation réciproque de soi au sommet des valeurs et ce qui encourage l'individu à vouloir varier en diversité et en intensité ses expériences de vie.

Bibliographie

- ARIÈS P. 1973 *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, Paris, Seuil
BALANDIER G. 1985 *Le détour : pouvoir et modernité*, Paris, Fayard
BOUDON R. 1999 *Le sens des valeurs*, Paris, PUF
de SINGLY F. 2000 *Libres ensemble*, Paris, Nathan
de WAAL F. 1995 *La politique du chimpanzé*, Paris, O. Jacob
DUBET F. 1991 *Les lycéens*, Paris, Seuil
DURKHEIM E. 1992 *L'éducation morale*, Paris, PUF
HUSSLER E. 1994 *Méditations cartésiennes*, Paris, PUF
LASCH C. 1980 *Le complexe de Narcisse : la nouvelle sensibilité américaine*, Paris, Laffont
MEAD M. 1973 *Une éducation en Nouvelle-Guinée*, Paris, Payot
MOORE B. 1985 "Privacy", *Society*, 22, 4, 17-27

- PERNOUD R. 1981 *L'histoire de la bourgeoisie en France*, Paris, Seuil
- PETITAT A. 1998 *Secret et formes sociales*, Paris, PUF
- PETITAT A. 1999 "Échange symbolique et historicité", *Sociologie et sociétés*, XXXI, 1, 93-101
- PETITAT A. 2001 "Code binaire et complexité de l'action", *Recherches sociologiques*, 3, 13-23
- PETITAT A. 2002 Contes et normativité, in Petitat (éd.), *Contes : l'universel et le singulier*, Lausanne, Payot, 29-54
- PIAGET J. 1932 *Le jugement moral chez l'enfant*, Paris, PUF
- RAYOU P. 1999 *La grande école. Approche sociologique des compétences enfantines*, Paris, PUF
- Sociologie de l'enfance 1998 et 1999, *Éducation et Sociétés*, 2 et 3
- Sociologie, critique et politique 2003, *Revue de l'Institut de Sociologie*, Université Libre de Bruxelles
- WELLMAN H. M. (ED.) 1990 *The Child's Theory of Mind*, Cambridge Mass., MIT Press

Changements de l'éducation et processus historiques : une perspective internationale

IVOR F. GOODSON

School of Education & Professional Development

University of East Anglia

Norwich NR4 7TJ Norfolk ENGLAND

I.Goodson@uea.ac.uk

La plupart des initiatives récentes concernant la réforme de l'école associent une série de caractéristiques communes. Elles ont adopté une position "de transformisme optimiste" : une sorte d'amnésie qui se centre exclusivement sur la création spontanée de solutions, sur les nouvelles "forces du changement". Elles ont surtout fait preuve d'un mépris quasi délibéré à l'encontre des efforts précédents réalisés et de leurs contextes, ainsi qu'à l'égard des cadres de scolarisation lentement mis en place au cours de l'histoire.

Dans certains cas, il est sans doute raisonnable de considérer les notions de changement et de réforme comme partie intégrante de la culture. D'une certaine façon, elles représentent des cultures du désaveu et du rejet. Elles souhaitent et proclament la fin de l'histoire en niant ses forces : forces du changement contre forces historiques, nouveaux standards contre structures dépassées.

Le curriculum national britannique, annoncé comme une initiative majeure par le gouvernement triomphaliste de M^{me} Thatcher en 1987, est un bon exemple de cette volonté de renouveau. Les théoriciens de l'éducation ont souvent accepté sans réserves cette idéologie du changement. À l'époque, presque toute la théorie du curriculum adoptait ce nouveau ton triomphaliste et essayait d'élaborer des guides pour faciliter la mise en place de cette nouvelle panacée. Le fait de livrer une approche plus analytique et plus politique était considéré comme inapproprié. Le travail de Bob Moon est un exemple classique d'un tel "aveuglement transformiste". J'écrivais moi-même à ce moment-là : "Comme le confirme notre étude sur le curriculum national, il

est facile d'être abusé par une activité frénétique de façade. À trop se laisser attirer par d'éventuelles avancées nous prenons le risque d'ignorer les continuités du passé. L'apparente frénésie qui entoure les études et la théorie du curriculum peut conduire à leur faire perdre une partie de leur potentiel en termes d'autonomie accordée aux enseignants." (Goodson 1995, préface, XVII)

En fait, le curriculum national britannique a engendré un grand nombre de problèmes, depuis le mécontentement des enseignants en passant par un rétrécissement débilisant des choix curriculaires jusqu'à un désintérêt croissant des élèves. Le gouvernement essaie actuellement de relâcher l'emprise du curriculum national et de développer à nouveau un choix plus large de choix curriculaires pour tenter de remédier au désintérêt des enseignants et des étudiants. Comme l'a montré le devenir du curriculum national (tout comme celui de la maladie de la vache folle), la revendication d'une autonomie des enseignants ne peut se résumer aux "critiques amères" de la gauche. Elle est ce qu'elle annonce: "une autonomie professionnelle", générant une réflexion analytique qui devrait permettre d'éviter que d'énormes sommes d'argent soient gaspillées dans des initiatives mal conçues et mal préparées. Les gouvernements feraient bien de ménager ces opinions indépendantes plutôt que de s'en remettre à ces conseillers en communication —monde auquel ils sont de plus en plus confrontés. Les changements en éducation sont bien sûr soumis à des forces internationales. Mais, lorsque les théoriciens du changement choisissent d'adopter uniquement une perspective transformationnelle et contemporaine, ils ignorent largement les continuités du passé.

Comme nous le verrons, nous n'en sommes pas à "la fin de l'histoire" et les forces de changement devront négocier au final avec d'autres forces historiques. Il serait toutefois préférable de commencer cette négociation dès maintenant en définissant les conditions du changement plutôt que d'attendre que les transformations soient elles-mêmes subverties et déformées dans les méandres des actions humaines.

Interroger les conditions du changement

D'un point de vue historique, il n'est pas surprenant de voir les forces de changement et les mesures de restructuration se diffuser en ce moment à l'échelle mondiale. Depuis 1989, nous avons été témoins d'un bouleversement planétaire spectaculaire dans le domaine des idéologies politiques dominantes. Au-delà d'une ligne triomphaliste pour laquelle les partisans se réclament de "la fin de l'histoire", existe une croyance selon laquelle les valeurs américaines de démocratie et de marché ont vaincu tous les autres

systèmes politiques et économiques. Derrière cette mutation idéologique, s'opère bien sûr une transformation technologique massive qui, dit-on, nous introduit au sein d'une "troisième révolution industrielle". Des transformations aussi gigantesques nous poussent, tout naturellement, à croire que le mouvement de l'histoire peut être maintenant ignoré, différé, voire dépassé.

Mais dans le monde quotidien de la vie et des institutions sociales, ce rejet trop rapide de l'histoire ne résiste pas un instant à un examen minutieux. La situation au Kosovo, au Rwanda ou en Irlande du Nord peut-elle réellement transcender l'histoire ? À la fin, les forces de changement ne devront-elles pas se confronter quand même aux fondements de l'histoire et de la condition humaine, malgré les bombes à fragmentation et les nouvelles technologies de surveillance ? La seule réponse possible, bien sûr, réside dans la nécessité pour ces forces de changement et de transformation de s'affronter aux modèles de vie et de connaissance existants. Ceci est également vrai pour les forces de changement à l'œuvre dans nos écoles. Les établissements scolaires sont des lieux privilégiés du collectif et de la socialisation où est enracinée notre mémoire sociale. Restructurer ces écoles n'est parfois pas plus simple que de restructurer le Kosovo.

John Meyer & al (1992) décrivaient les réformes scolaires comme des "mouvements planétaires" qui traversent le monde : inventés dans un pays, ils sont rapidement repris par des élites politiques et de puissants groupes d'intérêt dans d'autres pays. Mais ensuite, il apparaît très clairement que ces mouvements mondiaux de réforme s'enracinent de manière très différente au sein des systèmes scolaires nationaux. Les systèmes éducatifs nationaux sont des prismes traversés par des forces de changement au niveau mondial. Notre travail consiste à comprendre ce processus de réfraction sociale, et c'est seulement à partir de là que nous pourrons développer une théorie du changement sensible aux conditions de la scolarisation, bien que celles-ci soient profondément modifiées aujourd'hui.

Dans son livre, *Fluctuating Fortunes*, Vogel (1988) décrit les fluctuations des cycles de pouvoir au niveau de l'économie mondiale. En période de forte puissance du marché, l'éducation est plutôt orientée vers des valeurs marchandes. Ces périodes correspondent à des politiques éducatives et économiques qui évoluent en étroite harmonie. Dans le même temps, les débats sur l'éducation tendent à être exclusivement centrés sur des questions de formation professionnelle ; la compétitivité et l'efficacité économique sont largement encouragées. Mais la sphère éducative et la sphère économique ne sont pas en définitive équivalentes. Elles peuvent parfois fonctionner en harmonie mais à d'autres moments elles s'étendent dans des directions très différentes si l'on regarde de près les besoins des élèves en matière d'éducation. Quelquefois, le pouvoir du marché est contrebalancé par d'autres forces, et le

pouvoir “endogène” des groupes professionnels en éducation peut être un déterminant majeur dans la définition des questions émergentes.

Une telle période a débuté durant les années après la seconde guerre mondiale. Cette période de guerre froide entre idéologies politiques opposait alors des valeurs marchandes capitalistes aux systèmes de production communiste. À l’ouest, on conduisait des politiques sociales égalitaires et les systèmes éducatifs publics étaient fortement encouragés à être les véhicules d’un objectif commun et du bien social. Les valeurs marchandes et le secteur privé cohabitaient dans des économies mixtes où le secteur public fournissait la plus grande partie des services publics propres aux systèmes nationaux.

Durant cette période, qui se prolongea dans les années 1970 et même dans les années 1990 dans certains pays (par exemple le Canada), les éducateurs avaient une grande marge d’autonomie professionnelle. À cette époque, la plupart des transformations de l’éducation était laissée à l’initiative des experts, à l’intérieur du système, qui avaient la charge de définir et d’initier les changements.

Dans ce contexte historique d’une autonomie professionnelle substantielle, la théorie du changement trouvait ses sources d’initiation et de promotion parmi les groupes de pédagogues à l’intérieur des systèmes scolaires. En conceptualisant le changement du curriculum dans les années 1970, je développais moi-même un modèle qui passait en revue les “rouages endogènes” du changement et les opposait à ses “causes exogènes”.

Les changements endogènes en éducation

Dans les années 1960 et 1970 j’ai mené une série de travaux sur des modèles de changement curriculaire constituant un exemple de processus de transformation endogène largement prédominant à cette époque. Par exemple, le modèle de changement d’une discipline scolaire correspondait à un schéma évolutif en quatre étapes défini de la manière suivante (Goodson 1995) :

1. L’invention qui peut provenir des activités ou des idées des pédagogues, qui constitue quelquefois une réponse aux tendances de l’opinion, aux demandes ou aux réticences des élèves, ou bien encore qui provient du monde extérieur. Les idées nécessaires à la création sont généralement disponibles sur une période relativement longue en plusieurs endroits. Seules quelques-unes de ces inventions conduiront à une action réelle. (Ben-David & Collins 1966).
2. La promotion par des groupes de pédagogues appartenant au système éducatif. Les inventions seront retenues “lorsque des personnes s’intéressent à

cette nouvelle idée, non seulement comme contenu intellectuel mais également comme moyen d'établir une nouvelle identité intellectuelle et surtout un nouveau rôle professionnel". Ainsi des disciplines scolaires de peu d'envergure, offrant peu de perspective de carrière, voire même en sursis, peuvent très vite s'emparer de nouvelles inventions, telles que des études sur l'environnement, et les promouvoir. À l'opposé, il se peut que des disciplines importantes ignorent certaines propositions majeures car elles sont déjà très riches en contenus et qu'elles offrent de réelles perspectives de carrière. La réaction de scientifiques vis-à-vis de la technologie ou de mathématiciens vis-à-vis des études informatiques en est un parfait exemple. La promotion d'une innovation provient d'une perception de la possibilité qu'elle offre d'améliorer de façon très simple un rôle et un statut professionnel.

3. La légalisation. La promotion de nouvelles inventions, si elles s'avèrent satisfaisantes, conduit à l'établissement de nouvelles catégories ou de nouvelles disciplines scolaires. Bien que la promotion soit d'abord générée de manière endogène, elle doit développer des relations extérieures avec des comités de soutien. Ceci constituera une étape indispensable pour s'assurer que de nouvelles catégories ou de nouvelles disciplines soient pleinement acceptées, établies et institutionnalisées. De plus, une fois cette étape franchie, elles seront soutenues et enrichies à long terme. La légalisation est associée au développement et au maintien d'analyses ou de rhétoriques qui légitiment et apportent un soutien systématique à toute activité correctement labellisée.
4. L'idéologisation. Après qu'une discipline scolaire ou une catégorie d'études a reçu un soutien sans réserve, il est possible d'entreprendre un grand nombre d'activités. Les limites en ce domaine sont constituées par les activités pouvant menacer la rhétorique admise par tous et donc ses défenseurs. À ce stade, la discipline devient idéologique. Elle devient essentiellement l'équivalent d'une licence (ou encore d'une "invention brevetée" ou des "droits d'auteur") accordée en pleine force de la loi et avec le soutien de groupes d'intérêt. Dès ce moment, lorsque la discipline a été "inventée" avec succès, le processus d'invention et de légitimation est achevé.

Il est possible de reprendre ce schéma de transformation d'une discipline scolaire pour décrire un schéma plus général de changement de l'éducation de la façon suivante :

- L'invention peut être considérée comme la formulation du changement
- La promotion comme la mise en œuvre du changement
- La légalisation comme l'établissement du changement
- L'idéologisation correspond au changement établi de façon définitive

Mais la conclusion la plus importante à tirer de l'étude de ces modes de transformations de l'éducation durant les années 1960 et 1970 est de prouver que le changement, produit de manière endogène, conduit progressivement à une légitimation exogène. Bien sûr, il est vrai qu'un tel changement endogène est le fruit de courants d'opinions exogènes, mais ce qui importe, c'est que l'invention et la production du changement apparaissent d'abord de manière endogène et qu'elles cherchent ensuite une légitimation à l'extérieur. Comme nous l'avons vu précédemment, pendant la période qui suit la Seconde guerre mondiale, et jusque dans les années 1970 et 1980, l'organisation du service public était laissée aux mains des professionnels. Ainsi l'éducation était-elle la chasse gardée des enseignants et des pédagogues, à charge pour eux de lancer et de promouvoir les changements de l'éducation. Alors que ces changements répondaient parfois à des stimuli exogènes, globalement, les réactions de l'opinion n'apparaissent qu'aux dernières phases de la mise en œuvre. Par conséquent, ceux-ci étaient définis, initiés et promus à l'interne, puis ils allaient chercher et obtenir un soutien externe afin d'assurer leur légitimité et leur légalisation.

Les déterminants exogènes du changement

Jusqu'à la fin des années 1970, une réforme générée de façon endogène constituait l'élément essentiel du changement qui était ensuite codifié et acté. Depuis 1989 et le triomphe du corporatisme à l'occidental, il nous faut revoir l'hypothèse selon laquelle une réforme est générée de manière endogène et analyser les différents modèles de changement en éducation qui prédominent aujourd'hui.

J'ai récemment soutenu le fait que les acteurs du changement interne devaient faire face à une crise de posture (Goodson 1999). Celle-ci apparaît très clairement là où l'équilibre entre les forces du changement se trouve considérablement perturbé. On peut voir maintenant des acteurs extérieurs inventer et donner naissance à une réforme. Dans cette situation, les acteurs du changement interne se trouvent non plus en situation de générer une réforme mais plutôt de réagir vis-à-vis d'elle. Ainsi, au lieu d'être les acteurs progressistes d'une réforme initiée de façon exogène, ils adoptent un rôle défensif et conservateur. Puisque le changement ne correspond plus à leurs propres missions, il est souvent considéré comme étranger, peu désiré, voire même hostile. La crise de posture des acteurs du changement interne fait que de progressistes ils deviennent conservateurs, réticents, et résistants à l'égard des sollicitations exogènes.

Pour toutes ces raisons, la théorie du changement doit aujourd'hui analyser l'histoire de façon plus précise. Là où le changement était la mission pri-

vilégiée des pédagogues, alors que les déterminants extérieurs n'étaient pas encore très développés, on pouvait s'attendre à une bonne volonté, un sens du devoir et une certaine passion. Or, actuellement, les mouvements pédagogiques sont moins des acteurs ou des partenaires que des agents d'exécution devant se conformer à des objectifs définis de manière exogène.

C'est pourquoi Andy Hargreaves et moi-même, avons travaillé sur un nouveau projet multi-site visant à examiner le changement dans plusieurs établissements scolaires canadiens et nord-américains. Notre principal objectif était d'analyser et de comparer, d'un point de vue historique, les transformations des conditions du changement. Notre méthodologie est devenue, en définitive, à la fois historique et ethnographique (Hargreaves 1994, Goodson 1995).

À partir des écoles que nous avons étudiées, nous avons reconstitué les archives des changements et des réformes qui avaient été tentées depuis leur création. Nous avons commencé à voir comment le changement en éducation suit une série de cycles assez similaires à ceux de l'économie. En vérité, nous commençons à voir que les changements en éducation ont souvent suivi des cycles longs comme des cycles courts, tout comme les transformations de l'économie, ce qui fut déjà démontré par Kondratiev (1984).

Au cours de ces cycles, les influences des groupes professionnels à l'intérieur du système alternent très visiblement avec celles des groupes de pression à l'extérieur, et, de fait, affectent les forces et les conditions du changement que nous allons maintenant analyser et définir.

Nous pouvons illustrer cette thèse par un exemple précis. Dans une ville industrielle au nord de l'État de New York, la Durant School fut créée et promue par des groupes d'éducateurs à la fin des années 1960. L'un des groupes s'était plus particulièrement occupé d'une diversification des conditions d'apprentissage et du développement de la personnalité en milieu difficile, et avait commencé à construire une nouvelle infrastructure éducative dans un quartier défavorisé. La définition et la promotion du projet éducatif de ces pédagogues attirèrent une clientèle d'élèves. À la fin, plusieurs écoles s'associèrent au projet et des idées et des outils pédagogiques furent échangés. Les forces de changement possédaient quelques-unes des caractéristiques d'un mouvement social. À la fin du projet, l'école commença à négocier avec des acteurs extérieurs —parents, entreprises locales, conseils d'école— et, bien que contestataire, devint membre à part entière du système scolaire local.

Plus récemment, cependant, les modèles de changement ont commencé à se modifier radicalement et à s'inverser selon une tendance évoquée précédemment. Maintenant, les écoles répondent d'abord aux changements initiés par des acteurs extérieurs.

Par exemple, le rôle d'entreprises locales comme la Citybank est devenu central dans le soutien financier consacré à de nouveaux bâtiments et à de

nouvelles ressources. Là, le consentement et la collaboration d'entreprises locales intéressées ont commencé à influencer la politique scolaire. De plus, ces entreprises locales ont très fortement fait pression pour mettre en place de nouveaux standards éducatifs et promouvoir des changements majeurs. Des "écoles ouvertes" se sont progressivement développées en mettant l'accent sur le contrôle continu et le projet comme moyens d'évaluer la réussite des élèves. L'école se trouve maintenant dans l'obligation imposée par les membres du conseil d'école de présenter ses élèves à l'examen "Regent". Cette contrainte a transformé le contexte et le contrôle de son curriculum et, de fait, changé les conditions d'enseignement et d'apprentissage. Dans ce cadre, le changement est d'abord imposé de l'extérieur et seulement négocié ensuite en interne.

Dans les conditions actuelles, la combinaison de méthodes ethnographiques et historiques nous fournit une base de données permettant de développer une théorie plus sensible et plus contextualisée du changement. Cette nouvelle théorie nous permet aussi d'émettre un jugement sur l'équilibre entre les changements exogènes et les déterminants endogènes au regard des circonstances actuelles et de l'histoire. J'ai récemment reformulé mon modèle de changement en le rattachant aux données collectées au cours de nos récents projets de recherche (Goodson 2001):

1. La formulation du changement. Les changements en éducation sont débattus dans différentes sphères extérieures incluant des groupes industriels ou financiers, des think-tanks, des nouveaux groupes de pression comme ceux défendant les standards de qualité et un certain nombre d'associations de parents d'élèves nouvellement formées. Ces changements ressemblent souvent à des mouvements internationaux dont on peut suivre la trace jusqu'à la Banque mondiale et au Fonds monétaire international (Torres, 2000). Une grande part de ce changement relève d'une croyance dans les bienfaits de la marchandisation de l'éducation et de l'apport de services éducatifs aux parents "consommateurs" qui sont libres de choisir et de négocier les conditions de l'offre (Kenway 1993, Whitty 1997, Robertson 1998).
2. La promotion du changement est présentée de manière similaire par les acteurs exogènes avec des implications endogènes très variables. Comme Reid (1984) l'a écrit: "Les forces et les structures exogènes apparaissent non seulement comme sources d'idées, d'assistance, d'encouragement, et de restrictions, mais également comme des concepteurs et des porteurs de nouveaux contenus, de nouveaux rôles et activités d'enseignement. Les pratiques des écoles doivent s'en approcher le plus possible afin d'obtenir un soutien et une légalisation de leurs activités." (68).

3. La légalisation du changement fournit aux écoles l'impulsion nécessaire pour poursuivre les changements imposés de l'extérieur. Dans quelques pays, les établissements scolaires sont évalués en fonction des résultats aux examens (qui sont publiés sous forme de classements). Certaines mesures, déjà effectives ou en préparation, lient les salaires des enseignants aux résultats obtenus par leurs élèves aux différents examens ou tests (Menter & al 1997). Une telle législation conduit à un nouveau régime de scolarisation mais elle permet aussi aux enseignants de trouver leur propre chemin en termes de pédagogie et de professionnalisme. Dans l'ensemble, la politique de changement de l'école ainsi que la politique de curriculum et d'évaluation sont légalisées mais certains domaines d'autonomie professionnelle et de changement peuvent encore être exploités. Dans quelques pays (en Scandinavie par exemple), ces changements conduisent à une décentralisation progressive et à une pression pour renouveler l'autonomie professionnelle. À nouveau, les systèmes nationaux agissent historiquement comme les prismes de mouvements plus vastes à l'échelle mondiale.
4. L'établissement du changement. Le changement exogène ayant été établi de façon systématique et légale, le pouvoir réside principalement dans la maîtrise de nouvelles catégories relatives au fonctionnement des établissements —délivrer un curriculum sous contrôle, être évalué et inspecté, répondre aux choix et aux exigences des consommateurs. Une grande partie de la marchandisation des écoles est maintenant acceptée dans beaucoup de pays et, de cette façon, elle a obtenu un statut idéologique (Hargreaves, Earl, Moore & Manning 2001, 51-52).

