

Les cent fruits d'un marronnier Éléments pour l'histoire d'un lieu commun : l'ouverture de l'école

MARIE-CLAUDE DEROUET-BESSON

UMR Éducation et Politiques

(Institut National de Recherche Pédagogique-Université Lumière-Lyon 2)

19 Mail de Fontenay, 69007 Lyon

Les journalistes parlent de marronniers pour désigner certains lieux communs qui reviennent régulièrement au premier plan de l'actualité, comme la floraison des arbres au printemps. L'ouverture de l'école est un de ces marronniers sur le terrain de l'éducation en France. Esquisser ici l'étude de son pouvoir de mobilisation, sur un siècle environ, présente au moins deux intérêts. D'abord, prolonger une réflexion sur la crise du constructivisme (Derouet-Besson 2003). Vingt-cinq ans après son introduction dans la sociologie de l'éducation française, le projet initial de suivre la construction du social depuis l'échelle des situations jusqu'à celle de ce que d'autres appellent des structures apparaît excessif: la carte serait plus grande que le pays. Une des solutions envisagées est de trouver des raccourcis qui permettent d'analyser la manière dont les rapports s'établissent entre l'action quotidienne et les principes généraux sans déplier toutes les procédures intermédiaires (Boltanski 1996). L'analyse de la manière dont le même lieu commun réapparaît périodiquement offre un exemple de tels raccourcis. Des thématiques existent qui ont été travaillées par plusieurs siècles de tradition politique et les intellectuels proposent des termes nouveaux pour mettre en forme les questions en émergence dans la société... Dans certains cas, les acteurs s'y reconnaissent et établissent un lien entre leurs difficultés et ces idées générales. Cette rencontre engendre un répertoire d'action collective (Tilly 1993) qui connecte des éléments provenant d'horizons divers. La revendication d'ouverture de l'École rassemble ainsi des critiques partant de points de vue différents: la critique d'une bureaucratie desséchée et du corporatisme des fonctionnaires, la critique de savoirs coupés de la vie, la critique de l'ignorance de ce qu'est un enfant, des besoins de son corps, de son affectivité, des ressources de sa créativité, la revendication du droit des familles, etc. Cet ensemble soutient

l'action et permet de développer des mobilisations. Comme pour les innovations technologiques analysées par Latour et son équipe (Akrich, Callon & Latour 1988), la réussite dépend moins de la qualité intellectuelle que de la capacité à enrôler des acteurs c'est-à-dire à rencontrer leurs enjeux. Le programme d'ouverture de l'École a ainsi pu apparaître comme un point de passage obligé tant pour les militants pédagogiques qui souhaitaient aller chercher les élèves d'origine populaire là où ils sont, que pour des gestionnaires qui veulent intégrer la formation à un plan d'essor économique. Peut-être d'ailleurs le pouvoir de mobilisation d'un thème réside-t-il dans les ambiguïtés qui permettent à des insatisfactions diverses de converger. Parler de concepts politiques comme Meyer (1993, 2004), Perelman & Olbrechts-Tyteca (2000) et Wagner serait ici inapproprié même si cette démarche s'apparente à la leur. Les lieux communs ne sont pas des concepts et il ne faut ni s'étonner ni se scandaliser des retournements de sens au fil du temps. Il serait plus pertinent de rattacher ce travail à l'étude de ce qu'Hirschman (1991) appelle une rhétorique politique, ce stock de ressources argumentaires qui se transporte et s'enrichit dans le temps.