Le changement ou la continuité : l'exogène ou l'endogène

Dans les conditions actuelles, les forces de changement en éducation sont principalement le fait d'acteurs exogènes. Depuis 1989, ces forces exogènes ont essentiellement suivi les séismes de la décennie se traduisant par une promotion de la mondialisation et la marchandisation. Au cours de la période triomphaliste des années 1990, cette promotion semblait marquer la fin d'une époque ou la "fin de l'Histoire" selon l'expression remarquée de Fukuyama (1993). Grâce à nos travaux ethnographiques et historiques portant sur des cycles de changement plus longs, il devient clair que le triomphe apparent des marchés et de la mondialisation dans le domaine de la scolarisation sera probablement une phase temporaire. Les écoles sont elles-mêmes les dépositaires de pratiques institutionnalisées, d'une mémoire sociale, de procédures et de professionnalités construites et enracinées au cours des

siècles passés. Par conséquent, les changements imposés de manière exogène et soi-disant triomphalistes se trouvent confrontés à ce que l'on pourrait appeler une inertie contextuelle du système scolaire. Les réformes à venir dans la période post-millénaire proviendront encore d'un affrontement entre des forces de changement imposées de l'extérieur et le contexte historique de la scolarisation.

Déjà, dans beaucoup de pays occidentaux, on peut voir l'optimisme lié aux changements imposés de manière exogène s'affaiblir en face de la continuité des pratiques scolaires. Dans beaucoup de pays, il y a eu une véritable panique morale parce que la réforme de l'éducation avait généré plus de gaspillage politique et financier que de résultats apparents, à l'exception d'un déluge subtil de "blâme et de honte" à l'encontre des acteurs de l'éducation. On a ainsi blâmé tour à tour les enseignants, les élèves ou leurs familles, mais les programmes de changement imposés de l'extérieur et mal organisés l'ont été rarement.

Pour analyser la durabilité du changement, nous devons comprendre ses conditions et, pour ce faire, développer nos études historiques et ethnographiques. Voici pourquoi cet article et nos analyses insistent constamment sur le sens de l'histoire, non pas par croyance obscurantiste du chercheur, mais parce que, tout simplement, nous ne pouvons pas atteindre la durabilité du changement sans cette compréhension. Sans prise en compte plus précise du contexte, les nouvelles forces de changement risquent de s'échouer sur les récifs du contexte scolaire. Vu qu'elles sont imposées de manière exogène, au travers d'actions symboliques glorifiant un nouvel ordre mondial, leur triomphe risque d'être de courte durée et quasiment insoutenable. En ce sens, la recherche d'une plus grande compréhension des conditions historiques du changement constitue un projet profondément réaliste.

À la conférence de Lawrence Sternhouse, organisée par l'Association Britannique pour la Recherche en Éducation, j'ai affirmé que l'un des problèmes posés par ce nouveau triomphalisme du marché était son caractère abusif dans plusieurs domaines. Plus précisément, les nouveaux défenseurs du marché sont, je pense, allés trop loin dans leur tentative de diriger et d'affaiblir les professionnels qu'ils soient docteurs, travailleurs sociaux ou enseignants. Les professionnels sont des acteurs essentiels dans la délivrance de services, et leurs missions doivent être négociées et définies de manière intelligente et avec sérieux. Un excès triomphaliste conduit à une contre-performance professionnelle systématique lorsque les forces du changement agissent de manière exogène dans l'ignorance des conditions endogènes.

Je vais de nouveau fournir un exemple. Les leçons que nous pouvons tirer de l'histoire sont instructives mais doivent être lues en gardant à l'esprit que les expériences passées sont elles-mêmes enracinées dans des contextes politiques et sociaux différents. Néanmoins, l'exemple vient d'une première

période de triomphalisme concernant les conditions de scolarisation en Grande-Bretagne. L'État britannique avait précédemment mis en place un système national d'écoles publiques et, dans les années 1892-1895, il commença à imposer un programme aux enseignants avec un salaire dépendant de leur réussite dans sa transmission. C'était en quelque sorte un moyen de contrôler les professeurs et les écoles, une "action symbolique", pour montrer qui était le patron et pour insister sur une forme de scolarisation particulière et clairement définie. Holmes (1912) nous a légué son opinion sur ce qui se passait et cela met en lumière certains dangers lorsque des forces de changement exogènes agissent sans tenir compte du contexte interne.

En instaurant un programme qui devait être suivi dans toutes les matières de l'instruction, par toutes les écoles du pays, sans tenir compte de considérations personnelles ou locales, l'État s'est rendu coupable d'un crime majeur. Il a conçu toute la pensée pour l'enseignant. Il lui a dit précisément ce qu'il devait faire chaque année dans chaque degré, comment il devait appréhender chaque matière et jusqu'où il devait aller dans son étude; quel champ de connaissance il devait couvrir; quelle quantité de connaissance, quel degré de précision étaient requis pour "réussir" l'examen. En d'autres termes, il lui a transmis ses idéaux, ses conceptions générales, ses buts les plus immédiats, ses plans de travail et s'il ne contrôlait pas ses méthodes dans le moindre détail, il lui a donné (de façon implicite) des indications et des suggestions avec une considération particulière pour celles qu'il pouvait adopter le plus rapidement car il lui a dit que le travail fait dans chaque classe et dans chaque matière serait évalué à la fin de chaque année par un examen approfondi de chaque enfant; inévitablement, par son désir d'adapter son enseignement aux questions que son expérience de l'examen lui laissait présager, l'enseignant devait progressivement se livrer corps et âme aux mains des autorités du ministère —les autorités de Whitehall, qui concevaient le programme annuel, et les autorités locales, qui faisaient passer les examens.

Ce que le ministère a fait à l'enseignant, il l'a obligé à le faire à l'enfant. L'enseignant qui est l'esclave de la volonté d'un autre ne peut suivre ses instructions sans rendre ses élèves esclaves de sa propre volonté. L'enseignant privé de sa liberté, de son initiative et de sa responsabilité par ses supérieurs ne peut suivre ses instructions qu'en privant ses élèves des mêmes qualités essentielles. L'enseignant qui, en réaction à la pression mortelle d'un système de fer, est devenu une créature de routine et d'habitudes ne peut suivre ses instructions sans transformer ses élèves en marionnettes aussi impuissantes que lui-même. Mais ce n'est pas seulement parce qu'une obéissance mécanique est, à long terme, fatale au développement moral et spirituel que l'on doit condamner la réglementation d'un cours élémentaire ou de tout autre niveau d'études par un programme uniforme. C'est aussi parce qu'un programme uniforme est, par essence, un mauvais programme (Holmes, 103-104).

Dans le cas présent, la rémunération fondée sur les résultats fut rapidement abandonnée mais il est intéressant de voir que, malgré l'histoire, étant donné l'amnésie des politiques d'éducation, le gouvernement britannique fait aujourd'hui la promotion de cette forme de rémunération de même que dans certains États et districts aux États-Unis. Durant cette période du XIX^e siècle, un équilibre plus rationnel fut trouvé entre une prescription exogène et une expertise endogène. Tandis que certaines des initiatives actuelles commencent à chanceler, je pense que des équilibres similaires devront être trouvés au fur et à mesure que la théorie du changement exogène se trouvera confrontée à des défis de durabilité et de généralisation. Déjà, dans certains pays, nous pouvons voir comment certains excès ont conduit les praticiens et les pédagogues à reprendre progressivement en main leur pouvoir professionnel.

En Angleterre, par exemple, l'initiative financière privée a permis aux entrepreneurs du secteur privé de construire et de louer des écoles en fournissant des services associés. Ils ont cependant fait preuve d'une certaine réticence à agir sur le terrain professionnel de l'enseignement et de l'apprentissage. Là, de nouveaux financements pour le développement de la "pédagogie" et d'une expertise interne sont possibles. Ainsi, dans ce contexte, les professionnels à l'intérieur du système retrouvent le pouvoir d'initier des changements. Une fois de plus, la théorie du changement devra se centrer sur ces changements, non seulement endogènes mais aussi imposés de manière exogène. Nous allons, je pense, observer une fois de plus des changements à partir de la base, internes aux établissements, engendrant pour un temps de nouveaux agendas, peut-être contraires à ceux concernant les changements exogènes imposés d'en haut. Ces différents modèles et agendas devront être éprouvés selon leurs capacités à soutenir et à généraliser les transformations de l'école.

Pour cette raison, dans la dernière partie, je souhaiterais revisiter nos modèles de changement de l'école pour insister sur certaines leçons à tirer du passé.

Conclusions et complexités

La configuration mouvante des modèles et des théories du changement nous a fait rompre avec une croyance assurée dans la capacité des professionnels à générer des transformations de l'intérieur au profit d'une proclamation triomphaliste plébiscitant une réforme imposée de manière exogène. Ce mouvement est maintenant suffisamment bien établi pour que nous nous interroguions sur la capacité de ces changements exogènes à soutenir de nouvelles réformes. L'épreuve cruciale réside dans la durabilité du changement. L'élément-clé des changements imposés de manière exogène est le lien qu'ils

entretiennent avec les convictions professionnelles et le sentiment personnel qu'ont les enseignants de leur mission. Dans le modèle de changement précédent, ceux-ci étaient une partie intégrante du modèle; dans le modèle de changement imposé de manière exogène, cela est seulement supposé.

Toutes les données collectées aujourd'hui montrent qu'une telle supposition est clairement fautive. L'engagement personnel et professionnel qui doit être au cœur de tous les nouveaux changements ou nouvelles réformes est absent. Il n'est pas seulement absent de manière neutre, il l'est en fait de manière active au sens où il existe un mélange de profonde indifférence et d'hostilité déclarée à l'égard de tant de changements et de réformes.

Une profonde indifférence, dans le sens où beaucoup d'enseignants s'investissent en dehors de leur vie professionnelle dans des tâches personnelles et sociales. Une hostilité déclarée, parce que beaucoup de changements semblent mal conçus, professionnellement naïfs et vont à l'encontre des convictions profondes de la profession enseignante.

Bibliographie

- BEN-DAVID T. & COLLINS R. 1966 "Social Factors in the Origins of a New Science: The Case of Psychology", *American Sociological Review*, 31, 4, August
- FUKUYAMA F. 1993 *The End of History and the Last Man*, London, Penguin Books
- GOODSON I. F. 2001 "Social Histories of Educational Change", *Journal of Educational Change*, 2, 1, 45-63
- GOODSON I. F. 1999 "The Educational Researcher as a Public Intellectual", *British Educational Research Journal*, 25, 3, 277-297
- GOODSON I. F. 1995 *The Making of Curriculum: Collected Essays*, London and Washington DC, Falmer Press
- HARGREAVES A. 1994 *Changing Teachers, Changing Times: Teachers' Work and Culture in the Postmodern Age*, London, Cassell, New York, Teachers College Press
- HARGREAVES A., EARL L., MOORE S. & MANNING S. 2001 *Learning to Change: Teaching Beyond Subjects and Standards*, San Francisco, Jossey-Bass
- HOLMES E.G.A. 1912 *What Is and What Might Be*, London, Constable
- KENWAY J. 1993 *Economizing Education: The Post-Fordist Directions*, Geelong, Victoria, Deakin University Press
- KONDRATIVEV N. D. 1984 *The Long Wave Cycle* (translated by Guy Daniels), New York, Richardson & Snyder
- MENTER I., MUSCHAMP Y., NICHOLLS P., OZGA J. & POLLARD A. 1997 *Work and Identity in the Primary School: A Post-Fordist Analysis*, Buckingham UK, Open University Press
- MEYER J. W., KAMENS D. H., BENAVIDE A. 1992 *School Knowledge for the Masses*, London and Washington DC, Falmer Press
- REID W. A. 1984 Curricular Topics as Institutional Categories: Implications for Theory and Research in the History and Sociology of School Subjects, in Goodson I. F. &

- Ball S. J. (eds.), *Defining the Curriculum: Histories and Ethnographie*, London and Philadelphia, Falmer Presss, 67-75
- ROBERTSON H.-J. 1998 *No More Teachers, No More Books: The Commercialization of Canada's Schools*, Toronto, Ontario, McClelland & Stewart Inc
- TORRES R. M. 2000 *One Decade of Education for All: The Challenge Ahead* [Una Decada de Educacion para Todos: La Tasrea Pendiente], FUM-TEP, Montevideo, Editorial Popular, Madrid, Editorial Laboratorio Educativo, Caracas, IPE UNESCO, Buenos Aires, Artmed Editoria, Porto Alegre
- VOGEL D. 1988 *Fluctuating Fortunes: The Political Flower of Business in America*, New York NY, Basic Books
- WHITTY G. 1997 Marketization, the State, and the Re-formation of the Teaching Profession, in Halsey A.H., Lauder H., Brown P. & Wells A. S. (eds), *Education: Culture, Economy, Society*, New York, Oxford University Press

École républicaine et processus d'intégration

GILLES FERRÉOL

Université de Poitiers

Laboratoire de recherche en sociologie de la connaissance (LARESCO)

UFR SHA, 8 rue Descartes,

86022 Poitiers Cedex

gferreol@hotmail.com

De nombreuses incertitudes

La crise de la laïcité qu'Amselle illustre ainsi: "Face à l'innovation identitaire, c'est-à-dire à la recomposition d'ethnies ou de communautés, la laïcité républicaine, liée à une conception atomistique de la citoyenneté, craque de toutes parts [...] et se trouve écartelée entre la défense du droit des peuples et celle des droits de l'individu" (1996, 178), les difficultés socio-économiques et l'essoufflement des modes de régulation traditionnels rendent, de nos jours, de plus en plus difficiles les arbitrages entre lumières universalistes, engagements communautaires et libertés individuelles (Ferréol 1992, Fourier & Vermès 1994, Kallen 1982, Schnapper 1994).

Face à l'imagerie de la peur, à la montée des intolérances et à ce que d'aucuns n'hésitent pas à appeler l'"intifada des banlieues", la mise en place de dispositifs de prévention s'avère délicate: l'intendance organisationnelle renâcle, la justice est mal en point, l'école aussi. On sait qu'en France, à l'automne 1989, "l'affaire du voile, du foulard ou du fichu, les hésitations terminologiques indiquant la difficulté de qualifier le problème, suscita une vive controverse chez les intellectuels et dans l'opinion publique. Les médias répercutèrent, en l'amplifiant, la querelle sur la signification de cette revendication vestimentaire et sur la qualification de son caractère attentatoire ou non au principe de laïcité" (Costa-Lascoux 1996, 69). La "question scolaire", on le voit, ne se résume pas à l'interdiction (ou non) du port de signes ostentatoires mais recoupe celle des enjeux et des missions du système éducatif, les legs et les appartenances ne devant pas être broyés ni même exagérément minimisés (Bourque & Duchastel 1996, Merle & Vatin 1995, Ferréol 2001).

Ainsi, pour Wieviorka, “la laïcité ne survivra, comme principe, que si elle est la combinaison de références à l’État et à la République, ce qu’elle a toujours été, mais aussi à la société et à la démocratie, ce qui n’a jamais été son problème. Il lui faut être indissociable d’une prise en charge des demandes sociales que l’école sait aujourd’hui de moins en moins bien traiter [...]. Il lui faut apprendre à considérer autrement que comme une menace mortelle des différences culturelles, et spécialement religieuses, qui sont elles aussi des demandes appelant débat, négociation, concertation” (Wieviorka 1995, 70).

Dans un tel environnement, l’hypodoxie (comprenons la raréfaction des référentiels et des projets à long terme) est lourde de menaces, de même que la galère, les frustrations ou les cultures sur macadam. D’autant que certains quartiers, en proie à la ghettoïsation, ne sont plus que des espaces dominés par la misère, marqués par l’anomie et l’enfermement dans une “underclass” dont les caractéristiques sont bien connues: ressources insuffisantes, faible niveau de diplôme, assistanat. “La cristallisation des noyaux durs de paupérisation et les limites perceptibles de la solidarité nationale forment-elles pour autant un ensemble à partir duquel le redressement n’est plus possible? A-t-on franchi un point de non-retour? La question vaut la peine d’être posée, même s’il suffit d’un regard sur le passé pour voir qu’il n’existe aucune fatalité” (Vieillard-Baron 1996, 106).

Les travaux ou les monographies dont on dispose vont dans ce sens et font état d’“adhésions à éclipses”. Suivant les lieux, les moments ou les interlocuteurs, la “zone” est perçue soit comme une patrie qu’il convient de défendre bec et ongles contre ceux qui voudraient s’y aventurer, soit comme un isolat sinistré symbolisé par le béton et les larmes. Les institutions elles-mêmes sont vécues tantôt comme des repoussoirs, tantôt comme des points d’ancrage, la “rage” étant cette violence pure qui explose périodiquement sans jamais se fixer de buts très précis. Toutes ces évolutions traduisent la “décomposition d’un système d’action séculaire” et peuvent être replacées dans un cadre plus vaste où se combinent remise en cause de l’État-providence, dysfonctionnements du marché du travail et déclin de la société industrielle. L’affirmation nationaliste de type “réactif” et le retour aux “racines” témoignent, de leur côté, d’une “poussée identitaire” de plus en plus vive susceptible de déboucher sur des tensions interethniques (Camilleri & Vinsonneau 1996, Delannoï 1999).

Si les sujets de discorde ne manquent pas (songeons à la participation aux scrutins municipaux, aux zones de transit ou aux seuils de tolérance), l’alternance se précise entre une Europe des citoyens et une Europe des minorités (Costa-Lascoux & Weil 1992), l’intégration ne pouvant plus être conçue comme une voie moyenne entre assimilation et insertion mais comme un processus incessant d’interactions, de négociations et de redéfinitions (Bernatchez & Bourgeault 1999, Padolsky 2000). L’intégration, en réalité, ne

se décrète pas mais “motive une coordination des actions” et “est nécessairement multilatérale et pluridimensionnelle”, reposant sur divers “piliers” : égalité de traitement, lutte contre les discriminations, mise en place de politiques socio-éducatives, obtention de la nationalité du pays de résidence, octroi des droits de vote et d'éligibilité aux instances municipales (Costa-Lascoux 1992, 69). Observons avec Dominique Schnapper que “quelles que soient les caractéristiques, indissolublement objectives et mythiques, de la nation, elles ne suffiraient pas à fonder le processus d'intégration si le projet politique d'origine n'était pas renouvelé, de génération en génération, par des institutions communes [...] susceptibles de maintenir la spécificité du domaine public comme lieu de la transcendance des particularismes” (Schnapper 1994, 115). Si, comme l'ont fait valoir Paul Ricoeur ou Michael Walzer à partir d'une méditation sur les catégories réflexives de “jugement réfléchissant” et de “validité exemplaire”, nous ne pouvons pas nous abstraire de ce que nous sommes, nous ne pouvons pas non plus abandonner la pensée de l'universel, d'un universel “inchoatif” ou “pluriel”, fondé sur la “force des convictions” (Ricoeur 1990, 279 et sqs). Celles-ci, n'ayant pas pour vocation prioritaire de se faire l'écho d'“indignations ritualistes”, représentent “notre être, notre patrimoine, notre foi” et doivent être aussi soumises au feu de la critique. “Recueillir l'héritage brut que nous ont transmis les laïcs historiques, en faire le bilan, c'est-à-dire identifier les traces institutionnelles qu'il a laissées, l'exposer à l'hommage de nos contemporains en réclamant d'eux qu'ils le contemplent avec le respect que l'on doit à tout ce qui est d'origine, constitue de toute évidence une tâche nécessaire mais qui reste largement insuffisante [...]. Il faut à présent [...] faire vivre les valeurs de ce patrimoine [...]. Sans cela, l'effort de mémoire réduirait son objet à n'être qu'une pièce de musée” (Boucher 1996, 161). Tout en sachant que l'échange “n'aboutira jamais à une identification” mais à une “mise en commun” par confrontation des valeurs les unes aux autres dans une “totalité présumée” (Abu-Laban & Stasiulis 1992, Hassner 1992, 109).

Une telle dialectique requiert un dialogue permanent entre les cultures, dialogue qui ne peut manquer d'être conflictuel mais où chacun doit s'engager en étant conscient qu'il a à apprendre de l'Autre. Jean Leca a raison d'y insister : “L'un des problèmes fondamentaux des systèmes politiques modernes est celui de l'équilibre entre l'altérité et la civilité. Les deux concepts ne sont pas logiquement exclusifs puisque le second ne peut exister sans le premier [...]. Deux grandes formes de solution à ce dilemme toujours renaissant peuvent être schématisées comme suit. Appelons-les par commodité ‘artificialiste’ et ‘naturaliste’, les nouvelles formes de migration changeant la donne” (Leca 1992, 32-33.). Chacun aussi doit accepter l'éventualité d'importants changements dans ses attitudes ou ses croyances en étant ouvert à une dynamique de transformation mutuelle, au lieu de se complaire dans ses singulari-

tés, aussi grandioses ou séduisantes soient-elles (Badie & Sadoun 1996, Labelle & Salée 1999, Mouffe 1992).

Le spectre des positionnements, on le voit, est des plus vastes, allant de la stigmatisation au cosmopolitisme, de la nostalgie à l'acrimonie, les compromis réalisés reposant sur la "constitution de territoires bien délimités", sur le "respect scrupuleux des distances" et sur des "stratégies de consolidation" très élaborées basées sur des "accommodements" et des "transactions" (Simon 1995, Vertovec 1996).

À partir du moment où l'homo urbanus —ni pleinement citadin, ni vraiment banlieusard— est dans un "entre-deux", les approches usuelles avec lesquelles nous pensions la Cité classique et, plus spécialement, les formes de civilité ou de socialité qu'on y associait spontanément, peuvent-elles être encore adéquates ? Les agglomérations modernes ne suscitent-elles pas, du fait de leur "fragmentation" ou de leur "déchirure", l'apparition de "citoyennetés" elles-mêmes éclatées ? Ne renonce-t-on pas alors à "une certaine figure du Politique, censée unifier des intérêts partiellement contradictoires d'individus et de groupes" ? (Merle & Vatin 1995, 10). La discussion du bien-fondé et de la pertinence de quelques notions clés n'en est que plus urgente (Ferréol 2002, Lombard 1999).

Droit à la différence et quête des universaux

Commençons par le relativisme. Celui-ci —de simple principe méthodologique destiné, dans l'esprit des anthropologues du siècle dernier, à combattre l'ethnocentrisme— s'est paré abusivement, dans certains cercles (notamment parmi les tenants du "droit à la différence"), d'une dimension ontologique qui n'est pas sans équivoques ni contradictions.

En effet, si tout est équivalent, le dogmatisme, le révisionnisme ou la tyrannie deviennent légitimes, et on peut alors contextualiser n'importe quelle atrocité. Or, contrairement à ce que laissent entendre les zéloteurs du postmodernisme ou de la "political correctness", la sensibilité à l'égard d'autrui ne peut être considérée comme un code ou un idéal qui ne serait l'apanage que d'une élite occidentalisée, la quête d'universaux ne devant pas être disqualifiée mais encouragée. Nier cette transcendance reviendrait à glorifier les pires servitudes (Brown 1991, Wilson 1995), notre monde n'étant pas fait d'"îlots culturels se chevauchant, changeant rapidement, souvent en fusion ou en fission" (Gellner 1996, 546).

Fondée sur l'opposition être/devoir-être, l'idée kantienne de République n'est pas si éloignée de ces préoccupations puisqu'elle introduit le rationalisme en politique, qu'elle appelle une vision synthétique de la nation conciliant "héritage" et "volonté", et qu'elle promeut la création d'un "espace de

communication” au sein duquel prédomine l'ascèse de l'argumentation et de la preuve.

L'éthique de l'authenticité qui sous-tend les positions “communautariennes” souffre, quant à elle, de trop d'ambiguïtés pour constituer une réponse suffisante aux problèmes d'intégration (Rocher 1998). On gagnerait du temps, suggère Alain Pierrot, si l'on reconnaissait les valeurs de liberté dans l'accomplissement de soi, d'égalité dans la compétition scolaire ou professionnelle, et de fraternité dans la lutte contre la xénophobie (Pierrot 1997).