Sur la question de l'ouverture de l'école, le stock a commencé à se constituer en même temps que la philosophie politique de l'éducation. Le débat était vif à Athènes au V^e siècle avant JC pour savoir si les enfants appartiennent d'abord à leur famille ou à la Cité et ce débat avait des conséquences aussi bien sur le programme de la formation qu'il convient de leur donner que sur le fonctionnement des institutions. S'agit-il de les intégrer aux valeurs —sinon aux préjugés— de leur milieu ou de les faire accéder à un espace civique plus large où l'intérêt général et la raison universelle l'emportent sur les particularismes ? Dans un cas, le gouvernement de l'éducation doit être confié à la société qui est. Dans l'autre, elle doit au contraire constituer un espace séparé et protégé. Il y a là une tension constitutive. La société veut à la fois des jeunes qui lui ressemblent et qui soient meilleurs qu'elle. Ce stock a été travaillé et s'est enrichi tout au long de notre histoire intellectuelle, sociale et politique et chacun y puise à son gré. Chaque époque mais aussi chaque partie de la société nourrissent un projet de socialisation pour la jeune génération, qui correspond à son souhait de se reproduire et d'évoluer (Durkheim 1938). Le présent travail se consacre à l'étude de ces projets en prenant comme entrée l'ouverture de l'école. Il suit le débat à partir de la période des Lumières qui avait fortement tranché dans le sens de la séparation et tente de repérer les avatars du thème sur le dernier siècle. La revendication d'ouverture passe d'une droite qui regrette les procédures de socialisation de l'Ancien Régime (Ariès 1973) à une gauche qui cherche les moyens d'intéresser les enfants des classes populaires, pour revenir à une autre droite dont le but est d'intégrer l'école à un grand marché des formations. Le parcours est riche, son analyse devrait être éclairante.

Le second but est de contribuer à la relance de la critique en sociologie de l'éducation à laquelle nous convie Anne Van Haecht. La réflexion part d'un paradoxe : les partisans de la clôture de l'école et ceux de son ouverture se réclament tous de sa fonction critique. Les Lumières ont voulu une école séparée afin d'affranchir les enfants des préjugés du monde qui est. C'est aussi au nom de la formation à l'esprit critique que Demolins d'abord (1898) puis l'École Nouvelle (Ferrière 1920) ont rejeté cette séparation, accusant l'école française de fabriquer des fonctionnaires tout juste bons à obéir alors qu'elle devait forger des hommes et des femmes capables d'un jugement autonome. C'est encore au nom de la critique que Bourdieu & Passeron (1970) ont dénoncé la mystification de la promesse d'égalité des chances qui justifiait l'autonomie de l'École de la République. Et c'est aujourd'hui en s'appuyant sur de telles critiques qu'un système de gouvernance décentralisé se met en place qui introduit dans la gestion de l'école les principes du marché. Plusieurs points de vue critiques coexistent donc dans la société contemporaine. La tâche des sociologues est d'explicitier la définition du bien qui les sous-tend et d'étudier les procédures de reproblématisation qui font que le même matériel peut être utilisé par des points de vue variés. Ce faisant, ils pourraient renouveler la dynamique de leur discipline, actuellement en posture difficile. Les principes de la critique en place remontent aux années 1960 et 1970. Celle-ci est désarçonnée par une décision qui récupère ses savoirs et même certaines de ses méthodes. Comment sortir de ce piège ? Comme souvent, la prospective passe par un retour sur la profondeur historique. C'est en étudiant la manière dont l'ancien référentiel a été construit que les sociologues peuvent comprendre ses ambiguïtés, ses contradictions, ses impensés et réfléchir à de nouveaux agencements.

Premier temps **L'école à l'abri du monde qui est : la critique des** **Lumières contre les survivances de l'Ancien Régime**

Les plans d'éducation qui ont précédé et accompagné la Révolution française (Backzo 1982) voulaient jeter les bases d'une citoyenneté correspondant aux principes des Lumières : dégager les enfants des préjugés de l'Ancien Régime, développer la parcelle de la raison universelle qui est en eux, les délivrer des contraintes d'une société d'ordres où le devenir d'un individu était conditionné par sa naissance et leur ouvrir une mobilité sociale correspondant à leur mérite. Cela impliquait un temps des études séparé du temps de la production (Verret 1975), des savoirs en rupture —épistémologique ? Forcément épistémologique— avec les pratiques et les croyances sociales

ordinaires, une sélection au mérite libérée des hiérarchies sociales et donc une organisation indépendante des notables, des Églises et des communautés. Seul l'État bénéficiait de l'extériorité et de l'impersonnalité nécessaires pour gouverner l'École selon des règles valables pour tous les lieux et toutes les personnes.

Les harmoniques sont évidentes entre cette conception et les autres grands renfermements dont Foucault a montré les rapports avec la mise en place de l'ordre classique (1961). Ceux-ci ont été étudiés pour les malades, les fous, les pauvres, les délinquants, assez peu pour l'école en dehors des travaux de Vincent et de son équipe (1980, 1991). Il n'en reste pas moins que la même logique est à l'œuvre. Comment d'ailleurs ne pas remarquer, au XIX^e siècle, la parenté spatiale des bâtiments publics qui les abritent pour des fonctions si différentes ? Le pivot du processus est l'idée de Raison universelle, le but de l'école est de cultiver dans les individus cette parcelle d'intérêt général dont ils sont dépositaires et, pour cela, de les affranchir de toute contrainte communautaire.

La République a réussi à renvoyer les arguments de ses adversaires du côté de l'Ancien Régime. En même temps, ses principes ont été mis en œuvre sans l'intégrisme qui caractérise aujourd'hui quelques professionnels de la nostalgie. L'école de la République a lutté contre le pouvoir des Églises et des notables, les patois et les superstitions villageoises. Les instituteurs ont cependant tiré une grande partie de leur influence de leur ancrage local : secrétaires de mairie, parfois maires, engagés dans des actions qu'on n'appelait pas encore de proximité (loisirs et colonies de vacances, fêtes locales, cinéma rural, etc.) ou responsables locaux de grandes causes comme la Résistance. Au plan pédagogique, une partie de la formation délivrée par les Écoles normales s'inspirait de l'épistémologie de Condillac —partir du connu pour aller vers l'inconnu. La République a d'ailleurs développé une théorie établissant une continuité entre l'attachement au local et l'État-nation : c'est en aimant la petite patrie que les enfants apprennent à aimer la grande (Chanet 1996). Enfin les travaux des historiens montrent que les premiers pas de la démocratisation des études ont reposé sur des dispositifs ancrés dans les réalités locales. Les premiers collèges du peuple ont été ouverts par les chambres des métiers et dispensaient un enseignement "proche de la vie" (la culture de la vigne en Touraine, l'élevage et la fabrication du fromage dans les Causses, etc.) avec des enseignants formés sur le tas (Briand & Chapoulié 1992).

Ce modèle apparaît donc, avec le recul, à la fois fort et faible. Fort par la cohérence de ces principes. Faible par ses impensés, apparus dès que l'idéal d'égalité des chances a été mis en cause par les premiers travaux socio-démographiques (Girard 1970) et par un certain idéalisme qui lui fait ignorer les compromis qui lui ont permis de s'installer.