Le “contrat” —dans son acception rousseauiste— ne pouvant être confondu avec un “pacte de soumission”, les rapports entre justice et équité, si essentiels pour comprendre la “tragédie de la Modernité”, doivent être réexaminés (Affichard & de Foucauld 1995).

Si “Je est un autre”, si “l'être n'est jamais sa propre raison d'être” et si “le monde est le monde de notre vie à tous”, alors —et pour reprendre une formule d'inspiration lévinassienne— “ce n'est pas l'ordre qui nous constitue, c'est nous qui le constituons”, le respect des valeurs de tolérance ou de laïcité étant à même de favoriser l'apprentissage des différences. À l'opposé, certains penseurs de la postmodernité tendent, à la façon d'un Richard Rorty, à accréditer la thèse selon laquelle ce qui compte est le “différend absolu” plutôt que l’“entente” ou la “conciliation”, le “dissentiment” plutôt que l’“accord”, la “singularité” et l’“incommensurabilité” plutôt que l'existence ou la recherche d'un “point commun” (Bouveresse 1984, 128).

Ce refus d'une “communauté communicationnelle” (chère à l'École de Francfort) nous paraît très dommageable car ceux qui défendent cette position ne saisissent la rationalité (qu'elle soit technico-médicale, juridico-politique ou éthico-religieuse) qu'à travers sa perversion instrumentale et ne peuvent admettre que nous puissions parvenir à une compréhension intersubjective et donc à la formation d'un consensus. En souscrivant à de tels propos et en pratiquant l'amalgame, on perdrait de vue l'un des principaux acquis de la rhétorique pérelmanienne, à savoir que “seule l'existence d'une argumentation, qui ne soit ni contraignante ni arbitraire, accorde un sens à la liberté humaine, condition d'un choix raisonnable” (Perelman 1958, 262). On méconnaîtrait pareillement que, le temps d'un dialogue, “il n'y a plus ni Juif, ni Grec; ni esclave, ni affranchi; ni homme, ni femme” (*Épître aux Galates*, III, 28). Argumenter, soulignons-le, revient à “chercher en soi-même, et non plus dans une extériorité divine ou cosmique [...], des raisons de justifier une opinion qui vaille aussi pour autrui” (Ferry 1991, 5-6).

Le principe d'universalité, tel qu'il est formalisé par divers auteurs comme John Rawls, Francis Jacques ou Jürgen Habermas, ne mérite pas, selon nous, pareil discrédit mais doit être conforté, qu'il s'agisse d'une “visée contractualiste”, d'une “philosophie de l'interlocution” ou d'une “éthique de la discussion” (Ferréol 1998a).

Le tableau ci-après explicite chacune de ces orientations :

Références théoriques	Problématiques	Argumentation
J. RAWLS, 1987	Approche contractualiste (recherche du maximum sous voile d'ignorance)	Les principes du choix social et, partant, les principes de la justice sont eux-mêmes l'objet d'un accord originel
F. JACQUES, 1985	Philosophie de l'interlocution (lien dialogique)	Le dialogue n'est ni impossible, comme le voudraient les partisans de l'incommensurabilité des théories, ni superflu, comme le croient les tenants de l'universalité des règles de méthode.
J. HABERMAS, 1986	Éthique de la discussion (communauté communicationnelle)	Une norme ne peut prétendre à la validité que si toutes les personnes qui peuvent être concernées sont d'accord (ou pourraient l'être) lorsqu'elles participent à une discussion sur la validité de cette norme.

Comme le montre bien Alain Policar, “cette confrontation des traditions libérales et communautariennes permet de nuancer fortement l'opposition qui, a priori, pouvait paraître déterminante entre le juste et le bien”, l'insistance des principaux protagonistes sur le problème des identités étant de nature à “dissimuler le fait que la question politique par excellence n'est aucunement celle de l'identification culturelle mais celle de l'action publique” (Policar 2002, 206-207 et, pour approfondir la discussion, Berten et alii 1997, Kymlicka 1995, Kymlicka & Mesure 2000, Mesure & Renaut 1999, Sandel 1996, Taylor 1997, Touraine 1996, Walzer 1983).

Plusieurs interrogations peuvent être, dès lors, à l'honneur :

- L'éducation, “en son noyau dur, et en son tout”, a-t-elle encore —pour parler comme un Émile Durkheim, un Ferdinand Buisson ou un Louis Liard— les moyens de concourir activement à la “socialisation méthodique des jeunes générations” ?
- Quels types de valeurs ou de savoirs privilégier afin de “former le jugement et d'éveiller à la raison citoyenne” ?
- Dans quelle mesure les références au “républicanisme” peuvent-elles être judicieuses ? On pourra consulter les positions de Danièle Sallenave, Régis Debray ou Charles Coutel. Pour ce dernier, “depuis des années, des réformes précipitées produisent des effets pervers que d'autres réformes, tout aussi précipitées, prétendent rectifier en aggravant, en fait, la situation [...]. Tous ces effets sont actuellement masqués par une “pensée unique” qui décrète, sans justification, que ces réformes sont nécessaires parce qu'il faut réformer pour... réformer. Il nous appartient de sortir de ce cercle vicieux, en prônant une politique de réinstitution de l'École

publique” (*Dernières nouvelles d'Alsace*, lundi 15 mai 2000, 2). Une discussion critique est engagée par Dubet (1999). Pour Taguieff (1996, 64-65 et 67), “quand on a dit ‘République’, on n’a pas dit grand-chose. Il se trouve que le modèle républicain à la française est une tradition. Une tradition peut vivre très longtemps, se figer, mais également se métamorphoser [...]. Mon point de vue peut se définir par ce qu’il récuse : ni communautarisme, ni nationalisme [...]. La voie est étroite. C’est le prix de la nuance et de l’exigence. Si, dans la conclusion des *Fins de l’antiracisme*, je redécouvre et repense à ma manière la vertu de prudence après celle de tolérance, ce n’est pas par hasard.”

Perçu pendant longtemps comme un simple représentant de l’institution, l’enseignant est en réalité au cœur du dispositif et l’on sait, depuis les contributions de Rosenthal et de Jacobson, que les attitudes et les jugements des maîtres peuvent être décisifs dans la réussite des enfants. Il conviendrait, dans cette optique, de mieux connaître la composition et les pratiques pédagogiques de ce groupe (Monférier 1999).

D’autres pistes mériteraient davantage d’attention : celles relatives aux conditions d’élaboration des programmes, à l’alternance et aux transitions professionnelles, au fonctionnement interne des établissements, aux procédures d’orientation ou d’évaluation, aux représentations et aux attentes parentales, les marchandages qui s’opèrent faisant appel à des compétences spécifiques... Ce qui compte ici, ce n’est pas la fermeté sans discernement, pas plus que la brillante rhétorique, mais la “discretio”, cet “art bienveillant de se proportionner aux aptitudes, aux sentiments et aux aspirations” de ceux dont on a la charge (Fleury 1996, 20).

Civilité et éducation à la citoyenneté

La civilité, telle qu’on peut l’appréhender à travers le fonctionnement de comités d’éthique, de collèges de sages, de réseaux ou de forums de rencontres, revêt des caractéristiques spécifiques :

- elle “s’ancre dans le ponctuel, l’individuel et le quotidien”, mais c’est aussi un “style”, une façon de “prendre ensemble des dimensions cruciales de l’expérience humaine” (Duclos 1993, 25);
- elle “met de l’huile dans les rouages” en développant une gestion “périphérique” et en étant tournée vers la complexité, l’informel (Duclos 1993, 38);
- elle peut faire des “miracles”, des maux dénoncés mille fois s’estompant brusquement, des angoisses emmagasinées pendant des dizaines d’années se volatilissant “non pas parce que les faits dénoncés ont disparu mais parce

que les intéressés ont décidé de les prendre autrement” (Duclos 1993, 55-56);

- elle engendre des “paradoxes fructueux” et doit ruser en permanence: “Si elle accepte l’image, c’est pour la traverser et découvrir d’autres figures de rapports humains; si elle se sert de règles, c’est en se souvenant de leur caractère arbitraire; et lorsqu’elle se base sur la rationalité, elle la confronte à diverses contraintes” (Duclos 1993, 251).

La tradition grecque, avec Platon et Périclès, insiste sur deux formes particulières de douceur: la “pudeur” et la “justice”. Quant à la “grâce”, elle est la compagne de la “persuasion”, laquelle —fait observer Isocrate— a pour véhicule la parole (de Romilly, 1991). Cet “humanisme rhétorique” sera, par la suite, mis à l’honneur par Cicéron dans le cadre de la “civitas” républicaine, le modèle de “l’orator plenus” et “perfectus” incarnant un idéal de sagesse et d’instruction, de bienséance et d’élégance (Nicolet 1976).

La Renaissance italienne, pour sa part, élabore un code prescriptif rigoureux qui laisse toutefois le dernier mot à la “discrezione”, ce “discernement” qui donne à chacun la possibilité de tenir compte du lieu, du moment et des circonstances ayant trait à ce qui est ou non “convenable”. C’est ainsi que les grandes œuvres du XVI^e siècle (*Le Livre du Courtisan* de Castiglione, le *Galatée* de Della Casa, la *Conversation civile* de Guazzo) ne sont pas que de simples manuels de “politezza” mais s’efforcent de mettre en avant les vertus ou les activités susceptibles de donner tout son sens à l’existence.

Quelques enseignements en découlent:

- la présence sur le terrain ne doit pas se résumer à une simple “logique de quadrillage”, d’autres finalités comme l’insertion, l’intégration et l’équité ayant également toute leur importance;
- la promotion de l’éducation à la citoyenneté, même si elle n’est pas la panacée, demeure fondamentale, de même que la constitution de passerelles plus étroites entre l’école, le collège et le lycée (continuité pédagogique, dispositifs de consolidation);
- sans une forte culture d’établissement conciliant souplesse, discipline et écoute, les objectifs fixés ne peuvent être pleinement atteints, la synergie escomptée pouvant céder la place à des blocages ou des résistances.

La mise en œuvre de telles actions nécessite un nouveau rapport au savoir (aide au travail personnel, ateliers d’écriture, supports méthodologiques adaptés), des compétences de plus en plus diversifiées (d’ordre non seulement cognitif ou organisationnel, mais aussi symbolique ou relationnel) et un partenariat actif avec d’autres institutions dans le but de favoriser l’apprentissage de l’autonomie et, plus encore, de répondre à l’impératif de socialisation (Ferréol 1998b).

Quelles que soient les modalités retenues, il ressort que ce n'est pas la multiplicité des interventions qui est gage de crédibilité ou d'efficacité, mais la disponibilité et la qualité de l'encadrement, des règles du jeu clairement définies ainsi qu'une volonté constamment réaffirmée d'explicitation et de cohérence, de concertation et de responsabilisation.

Des arbitrages toujours délicats

Comme le rappellent François Dubet et Marie Duru-Bellat, "les aspirations à la restauration, fût-elle républicaine, et les appels à l'ouverture délibérée aux demandes économiques et sociales se partagent l'espace des querelles scolaires, gelant ainsi les débats qu'ils prétendent ouvrir" (Dubet & Duru-Bellat 2000, 271).

Certaines tensions peuvent être néanmoins très éclairantes (Obin 1993, 221-223):

Dimension	Articulation
Pouvoir	Pilotage et participation
Cohésion	Unité et autonomie
Espace	Ouverture et recentrage
Temps	Tradition et modernité

Ainsi, "plus le processus est participatif, plus sa légitimité globale doit être affirmée". Or, il n'en est pas toujours de la sorte: "Les prises de décision, contrairement à ce que l'on pourrait espérer, sont souvent peu rationnelles, liées à la pression de l'actualité, à des effets d'image ou à l'influence (provisoire) de tel ou tel, sans parler des contraintes du travail interministériel [...]. Cette situation s'est aggravée et ceci pour plusieurs raisons, fréquemment énoncées et dénoncées, mais dont on n'a pas pris assez la mesure ou qu'on ne combat pas avec assez de force et de volonté" (Joutard & Thélot 1999, 116-117). Parmi celles-ci, une certaine "déconnexion" entre le ministre et son cabinet, la confusion des rôles, la tendance à passer à l'administration des commandes multiples (à honorer dans les délais les plus brefs) sur les sujets les plus variés. Le pouvoir, en définitive, "sécrite autour de lui des comportements de courtisan, quand on pense en attendre quelque chose, et de résistant, quand on n'en attend rien de bon". Ces comportements ont pour effet de "gauchir gravement le diagnostic sur une situation" et par là de "limiter l'efficacité de l'action" (Joutard & Thélot 1999, 121).

Tous ces dysfonctionnements peuvent renforcer l'immobilisme: "Directeurs de l'administration centrale et recteurs se trouvent en présence

de chefs de division et de bureau, arrivés là avant eux, certains depuis une ou deux décennies, et qui pour beaucoup seront là après eux. Il n'est pas question de mettre en cause leur loyauté vis-à-vis de leurs supérieurs. Mais [...] la tentation est forte de considérer toute nouveauté comme impossible techniquement [...]. Ces fonctionnaires dévoués et consciencieux ont vu tellement de velléités de réformes et tant de projets improvisés qu'ils sont dotés d'un profond scepticisme: leur réaction naturelle est donc d'attendre le prochain ministre ou le prochain directeur. Compte tenu de l'histoire chaotique de notre système éducatif, qui pourrait leur jeter la pierre?" (Joutard & Thélot 1999, 103).

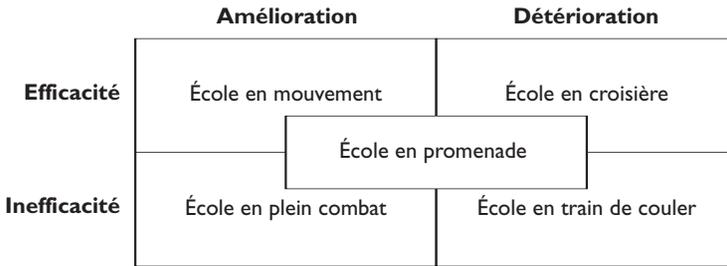
La question de la cohésion, à présent, est structurée par les "couples" intégration/fragmentation, intérêt général/intérêts particuliers, centre/périphérie, les projets d'établissement rendant possibles des compromis entre contraintes d'efficacité et normes d'équité. Les régulations auxquelles on aboutit dépendent du type de relations professionnelles, du style de direction, de la nature du consensus et des modes de fonctionnement (Gather Thurler 2000, 68):

Relations professionnelles entre enseignants	Style de direction	Forme de consensus par rapport aux objectifs	Mode de fonctionnement	Incidences sur le changement
Individualisme	Autoritaire libéral	Consensus faible	En circuit fermé, sphère "privée"	Changements ponctuels dans des domaines d'action spécifiques
Balkanisation	Décentralisation et séparation des dossiers	Accords partiels, projets juxtaposés	Coexistence pacifique	Richesse et dispersion, cohérence problématique
Grande famille	Pastoral, grand-père; souci du bien-être	Valorisation du local et de la continuité	Conservatisme, évitement des conflits	Réactivité plutôt qu'initiative
Collégialité contrainte	Chef d'orchestre	Consensus "guidé", imposé	Centration sur la tâche; alternance entre pics d'activités et routines	Impact plus ou moins important, souvent limité dans le temps
Coopération	Mise en commun et délégation	Concertation et régulation permanentes	Confrontation d'expériences, partage d'un cadre de référence	Forte valeur ajoutée

La culture de coopération, par exemple, "opère dans le monde des idées, soumet les pratiques existantes à une analyse critique, suscite une recherche constante et conjointe d'alternatives efficaces"; on peut y voir une "procé-

de dure sophistication et méthodique d'analyse de l'équation entre les finalités du projet collectif, les efforts et moyens (pédagogiques, personnels, matériels) qui ont été investis et les effets produits en termes de progression des élèves, d'évolution des compétences primaires" (Dubet 1999, 128).

L'influence de la culture locale est, à bien des égards, déterminante. Plusieurs cas de figure peuvent être distingués, le modèle "coopératif" allant de pair avec une école "en mouvement" (Dubet 1999, 108) :



S'agissant cette fois de la dialectique ouverture/recentrage, celle-ci renvoie aux rapports entre institution et société, organisation et environnement, service public et usagers. De nos jours, et "pour dire les choses simplement", "les adolescents disposent d'autres moyens de s'informer et de grandir que ceux proposés par l'école", l'introduction des NTIC dans les établissements contribuant à "affaiblir la légitimité de la culture scolaire et de la pédagogie traditionnelle" (Dubet & Duru-Bellat 2000, 49). Si un partenariat actif doit être encouragé, encore faut-il éviter dispersion ou éclatement, se concentrer sur les "fondamentaux" et revenir aux sources :

- l'exigence d'une "citoyenneté éclairée", irriguant la cité tout en la faisant vivre et en assurant son unité, rencontre sur son chemin deux obstacles majeurs : celui du "dogmatisme" moral ou pédagogique, proche de l'"embrièvement sectaire", et celui du "relativisme sceptique", assujéti au diktat du "politiquement correct" et affichant ouvertement ou plus insidieusement le dénigrement du savoir ;
- mettre sur un même plan les finalités essentielles et les décisions pratiques qui leur sont subordonnées se révèle, en particulier, très pernicieux, le constant besoin d'innover tenant le plus souvent de la fuite en avant ;
- politesse et culture générale peuvent fort heureusement constituer ici des remparts efficaces car toutes deux, présupposant l'accès à l'universel, "obligent à sortir du nombrilisme narcissique" (Jolibert 1999, 72), donnant ainsi à la personne sa cohérence et les appuis normatifs sans lesquels l'individu ne pourrait résister aux "séductions de la facilité" (Jolibert 1999, 78).

Concernant enfin l’articulation entre tradition et modernité, “il nous faut admettre que ces deux inspirations contrastées, raidies en conservatisme ou en progressisme, n’ont pas disparu, alimentant —dans nos désaccords et dans nos débats parfois furieux— une radicalisation en tout ou rien qui préserve amoureusement leur pérennisation”. Ces choix sont “exclusifs”, de préférence “sans concession” : certains parent le passé de toutes les grâces et se réfèrent à la “statue du Commandeur revêtu d’un masque de Jules Ferry”, d’autres n’y voient que désuétude et “parient ou s’échauffent sans fin pour des mesures radicalement nouvelles” (de Peretti 2000, 42-43). Ne serait-il pas plus judicieux, comme le préconisent divers auteurs (Dubet & Duru-Bellat 2000, Obin 1993, Pair 1998), de dépasser ces dualismes (lesquels admettent la coexistence de deux principes irréductibles) tout en les préservant comme dualités (c’est-à-dire doubles en soi) ?

Dans le droit fil d’une analyse de type “stratégique”, quelques observations peuvent être faites :

- chaque acteur gère quotidiennement incertitudes, conflits et aspirations tout en étant une source et un récepteur potentiels d’influence ;
- les divers impératifs auxquels les uns et les autres doivent se plier sont d’une intensité et d’une efficacité très variables car ils s’exercent sur des unités actives, dont les motivations demeurent très fluctuantes. Il faut compter avec l’intervention de la contingence : le déroulement des actions ne se déploie ni de manière régulière, ni de façon nécessaire ; quant au résultat, il ne peut être entièrement déduit des conditions initiales ;
- pour un réseau d’interactions donné, le préférable s’exprime sous forme relative et comparative, par des ajustements limités et graduels ;
- puisqu’il est non seulement impossible d’atteindre la perfection mais également irrationnel de vouloir la rechercher à tout prix, on doit alors apprendre à raisonner non plus “catégoriquement” mais par incrémentation (logique du “plus ou moins”).

Par suite, “les politiques les plus justes, les conceptions pédagogiques les mieux adaptées, les programmes les plus intelligents ne sont rien sans les hommes et les femmes qui les mettent en pratique. Rien ne sert d’élaborer de savants plans de réforme si l’on ne commence pas par convaincre de leur valeur ceux qui doivent les appliquer. Ces remarques de bon sens sont tellement évidentes qu’on a un peu honte de les rappeler et pourtant tout se passe comme si elles étaient oubliées au moment même de la mise en application des dites réformes” (Joutard & Thélot 1999, 241). Ces auteurs poursuivent : “Nous assumons cette ‘banalité’. Nous avons eu le souci constant de présenter des propositions qui ont été, pour la grande majorité, expérimentées ou qui ne supposent pas un bouleversement radical : derrière les quelques exemples que nous avons cités pour appuyer notre propos, nous en avons

beaucoup d'autres à l'esprit, et les lecteurs avertis pourraient tout autant en fournir un certain nombre" (Joutard & Thélot 1999, 274).

Faire évoluer l'Éducation nationale est, en réalité, une entreprise à la fois extrêmement simple et extraordinairement difficile: "Simple quand on découvre le chemin déjà parcouru, insuffisamment connu d'ailleurs, pour répondre à plusieurs défis de notre époque: pensons à la facilité avec laquelle l'école et l'entreprise, contrairement aux idées reçues, ont su dialoguer et mener des actions communes [...]. Particulièrement difficile quand on prend conscience de tous les obstacles psychologiques à surmonter et des révolutions mentales à effectuer." Un fait semble en tout cas avéré: "Tout se décide sur le terrain et tout est dans l'exécution" (Joutard & Thélot, 1999, 191).

Dans ces conditions, "on aurait tort de réduire la demande de moyens à un simple réflexe corporatiste" (Lagarrigue 2001, 32-34): "Les revendications de salaire et de carrière occupent une place relativement réduite, et surtout cette demande excède très largement l'influence syndicale et militante", renvoyant à un "sentiment d'être écrasé par une charge de plus en plus lourde, qui exige plus de temps et qui appelle davantage d'engagement personnel" (Dubet & Duru-Bellat 2000, 75).

Au total, "le système scolaire [...] a changé bien plus que ne le laisserait croire la caricature de rigidité jacobine souvent brossée. Il a su se diversifier sans éclater, innover sans perdre son unité. Bien sûr, le bilan des dernières années est loin d'être univoque et l'on ne peut se satisfaire de ce qu'il serait "globalement positif" car il s'est créé des poches de ségrégation, proches parfois de l'apartheid [...]. De même, si certains des mécanismes structurels créateurs d'inégalités se sont résorbés, d'autres apparaissent et continuent à jouer un rôle essentiel". S'il y a donc incontestablement des évolutions réussies, "certains changements [...] ne reflètent pas toujours une politique parfaitement lisible, ni un consensus évident, et paraissent découler tantôt des intérêts de telle ou telle catégorie, tantôt d'une adaptation aux modifications du public". Par ailleurs, "d'autres chemins auraient pu être suivis: il suffit d'un coup d'œil chez nos voisins pour se convaincre qu'il n'y a pas de relation automatique entre tel ou tel mode d'organisation et tel ou tel résultat chez les élèves". On l'aura deviné, "on ne peut réformer si l'on ne met pas en débat à la fois les finalités du collège, le pilotage du système et le service des enseignants", mais ce sont là des "questions généralement considérées comme taboues": "Il faut donc disposer tout à la fois d'une forte légitimité et du consentement des professeurs et de leurs représentants, ce qui n'est pas simple et, semble-t-il, de moins en moins facile" (Dubet & Duru-Bellat 2000, 137, 165 et 210). D'autres principes sont à prendre en considération: la "répartition des responsabilités", le "décloisonnement entre enseignements primaire et secondaire", une "respiration dans un cadre normé", une "régulation continue"... (Pair 1998, 26-38). Et six défis, ajoute Develay, sont à relever: ceux

des coûts, des méthodes, des programmes, de l'orientation, de la formation et de l'adéquation entre les finalités et les pratiques (Develay 1996, 23-38).