Deuxième temps : L'ouverture de l'école, de l'élite à la masse

En renvoyant du côté de l'Ancien Régime les arguments de ses adversaires, l'école de Jules Ferry a, non sans difficultés, triomphé des forces qui prêchaient les droits des familles et l'enracinement de l'école dans les communautés. Dès la fin du XIX^e siècle, Edmond Demolins reformule les positions de la droite traditionnelle et les transforme en doctrine pédagogique (1898). Le playsien, sa réflexion part des principes de l'Ancien Régime mais avec la volonté de les adapter au monde moderne. Il convertit en positif les arguments des opposants à l'école de la République et développe une critique de l'institution, promise à un brillant avenir. L'école est une organisation fermée sur elle-même qui ignore aussi bien les besoins des enfants que ceux de la société. Du côté des enfants: le besoin d'activité, d'affection, la prise en compte de leurs potentialités esthétiques, etc. Du côté de la société, le besoin de capitaines d'industrie capables de prendre des risques. Cette critique peut se référer à de grands ancêtres, notamment Rousseau. Elle jette les bases d'un projet d'éducation globale qui travaille le sport, l'affectif, les arts en même temps que les disciplines intellectuelles et met en évidence le rôle de l'activité dans l'apprentissage. Demolins s'adresse à l'élite sociale. Son objectif est de lutter contre la suprématie des Anglo-saxons (1898) meilleurs entrepreneurs et meilleurs colonisateurs que les Français. Il explique ce défaut par la différence de formation des élites. L'école française produit des fonctionnaires disciplinés alors que les écoles anglo-saxonnes forment des hommes capables d'initiative et de prise de risque. Pour remédier à cette situation, il fonde l'École des Roches prônant une éducation globale, des rapports familiaux entre les maîtres et les élèves, des savoirs proches de la vie quotidienne, des méthodes d'apprentissage ancrées dans l'action.

Une ambiguïté existe cependant. Si Demolins s'adresse à l'élite sociale, il justifie son approche par une anthropologie générale concernant tous les enfants et tous les jeunes. Cela explique que les principes d'éducation de cette école des chefs ont été repris dans les années 1920 par les mouvements de l'École Nouvelle avec l'objectif de fonder une humanité capable d'éviter une catastrophe de l'ampleur de la première guerre mondiale (Ferrière 1920) puis présentés par les pédagogues de gauche comme la condition de la démocratisation de l'enseignement. Les sources manquent pour analyser la manière dont ces conceptions sont passées de l'élite à la masse et de la droite à la gauche. Le scoutisme a certainement été important. Le successeur de Demolins à la direction de l'École des Roches, Georges Bertier, était aussi général des scouts. Il partageait le souci d'orientation de la jeunesse bourgeoise de Demolins mais le modèle qu'il mettait en œuvre (1932) a été repris

par les mouvements de jeunesse de gauche dans l'entre-deux guerres. La concurrence des idéologies entraînait l'imitation dans les méthodes (Dessertine & Maradan 1998).

L'expérience sociale est en revanche oubliée dans l'élaboration de ce projet. Le programme des Compagnons de l'Université Nouvelle, qui a relancé et stabilisé le projet d'école unique, prône une ouverture à tous du mode de scolarisation secondaire qui avait jusque-là concerné les enfants de la bourgeoisie et oublie l'expérience des collèves du peuple. Cette orientation s'est trouvée confortée dans les années 1930 par une alliance avec les classes moyennes (Derouet 2001). Celles-ci souhaitent pour leurs enfants l'accès à l'école de la bourgeoisie telle qu'elle est. Toute proposition visant à modifier l'organisation et surtout à renouveler les contenus pour accompagner la démocratisation de l'enseignement secondaire est vue comme une menace : si tout le monde a accès à la culture, ce n'est plus la culture. La seule concession porta sur les méthodes. Les méthodes actives avaient été prônées dès la réforme de 1902 pour l'enseignement des sciences expérimentales (Ribot 1900). Freinet leur avait conféré un sens politique : le travail, le contact avec la matière, la solidarité de l'équipe devaient être favorables aux enfants d'origine populaire.

Ce modèle est au cœur du projet de réforme de Jean Zay sous le gouvernement du Front populaire et des classes nouvelles qu'il met en place. Sanctifié par le Plan Langevin-Wallon à la Libération, il a constitué le fondement du réseau des lycées expérimentaux soutenus par le Centre International d'Études Pédagogiques (CIEP) de Sèvres. Dans les années 1950, son influence fut renforcée par la réflexion catholique de gauche sur le traitement des pauvres. Des harmoniques sont en effet repérables entre des projets qui mènent dans les années 1960 à l'idée de communauté scolaire et à l'expérience des prêtres ouvriers. L'Église leur a reproché de s'occuper de syndicalisme, de planning familial, de droit au logement, etc., autant de questions ne relevant pas habituellement de leur ministère. Ils ont rejeté un système de classification qu'ils considèrent comme caractéristique des classes privilégiées où le banquier est l'interlocuteur pour l'argent, le syndicat pour le travail, le médecin pour la santé, le prêtre pour les besoins spirituels. Les pauvres déballent tous leurs problèmes sans les trier et les paroisses populaires doivent leur offrir une équipe capable d'une prise en charge globale. La conception anglo-saxonne s'acclimate sans doute en France par cette voie qui amène une sorte d'inversion du grand enfermement décrit par Foucault (1961). Il ne s'agit plus de donner la même chose à tout le monde mais de donner à chacun ce dont il a besoin. Pour cela, il faut le connaître. Cette tâche ne peut donc être confiée qu'à des acteurs locaux. La proximité permet en outre une prise en charge globale de la personne alors que les institutions nationales la découpaient en plusieurs dimensions (Derouet 1992). Les sources écrites manquent pour

suivre la progression de ces idées. Il est probable qu'elle repose sur des contacts personnels et plus encore sur ce qu'il est convenu d'appeler une atmosphère intellectuelle. Les CEMEA ont pu jouer là un rôle particulier dans la mesure où ils comportent à la fois un secteur psychiatrique et un secteur pédagogique. Le principe de prise en charge globale des personnes est en effet passé d'abord par le secteur de la santé et spécialement de la santé mentale. Il a inspiré les projets de réforme des hôpitaux avec des réussites diverses. C'est peut-être par cette voie qu'il a pénétré l'Éducation nationale. Il faudrait aussi citer la FOEVET (Fédération des Œuvres de Vacances de l'Enseignement Technique devenue la FOEVEN) qui inspira la création des foyers socio-éducatifs dans les établissements techniques accueillant la jeunesse populaire. Deux traditions convergent dans les années qui précèdent le mouvement de mai 1968 pour promouvoir l'idée de communauté scolaire: celle du réseau des lycées expérimentaux coordonné par le CIEP de Sèvres scolarisant les enfants de la bourgeoisie éclairée, celle des collèges du peuple qui se retrouve dans les collèges d'enseignement technique. Elle est en outre relayée par un engouement international pour des écoles ouvertes qui mêle l'ouverture spatiale, sociale et pédagogique (Derouet-Besson 1998). Rien d'étonnant à ce que le ministère de l'Éducation nationale, déstabilisé par la crise de mai 1968, s'inspire de cette idée pour tenter de réajuster sa position.

Troisième temps : Convergence des critiques et valorisation équivoque du local

Le renouvellement de la critique dans les années 1960 et 1970 repose sur la notion de point de vue. Le dévoilement des impensés et des implicites de chaque position met en difficulté la notion de Raison universelle qui sous-tend le modèle positiviste. Bourdieu & Passeron montrent qu'elle correspondait à un ethnocentrisme de classe tenant à distance les enfants des classes populaires (1964). Les anthropologues la rattachent à un ethnocentrisme qui a justifié le colonialisme (Lévi-Strauss 1962). Ces interrogations ont conféré une nouvelle jeunesse à des thèmes anciens: la critique d'une école coupée de la vie, de l'abstraction des savoirs scolaires, de la distance entre les personnes. Elles ont été renforcées par d'autres: la critique du centralisme, de la bureaucratie et des corporatismes (Crozier 1964). Si les points de vue diffèrent, les critiques convergent. Bourdieu & Passeron (1970) dénoncent "l'indifférence aux différences" de l'école de la République où la standardisation de l'offre nourrit l'inégalité. La sociologie des organisations prend pour cible les pesanteurs bureaucratiques et le corporatisme des fonctionnaires (Crozier

1964). La psychologie conforte l'idée que l'école ignore les enfants et leurs processus d'apprentissage. La dénonciation d'une école jugée fermée sur elle-même, centralisée, bureaucratique et de savoirs coupés de la vie réunit tout le monde. La décentralisation apparaît donc comme une panacée. Vue comme un gage d'efficacité, comme un nouveau moyen d'atteindre les objectifs d'égalité, elle devient un horizon commun pour libérer l'initiative des enseignants en les affranchissant du contrôle de l'inspection générale et pour moderniser l'administration en développant une démocratie de proximité.