Entre ce qui est économiquement rentable, la vertu égalitaire citoyenne et l'idéal de bonheur individuel, il existe de sérieux tiraillements. On comprendra, dès lors, que le système boite : si certains lorgnent vers un modèle de type "consumentiste" fondé sur une analyse en termes de coûts/bénéfices visant à la rationalisation des dépenses et au redéploiement des moyens, d'autres mettent tous leurs espoirs dans une "thérapie sociopolitique" ou sombrent, au contraire, dans le "puérocentrisme" en accordant le primat à la "participation spontanée" et à l'"expressivité immédiate". Face à ces dérives, l'heure est donc à la résistance (Jolibert 2001, 124), la devise des Lumières : "Sapere aude" méritant plus que jamais d'être mise en exergue.

Bibliographie

- ABU-LABAN Y. & STASIULIS D. 1992 "Ethnic pluralism under siege: popular and partisan opposition to multiculturalism", *Canadian Public Policy/Analyse de politiques*, 18(4), 2^e semestre, 365-386
- AFFICHARD J. & FOUCAULD J.-B. (dir.) 1995 *Pluralisme et équité. La justice sociale dans les démocraties*, Paris, Commissariat général du Plan/Esprit
- AMSELLE J.-L. 1996 *Vers un multiculturalisme à la française. L'empire de la coutume*, Paris, Aubier
- BADIE B. & SADOON M. (dir.) 1996 *L'Autre. Études réunies pour Alfred Grosser*, Paris, Presses de la FNSP
- BERNATCHEZ S. & BOURGEAULT G. 1999 "La prise en compte de la diversité culturelle et religieuse à l'école publique et l'"obligation d'accommodement". Aperçu des législations et des jurisprudences au Canada, aux États-Unis et en Grande-Bretagne", *Canadian Ethnic Studies/ Études ethniques au Canada*, 31(1), janvier-avril, 159-171
- BERTEN A. et alii (dir.) 1997 *Libéraux et communautariens*, Paris, PUF
- BOUCHER G. 1996 *Laïcité et enseignement*, Paris, Armand Colin
- BOURQUE G. & DUCHASTEL J. 1996 *L'Identité fragmentée*, Montréal, Fides
- BOUVERESSE J. 1984 *Rationalité et cynisme*, Paris, Minit
- BROWN D. 1991 *Human Universals*, New York, McGraw-Hill
- CAMILLERI C. & VINSONNEAU G. 1996 *Psychologie et culture : concepts et méthodes*, Paris, Colin
- COSTA-LASCOUX J. 1992 L'immigration au gré des politiques, in Ferréol G. (dir.), *Intégration et exclusion dans la société française contemporaine*, Lille, Presses universitaires de Lille, 59-77
- COSTA-LASCOUX J. 1996 *Les Trois Âges de la laïcité* (suivi d'un débat avec Joseph Sitruk), Paris, Hachette
- COSTA-LASCOUX J. & WEIL P. (dir.) 1992 *Logiques d'États et immigrations*, Paris, Kimé
- DELANNOI G. 1999 *Sociologie de la nation. Fondements théoriques et expériences historiques*, Paris, Colin
- DEVELAY M. 1996 *Donner du sens à l'école*, Issy-les-Moulineaux, ESF
- DUBET F. 1999 *Pourquoi changer l'école ? Entretien avec Philippe Petit*, Paris, Textuel

- DUBET F. & DURU-BELLAT M. (2000), *L'Hypocrisie scolaire. Pour un collège enfin démocratique*, Paris, Seuil
- DUCLOS D. 1993 *De la civilité. Comment les sociétés apprivoisent la puissance*, Paris, La Découverte
- FERRÉOL G. (dir.) 1992 *Intégration et exclusion dans la société française contemporaine*, Lille, Presses universitaires de Lille
- FERRÉOL G. (dir.) 1998a *Intégration, lien social et citoyenneté*, Villeneuve-d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion
- FERRÉOL G. 1998b *Les Stratégies de gestion de la violence dans les collèges. Éléments de comparaison et méthodologie de l'évaluation à partir de quatre monographies réalisées dans les agglomérations lensoise et lilloise*, Rapport de recherche, Lille, Convention Rectorat-CRDP/SUDES-USTL-SENAC
- FERRÉOL G. 2001 *La Loi d'orientation dix ans après: mise en œuvre et interprétation*, Rapport de recherche, Paris, Convention UNSA/IRES, Centre Henri Aigueperse, juin
- FERRÉOL G. (dir.) 2002 *Rapport à autrui et citoyenneté*, Villeneuve-d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion
- FERRY L. 1991 "Tradition ou argumentation", *Pouvoirs*, 56, janvier-mars, 5-21
- FLEURY C. 1996 *Traité du choix et de la méthode des études* (précédé d'une Introduction de B. Jolibert), Paris, L'Harmattan
- FOURIER M. & VERMÈS G. (textes réunis par) 1994 *Ethnicisation des rapports sociaux. Racismes, nationalismes, ethnicismes et culturalismes*, Paris, ENS-Saint-Cloud/L'Harmattan
- GATHER-THURLER M. 2000 *Innover au cœur de l'établissement scolaire*, Paris, ESF
- GELLNER E. 1996 "La mascarade relativiste", *Commentaire*, 75, automne, 543-552
- HABERMAS J. 1986 *Morale et communication*, trad. fr., Paris, Cerf (1^{re} éd. en langue allemande 1983)
- HASSNER P. 1992 "Vers un universalisme pluriel?", *Esprit*, 187, décembre, 102-113
- JACQUES F. 1985 *Dialogiques. II: L'Espace logique de l'interlocution*, Paris, PUF
- JOLIBERT B. 2001 "Le système éducatif. Problèmes et controverses", *Expressions*, 17, mai, 117-146
- JOUTARD P. & THÉLOT C. 1999 *Réussir l'école. Pour une politique éducative*, Paris, Seuil
- KALLEN E. 1982 "Multiculturalism: ideology, policy and reality", *Journal of Canadian Studies*, 17(1), 51-63
- KYMLICKA W. 1995 *Multicultural Citizenship. A Liberal Theory of Minority Rights*, Oxford, Clarendon Press
- KYMLICKA W. & MESURE S. (dir.) 2000 *Les Identités culturelles* (premier numéro de la revue *Comprendre*), Paris, PUF
- LABELLE M. & SALÉE D. 1999 "La citoyenneté en question: l'État canadien face à l'immigration et à la diversité culturelle", *Sociologie et sociétés*, 31(2), 125-144
- LAGARRIGUE J. 2001 *L'École. Le retour des valeurs? Des enseignants témoignent*, Bruxelles/Paris, De Boeck/Belin
- LECA J. 1992 Nationalité et citoyenneté dans l'Europe des immigrations, in Costalascoux J. & Weil P. (dir.), *Logiques d'États et immigrations*, Paris, Kimé, 13-57
- LOMBARD J. (Études réunies et présentées par) 1999 *Philosophie de l'éducation: questions d'aujourd'hui. L'école et la cité*, Paris, L'Harmattan
- MERLE P. & VATIN F. (dir.) 1995 *La Citoyenneté aujourd'hui: extension ou régression?*, Rennes, Presses universitaires de Rennes

- MESURE S. & RENAUT A. 1999 *Alter ego. Les paradoxes de l'identité démocratique*, Paris, Aubier
- MONFÉRIER C. 1999 *La Culture au secours de l'école. Pour une pédagogie renouvelée*, Paris, L'Harmattan
- MOUFFE C. (dir.) 1992 *Dimensions of Radical Democracy. Pluralism, Citizenship, Community*, Londres/New York, Verso
- NICOLET C. 1976 *Le Métier de citoyen dans la Rome républicaine*, Paris, Gallimard
- OBIN J.-P. 1993 *La Crise de l'organisation scolaire. De la centralisation bureaucratique au pilotage par objectifs et projets*, Paris, Hachette
- PADOLSKY E. 2000 "Multiculturalism at the Millennium", *Journal of Canadian Studies/Revue d'études canadiennes*, 35(1), 138-160
- PAIR C. (dir.) 1998 *Faut-il réorganiser l'Éducation nationale? Rapport au ministre de l'Éducation nationale, de la Recherche et de la Technologie et à la ministre déléguée, chargée de l'Enseignement scolaire : "Rénovation du service public de l'Éducation nationale : responsabilité et démocratie"*, Paris, Hachette
- PERELMAN Chaïm (OLBRECHTS-TYTECA L. collab.) 1958 *Traité de l'argumentation. La nouvelle rhétorique*, Paris, PUF
- PERETTI A. de 2000 *Pour l'honneur de l'école. Passions et controverses en éducation*, Paris, Hachette
- PIERROT A. 1997 "Pluralisme culturel et éducation", *Raison présente*, 122-2, 33-61
- POLICAR A. 2002 Principes du libéralisme et pluralisme culturel, in Ferréol G. (dir.), 2002 *Rapport à autrui et citoyenneté*, Villeneuve-d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion
- RAWLS J. [1971] 1987 *Théorie de la justice*, trad. fr., Paris, Seuil
- RICCEUR P. 1990 *Soi-même comme un autre*, Paris, Seuil
- ROCHER F. 1998 "Repenser le Québec dans un Canada multinational. Pour un modèle fonctionnel de la citoyenneté", *Globe*, 1(1), 78-113
- ROMILLY J. de 1991 *Problèmes de la démocratie grecque*, Paris, Presses Pocket
- SANDEL M. 1996 *Democracy's Discontent. America in Search of a Public Philosophy*, Cambridge (Mass.)/Londres, Harvard University Press
- SCHNAPPER D. 1994 *La Communauté des citoyens. Sur l'idée moderne de nation*, Paris, Gallimard
- SIMON P. 1995 "La société partagée. Relations interethniques et interclasses dans un quartier en rénovation, Belleville, Paris XX^e", *Cahiers internationaux de sociologie*, 98-1, 161-190
- TAGUIEFF P.-A. 1996 *La République menacée. Entretien avec Philippe Petit*, Paris, Textuel
- TAYLOR C. 1997 *La Liberté des Modernes. Essais choisis*, traduits et présentés par Philippe de Lara, Paris, PUF (essais parus, en langue anglaise, entre 1971 et 1997)
- TOURAINÉ A. 1996 Faux et vrais problèmes, in Wiewiorka M. éd., *Une société fragmentée? Le multiculturalisme en débat*, Paris, La Découverte, 291-319
- VERTOVEC S. 1996 "Multiculturalism, culturalism and public incorporation", *Ethnic and Racial Studies*, 13, 46, avril, 3-16
- VIEILLARD-BARON H. 1996 *Les Banlieues*, Paris, Flammarion
- WALZER M. 1983 *Spheres of Justice*, Oxford, Martin Robertson
- WIEWIORKA M. 1995 "Laïcité et démocratie", *Pouvoirs*, 75, oct.-déc., 61-71
- WILSON J. [1993] 1995 *Le Sens moral*, trad. fr., Paris, Plon

Une politique de l'enfance, du patronage au centre de loisirs

FRANCIS LEBON
Université Paris XIII
1 Terrasse Le Notre
94220 Charenton-le-Pont
frlebon@wanadoo.fr

Les centres de loisirs peuvent être utilisés, en France, comme un analyseur des transformations sociales qui, par des loisirs organisés, ont pour cible l'enfant en dehors du temps scolaire. La recherche entreprise¹ vise à situer les "centres de loisirs" et leurs "animateurs" dans le contexte social et historique de leur mise en place, à partir du dépouillement de la réglementation et des publications de Fédérations nationales considérées comme fragments et moments de cristallisation significatifs de l'histoire des centres de loisirs. Nous avons considéré les "mouvements de Jeunesse et d'Éducation populaire" (les Francas et l'Union française des centres de vacances et de loisirs —UFCV— essentiellement) et leurs dirigeants comme des prétendants à la définition légitime du métier d'animateur, en faisant donc l'hypothèse que les catégories officielles "d'animateur" et de "centre de loisirs" doivent une partie de leur autorité à ces mouvements: non seulement ils forment à travers le brevet d'aptitude aux fonctions d'animateur de centres de vacances et de loisirs (BAFA) et le brevet d'aptitude aux fonctions de directeur de centres de vacances et de loisirs (BAFD) les animateurs et les directeurs des centres de loisirs, mais ils produisent aussi une littérature d'accompagnement technique et de réflexion de fond. Les Francas sont les premiers organisateurs de centres de loisirs à l'échelon national devant les associations familiales rurales et l'UFCV est le premier organisme de formation BAFA. L'ébauche d'une

¹ Dans le cadre d'une thèse sous la direction de Gérard Mauger que nous remercions pour ses remarques et conseils avertis.

fresque sur la longue durée suppose une ligne directrice. La question qui a sous-tendu nos investigations peut s'énoncer en ces termes : comment rendre compte de la sociogenèse de cette forme d'encadrement de l'enfance et quels sont les agents qui y intervenaient ? À titre provisoire, on peut considérer que l'émergence de ce champ d'activités (patronages, centres aérés, centres de loisirs) se définit par quatre traits distinctifs et combinés : la nécessité et la volonté d'encadrer collectivement, de façon continue et régulière, des enfants en dehors du temps scolaire ; les enfants ne dorment pas dans le cadre de ces institutions ; les locaux sont situés à proximité du domicile des parents ; l'encadrement n'est pas spécialisé (arrêté du 24 mai 1972) dans l'apprentissage d'une discipline (scolaire, sportive, culturelle), bien que ce dernier critère n'acquière une validité qu'à partir de la Libération, dans l'esprit de l'article 2 de l'ordonnance du 2 octobre 1943.

De la III^e République aux années 1960 : les patronages, garderies et centres aérés

Les premiers patronages catholiques apparaissent à la fin du XVIII^e siècle. Dans la première moitié du XIX^e siècle, ils se présentent essentiellement comme des œuvres d'assistance à l'apprentissage (Duprat 1997, 671-764). Ils se développent surtout dans la seconde moitié du XIX^e siècle en réunissant des ouvriers et des apprentis dans le but d'une action sociale et spirituelle : ils peuvent être considérés comme les prédécesseurs paroissiaux des activités éducatives et sportives.

Les initiatives privées aux débuts de la III^e République : une conjoncture marquée par la question scolaire

Alors que l'enfant représente souvent pour ses parents une main d'œuvre pour les champs ou l'atelier, tout se passe comme s'il n'était intéressant, aussi bien pour les Œuvres que pour l'École et l'Église, qu'en tant que futur membre de la société, gardien des valeurs républicaines ou catholiques. Les formes d'encadrement sont marquées par les luttes et les enjeux autour de l'École et de la République. En 1833, la loi Guizot avait officialisé l'usage de faire réciter le catéchisme en classe : la laïcité des programmes scolaires se traduit par la suppression de l'enseignement du catéchisme et le jeudi se trouve ainsi libéré pour laisser aux parents la possibilité de faire donner une instruction religieuse aux enfants en dehors des locaux scolaires. Ainsi, les patronages ne peuvent pas être compris sans la mise en rapport concurrentiel des réseaux catholiques (l'Église, avec l'Union des associations ouvrières catho-

liques, dite "l'Union des œuvres") et laïques-républicains (l'École, avec la Ligue de l'enseignement et les Caisses des écoles).

Cholvy recense "en 1900, 4168 patronages catholiques, 90 protestants et quelque 1500 patronages laïques. Peut-être faut-il doubler ces chiffres pour 1914, tout en étant prudent sur le contenu" (Cholvy 1988, 13). Quoi qu'il en soit, les patronages catholiques se révèlent beaucoup plus nombreux que les patronages laïques. Les exercices de piété du courant catholique exceptés, les activités proposées semblent néanmoins très proches d'un réseau à l'autre. Selon Crubellier, "l'orientation des patronages vers les activités physiques et sportives a été un fait général dans la dernière décennie du XIX^e siècle et la première du XX^e, du côté laïque aussi bien que du côté confessionnel" (Crubellier 1979, 311). Sont ainsi proposés aux enfants du football, de la gymnastique et des exercices de tir.

Parallèlement, les colonies de vacances se développent et sont fondées, selon le Dr Ernest Boureille à l'origine de la future UFCV, sur "l'idée de préservation de l'enfance contre les maladies qui la guette" (Rey-Herme 1961, 52) par l'envoi des jeunes citadins des classes populaires à la campagne, à la mer ou à la montagne, c'est-à-dire en dehors de leur cadre habituel (famille, école). Un premier congrès national (et deuxième congrès international des colonies de vacances) se tient à Bordeaux en avril 1906 sous l'égide du pasteur Louis Comte, après le congrès international de Zurich des 13 et 14 août 1888. Le pasteur Théodore Lorriaux, le Dr Ernest Boureille et Édouard Petit (Ligue de l'enseignement) entre autres, participent à ce congrès qui vota à la quasi-unanimité des œuvres représentées le principe d'une Fédération des Œuvres avec trois grandes commissions : assurances, transports, fiche médicale. Ce congrès de Bordeaux qui participe du "champ de la réforme sociale" tel que l'entend Topalov (1999), constitue pour le Révérend Père Philippe Rey-Herme "le point de jonction entre deux périodes nettement différentes dans l'histoire des œuvres de vacances : celle des initiatives isolées et des créations sporadiques [...] et celle des structures fédérales de plus en plus différenciées" (Rey-Herme 1961, 51).

Les patronages de l'entre-deux-guerres doivent faire face à la concurrence des nouvelles formes d'encadrement de la jeunesse et c'est probablement le scoutisme qui joue alors un rôle prépondérant. "Matrice pédagogique particulièrement féconde, [...] anti-école" (Fabre 1997), il popularise des thèmes et des méthodes que se réapproprièrent les patronages : le plein air déboucha sur les centres aérés, le fonctionnement par tranches d'âges, déjà utilisé dans les institutions militaires et scolaires, finit par aller de soi. D'un point de vue institutionnel, les Éclaireurs de France participèrent du côté laïque à la création des Centres d'entraînement aux méthodes d'éducation active (CEMEA) et des Francs et Franches Camarades (FFC qui sont devenus officiellement les Francas en 1989). Influencé par le scoutisme, le mou-

vement Cœurs vaillants, lancé à partir des lecteurs du journal du même nom, a contribué à fédérer les patronages catholiques à partir de 1933 (Féoldi 1987). La participation des communes dans l'organisation des garderies et patronages paraît alors solidement s'engager dans les grandes villes (Dessertine & Maradan 2001) et dans les banlieues rouges (Lee Downs 2002).

Le Front populaire et Vichy : l'entrée en scène de l'État

La période 1936-1945 voit la naissance des CEMEA et l'apogée des Cœurs et Âmes vaillants, préoccupés de formation, d'Éducation nouvelle ou de pédagogie active (Vitalis 1940). Elle peut être considérée comme charnière au regard de notre problématique, même si les patronages n'occupent pas alors le devant de la scène publique. En effet, l'État intervient directement dans le fonctionnement des colonies de vacances (subventions subordonnées à des conditions d'attribution) et facilite notamment le développement des futurs CEMEA. La formation des agents chargés de l'encadrement des enfants et des jeunes émerge également comme une nouvelle préoccupation des élites nationales. Alors qu'en 1940 les instituteurs, par SNI interposé, "sont présentés comme les véritables responsables de la déroute du printemps" (Giolitto 1991, 124), Pétain interpelle les jeunes qui représentent le germe de cet homme nouveau sur lequel il entend asseoir la Révolution nationale. La place de l'État ne fait que s'accroître sous Vichy (appareil administratif, locaux spécialisés, programmes, agréments, subventions), tout en favorisant alors les milieux catholiques : créations du Centre national de la famille rurale (futurs Familles rurales) en proximité de la Jeunesse agricole chrétienne, de Caisses des écoles privées, d'une association nationale et d'une fédération des œuvres scolaires et postsecondaires de l'enseignement public avec affiliation obligatoire sous peine de dissolution. La majorité des responsables nationaux de l'encadrement de la jeunesse sont issus du catholicisme social et des Scouts de France. Comme le relève Rémond, le scoutisme catholique s'est "découvert toutes sortes d'affinités avec l'inspiration proclamée de la Révolution nationale" (Rémond 1997, IV). Les moyens mobilisés par Vichy, sans commune mesure avec ceux du Front populaire, furent pour partie maintenus à la Libération.

La IV^e République : les premiers "centres aérés" et la naissance de nouveaux mouvements de Jeunesse et d'Éducation populaire

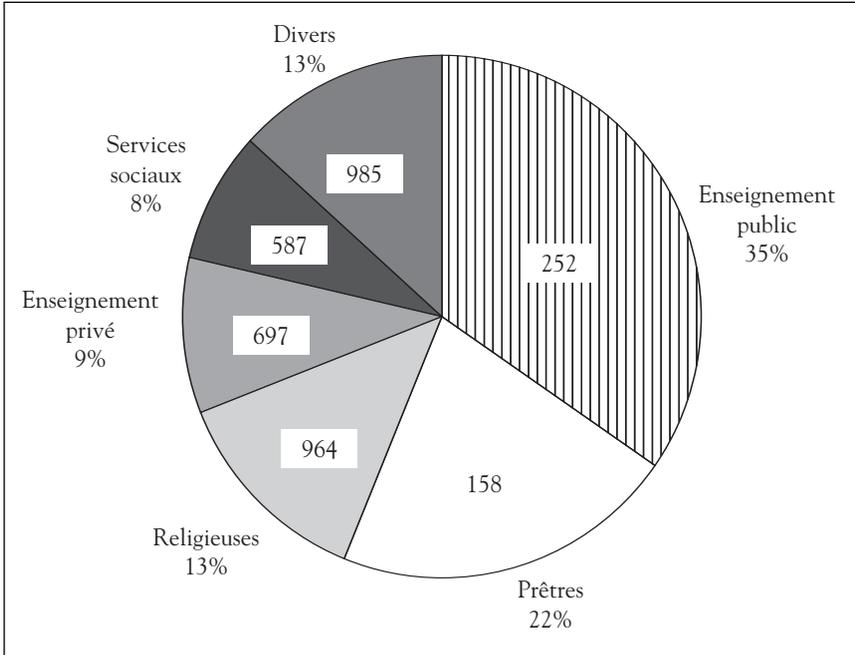
À l'ancienne opposition laïques/confessionnels se surajoute l'opposition nationale communiste/non communiste. Avec le décret du 15 janvier 1947 qui porte "transfert d'attributions du ministère de la Santé publique et

de la Population au ministère de l'Éducation nationale, [...] la mission de susciter le développement des colonies de vacances et œuvres de plein air" passe du ministère de la Santé à celui de l'Éducation nationale, anticipant ainsi le déclin de leurs visées sanitaires (qui subsistent cependant) et se rapprochant également des laïques, le ministère de la Santé étant probablement plus proche des catholiques sociaux et du Mouvement républicain populaire (MRP). D'un point de vue pratique, l'Éducation nationale, qui avait déjà en charge la formation des cadres, est dorénavant chargée de l'attribution des subventions. La Direction générale de la jeunesse et des sports, instituée en 1948, associe deux secteurs et "l'État inaugure un nouveau domaine d'intervention : celui de l'éducation de la jeunesse, par mouvements interposés. Il se porte garant de la capacité de ces mouvements à tenir le rôle qui leur est confié, et utilise l'agrément comme instrument de contrôle" (Tétard 1981, 87). La construction du champ est donc pour l'essentiel l'œuvre des principales associations nationales subventionnées et habilitées (UFCV, FFC, CEMEA, etc.) qui se construisent alors avec et contre l'État.