L'hétérogénéité de ces critiques apparaît dès qu'on explicite les définitions du bien sur lesquelles elles s'appuient. Bourdieu & Passeron prêchent pour une action volontariste en direction des enfants d'origine populaire. Cela suppose un État fort qui taxe les classes aisées pour trouver les moyens de sa politique. Crozier plaide au contraire pour un État modeste. Son but est d'améliorer le fonctionnement de l'école en confrontant les enseignants à la demande des consommateurs. Quant à la psychologie, alors principalement piagétienne, elle analyse les besoins d'un enfant qui n'est pas socialement situé... Les divergences sont donc profondes mais une étrange convergence l'emporte où beaucoup des ambiguïtés postérieures sont en germe. Aucun programme cohérent n'est défini mais des mesures s'enchaînent, se réclamant toutes d'une logique territoriale pour ouvrir l'école sur la société. Cet intérêt pour le local peut faire croire à une continuité alors qu'il y a rupture dans le sens politique des décisions prises. Si le souci managérial a été présent dès l'origine, l'influence de Crozier étant forte au cabinet d'Alain Savary, puis dans le gouvernement de Michel Rocard, il est resté longtemps au service d'objectifs politiques : lutte contre l'inégalité des chances, mise en place d'une démocratie de proximité, développement des droits des usagers, etc. Au milieu des années 1990, il passe au premier plan et change d'objectif puisqu'il sert désormais à éluder les aspérités du social. On passe d'une conception du local se réclamant d'une nouvelle forme de traitement de la pauvreté à l'intégration de l'école à une gouvernance régulée par la recherche de l'efficacité dans la compétition économique. Des phases sont repérables où différentes conceptions l'emportent tour à tour sous la férule de ministres cherchant, chacun à sa façon, à sortir l'école d'une crise sans fin.

Entre ouverture et normalisation : d'Edgar Faure à Christian Beullac (1968-1981), les hésitations d'une droite sous le choc de 1968

La droite reste au pouvoir plus de dix ans après le choc de 1968. Ces années sont pleines de contradictions et alternent des phases d'ouverture et de normalisation. L'objet n'est pas ici d'étudier en détail ces allers et retours mais quelques repères sont éclairants.

La loi d'orientation de 1968 a doté les établissements secondaires d'une personnalité juridique et d'un conseil d'administration tout en les qualifiant de communautés scolaires. La commission présidée par Louis Joxe en 1972, dite Commission des sages, a avancé une série de propositions qui tentaient de donner un contenu à cette formule. Dans ces années instables, aucune ne s'imposa. Une des initiatives les plus intéressantes renégociait la grille curriculaire en dégagant 10% du temps scolaire pour ouvrir, en marge des programmes nationaux, un temps à des activités conçues localement. Trop peu cadrée, elle n'aboutit qu'au désordre. Par contraste, le ministre Haby (1973-1978), un des plus centralisateurs qu'ait connu la République, mit ses espoirs dans le collège unique, structure standardisée voulant répondre aux besoins de tous les enfants réunis dans les mêmes établissements jusqu'au terme de la scolarité obligatoire. Son successeur, Christian Beullac (1978-1981), appliqua à l'Éducation nationale les principes du management en œuvre dans le monde de l'entreprise dont il venait. Les Projets d'ACTivités Éducatives (PACTE), héritiers encadrés des 10%, introduisirent une forme de diversification locale et leur réussite ouvrit la voie à la notion de projet d'établissement.