Les Caisses d'Allocations Familiales (CAF) sont intervenues dans le financement et le fonctionnement des patronages et des "garderies urbaines" estivales au moins depuis 1948 (circulaire du 1^{er} juillet) et donc bien avant les "prestations de service" des années 1970. Mais "la garderie urbaine n'est pas une solution définitive; c'est un "pis-aller", indispensable devant l'état moral et nettement déficient d'un certain nombre de familles" (*Informations sociales* 1949). "Il est normal que les Caisses d'Allocations Familiales financent ces placements, généralement réservés à la population enfantine la plus déshéritée" (*Informations sociales* 1950) et une circulaire du 8 janvier 1954 estime que "les caisses se montrent habituellement très larges pour contribuer aux frais de séjour des enfants dans les garderies urbaines de vacances". Les conditions notamment étatiques de la mise en place d'une "animation neutraliste" dominent progressivement la logique étroitement affinitaire des réseaux. L'État impose notamment aux futurs instituteurs (1949) et aux moniteurs (1953) une formation à l'encadrement des colonies de vacances.

Après la circulaire du 29 mars 1946, l'arrêté du 5 février 1949, les trois textes de 1954 et le décret du 13 octobre 1958 concernent les diplômés d'État de moniteur et de directeur de colonies de vacances. Trois épreuves sont prévues pour l'obtention du diplôme de moniteur : un stage de formation de huit jours en internat avec au moins trois instructeurs, un stage en colonie de trois semaines au minimum, une épreuve écrite de deux heures. "Les associations habilitées acceptent les programmes généraux fixés par la Direction des Mouvements de Jeunesse et d'Éducation populaire et le contrôle de l'Enseignement" (circulaire du 29 mars 1946).

QUALITÉ DES DIRECTEURS DE COLONIES DE VACANCES EN FONCTION EN 1956
(SAUF POUR L'ACADÉMIE DE PARIS)

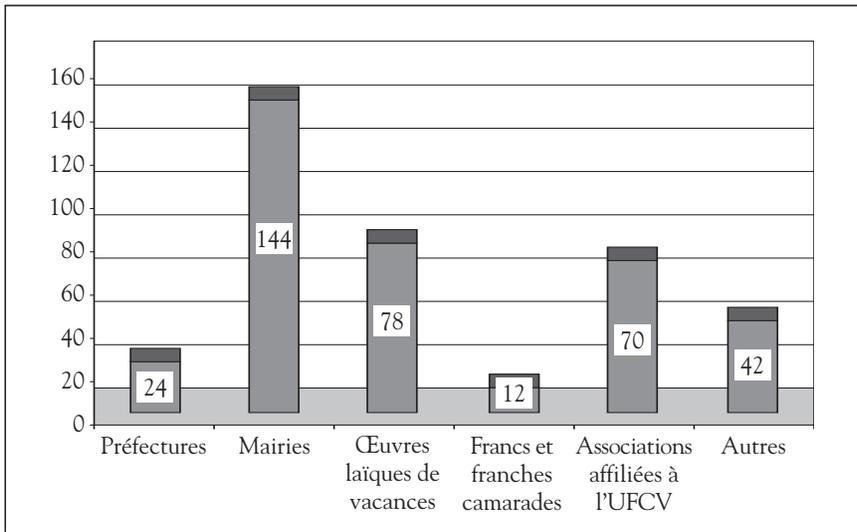


Source : d'après les données du compte rendu de la séance du 6 janvier 1958 du Comité de perfectionnement pédagogique. AN 780579, article 2.

Situés à la périphérie des villes, les centres aérés se développent à partir des années 1950 et nécessitent le transport des enfants en autocar. Cette nouvelle institution d'hygiène préventive ignore les locaux de l'École et de la paroisse. Le centre aéré ou la "colonie de vacances journalière" repose sur l'équation nature=bon air=bonne santé. Les premiers centres aérés sont donc imprégnés de conceptions issues des colonies de vacances et se situent en complément à celles-ci. Si la colonie de vacances constitue "objectivement" un prolongement du patronage et du catéchisme pour les catholiques et un complément de l'École pour les laïques elle fixe, du point de vue officiel adopté dans le cadre de notre histoire institutionnelle, un modèle (éducatif, légal, etc.) dominant qui s'exerce depuis la Libération sur les centres aérés puis en 1970, par l'alchimie du centre de loisirs sans hébergement (CLSH), dans les patronages et les garderies. Les centres aérés ont pourtant été dans la première moitié des années 1950 exclus du bénéfice des subventions de la Jeunesse et des Sports octroyées aux colonies de vacances. Une circulaire datée du 2 mai 1951 précise que "les garderies appelées quelquefois Centres

de plein air dans lesquelles les enfants regagnent chaque soir le domicile de leurs parents sont écartées du bénéfice des subventions”. Le centre aéré sera reconnu par une circulaire ministérielle d’avril 1955 qui attribue, pour l’achat de matériel pédagogique, dix millions de francs de subventions aux centres aérés organisés par des collectivités publiques en “complément à des séjours dans de véritables colonies de vacances”.

LES ORGANISATEURS DES CENTRES AÉRÉS EN 1958



Source: D’après les données du rapport “Les centres aérés”. Comité de perfectionnement pédagogique des colonies de vacances, séance du 23 janvier 1959. AN 780579, article 2.

Le développement des Francs et franchises camarades (De Rosa 1986) est concomitant de l’émergence des centres aérés au sein desquels les moniteurs semblent dorénavant de plus en plus fréquemment rémunérés. L’État institutionnalise pour le personnel d’encadrement un espace intermédiaire entre salariat et bénévolat et l’a étendu au-delà du corps enseignant, à l’exclusion du personnel de service: à partir de 1955, plusieurs arrêtés instaurent un système de cotisations de sécurité sociale forfaitaires pour les “personnes recrutées à titre temporaire et non bénévole”.

La V^e République : l'invention du métier d'animateur

Le renforcement du rôle de l'État s'accroît. Il entérine une distinction entre le secteur culturel et le secteur socioculturel ou des loisirs : la politique culturelle, liée à la création du ministère des Affaires culturelles en 1959, se définit en effet par une opposition aux Beaux-Arts, à l'Éducation nationale et à l'Éducation populaire (Urfalino 1996). Le décret du 27 septembre 1958 crée un Haut commissariat à la Jeunesse et aux Sports et provoque de la part de divers mouvements une réaction d'hostilité qui met en garde contre le danger d'embrigadement de la jeunesse. Cette prise de position, pour partie réactive à l'expérience de Vichy ("Jeunesse unie, oui ; jeunesse unique, non"), défend la position occupée par les fédérations, notamment en matière de formation des cadres.

L'année 1960 voit naître officiellement le "centre aéré" comme "équipement permanent" tandis que la planification des loisirs se bâtit parallèlement à l'émergence du métier d'animateur. En 1961, une première loi programme d'équipements sportifs et socioculturels (1961-1965) est votée : sur un montant total de cinq cent soixante-quinze millions de nouveaux francs, une participation budgétaire de l'État s'applique "à l'équipement des colonies de vacances et des centres aérés, à concurrence de 95 millions de nouveaux francs", soit 16,52 % du montant total. Cent quatre-vingt-quinze centres aérés nouveaux sont prévus. 1960 peut donc être retenue comme une date de jonction : création officielle du centre aéré et décennie de transition vers la sécularisation du patronage.

Jusqu'aux années 1950-1960, l'affrontement des institutions laïques et catholiques structure l'encadrement périscolaire de l'enfance qui hérite des luttes et des enjeux liés au processus de laïcisation de l'enseignement amorcé sous la Troisième République. Les enfants qui fréquentent les patronages, garderies et centres aérés appartiennent aux classes populaires urbaines. Les objectifs, sanitaires et moraux, visent à préserver les enfants et l'ordre social. Pour les institutions étudiées, tout se passe comme s'il s'agissait de former des fidèles à Dieu ou à la République (les "militants"). À la vocation de chrétiens qui ont foi en l'Église et la paroisse s'oppose celle de citoyens laïques qui ont foi en la République, l'École, la Science. L'UFCV (réseau des paroisses et de l'Union des œuvres catholiques de France) est dirigée par des curés, des militaires, des polytechniciens, issus de milieux bourgeois et catholiques passés par les Scouts de France. Chez les Francas, le réseau mobilisé (Ligue de l'enseignement, Éclaireurs de France, CEMEA, SNI), qui comprend des instituteurs d'origine populaire, se trouve proche du parti radical-socialiste ou du parti communiste et souvent lié au secteur public.

Selon Fouilloux, la période 1956-1965 est marquée par une "crise des mouvements confessionnels" (Fouilloux 1993). Cette crise se perçoit par exemple dans les patronages de Béziers où "l'époque classique" se situe

entre 1920 et 1960, date à laquelle interviennent leur “déclin” puis leur “quasi-disparition”. Elle semble due au développement des loisirs individuels des jeunes (jouets, télévision), à l'accroissement de leur autonomie, à l'habitat éclaté et à la spécialisation des activités (Pistre 1985). De la même façon, à partir de 1963-1965, les centres municipaux bordelais tendent à prendre la relève des centres traditionnels, laïques et surtout confessionnels (Augustin 1978). Les modèles de la vocation, de l'accomplissement de soi à travers les valeurs universelles de l'Église ou de la République laïque, sont progressivement supplantées par de nouvelles conceptions : “le travail salarié et professionnel”, “les projets” (d'activité, de fonctionnement, pédagogique, éducatif), “l'enfant-sujet”, le marché des politiques publiques locales, l'invocation du “lien social”.

De 1970 à nos jours : l'avènement des “animateurs” des “centres de loisirs”

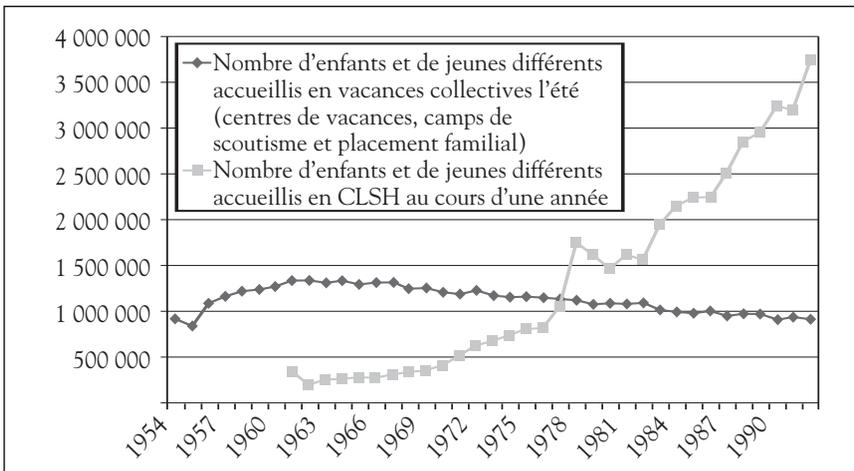
À partir des années 1970 s'opère en quelque sorte un passage de l'homo civis à l'homo ludens. L'animation en centre de loisirs constitue une activité en voie de professionnalisation : il s'agit bientôt de former des professionnels pour la mise en œuvre de politiques publiques de plus en plus “municipales” à partir des années 1980. En d'autres termes, l'histoire du poste apparaît comme celle du passage du patronage paroissial et associatif au CLSH municipal. Aux surveillants-moniteurs et au couple instituteur/curé se substituent les animateurs et le couple vacataire/permanent renvoyant lui-même à l'opposition étudiants/professionnels permanents. Tout se passe donc comme si la conscience collective antérieure des patronages s'était progressivement décomposée pour se transformer aujourd'hui en un inconscient collectif parfois évoqué et actualisé par les anciens. En d'autres termes, son histoire institutionnelle constitue en quelque sorte l'ombre et l'étoffe du secteur actuel des centres de loisirs.

L'avènement de nouveaux agents : une nouvelle définition du métier d'animateur en centre de loisirs et l'extension de son champ d'activités aux garderies maternelles

En toile de fond de cette période qui s'ouvre en 1970 avec la naissance officielle du CLSH, on peut relever les développements de l'urbanisation, du travail des femmes et de leur scolarisation, la légitimation du terme unificateur de “travail social”. Dans le cadre d'une remise en cause générale de l'État-providence, elle voit une institutionnalisation du centre de loisirs matinée de “préoccupations éducatives” façonnées par la “petite bourgeoisie nouvelle” (Bourdieu 1979, 409-431), la fin des instituteurs militants, la mul-

tiplication des professionnels de l'animation, le développement des politiques publiques municipales, la diminution de l'aide aux mouvements de jeunesse et le déclin des colonies de vacances (cf. graphique ci-dessous). La "municipalisation" coïncide avec une autonomie croissante du pouvoir des villes qui affecte les rapports traditionnels entre le centre et la périphérie: "L'État, après avoir joué, au niveau central, un rôle décisif d'impulsion, laisse de plus en plus les municipalités et les associations assurer la gestion du personnel d'animation" (Augustin & Ion 1993, 105). La mutation lexicale concomitante de "l'Éducation populaire" en "animation socioculturelle" n'est sans doute pas sans signification. Le terme d'animation met l'accent sur les relations et remplace celui d'éducation qui renvoie plus directement à l'instruction et aux connaissances. Le substantif socioculturel ne vise dorénavant plus explicitement une catégorie sociale populaire.

INVERSION DES EFFECTIFS DES ENFANTS ET DES JEUNES ACCUEILLIS EN CENTRES DE VACANCES D'ÉTÉ ET EN CLSH, 1954-1990



Sources : JPA, 315, nov. 1989, 7; JPA, 368, mars 1998, 24; Houssaye J. *Aujourd'hui les centres de vacances*, Éd. Matrice, 1991, 133; Ministère de la Jeunesse et des sports, *Les centres de vacances. Synthèse et analyse des résultats statistiques, année 1992*, Paris, juillet 1993, annexes, III; *La Revue de l'UFCV*, 168, nov. 1979, 14; *La revue de l'UFCV*, 300, janv. 1993, 35; Supplément au n° 2 de la lettre d'information du ministère du temps libre, de la jeunesse et des sports, Statistiques Temps libre Jeunesse et Sports, 1982, 133. La période d'été représente au moins les trois quarts du volume d'activité des vacances collectives.

Cette synthèse des statistiques du ministère de la Jeunesse et des Sports ne doit pas être lue à la lettre en raison de l'hétérogénéité des conditions de production des données. Il faut simplement retenir que les CLSH semblent quantitativement dépasser les colonies de vacances et autres camps de scoutisme à la fin des années 1970. Cette tendance, ressentie dans la presse professionnelle, constitue pour partie le résultat de la labellisation CLSH.

Dans son article "De la foi au marché", Rousseau relève que les appellations de centre aéré puis de centre de loisirs "marquent la sécularisation définitive du patronage" (Rousseau 2000, 79). Le centre aéré était largement considéré comme une prolongation, pendant les vacances scolaires, de la colonie de vacances. Le CLSH établit un coup de force symbolique puisque tout en conservant cet héritage (le plein air, la formation, des dispositions réglementaires concernant les activités physiques et sportives, etc.), cette nouvelle appellation unifiante (pour les "centres aérés", les "plaines de jeux", les "maisons de l'enfance", les "terrains d'aventure", etc.) et ses promoteurs étendent leur champ d'intervention aux garderies et aux patronages, c'est-à-dire à de nouveaux temps (les mercredis, avant et après la classe) et sur de nouveaux agents. Le CLSH institue aussi le renforcement des taux d'encadrement (donc l'augmentation du nombre d'animateurs nécessaires) et l'obligation de formation au BAFA est introduite par la circulaire du 17 septembre 1971.

Dans un climat anti-institutionnel et spontanéiste, les aspects pédagogiques de la notion de loisir sont nettement affirmés et en grande partie modelés par une fraction scolarisée des classes moyennes privilégiant, comme à l'école maternelle (Chamborédon & Prévost 1973), le plaisir, l'autonomie, la création et l'expression de l'enfant (Merrien 1983). C'est alors que s'accélère le long processus d'exclusion des garderies maternelles, qui commencent à se transformer en centres de loisirs, des agents dont les dispositions sont mal ajustées aux nouvelles attentes du champ. "Les dames", "les gardiennes", les "mamies", les "tricoteuses", "les filles", qui allient parfois le ménage à la garde d'enfants, doivent progressivement "choisir" entre deux postes possibles: animatrice ou agent d'entretien. Des formations et réunions visent alors à revaloriser les fonctions. On peut faire le parallèle avec la femme de service de l'école maternelle qui, engagée en principe pour le ménage et la propreté des locaux, devient en 1971 "agent spécialisé des écoles maternelles", puis se voit octroyer à partir des années 1980 un véritable rôle éducatif. La "mise en consigne" des enfants et la "garderie" servent alors de concepts repoussoirs. Les Francs et franchises camarades notamment se lancent à la conquête des garderies sous l'étendard du "loisir court". Ainsi par exemple, le projet mis en œuvre à Angoulême par l'association départementale des Francs et Franches camarades vise, selon Guérin, à faciliter en dehors de "la culture musicale", "la participation des CLSH aux manifestations culturelles de la ville" afin de "faire sortir les CLSH du ghetto où risque toujours de les enfermer leur vocation sociale" (Guérin 1980).

Tout se passe comme si les luttes pour la définition de l'encadrement de l'enfance étaient structurées par le couple garderie/loisir occultant lui-même toute une série d'oppositions plus fondamentales telles que classes populaires/classes moyennes, corps/esprit, comme dans la noblesse du début du

XX^e siècle où il existe au sein du personnel domestique une “hiérarchie entre le personnel de maison [cuisinière, femme de chambre, lingère, etc.] et le personnel d'éducation [nurse, institutrice, gouvernante, précepteur]” d'origine petite-bourgeoise (Mension-Rigau 1990, 108).

Le nombre d'animateurs progresse et le processus de professionnalisation du métier conduit par ailleurs à une distinction institutionnelle opposant les “volontaires” aux “professionnels” qui semble prendre le pas sur celle plus ancienne de militant/permanent. Si la naissance de cette opposition animation volontaire/animation professionnelle date des années 1960 du fait de l'émergence de l'animation professionnelle, les années 1970 cristallisent la dichotomie avec la création de diplômes et de centres de formation distincts. Ce travail de regroupement, d'inclusion et d'exclusion, de redéfinition créatrice et de délimitation, accompagne la formation des deux groupes et contribue, en les objectivant, à les faire exister sur le mode du “cela-va-de-soi”, même si l'animation volontaire aménage parfois l'antichambre de l'animation professionnelle.

Le centre de loisirs comme entité éducative

Dans les années 1980, la professionnalisation de l'action culturelle s'accroît (Dubois 1999, 239-275), le sport s'éloigne du ministère du Temps libre (transfert en 1982 du corps des professeurs d'éducation physique et sportive de la Jeunesse et des Sports à l'Éducation nationale) et la spécialisation des activités physiques et sportives se trouve liée à une obligation de diplômes (article 43 de la loi du 16 juillet 1984), le champ d'action des animateurs se voyant ainsi délimité par celui des éducateurs sportifs. Au thème du temps libre et de l'aménagement des rythmes scolaires correspondent des dispositifs d'intervention en périphérie et parfois à l'intérieur de l'École. Des valeurs et des représentations jusqu'alors contenues aux marges de l'État trouvent finalement une reconnaissance officielle puisque le CLSH est consacré par l'arrêté du 20 mars 1984 comme “entité éducative” (introduction notamment de la notion de “projet éducatif” dans une optique contractuelle), en quasi-absence cependant des instituteurs sur le terrain.

La fin de l'engagement des instituteurs dans la direction des patronages-centres de loisirs n'est sans doute pas sans rapport avec “l'affaiblissement de l'esprit de corps [des instituteurs] et des visions totalisantes de l'institution primaire” (Geay 1999) et à un contexte social plus général de “crise de l'idéologie républicaine” (Dubet 1987, 237-247). Durant l'été 1966, sur les trente-quatre directeurs des quarante-et-un centres aérés gérés par les CAF ayant répondu à l'enquête, vingt-et-un étaient enseignants (dont treize instituteurs), soit plus de 60% (CNAF 1973, 43), et plus de 90% des moniteurs étaient de très jeunes étudiants (seuls quatre moniteurs sur six cent vingt-

deux ont plus de vingt-trois ans). Quinze ans plus tard, dans l'étude de la CNAF de 1984, 19,2 % des directeurs de CLSH sont enseignants et 56 % des animateurs sont étudiants (CNAF 1985, 39). Des années 1950 à 1970, le nombre d'instituteurs a été multiplié par deux. Cette évolution se traduit par une diversité dans les modes de recrutement (baisse de la proportion de normaliens qui sont d'origine plus modeste que les non-normaliens) et un éclatement du corps primaire (demandes accrues de scolarisation en écoles maternelles, en classes de perfectionnement et cours complémentaires, développement des Collèges d'Enseignement Général) qui entraînent une féminisation et l'élévation des origines sociales des instituteurs, le déclin de la certitude sur les finalités de l'École, l'autonomisation de la vie privée (Berger 1979, Prost 1981). Ces transformations du métier d'instituteur (perte progressive de l'homogénéité du corps, féminisation, "embourgeoisement", élévation du niveau de recrutement...) conjuguées à la progression du métier d'animateur contribuent à expliquer cette quasi-disparition des enseignants de la direction et de l'animation des centres de loisirs.

Les centres de loisirs entre projet éducatif et intégration aux politiques économiques et sociales des communes ?

Le nombre de centres de loisirs ne cesse de progresser : selon le ministère de la Jeunesse et des Sports, plus de vingt-deux mille CLSH ont accueilli en 1996 près de quatre millions d'enfants (Ministère de la Jeunesse et des Sports 1997). Dans le département de l'Indre-et-Loire par exemple, le nombre de CLSH a progressé d'environ 10 % par an entre 1984 et 1994 (de quarante-huit à cent vingt-trois CLSH) : concentrés dans les principales agglomérations, les centres de loisirs se sont aussi développés dans les communes néorurales proches de Tours (Direction départementale de la Jeunesse et des Sports Indre-et-Loire 1995).

L'aménagement du temps scolaire, auquel les centres de loisirs sont associés, restait celui de l'école (l'année scolaire, les vacances et les temps périscolaires), moment séparé des autres pratiques sociales. Avec les "temps de l'enfant", cette séparation est remise en cause par la définition d'une nouvelle articulation entre les activités scolaires et des activités sportives, culturelles, etc., comme ailleurs le développement de formations en alternance avec le monde des entreprises. À partir de la rentrée 1989, non seulement les rythmes de vie des enfants ne sont plus symboliquement liés à l'École dans le nom des circulaires, mais ils doivent également faire l'objet de contrats où chaque partenaire est a priori partie prenante. Cette évolution s'opère parallèlement à la loi de juillet 1989 où "l'enfant est placé au centre du système éducatif". 1989 peut donc être considérée comme une année décisive car elle voit l'introduction des "contrats d'aménagement du temps de l'enfant"

(CATE). Il y est également prévu la définition d'un "projet global [...] prenant en compte, autant qu'il est possible, les données scientifiques relatives aux rythmes biologiques et aux rythmes d'apprentissage".

Les mouvements, quelques chercheurs et une partie du champ politique comptent probablement parmi les promoteurs les plus actifs du thème des rythmes de l'enfant. Du 3 au 7 mai 1976, les CEMEA organisent des journées d'études qui feront l'objet d'un numéro hors série de *Vers l'Éducation nouvelle : Biologie des comportements Rythmes biologiques Éducation*. Parallèlement, au début des années 1980, quelques colloques (Rayou 2000) et les premières publications de Guy Vermeil, de Georges Fotinos, d'Hubert Montagner, d'Alain Reinberg, de François Testu (président de la Jeunesse au plein air depuis 2000) portent sur le thème des "rythmes de vie" de l'enfant.

C'est finalement en 1991 que toutes références à l'école disparaissent de l'intitulé des circulaires avec "les contrats d'aménagement des rythmes de vie des enfants et des jeunes : l'espace éducatif concerté". Le Contrat éducatif local (CEL) apparaît aujourd'hui comme l'héritier moderne et technocratique du patronage qui, émanation de la paroisse ou d'une association laïque municipale en proximité de l'École publique, fédérait l'ensemble des activités sociales, sportives et culturelles en direction de l'enfance.

Quelle que soit la taille de la commune, quelle que soit sa couleur politique, quel que soit le type de structure qui gère les temps périscolaires, quels que soient les statuts et le profil des personnels, il tend à y avoir aujourd'hui, dans le cadre d'une intégration aux politiques économiques et sociales des communes, une gestion institutionnelle relativement unifiée des accueils périscolaires et donc une certaine universalité des services de l'enfance assurant une relative cohérence de l'ensemble des activités. Cette unité, renforcée par la conception d'un "enfant-citoyen", sujet vulnérable et épanoui doté de rythmes de vie, est cependant traversée par des contradictions : si l'esprit marchand fait fonction de repoussoir, un certain esprit de service semble parallèlement installer une quasi-unanimité, à travers notamment les chartes de qualité des centres de loisirs, et le projet éducatif triomphe comme mode de gestion des politiques publiques.

Notre enquête a tenté d'interroger le champ d'action des surveillants-moniteurs-animateurs d'enfants dans lequel les stratégies des acteurs et des institutions sont plus ou moins consciemment orientées et structurées par et en fonction des dispositifs et des discours, véritables pôles d'attraction et de répulsion fondant les codes disponibles à une époque déterminée. À travers l'étude de la sociogenèse des catégories de pensée institutionnelles qui ont contribué à structurer cette forme d'encadrement de l'enfance (patronages, centres aérés puis centres de loisirs), il s'est agi de rendre compte de la façon dont des pratiques aux contours assez flous se sont progressivement codifiées, participant ainsi d'une rationalisation des activités humaines dans la logique

du modèle bureaucratique webérien, avec l'émergence d'un champ d'activités professionnelles qui, par des loisirs organisés, constitue une sorte de face cachée de l'éducation.

Alors qu'il faudrait les mettre en relation, les travaux consacrés aux mouvements de Jeunesse et d'Éducation populaire portent très souvent sur un seul mouvement, indépendamment des liens qui l'unissent aux autres mouvements et, plus généralement, aux autres institutions (famille, École, Église, etc.). L'histoire des centres de loisirs est par exemple de multiples façons liée à celle des colonies de vacances: population d'enfants et d'agents d'encadrement pour une part commune; la quête du "bon air" façonne et domine les centres aérés; les réglementations et subventions qui encadrent les colonies de vacances depuis 1937 sont introduites dans les centres aérés à partir de 1955; l'obligation de formation des moniteurs de colonies de vacances qui date de 1953 est transposée aux centres de loisirs vingt ans plus tard avec l'animateur BAFA, etc.

Jusqu'aux années 1960, la structure des luttes pour l'encadrement de l'enfance s'inscrit dans le "conflit des deux France". Le centre de loisirs date de 1970 et la décennie qui s'amorce alors semble marquer un tournant. L'accroissement considérable du nombre de CLSH, doublé d'une obligation de formation au BAFA, produit de nombreux "animateurs volontaires" alors que se développent en parallèle des diplômés professionnels. Les conceptions éducatives portées par une partie des classes moyennes se diffusent dans l'espace social: le centre de loisirs sera dorénavant éducatif et devra composer avec les nouvelles exigences du plaisir, des rythmes de l'enfant, etc., qui tendent à passer sous silence le rôle d'imposition du monde des adultes. L'intérêt de cet objet vient sans doute de ce qu'il permet de penser l'action pédagogique "périscolaire" ainsi que les marges de l'école, du sport, de l'action culturelle et du champ politique.

Bibliographie

- AUGUSTIN J.-P. 1978 *Espace social et loisirs organisés des jeunes. L'exemple de la commune de Bordeaux*, Paris, Pedone
- AUGUSTIN J.-P. & ION J. 1993 *Des loisirs et des jeunes. Cent ans de groupements éducatifs et sportifs*, Paris, éditions de l'atelier / éditions ouvrières
- BERGER I. 1979 *Les instituteurs d'une génération à l'autre*, Paris, PUF
- BOURDIEU P. 1979 *La distinction, critique sociale du jugement*, Paris, Minuit
- CHAMBORÉDON J.-C. & PRÉVOST J. 1973 "Le métier d'enfant'. Définition sociale de la prime enfance et fonctions différentielles de l'école maternelle", *Revue française de sociologie*, XIV, 3, juillet-septembre
- CHOLVY G. 1988 "Le patronage devant l'histoire", in *Le patronage ghetto ou vivier*, Paris, Nouvelle cité

- CNAF 1973 *Les centres aérés des caisses d'allocations familiales. De la garderie d'été au centre permanent de loisirs*, Paris, CNAF
- CNAF 1985 *Les centres de loisirs sans hébergement en 1984*, Paris, CNAF
- CRUBELLIER M. 1979 *L'Enfance et la jeunesse dans la société française 1800-1950*, Paris, Armand Colin
- DE ROSA P. 1986 *Les francas d'hier... à demain...*, Paris, Ed. Les francas
- DESSERTINE D. & MARADAN B. 2001 *L'âge d'or des patronages (1919-1939). La socialisation de l'enfance par les loisirs*, Vauresson, Ministère de la justice CNFE-PJJ
- DIRECTION DÉPARTEMENTALE JEUNESSE ET SPORTS INDRE-ET-LOIRE 1995 *Les centres de loisirs sans hébergement en Indre-et-Loire. Étude 1984-1994*
- DUBET F. 1987 *La galère : jeunes en survie*, Paris, Arthème Fayard
- DUBOIS V. 1999 *La politique culturelle. Genèse d'une catégorie d'intervention publique*, Paris, Belin
- DUPRAT C. 1997 *Usages et pratiques de la philanthropie : pauvreté, action sociale et lien social, à Paris, au cours du premier XIX^e siècle*, Tome II, Paris, Association pour l'étude de l'histoire de la sécurité sociale
- FABRE R. 1994 "Les mouvements de jeunesse dans la France de l'entre-deux-guerres", *Le mouvement social*, 168, juillet-septembre
- FÉROLDI V. 1987 *La force des enfants. Des Cœurs Vaillants à l'ACE*, éditions ouvrières
- FOUILLOUX E. 1993 La crise des mouvements confessionnels, in Poujol G. dir., *L'Éducation populaire au tournant des années soixante. État, mouvements, sciences sociales*, Marly-Le-Roi, INJEP (Document de l'INJEP n° 10)
- GEAY B. 1999 *Profession : Instituteurs. Mémoire politique et action syndicale*, Paris, Seuil
- GIOLITTO P. 1991 *Histoire de la jeunesse sous Vichy*, Paris, Perrin
- GUÉRIN C. 1980 "Pour l'animation musicale des centres de loisirs. Compte rendu d'une expérience effectuée à Angoulême", *Les cahiers de l'animation*, 29, 3^e trimestre *Informations sociales*, 11, 1^{er} juin 1949
- Informations sociales*, 21, 1^{er} novembre 1950
- LEE DOWNS L. 2002 *Childhood in the Promised Land Working-Class Movements and the Colonies de Vacances in France, 1880-1960*, Durham and London, Duke University Press
- MENSION-RIGAU E. 1990 *L'enfance au château. L'éducation familiale des élites françaises au XX^e siècle*, Paris, Rivages
- MERRIEN F.-X. avec la collaboration de AVEZARD C. 1983 *Loisirs d'enfants et cultures populaires, attitudes et opinions des familles populaires à l'égard des centres de loisirs pour enfants*, Caisse d'Allocations Familiales d'Ille-et-Vilaine, service d'éducation permanente, Université de Rennes I
- MINISTÈRE JEUNESSE ET SPORTS. Direction de la Jeunesse et de la vie associative 1997, *Centres de loisirs sans hébergement, année 1996*
- PISTRE P. 1985 "Les patronages confessionnels et laïques à Béziers des origines à nos jours", *Les organisations de Jeunesse en Languedoc*, 110^e Congrès national des Sociétés savantes, Montpellier
- PROST A. 1981 *L'École et la famille dans une société en mutation*, Paris, Nouvelle librairie de France, G. V. Labat
- RAYOU P. 2000 L'enfant au centre, un lieu commun pédagogiquement correct, in Derouet J.-L. (dir.), *L'École dans plusieurs mondes*, Paris-Bruxelles, De Boeck-INRP

- RÉMOND R. 1997 Préface, in Guérin C. *L'utopie Scouts de France. Histoire d'une identité collective, catholique et sociale 1920-1995*, Paris, Fayard
- REY-HERME P. 1961 *Les colonies de vacances en France 1906-1936, 1. L'organisation des initiatives*, Paris, Fleurus
- ROUSSEAU F. 2000 "De la foi au Marché. L'étonnante mutation des patronages d'antan", *Gérer & comprendre, Annales des mines*, 59
- TÉTARD F. 1981 "L'histoire d'un malentendu, les politiques de la jeunesse à la Libération", *Les cahiers de l'animation*, 32, INEP
- TOPALOV C. (dir.) 1999 *Laboratoires du nouveau siècle. La nébuleuse réformatrice et ses réseaux en France 1880-1914*, Éditions de l'ÉHESS
- VITALIS 1940 *Méthodes actives et mystique chrétienne au patronage d'écoliers*, Paris, A. Lahure (deuxième édition)

C

OMPTES RENDUS

NICHOLAS C. BURBULES et CARLOS ALBERTO TORRES
(éditeurs), 2000

Globalization and education. Critical perspectives
New York, London, Routledge, 376 pages

L'ouvrage de Burbules et Torres est une contribution très importante à la réflexion sur la globalisation et son influence sur l'enseignement. Il présente un panorama large et en même temps approfondi des changements qui ont touché le domaine de l'éducation en raison de la globalisation. Étant donné que le phénomène de la globalisation, tel que les contributeurs l'envisagent, touche tous les aspects de l'éducation, le livre interpelle l'ensemble de ceux qui s'intéressent à l'avenir de l'enseignement.

L'introduction écrite par les responsables de cet ouvrage collectif n'est pas, comme c'est souvent le cas, un résumé des articles présentés dans le cadre d'un contexte théorique commun, mais un article en soi. Les auteurs y résument les différents aspects de la globalisation —économiques, politiques et culturels— puis traitent amplement des implications sur l'éducation des changements globaux touchant ces trois domaines. À l'échelon économique, sont pointés : la transition d'une forme d'organisation du travail fordiste à une forme postfordiste ; la montée de modèles de consommation et de publicité (advertizing) internationalisés ; l'effacement des barrières à la circulation des marchandises, travailleurs et investissements au-delà des frontières nationales ; et simultanément les nouvelles pressions sur le rôle du travailleur et du consommateur. À l'échelon politique, Burbules et Torres mettent l'accent sur une certaine perte de la souverai-

neté de l'État-nation ou, au moins, sur une réduction de son autonomie et, de manière concomitante, sur le développement d'une définition réduite du "citoyen" en tant que concept unifié et unifiant, un concept qui peut être caractérisé par des droits, fonctions, devoirs et statuts précis. À l'échelon culturel, les auteurs soulignent la tension entre les manières dont la globalisation encourage davantage de standardisation et d'homogénéisation, mais en même temps contribue à augmenter la fragmentation culturelle par la création de mouvements à tendance locale. D'ailleurs, une autre perspective théorique identifie une situation plus conflictuelle et dialectique où homogénéité culturelle et hétérogénéité culturelle apparaissent simultanément dans le même paysage culturel : on utilise souvent l'expression de "glocal" pour qualifier ce mariage et cette tension dialectique entre le global et le local.

Les relations entre l'État et l'éducation dans l'ère de la globalisation sont au centre de la réflexion de Burbules et Torres. En termes éducatifs il est évident que la version néo-libérale de la globalisation, particulièrement celle qui est instillée par les organisations bilatérales, multilatérales ou internationales, se reflète dans les politiques d'éducation, celles qui privilégient voire imposent certaines actions d'évaluation et de financement, certaines normes en matière de formation d'enseignants, de curriculum, d'instruction et de contrôle.

Quelles sont les réactions locales à ce type de pression ? Comment les groupes locaux défendent-ils l'enseignement public, face à l'incorporation de mécanismes appartenant à une logique purement marchande dans la régulation des échanges éducatifs ? De telles politiques cherchent en effet à réduire le rôle de l'État en tant que soutien et que source de financement et veulent imposer des modèles du management et de l'efficacité, empruntés au secteur des affaires, et les utiliser comme cadres d'action et d'analyse des politiques éducatives.

Les auteurs admettent la variété des perspectives sur la globalisation parmi les différentes contributions au volume, mais en même temps ils soulignent le point commun à toutes : la globalisation telle qu'elle se manifeste aujourd'hui n'est pas "inévitabile" et, comme résultat de l'action des hommes, son cours peut être dévié vers d'autres objectifs sociaux.

Burbules et Torres ne croient pas à la possibilité de trouver une réponse générale à la question de savoir comment la globalisation affecte les politiques et les pratiques éducatives. Puisque, comme ils l'ont remarqué, les domaines touchés par et réagissant à la globalisation sont très différents, autant économiques que politiques et culturels. En tant qu'une des principales arènes où l'on trouve adaptations et réponses, l'éducation devient un des contextes institutionnels les plus riches pour l'analyse.

Pourtant, les réponses développées doivent tenir compte dans leur analyse des tendances éducatives, à savoir :

- les mots clés du discours politique en vogue (privatisation, libre choix, décentralisation de l'enseignement) qui imprègnent les décisions des politiques éducatives et les programmes de recherche focalisés sur les théories du management et de la rationalisation organisationnelle;
- le rôle des organisations éducatives nationales et internationales : syndicats d'enseignants, organisations de parents et mouvements sociaux;

- la réflexion renouvelée des chercheurs à l'égard des problèmes de race, de classe, de genre et de forme de gouvernement rapportés à l'éducation. Ce renouvellement se caractérise par un intérêt marqué pour le multiculturalisme et la question de l'identité dans l'enseignement, la théorie critique de la race, le féminisme, le post-colonialisme, les communautés diasporiques et les nouveaux mouvements sociaux.

Les analyses présentées dans cet ouvrage mettent en évidence le fait que l'influence de la globalisation sur les politiques et les pratiques éducatives a des effets multiples et conflictuels. Impossible de classifier ces effets comme bénéfiques ou négatifs. Pour la plupart ils sont façonnés par tensions et conflits. L'intention de l'ouvrage n'est pas d'arriver à des réponses générales mais d'éclaircir ces dilemmes dans leur complexité.

Ce livre réunit trois types d'articles :

- I. Des articles qui portent sur la place prise par le néolibéralisme et les théories du management dans le monde de l'éducation. Dans un article intitulé "Between neoliberalism and neoconservatism", Michael W. Apple analyse comment on ne peut comprendre l'évolution des politiques éducatives américaines vers plus de conservatisme qu'en prenant en compte la configuration globale, à savoir la concurrence économique et les transformations du pouvoir politique. L'article de Michael Peters, James Marshall et Patrick Fitzsimons "Managerialism and educational policy in a global context: Foucault, neoliberalism and the doctrine of self-management" fait ressortir que les doctrines de self-management introduites dans le domaine de l'éducation deviennent des moyens de gouvernance des citoyens. Se fondant sur le concept de gouvernementalité de Foucault qui marie l'échelle de l'institution et celle de l'individu pour expliquer la manière moderne de domination ancrée dans la construction des sujets, les auteurs expliquent que l'in-

- roduction du management dans les écoles n'est pas seulement un mode d'administration des établissements éducatifs mais plus encore un mode de formation de sujets flexibles. C'est dire que le système d'enseignement participe à l'élaboration d'individus définis comme des consommateurs possédant la "liberté" de choix. Cette liberté de choix, qui permet à l'individu de concevoir les services publics (éducation, santé, action sociale) comme des biens de consommation, exprime une individualité de l'être humain conçu en tant que sujet rationnel et autonome. Le thème du néolibéralisme et du self management n'est pas au cœur de l'article de Popkewitz "Reform as the social administration of the child: globalization of knowledge and power" mais en revanche, en résonance avec l'article de Peters, Marshall et Fitzsimons: son auteur emploie le même concept de "gouvernementalité" emprunté à Foucault et celui de liberté qui permet de gouverner les individus à distance, car ils deviennent motivés et mobilisés par eux-mêmes. Son travail se focalise sur les réformes éducatives en tant que pratique politique et sur le rôle des sciences de l'éducation et des sciences sociales dans "l'administration de l'âme" par l'État.
2. Des articles qui analysent l'action exercée réciproquement entre le contexte politique et le contexte économique de la globalisation. Dans cette catégorie on peut mettre l'article "The state globalization and educational policy" de Raymond Morrow and Carlos Alberto Torres. Les auteurs y pointent la caractéristique majeure de la globalisation: la société-réseau (network society). Les avancées informatiques ont permis l'évolution de l'économie postfordiste. Pourtant, les réseaux informatiques, qui sont au cœur de l'économie globale et dont résultent les inégalités dans le travail et les inégalités sociales, ainsi que l'émergence du quatrième monde (des poches de pauvreté au sein des pays riches), autorisent en même temps la création de communautés de résistance de différents types. Bob Lingard, dans son article "It is and it isn't: vernacular globalization, educational policy, and restructuring", analyse la globalisation en termes vernaculaires (comme dans les approches en termes de "glocalisation"). L'expression de globalisation vernaculaire montre que, d'une part, les fortes pressions subies par les systèmes d'éducation pour adopter des normes d'efficacité et de performance contribuent à l'homogénéisation des systèmes mais que, d'autre part, les pays ou régions soumis aux mêmes pressions peuvent générer des solutions diverses. Lingard souligne le rôle joué par les organisations internationales, notamment l'OCDE, qui imposent l'économie néolibérale et les doctrines du nouveau management public dans le domaine de l'éducation. Par ailleurs, l'auteur met en évidence la dialectique des tendances globales et les réactions que la globalisation peut susciter en fonction des structures sociales du pays et de l'action des groupes qui se mobilisent (pour défendre la fonction de recherche d'équité et de justice sociale de l'enseignement).
 3. De nombreux articles étudient la question de l'identité dans l'ère de la globalisation. Il en va ainsi de l'article de Jill Blackmore "Globalization: a useful concept for feminist thinking and strategies of education?" ou de celui de Cameron McCarthy et Greg Dimitriades "Globalizing pedagogies: power, resentment, and the re-narration of difference". "Globalization, a fading citizenship" de Juan-Ramon Capella analyse l'effet de l'affaiblissement de la sphère publique qui incorpore de plus en plus d'éléments privés. "Does the internet constitute a global education community?" de Nicholas Burbules ainsi que "International education and the production of global imagination" de Fazal Rizvi traitent de l'influence non uniforme et non prédictible de l'éducation

internationale sur l'identité et, en particulier, pour le second, sur les préférences culturelles et l'aspiration professionnelle des étudiants malaisiens formés en Australie. "Multiculturalism and educational policy in global context (European perspective)" de Stephen R. Stoer et Luisa Cortesao envisagent encore d'autres exemples de tels phénomènes.

Tous les articles de ce livre collectif présentent une rare homogénéité de qualité, aussi bien du point de vue théorique que du point de vue empirique. La variété des sujets traités et la diversité des angles d'ob-

servation du phénomène de la globalisation qu'ils proposent rendent la lecture de l'ensemble stimulante car on y trouve un survol synthétique mais en même temps précis des effets multiples de la globalisation sur l'éducation. L'ouvrage de Burbules et Torres, bien que paru en 2000, constitue toujours une référence bibliographique dans un champ de recherche encore émergent, particulièrement dans les pays francophones.

Julia RESNIK
Sociology of Education
Hebrew University of Jerusalem
juliares@mssc.huji.ac.il

CHRISTIAN MAROY (dir), 2002
L'enseignement secondaire et ses enseignants
 Bruxelles, De Boeck, 320 pages

Le livre collectif, dirigé par Christian Maroy, ambitionne d'éclairer "les processus de changement endogènes" (11) à l'œuvre dans le système scolaire. Son sous-titre précise le support, le cadre spatial et institutionnel de l'étude: *Une enquête dans le réseau d'enseignement libre subventionné en Communauté française de Belgique*. Présentant les résultats d'une enquête statistique lourde sur l'enseignement secondaire, l'ouvrage prend appui sur une investigation menée auprès des directions d'établissement, des enseignants et sur des données institutionnelles. Il comprend deux parties: l'une, relative aux établissements et à leur environnement; l'autre, aux enseignants. La confrontation entre les politiques d'éducation et l'état réel du système éducatif de la Communauté française de Belgique, conduit les auteurs à proposer une politique éducative fondée sur un "changement négocié", plus attentive à "l'organisation du travail pédagogique" (268), dans laquelle l'État jouerait un rôle de régulateur.

Voici un livre stimulant par la discussion qu'il introduit d'un certain nombre d'allants de soi de la pensée politique à propos de réformes de l'enseignement marquées du sceau d'une conception du changement imposé de l'extérieur. La distance et la proximité de ses problématiques par rapport aux problématiques proprement françaises voire internationales, constituent un autre intérêt de cet ouvrage conforté par sa forme didactique (au risque de quelques redondances), la clarté de sa présentation et la nouveauté de quelques-unes de ses analyses. Le pari de la prise en compte d'aspects qualitatifs des phénomènes, étudiés par l'appareillage quantitatif habituel, constitue une autre singularité de ce travail qui, par ailleurs, précise les références théoriques mobilisées, issues pour l'essentiel d'une sociologie constructiviste. Les

analyses développées parcourent les différents niveaux du système éducatif depuis l'ensemble du système jusqu'à l'activité enseignante en passant par un niveau méso, celui de l'établissement et des coordinations d'établissements. La présentation et la discussion de quelques points forts du livre, en suivant son économie interne, visent à aider à en appréhender l'intérêt.

Un seul des "réseaux" d'enseignement, sur les trois existant en Belgique francophone, a été concerné par l'enquête réalisée en 1999, mais il rassemble près de 50 % de la population scolaire (avec une majorité dans l'enseignement catholique visé par l'étude). Les contributions des sept auteurs, membres du Groupe Interfacultaire de Recherche sur les Systèmes d'Éducation et de Formation (GIRSEF) de l'Université catholique de Louvain, présentent les résultats de cette double investigation: auprès des directions d'établissements (125 réponses) et auprès des enseignants (3621 réponses venant de 128 établissements), sous la forme de questionnaires auto-administrés traités selon une méthode statistique rigoureuse et diversifiée dont rend compte l'annexe méthodologique.

La première partie aborde la question des effets de la concurrence entre les établissements scolaires. Les conclusions de M.-D. Zachary et V. Vandenberghe confirment qu'elle tend à accroître la ségrégation scolaire, mais, surtout, révèle que la concurrence joue essentiellement au sein même des "réseaux" d'établissements (celui de l'État, celui des pouvoirs publics locaux et le réseau de l'enseignement "libre confessionnel" majoritairement catholique) et non entre eux, et entre des établissements situés à proximité. En l'absence d'un dispositif d'évaluation externe, l'effet de réputation explique la répartition du public scolaire. Le partenariat institué

organise plus la concurrence scolaire qu'il n'en limite les dérives, contrairement aux intentions des décideurs. V. Dupriez, dans le chapitre consacré aux établissements, avance que la place stratégique attribuée aux établissements dans les politiques éducatives belges, n'est pas confirmée par l'analyse des réponses des directions d'établissement. Il en conclut que l'établissement peut être défini comme un "système faiblement articulé" (89). Afin de préciser ce point, l'opérationnalisation de la théorie de la justification (Boltanski & Thévenot 1987, 1991), dans un questionnaire concernant la vie scolaire (au sens large), permet à l'auteur d'affirmer la méfiance des directeurs à l'égard du modèle marchand au profit d'une double référence chrétienne et civique; la montée de la référence de l'efficacité industrielle; et par contre, concernant les élèves, la prédominance d'une "logique de l'inspiration" colorée d'une "logique domestique" prenant en compte la singularité et la globalité de l'élève. Les résultats présentés le sont sur la base de valeurs moyennes et non de profils d'établissements. On peut s'interroger sur une certaine réification de la théorie prise comme référence, liée à un mode d'investigation qui rend difficilement compte d'une réalité contextualisée, plus fluide. Un autre constat, fait par l'auteur, porte sur la marginalité de "l'effet établissement": faible impact d'une direction centrée sur les questions pédagogiques et de la concertation entre enseignants. Ceci le conduit à se démarquer des théories anglo-saxonnes (school effectiveness, Total quality...) ou francophones (associant autonomie des établissements et des acteurs autour d'un projet). Par contre, l'auteur met en valeur le résultat de l'enquête concernant la question de la répartition du pouvoir et de la prise de décision au sein des établissements, qui semble avoir un effet important sur le comportement des élèves et leur taux de réussite (le seul indicateur pris comme référence –le retard scolaire– fragilise un peu une démonstration qui reste intéressante). Au total, le modèle concurrentiel

comme facteur d'amélioration de la qualité de l'enseignement ou celui de l'autonomie comme source de dynamisme et d'adaptation à l'environnement en sortent relativisés quant à leur réalité et à leurs effets. Ils semblent en fait aussi peu présents que l'établissement comme système articulé et cohérent. D'où la conclusion selon laquelle on a affaire, en Communauté française de Belgique, à des établissements éloignés du modèle normatif de l'établissement "mobilisé", qui tiennent essentiellement par la force de la division du travail et des structures bureaucratiques héritées; les acteurs n'étant qu'un "conglomérat d'individus" (89). Cette conclusion semble cependant un peu hâtive quant à sa deuxième composante. Ne signale-t-elle pas surtout une des limites de la méthode d'investigation choisie, qui peine à saisir les dynamiques humaines avec leurs multiples ajustements, négociations, recompositions labiles qui font "tenir" le conglomérat?

La deuxième partie de l'ouvrage est consacrée aux enseignants. Elle est organisée en quatre chapitres dévolus respectivement à l'évolution sociologique des enseignants, à leur satisfaction professionnelle, à leur identité professionnelle et aux fonctions qui structurent leur activité quotidienne. Concernant le premier point, l'analyse sociographique conduite par C. Maroy et B. Cattonar fait apparaître, outre de grandes constantes, quelques évolutions qui confirment celles observées dans d'autres pays européens: tendance à la féminisation, au vieillissement, au non-renouvellement et à une hétérogénéité des origines sociales un peu accrue même si les classes moyennes restent dominantes. L'augmentation du niveau de formation est également sensible. Le constat de diversification sociale relative, liée aux variables en rapport avec le statut matrimonial et les ressources culturelles et économiques du ménage, pose la question de sa relation avec la conception du métier, avec l'identité et les pratiques professionnelles. Son effet sur les difficultés de recrutement, sur le décalage social et

culturel entre enseignants et élèves, est interrogé.

Le thème de la satisfaction professionnelle des enseignants est envisagé par C. Maroy sous l'angle de l'influence de leur environnement de travail. Les signes de désaffection à l'égard du métier constituent un enjeu pour l'avenir du système éducatif belge. La référence à la psychologie est ici mobilisée pour lier "satisfaction" professionnelle et "motivation au travail" en relation avec les attentes professionnelles. D'une façon générale, les enseignants (et encore plus les enseignantes) sont plutôt satisfaits de leur travail, mais moins cependant que l'ensemble des travailleurs belges et près d'un cinquième de l'échantillon estime être insatisfait au point de souhaiter changer de métier. L'enquête met aussi en valeur un phénomène d'usure lu à travers l'augmentation parallèle du degré d'insatisfaction et de l'ancienneté. L'analyse plus détaillée montre cependant que le degré de satisfaction varie fortement en fonction des aspects du métier. Et qu'il est plus lié au métier proprement dit qu'aux caractéristiques de l'emploi. L'ethos professionnel est, quant à lui, caractérisé comme un ethos de l'épanouissement personnel. Enfin, le contexte du travail joue un rôle déterminant. À ce titre, "l'attitude des élèves" et "les relations et l'ambiance dans l'établissement", identifiées comme "décisives" (161), constituent, pensent les auteurs, le cœur du métier. Cette proposition élargit de façon pertinente l'approche commune qui le limite au travail en classe. Face au "malaise enseignant" mis en évidence, les solutions apparaissent surtout du côté de l'amélioration des conditions d'emploi et du "refinancement" (167) de l'école. Cependant, les auteurs font l'hypothèse que cela ne saurait suffire. Ils invoquent la nécessité d'agir sur d'autres paramètres : formation, "coopérations négociées" (169) et accroissement du pouvoir collectif des enseignants.

L'étude des identités professionnelles enseignantes, présentée par B. Cattonar, selon une conception proche de celle de Dubar (1996), a tenté de comprendre sa

construction, ses caractéristiques et ses variations. L'enquête confirme l'hétérogénéité de cette identité du fait de la diversité des rôles et des contextes de travail, elle met cependant en valeur "une conception du métier largement partagée par les enseignants" (205) centrée sur l'épanouissement de l'élève et un rôle d'éducateur. L'existence de "deux métiers" d'enseignant, selon le contexte de travail (enseigner/former opposé à "socialiser/éduquer"), semble corroborée par cette partie de l'enquête. La seule évolution pointée dans ce domaine est le fait que malgré la première place unanimement accordée à la matière enseignée, quelle que soit la conception du métier voire la filière, elle coexiste avec le souci des savoir-faire pédagogiques. Ce résultat infirme en partie la thèse des "deux métiers" largement documentée par ailleurs, contradiction que les auteurs n'évoquent pas.

Le dernier chapitre traite des fonctions qui structurent l'activité quotidienne des enseignants. S. Casalfiore et J.-M. De Keteley soulignent la singularité de cette activité orientée par les relations interpersonnelles dans la classe et caractérisée, notamment, par sa multidimensionalité et son imprévisibilité. Ils mettent en évidence, à côté de deux fonctions principales, la "gestion de la matière" et la "gestion de la classe" (Durand 1996), une fonction émergente de "gestion de l'engagement" des élèves dans la tâche scolaire, valorisant le sens de celle-ci et visant leur "motivation". Elle serait à mettre en relation avec "une crise de légitimité" (239) du système scolaire qu'il s'agirait ainsi de restaurer. Cette hypothèse a l'intérêt de souligner le rôle de la mobilisation par les acteurs, dans le travail, de dimensions politiques. De plus, les auteurs montrent que c'est la fonction de "gestion de la matière" qui est la plus structurante dans tous les cas de figure et non pas celle de gestion de l'ordre et de la vie de classe, ce qui va aussi à l'encontre de la thèse des "deux métiers". La question de la fiabilité de l'investigation par questionnaires est posée par les auteurs eux-mêmes. Ils mettent en cause l'aspect déclaratif des don-

nées analysées, notent le manque de cohérence interne sur certains items, jugent d'autres trop imprécis et incitent à la prudence dans l'interprétation des résultats. Malgré ces réserves, l'irruption de la mise en cause de cette thèse mérite d'être examinée avec d'autres outils d'investigation. En conclusion, les auteurs qualifient l'activité des enseignants comme "une activité à caractère situé, plus encore une interactivité", "auto-organisée" (241) en fonction du contexte immédiat. Cette affirmation rend compte de l'incertitude et du travail d'ajustement "en situation", mais échoue à envisager la part du travail invisible aux autres et opaque aux acteurs eux-mêmes, ou déniée (parce que dévalorisée?), notamment sa dépendance à l'égard d'une organisation du travail et de relations de travail qui dépassent et permettent, ou non, les ajustements dans le hic et nunc de l'activité en classe.

Dans sa conclusion, C. Maroy confronte aux résultats de l'enquête les modèles qui servent de "référentiels" aux décideurs (modèle britannique "du quasi-marché", modèle français de "décentralisation publique et d'évaluation"), empruntés pour partie aux recommandations des organismes internationaux. Le discours modernisateur qui les véhicule, bâti sur un modèle de l'établissement "mobilisé" autour d'un projet, caractérisé par la coopération entre enseignants, par une direction centrée sur le pédagogique et un praticien réflexif héros d'une nouvelle professionnalisation fondée sur une expertise en matière d'apprentissage et une logique de compétences, ne trouve guère de mise en œuvre dans la réalité. Le double bilan établi par l'auteur est celui de dérives (renforcement d'une concurrence source d'inégalités) et de résistances (aux deux modèles modernisateurs). Ce dernier note cependant que le changement du contexte de l'enseignement conduit les enseignants à adopter certains

aspects du modèle du praticien réflexif dont témoignerait la "fonction de gestion de l'engagement". Mais il souligne à quel point la prescription actuelle peut, du fait de son aspect paradoxal (volonté de standardisation et cadrage des pratiques pédagogiques par des outils non négociés, d'un côté; discours valorisant l'autonomie des enseignants, de l'autre), risquer de décourager, culpabiliser, et finalement renforcer les défenses des personnels. De plus, cette injonction contribue à l'usure au travail des enseignants, du fait d'une obligation de résultats qui bute sur des conditions de travail inadaptées à la mise en œuvre d'une pratique de praticien réflexif. C. Maroy critique les conceptions trop uniquement pré-occupées du registre cognitif et individuel. Il leur oppose une professionnalisation prenant en compte "la dimension politique de redistribution du pouvoir" (264) et celle de l'autonomie collective des enseignants au sein des établissements scolaires. Focalisée sur les questions pédagogiques et d'organisation, elle faciliterait l'évolution des établissements vers un modèle de "codetermination" ou de "concertation professionnelle" (267). Introduire le changement dans l'institution scolaire ne peut, selon l'auteur, se satisfaire d'une action réglementaire (fût-elle à visée régulatrice) ou formative: "il faut favoriser une stratégie de changement plus "collective" et négociée par opposition à une perspective de changement par "choc externe" de l'institution". La question de la pondération des différents pouvoirs (du macro au micro) est, en Belgique, une question politique autant que d'éducation. On peut faire le pari que ce n'est pas seulement le cas dans la Communauté française de Belgique, comme nous invite à le penser cet ouvrage proluxe.

Françoise LANTHEAUME
UMR Éducation & Politiques
(INRP-Lyon 2)

PATRICK RAYOU, 2002

La "dissert de philo". Sociologie d'une épreuve scolaire
Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 272 pages

Patrick Rayou présente ici, en sociologue de l'éducation, les résultats de recherches qu'il a menées sur l'épreuve de philosophie. Son livre se décompose en deux parties. Il est complété par près de trente pages d'annexes, exposant notamment le questionnaire et le traitement statistique des réponses obtenues. C'est un ouvrage exemplaire dans la mesure où l'auteur intègre les cadres théoriques et les résultats des différentes recherches en matière de sociologie de l'éducation, susceptibles d'être appliqués à l'enseignement de la philosophie et à son épreuve, la dissertation. Mais c'est aussi un livre exemplaire par l'apport d'une approche spécifique qui tente de rendre compte de la complexité du phénomène social sous-jacent à ces données. L'analyse se situe exactement au point nodal de la réalisation de la réussite ou de l'échec scolaire, à savoir dans l'activité même d'apprentissage des élèves. Pour ce faire, l'auteur a choisi, comme entrée de la recherche, l'épreuve de philosophie. Ce choix est heuristique, entre autres, parce que l'épreuve en question place les élèves dans une situation cognitive particulière, qui consiste moins à restituer des savoirs scolaires qui leur ont été transmis qu'à construire et accroître leur propre normativité par la confrontation, la discussion et la révision de leur expérience avec les auteurs philosophiques et les débats collectifs qui peuvent notamment avoir lieu dans la classe de philosophie. La réalisation de la dissertation de philosophie est un procès social qui articule des savoirs, construits socio-cognitivement, et des réflexions critiques et délibératives sur ces mêmes savoirs. Comme le dit l'auteur, sa démarche "a pris le parti de regarder ces productions comme des tentatives de faire cohabiter des mondes différents, comme des constructions sociales en même tant qu'in-

tellectuelles". Ce faisant, l'auteur met en scène, à travers diverses données, la situation devant laquelle se trouvent les élèves : il s'agit pour eux de résoudre un problème, qui ne coïncide pas nécessairement avec la problématique philosophique qu'ils sont censés construire. Comment faire une dissertation ? L'auteur nous montre ainsi les diverses opérations à la fois intellectuelles et sociales que les élèves mettent en œuvre pour répondre à la question. L'intérêt d'une telle approche est qu'elle applique nécessairement le "principe de charité (Davidson), à savoir le fait d'admettre, par principe, la rationalité et l'humanité des élèves devant cette épreuve et, du coup de permettre de "donner aux "impuretés" qui émaillent les copies de philosophie un statut autre que celui de scoreries imputables aux insuffisances des élèves".

Pour décrire les différentes opérations effectuées par les élèves pour résoudre leur épreuve de philosophie, Patrick Rayou part des solutions qu'ils ont réalisées. La première partie de l'ouvrage décrit "les copies et leurs mondes". Il le fait d'abord à partir de l'analyse d'une copie de baccalauréat en fonction des attentes philosophiques, puis d'une description des "modes spécifiques de catégorisations des lycéens", "définissant un univers commun de croyances à l'endroit des pratiques d'écriture en philosophie", ceci à partir de façons de faire "déviantes" suffisamment partagées par les lycéens pour qu'on puisse faire l'hypothèse d'un phénomène socialement construit". Cette déviance s'apprécie à partir des remarques de l'enseignant qui avait en charge la correction de quatre-vingt-cinq copies de la session du baccalauréat de la série littéraire dans une académie de l'Ouest. Les résultats minutieux montrent que "les copies peuvent alors être lues comme des mondes composites, objet d'un

accord par défaut", et ceci par une description précise "à partir de trois critères supposés particulièrement structurants des textes philosophiques : l'énonciation (qui écrit et pour qui ?), la mise en œuvre des ressources (de quoi s'aide-t-on ?), la valeur des copies (quel but y poursuit-on ?). Le conformisme des copies, l'usage non réflexif, "muséifié", des auteurs philosophiques cités, la restitution des cours et des livres lus, sont autant de réponses qui sont dirigées non par vers un Autre, égal, qu'il faut convaincre par son argumentation mais vers un correcteur, à qui l'on demande ainsi d'évaluer les copies dans le registre de la justice sociale. Cela donne des copies qui ne manifestent pas la recherche d'un développement réflexif : on ne développe pas d'argumentation, on démontre le plus souvent par des arguments d'autorité, et les articulations dans la copie se font moins en fonction d'un raisonnement que d'une résonance.

Dans la deuxième partie, l'auteur montre avec bonheur comment de telles solutions peuvent émerger pour résoudre l'épreuve de la dissertation de la philosophie, à partir des réponses au questionnaire, des entretiens qu'il a effectués auprès d'élèves, la simulation d'évaluation de copies par un panel d'enseignants et d'élèves. Ceci lui permet de présenter ce qu'il appelle "le métier de dissertateur" qu'il décline en trois chapitres. Le premier porte sur le sentiment des jeunes concernant la difficulté de l'épreuve de la dissertation, le deuxième inventorie le rapport personnel de l'élève face à cette épreuve, le troisième rend compte de la dimension collective avec laquelle tout apprentissage, et celui de la philosophie, doit composer. J'ai particulièrement apprécié le fait que Patrick Rayou ne renvoie pas les difficultés vécues par les élèves à leurs caractéristiques propres et notamment sociales. Si ces dernières jouent comme contraintes et ressources avec lesquelles les élèves peuvent répondre à la difficulté, la difficulté prédique essentiellement l'enseignement de la philosophie et l'épreuve elle-même. Patrick Rayou montre bien que l'exigence

de cette épreuve, à savoir celle de réaliser une posture d'auteur, en dépassant son expérience propre, et en se construisant comme un sujet personnel par le biais d'un apprentissage collectif, exige des conditions d'implication des personnes, de mise en tension de soi et d'évaluation personnelle, toutes choses qui appellent la nécessité de se transformer dans et par l'épreuve en question. Ces enjeux forts font que les élèves vont plus ou moins jouer le jeu, en construisant des formes de transaction. Tout en connaissant les règles mais en mesurant les risques et les efforts nécessaires qu'il n'est pas toujours possible de produire, ils opèrent des compromis. De la même façon, l'auteur montre que l'apprentissage en question ne relève pas d'une seule acquisition individuelle des savoirs et de la posture philosophique nécessaire, mais se noue dans un "faire face avec les autres", le monde des pairs, dont les règles notamment de justice et de solidarité ne coïncident pas avec la hiérarchisation et la compétition scolaire.

Pour autant, les simulations d'évaluation, certaines réponses aux questionnaires et les entretiens montrent que les solutions produites par les élèves pour réaliser leurs dissertations de philosophie, tout en ne satisfaisant pas à l'objectif philosophique, ne sont pas forcément des positions de refus de la discipline, laquelle, paradoxalement, est plutôt reconnue par les élèves. Tout aussi paradoxalement, les évaluations des correcteurs reconnaissent et évaluent positivement les "stratégies scolaires" des élèves dans un compromis faisant référence aux mondes sociaux dans lesquels ces derniers évoluent. L'ensemble de ces transactions aboutit à cette impression de conformisme et de médiocrité des réalisations. L'auteur conclut alors aux risques potentiels que de telles postures des élèves comme des enseignants (perte de crédit progressive des élèves envers la philosophie scolaire et montée d'un sentiment élitiste chez les professionnels qui peuvent estimer qu'à l'instar de leur discipline ils sont eux-mêmes trahis) font courir à cet enseignement.

L'ouvrage de Patrick Rayou manifeste combien la posture de recherche adoptée est heuristique et riche d'enseignements. Les résultats apportés à partir du traitement de données quantitatives et qualitatives qu'il croise astucieusement au fil des pages doivent intéresser au premier chef, bien sûr, les professeurs de philosophie et les didacticiens. Mais les sociologues de l'éducation peuvent en tirer également un profit incontestable parce qu'il ouvre plus généralement à des traitements originaux sur la question des difficultés scolaires et

sur l'apprentissage scolaire dans son rapport aux savoirs sociocognitifs des élèves et dans son rapport à l'apprentissage collectif (non seulement par l'intertextualité mais par les interactions, notamment avec les pairs).

Nicole RAMOGNINO
LAMES
Université de Provence
et Maison méditerranéenne
des sciences de l'homme

ANNE VAN HAECHT, 2001
L'École des inégalités
Mons, Éditions Talus d'approche, 123 pages

Dans un style précis, concis et limpide, Anne Van Haecht nous invite à un voyage sans complaisance dans l'histoire de l'enseignement, surtout français et belge, et à un panorama international de l'enseignement contemporain en Europe.

Elle nous rappelle tout d'abord que c'est au XVII^e siècle en France, donc relativement tardivement dans l'histoire européenne, que sont apparues les premières écoles des pauvres face aux écoles des riches. Ces écoles des pauvres avaient pour mission moins l'instruction que l'évangélisation et la moralisation des jeunes de la rue. Il fallait surtout leur inculquer le respect de l'ordre établi. Avec le développement de la croissance urbaine apparaît une nouvelle image, toujours bien présente aujourd'hui: celle du pauvre dangereux.

C'est au XVIII^e siècle, sous l'impulsion des philosophes comme Diderot et Condorcet que naît la volonté d'une instruction pour tous, prise en charge par l'État. Le projet de Condorcet, comme nous le rappelle Anne Van Haecht, était bien de permettre à n'importe quel enfant en raison de ses capacités propres d'arriver à la meilleure position sociale possible; les critères de la sélection étaient donc intrinsèques à la personnalité de l'enfant et ne subissaient pas l'effet de l'origine sociale. Dès la fin du XVIII^e s. se profile donc la figure de l'État éducateur sans pour autant que celui-ci soit capable de bousculer les fondements de la structure scolaire existante, celle d'un dualisme qui a perduré. Il faudra attendre la III^e République et Jules Ferry en 1882 pour que l'école française devienne obligatoire et laïque.

La grande illusion, écrit Anne Van Haecht, fut de croire en l'école unique, qui résout simultanément deux questions, celles de l'enseignement démocratique et de la sélection par le mérite.

Le clivage a été plus fort en Belgique qui dès sa formation a bénéficié d'un enseignement "pilarisé". Mais il fallut vraiment attendre la fin de la Seconde guerre mondiale pour voir, en France comme en Belgique, des réformes scolaires importantes. C'est l'échec scolaire qui, dans les deux pays étudiés par Anne Van Haecht, est devenu un problème important et c'est sous l'impulsion de sociologues comme Bourdieu et Passeron que l'échec n'a plus été considéré comme un problème personnel mais comme un événement socialement différencié. À cette époque, dans les années 1960, les savoirs sociologiques et psychopédagogiques étaient au cœur de débats, ce qui n'est plus le cas aujourd'hui.

C'est dans la foulée de la crise de l'État-providence que l'inégalité devient un problème flagrant et que le concept d'équité issu des travaux de Rawls remplace celui d'égalité.

L'équité rompt avec l'égalité afin de mieux traiter les individus des groupes défavorisés.

Aux États-Unis, cette politique de l'équité fondée sur l'égalité des chances s'est concrétisée par la politique des discriminations positives dont Anne Van Haecht souligne, à tort à mon avis, le caractère ambigu lié à une stigmatisation des minorités. Cette politique, mieux connue sous l'appellation de politique des quotas, est, à mon sens, un passage obligé, même si ce n'est pas un but en soi.

Le thème de la lutte contre l'échec scolaire domine les années 1980, en tout cas sur le continent européen. La France, rivée à son idéal jacobin du concours et de l'excellence méritocratique, la Belgique, hantée par la notion du choix des parents, se distinguent des pays scandinaves qui poursuivent leur idéal social-démocrate.

Les années 1980 voient également arriver la décentralisation et la mobilisation des ressources locales. Certains pays, surtout scandinaves, poussent à la décentralisation tout en gardant l'idéal de l'école comme service public.

La Grande-Bretagne, sous la poussée néolibérale de Thatcher et ensuite dans la lignée de la troisième voie de Giddens et de Blair s'est orientée de plus en plus vers la logique du marché, considérant les chefs d'établissements comme des entrepreneurs.

Anne Van Haecht, avec une connaissance parfaite du sujet, nous retrace alors l'évolution de la politique anglaise suivie par Tony Blair et sous l'influence d'Anthony Giddens. L'effort du gouvernement anglais a été mis sur l'éducation mais avec un accent sur la compétitivité. Avec Blair, la compétition se renforce entre les établissements publics au nom d'une politique autorisant le discrédit sur les établissements qui n'obtiennent pas les résultats voulus et alors que les autorités scolaires ont le droit de refuser des élèves non désirables. Les nouvelles modalités de contrôle mises en œuvre par le New Labour visent à diversifier les possibilités de choix, y compris sur le terrain scolaire. Nous sommes donc, comme le souligne Anne Van Haecht, arrivés à un moment où la société, l'économie et le savoir participent du même environnement mondial.

En ce qui concerne les institutions universitaires, Anne Van Haecht note la réelle hétérogénéité des situations nationales qui vont de la libre entreprise anglaise ou hollandaise au service public de la Communauté française de Belgique.

En érudite et fine connaisseuse des politiques scolaires européennes, Anne Van Haecht n'hésite pas à sortir du bois. Défenderesse de l'enseignement officiel et femme de gauche (sic) elle constate que la compétition entre établissements continue à être le mode principal de régulation de notre champ scolaire.

Comment, dès lors, relier risques de privatisation et inégalités? La polarisation en Belgique a produit l'existence des réseaux scolaires et a contribué au fil du temps à l'entérinement des inégalités sociales. Le recrutement des établissements libres catholiques est plus élitiste que celui de l'enseignement officiel. Les inégalités se marquent surtout dans les moments de transition: du primaire au secondaire, du secondaire au supérieur.

Les deux ou trois premières années de l'enseignement secondaire sont particulièrement cruciales puisque c'est alors que se joue le maintien ou non des élèves dans l'enseignement général.

Dans les grandes villes, écrit Anne Van Haecht, les établissements techniques et professionnels sont quasiment tous des lieux problématiques peuplés par des enfants issus de l'immigration et des enfants d'origine belge de milieux défavorisés.

Il serait temps, conclut Anne Van Haecht, qu'on se rende compte en Communauté française de Belgique que la massification de l'enseignement supérieur après celle de l'enseignement secondaire est porteuse d'exclusion et d'inégalités sociales.

En conclusion, je ne peux que recommander aux acteurs publics et aux spécialistes du champ scolaire la lecture de ce petit livre très dense, parfois touffu, et extrêmement bien documenté qui pose la question lancinante de l'égalité des chances devant l'institution scolaire. Si j'ai un reproche à faire à Anne Van Haecht, c'est d'avoir ramassé sa pensée en si peu de pages alors que la lecture du livre aurait pu profiter de plus amples développements. Mais la collection, hélas pour nous, ne le permettait pas

Bernadette BAWIN-LEGROS
Université de Saint-Quentin-en-Yvelines

LINDA M. McNEILL*Contradictions of school reform : Educational cost of standardized testing*
New York, London, Routledge, 2000, 304 pages

Voici un livre exotique. Il s'agit en effet d'une critique virulente de la régulation de l'éducation par les résultats telle qu'elle s'est mise en place au Texas, dans les années 1980, soit un mode de régulation à peu près absent en France aujourd'hui. En outre, cette critique est menée au nom d'une culture professionnelle dominante chez les enseignants américains, mais peu répandue chez nous : adapter son enseignement aux élèves, enseigner un savoir proche de la vie, faire réfléchir et débattre les élèves sur ce qu'ils apprennent, les faire travailler sur des documents réels, faire participer les élèves à la construction de leurs savoirs. Non seulement elle est ici peu répandue, mais quand le Ministère essaie de la promouvoir un tant soit peu, les enseignants qui ont accès aux grands journaux et à la télévision la dénoncent comme composée de fariboles constructivistes, comme synonyme de renoncement scolaire et de relâchement intellectuel.

Voici pourtant un livre proche. En effet, si la régulation ne se fait pas en France par les résultats, c'est d'abord que l'administration imagine qu'elle serait, comme au Texas, rejetée par les enseignants. Par ailleurs, ce que, préventivement, pourrait-on dire, de nombreux enseignants opposent à la possibilité de leur évaluation, c'est bien, comme leurs collègues américains, l'idée que les effets de leur activité sont trop "fins" et trop divers pour être mesurés par des épreuves standardisées.

Voici donc un livre fort intéressant pour le lecteur français. On en présentera l'argumentation, avant de la critiquer. Il s'agit en effet d'un livre engagé, à qui la moindre justice à rendre est de débattre avec lui.

Cet ouvrage se compose de trois livres différents : la première partie (18 pages) expose le thème, soit la critique de la standardisation et du contrôle; la seconde (132 pages) présente trois "Magnet schools"

texanes dans lesquelles l'auteur se trouvait enquêter lorsqu'elles furent soumises à la réforme en cause; la troisième (120 pages) analyse la réforme mise en œuvre au Texas sur les recommandations de la Commission Perot, puis les ravages causés par cette réforme, d'abord dans ces trois écoles, puis plus généralement.

Selon l'auteur, cette réforme aggrave fortement une contradiction en fait présente dans l'idée même de système éducatif, qu'elle avait énoncée dans un livre précédent (*Contradictions of Control: School culture and school knowledge*, 1986, Routledge) à partir de l'observation ethnographique de quatre high schools. Cette contradiction oppose l'éducation ("un processus complexe, inefficace, idiosyncrasique, incertain et dont les fins sont indéfinies") à des écoles construites, pour des raisons de coût, sur le modèle de la "chaîne d'assemblage" (un processus "étroitement organisé, routinier, et conçu pour produire des produits uniformes", 11). Cette contradiction conduit les enseignants à pratiquer ce qu'elle appelle le "defensive teaching", une pratique qui repose sur l'omission (des contenus trop difficiles à enseigner ou qui risquent de provoquer la discussion), sur la mystification (l'enseignant présente superficiellement une compétence en prétendant qu'elle est au-delà des capacités de compréhension des élèves), sur la fragmentation des contenus et sur la simplification défensive (l'enseignant anticipe les réticences des élèves et s'en prémunit par une présentation simplifiée du contenu). En bref, un cercle vicieux, dans lequel l'enseignant distribue un cours moins intéressant, observe que les élèves s'en désintéressent et rend son cours encore moins intéressant pour, pense-t-il, remédier à ce désintérêt.

Cette réforme, en effet, se traduit par une standardisation de l'enseignement et un plus grand contrôle de l'activité des

enseignants. Les programmes sont plus contraignants, les élèves doivent passer des tests à la fin de certaines années de leur carrière scolaire, les écoles sont notées en fonction des performances de leurs élèves, les districts perdent du pouvoir au profit des États. De ce fait, la réforme attente au moral des enseignants en bridant leur autonomie professionnelle, diminue la qualité de l'enseignement en réduisant l'étendue et la richesse de ce qui est enseigné et aussi en remplaçant l'enseignement par une simple "préparation aux tests". À cette critique, assez fréquente aux États-Unis, Mc Neill ajoute que la standardisation rend les élèves passifs, nuit à l'équité de l'enseignement, empêche d'enseigner les qualités d'imagination et les capacités de travail en commun pourtant requises par la vie et le travail au XXI^e siècle et enfin détourne des ressources financières rares vers l'évaluation au détriment de la formation des enseignants et de l'enseignement lui-même.

On sait ce que sont les "Magnet schools": des écoles situées dans des zones pauvres qu'on libère de certaines réglementations (notamment de l'usage des manuels scolaires officiels pour qu'elles présentent des programmes attrayants susceptibles de ramener volontairement dans des écoles des quartiers pauvres des élèves blancs qui ont fui le "busing" en partant dans les banlieues. Les trois écoles présentées sont des "high schools" à dominante africaine-américaine. La première a mis en place un enseignement pour des élèves "doués et talentueux" de tous milieux sociaux et groupes ethniques; la deuxième forme des travailleurs pour le système médical local, en étroite relation avec lui; la troisième dispense un enseignement technologique et scientifique, principalement aux jeunes filles, en lien avec des programmes de déségrégation ethnique et sexuelle de l'emploi local. De ces écoles, l'auteur trace un portrait enthousiaste et convaincant. Elle présente des élèves et des enseignants engagés, des cours exigeants, vivants, en prise directe avec le milieu de travail correspondant, des stages que les élèves prennent au sérieux et dans lesquels

ils sont pris au sérieux, bref l'antithèse du "defensive teaching".

Puis, le lecteur est invité à suivre la genèse de la réforme contenue dans le *House Bill 72* (1984), réforme qui ne fut complètement mise en œuvre qu'en 1991. Il apprend, à travers l'analyse caustique d'un processus de décision politique, comment le gouverneur démocrate, dont le programme comportait une augmentation substantielle de salaire pour les enseignants, dut accepter l'idée que sa réforme ne passerait que si, en échange, on pouvait observer une amélioration de la qualité de l'enseignement; comment il dut confier à l'homme d'affaires Ross Perot la présidence de la commission chargée de concevoir la réforme; comment Perot, sincèrement désireux d'améliorer l'enseignement, en particulier celui des minorités et aussi de libérer les enseignants de la tutelle des bureaucrates, aboutit à une réforme qui a, selon l'auteur, donné le pouvoir à des bureaucrates encore plus lointains (ceux de l'État), diminué la qualité de l'enseignement et aggravé les conditions d'enseignement des minorités, creusant les écarts qu'il voulait réduire, mettant en tutelle ceux qu'il voulait en libérer et enfermant les enseignants dans le corset d'un taylorisme qui, dit l'auteur, fait retour aux années 1920; comment fut abandonné le principe d'un "salaire au mérite" mais non les épreuves et les contrôles sur lesquels il devait se fonder, etc. En cours de route, nous est relatée la poujadiste campagne des "coachs" des équipes sportives scolaires contre l'idée de Perot de n'autoriser à jouer dans les équipes sportives que ceux qui avaient réussi des tests scolaires (No pass, no play)... et la désastreuse campagne des enseignants contre un test destiné à mesurer qu'ils avaient bien les compétences minimales pour enseigner, un test que 97% réussirent, mais après de longues protestations qui persuadèrent plutôt la population de leur incompétence.

Dans les trois Magnet schools, la réforme mit les enseignants en demeure de choisir entre leur conscience professionnelle et leur intérêt (190): soit "construire des cours plein de sens et motivant pour

leurs élèves, soit des cours qui leur vaudraient une bonne note lors de l'évaluation de leurs performances", ceci puisque la réforme a fait le choix de "mesurer les résultats, plutôt que d'améliorer l'enseignement et l'apprentissage" (245). Plus précisément, l'auteur décrit ainsi l'éventail des réactions des professeurs à la réforme: certains décident de l'ignorer, d'autres suppriment ou rendent optionnelles les parties les plus difficiles de leur cours, d'autres encore font leur cours puis enseignent rapidement les compétences nécessaires pour réussir les tests, d'autres enfin enseignent à passer les tests en renonçant à leur enseignement "créatif" et "analytique". Skrla et ses collègues citent une étude de Diane Ashby qui distingue quatre types de réaction d'écoles à la mise en place de procédures d'accountability: celles que la réforme a tétanisées, où le travail se réfugie dans les classes; celles où des élèves très engagés piquent dans toute une série d'enseignements et d'options pas forcément très cohérents; d'autres deviennent ce que décrit L. Mc Neill, des "highly prescriptive test factories", et d'autres encore deviennent des "communautés d'apprentissage" dans lesquelles le programme et les évaluations sont cohérents et les étudiants très engagés. Selon eux, toutes les écoles qu'ils ont étudiées, certes dans des districts particulièrement efficaces du Texas, tombaient dans la dernière catégorie.

L. Mc Neill rapporte qu'un enseignant indique à ses élèves comment il va "leur apprendre à être bête le jour du test" (256), ce qu'on pourra trouver un peu élitiste. Cette critique aristocratique n'est pas présentée telle quelle lorsque l'auteur conceptualise sa critique dans le chapitre 7. Ce chapitre met en cause l'effet de la réforme sur l'efficacité de l'enseignement –du moins la vraie efficacité, celle que ne mesurent pas les tests–, mais davantage encore sur l'égalité des chances. L'auteur reconnaît, en passant, que la réforme a rendu les ressources moins inégales entre les districts riches et les pauvres –une grande nouveauté au Texas– mais argumente que, néanmoins, l'effet de la réforme pour les enfants pauvres est négatif, dans la

mesure où la standardisation ignore les spécificités de leur culture ("poverty of samiennes", dit-elle) et où leurs enseignants, plus encore que les autres, abandonnent l'enseignement "créatif" pour la simple "préparation aux tests". Cet argument répond à un obstacle sérieux que rencontre la thèse de l'auteur: après la réforme, l'écart entre les performances des élèves des minorités ethniques et celles des élèves blancs s'est réduit, dans des proportions importantes (cf. infra) que l'auteur ne signale pas. Si, effectivement, les tests n'ont aucune valeur pédagogique ou humaine, si les élèves y sont préparés comme des automates, alors, oui, la réduction de ces écarts n'a pas de sens. D'autant plus que les bons scores des élèves aux tests sont aussi le produit de comportements qui sont l'effet pervers des démarches d'accountability: écrémage des élèves pour empêcher les plus faibles de présenter les tests, ciblage des efforts en direction des élèves "moyens faibles" pour améliorer la proportion de ceux qui passent, etc. Ces comportements existent, l'auteur n'est pas la seule à les évoquer, et il s'agit effectivement d'un risque que tout système d'incitations porte en lui. Quelle en est la fréquence? Je ne connais aucune étude sur ce sujet. Toutefois, une généralisation de ces comportements supposerait que les individus perdent toute conscience morale et professionnelle du fait qu'ils seraient soumis à des incitations, un peu comme la pensée traditionnelle tenait qu'on ne pouvait avoir d'honneur en poursuivant ses intérêts. On sait que, ailleurs que dans le monde des professions, cette idée est passée (Hirschman 1980).

Mais le principal reproche que l'auteur fait à la réforme de l'éducation au Texas –dont elle a raison de souligner que les grandes lignes se retrouvent de plus en plus dans les systèmes éducatifs de tous les États américains– est d'arracher l'éducation des mains du "public" pour les confier à des experts, bref de "dé-démocratiser" l'éducation. En effet, la tradition que défend l'auteur n'est pas seulement pédagogique, elle est aussi politique: c'est au "schoolboard" que doivent se négocier les formes de

l'éducation, directement entre les membres de la communauté et les professionnels. Toute intrusion d'un niveau plus élevé se traduit par une bureaucratization, comme, dans les entreprises, l'intrusion des bureaux nuit à la créativité et à l'investissement des travailleurs (ce parallèle parce que l'auteur dédie son livre à son père, un ingénieur imaginatif qui devait travailler contre les règles formelles de son organisation, bref un personnage très américain).

Cet ouvrage a le mérite d'attirer l'attention sur les risques associés à la régulation par les résultats, dont certains d'ailleurs sont effrayants, comme lorsque des préparateurs au test débarquent en treillis militaire dans une école pour bien persuader, on le suppose, les élèves qu'ils doivent gagner la bataille des tests. Toutefois, il faut, me semble-t-il, pour être convaincu de la thèse de l'auteur dans son intégralité, la partager à l'avance. Il est étrange qu'un livre qui repose presque entièrement sur l'idée—difficile à croire mais qu'on ne peut, en bonne méthode, exclure—que les tests ne mesurent que des compétences qui n'ont rien à voir avec un apprentissage authentique ne contienne pas une critique argumentée de ces tests, ne nous en dise, en vérité, rien. Or, à en croire Skrla et al. (2000), il s'agit par exemple de tests critériés (qui permettent de mesurer la distance à des objectifs pédagogiques) et non de tests normatifs (qui permettent de classer les élèves), autrement dit de tests qui se situent dans une logique pédagogique et non purement managériale.

Il est par ailleurs étrange que l'auteur puisse penser persuader des non convaincus en appuyant son argumentation sur des écoles aussi marginales que des *Magnet schools* : quand même les effets sur les élèves y seraient aussi négatifs que ceux qu'elle déduit de ce que lui disent les enseignants, en généraliser les résultats à toutes les écoles est difficile. Il est assez probable que si tous les enseignants du Texas avaient ressemblé à ceux que nous présente McNeill, la réforme n'aurait pas été entreprise. Selon ses promoteurs, celle-ci ne change rien pour les bons enseignants et oblige les moins efficaces ou les moins

impliqués à faire des efforts. Mc Neill s'inscrit en faux contre cette idée et décrit de bons enseignants de Magnet qui disent avoir dû changer leur enseignement. Soit, mais il n'en résulte pas que les enseignants des écoles standards des quartiers défavorisés n'aient pas pu, en moyenne, accroître leur niveau d'exigence à cause des tests.

Or il semble bien que ce soit le cas : de 1994 à 1999, en moyenne sur l'ensemble des tests utilisés par l'AEIS (Academic Excellence Indicator System, le système texan), la proportion des élèves qui ont réussi les tests est passée de 56 à 78% pour l'ensemble de la population, de 33 à 64% pour les Africains américains, de 41 à 70% pour les Hispaniques (Skrla et al. 2000). La diminution des écarts entre groupes sociaux était d'ailleurs un objectif de la réforme : une école ne peut recevoir la meilleure qualification que si l'écart entre les performances des différents groupes ethniques ou sociaux y est faible, ce que Mc Neill signale sans s'y attarder. Ces résultats sont confirmés par la récente étude de Carnoy & Loeb (2002). D'après les tests nationaux du NAEP—un ensemble de tests utilisés pour mesurer de façon longitudinale le niveau des élèves depuis 1964—, il existe, toutes choses égales par ailleurs, sur l'ensemble des États américains, une relation positive entre la façon dont a augmenté le niveau des élèves du 8^e grade (la quatrième française) et le degré de prégnance de l'accountability dans cet État. Cette relation n'est pas linéaire, ce qui suffit à indiquer que l'accountability n'est pas une recette miracle, mais elle est positive, forte, et elle est vraie aussi bien pour les Africains-Américains, pour les Hispaniques que pour les blancs. Le Texas apparaît comme un des États où l'accountability est la plus forte ; ses progrès pour les élèves blancs le situent dans la moyenne des États mais ceux de ses élèves africains-américains et hispaniques sont parmi les plus importants. Cela correspond aux tendances relevées par Skrla et al. et montre au moins que la "préparation au test" ne prépare pas qu'au test texan mais aussi à ceux du NAEP, des tests mis en œuvre avant l'implantation des politiques que critique Mc Neill. Cette

étude ne contredit pas la thèse selon laquelle les performances “authentiques” auraient dans le même temps diminué –après tout, les tests du NAEP sont peut-être aussi impropres que le TAAS à mesurer les compétences “authentiques” des élèves– mais cela l’affaiblit.

Une troisième critique qu’on peut faire à cet ouvrage est le rapport qu’il entretient au discours des enseignants. D’une part, l’avis des élèves, des parents, des chefs d’établissement est rarement sollicité; d’autre part, le discours des enseignants est pris pour parole d’Évangile: que ces enseignants puissent se tromper de bonne foi, ou, comme le Bororo de base, se servir de l’ethnologue pour faire passer un message, cela n’est pas envisagé. Le chercheur leur fait entièrement confiance comme, selon la thèse de l’auteur, le système éducatif doit le faire. Il y a là une cohérence, mais qui laisse les esprits critiques insatisfaits. L’auteur est sans conteste le porte-parole talentueux d’une tradition pédagogique qui mérite infiniment mieux que le mépris que lui portent les traditionalistes français: les performances en lecture à 15 ans des Américains et des Français sont équivalentes (504/505), mais cette moyenne recouvre le fait que les Américains, s’ils font moins bien que les Français pour trouver des informations dans le texte, et jeu égal avec eux pour l’interpréter, font mieux qu’eux quand il s’agit de réfléchir sur le contenu des textes ou d’argumenter à partir de leur contenu (507/496). Ce résultat positif doit sans aucun doute à la tradition pédagogique que Mc Neill défend ardemment... en même temps qu’il laisse ouverte la possibilité que cette tradition ait résisté à l’accountability mieux qu’elle le craint (OCDE 2001).

Ces enseignants sont très engagés: Mc Neill en évoque qui achètent sur leurs propres deniers du matériel pour leur classe –un sondage récent pour la National Education Association le confirme: un enseignant américain sur douze dépense plus de mille dollars par an pour sa classe <<http://www.nea.org/neatoday/0309>>. Ces enseignants sont encore très inventifs et ont très probablement souffert de se sentir

contraints par le programme et obligés de rendre des comptes à travers les performances de leurs élèves. Le livre de Linda Mc Neill est précieux aussi à ce titre. Toutefois, il ne s’ensuit pas que les conséquences pour les élèves sont forcément celles, catastrophiques, qu’annoncent ces enseignants et, à travers eux, l’auteur.

C’est pourquoi on peut préférer le jugement que Linda Skrla et ses collègues portent sur l’accountability au Texas: oui, disent-ils, on peut trouver que les tests ne sont pas assez respectueux de l’identité culturelle des minorités, qu’ils ne “favorisent pas forcément ce type de scolarisation qui valorise, soutient, stimule et nourrit au mieux” les enfants des minorités, mais le besoin de faire mieux que la situation actuelle pour ces enfants est tel, l’échec des tentatives précédentes est tel aussi, qu’il faut se réjouir de ce qu’au Texas l’accountability ait permis d’obtenir ce résultat. Non, disent-ils encore, l’accountability ne profite pas forcément aux défavorisés: elle l’a fait au Texas, parce que le contexte (la faible inégalité de ressources entre écoles des districts pauvres et riches, une baisse significative de la taille des classes au début du primaire) et certains aspects du dispositif (les incitations à rapprocher les performances des différents groupes ethniques) l’ont favorisé. En vérité, ce type de jugement nuancé est moins fréquent aux États-Unis que les discours engagés pour ou contre l’accountability, l’ouvrage de Linda Mc Neill étant sans aucun doute une des plus argumentées et des plus brillantes versions de la seconde position. Or, nous n’en avons pas fini, en France, de ce débat qui n’y a même pas commencé: il est porté par la contradiction entre, d’un côté, le caractère de plus en plus socialisé de l’éducation, de ses inputs (le coût croissant) comme de ses outputs (l’utilité croissante), et de l’autre le caractère privé (intime, à part, autre) de sa production.

Denis MEURET

Université de Bourgogne/IREDU.

BIBLIOGRAPHIE

SKRLA L., SCHEURICH J.-J., JOHNSON J.-J., KOSCHOREK J.W. 2000 *Accountability for equity: can state policy leverage social justice?* Communication au congrès annuel de l'AERA, New Orleans

CARNOY M. & LOEB S. 2002 "Does external accountability affect student outcomes?", *Educational Evaluation and policy analysis*, 24 (4), 305-332

HIRSCHMAN A.O. 1980, (1977) *Les passions et les intérêts*, PUF, Paris, 133

OCDE 2001, *Knowledge and skills for life, First results of PISA 2000*, Paris