Tentatives pour mettre l'ouverture au service de l'égalité : les entreprises contrastées des années 1980

Les principales orientations du ministère d'Alain Savary (1981-1984), après la victoire de la gauche, avaient été préparées avant les élections (Vergnaud 1980). L'ouverture était présentée comme une façon de renouveler les moyens de l'objectif d'égalité et la notion de projet d'établissement jouait un rôle fédérateur. Il s'agissait de sortir de décisions au coup par coup et de penser systématiquement l'ouverture sur le local en liant les questions d'organisation et les questions de contenus. Deux propositions divergentes retiennent l'attention.

Depuis la fin des années 1970, des pédagogues de gauche et des élus municipaux, réunis dans une tendance du parti socialiste, réfléchissaient à la refondation, sur une base territoriale, de l'école de Jules Ferry dont ils croyaient qu'elle visait l'égalité. Cet idéal, reformulé en prévention de l'échec scolaire (Isambert-Jamati 1986), reste leur référence mais passe par une politique municipale qui organise de façon globale le temps de l'enfant et implique les familles (Best & al. 1984). Cette "autre école", service social de proximité, à l'origine des Zones d'éducation prioritaire, n'a été que faiblement reprise par les décisions gouvernementales qui ont privilégié la déconcentration, vers les rectorats ou les établissements à l'intérieur de l'Éducation nationale, sur la décentralisation. Le seul pouvoir tardivement octroyé aux collectivités territoriales concerna les constructions scolaires (appliqué au 1^{er} janvier 1986) et

le secteur de la formation professionnelle dont l'intégration au système était récente et restait problématique.

Insatisfait, François Mitterrand, sachant que Bourdieu serait l'un des rédacteurs, demanda au Collège de France un rapport sur la manière de sortir l'École de la crise ouverte en 1968. Ce rapport (*Propositions pour l'enseignement de l'avenir* 1985) aborde à la fois, lui aussi, les questions d'organisation et les questions de contenus mais il aboutit à deux impasses. Sur les contenus, cohérent avec le projet d'une pédagogie de l'explicite qui figure à la fin des *Héritiers*, il suggère d'introduire dans l'enseignement le relativisme propre aux sciences sociales. Les maîtres doivent enseigner à la fois un savoir positif, la manière dont il a été construit, la façon dont il peut être déconstruit et, éventuellement, reconstruit à partir d'un autre point de vue. Cette démarche rend compte d'un renouvellement déjà accompli : l'enseignement de l'histoire des Croisades, par exemple, confronte les visions des chroniques sarrasines et des chroniques franques. Il reste toutefois utopique d'en faire une théorie générale. Le travail de préparation est exorbitant pour les maîtres et les élèves faibles sont mis en difficulté. L'organisation et le sens de l'ouverture vers le local constituent un point plus faible du rapport (Derouet 2000) où se retrouve la difficile convergence entre socialisme et libéralisme. Une concurrence, régulée, entre les établissements est préconisée comme facteur d'efficacité et de progrès social. Cette recherche d'un compromis entre service public et marché, présentée comme une modernisation nécessaire et une manière de sauver l'essentiel des acquis de l'État-Providence, est passée dans le Plan de modernisation du premier ministre Michel Rocard voulant renouveler les rapports entre le service public et les usagers (Ricoeur & Rocard 1985) puis a été ensuite le fond du gouvernement de gauche plurielle de Lionel Jospin.

Face aux débats et aux incertitudes que suscitent ces différentes propositions, le ministère de l'éducation nationale s'en tient au projet d'établissement qui devient le pivot du système dans la loi d'orientation de 1989. Dans les dix premières années, cette politique a eu prise sur le réel, en particulier à travers ce que l'on appelle en France la vie scolaire : l'organisation d'activités éducatives et socialisatrices, l'aménagement des interclasses, de la pause méridienne, etc. Sur les contenus en revanche, le bilan est quasi inexistant. La France étant attachée, à juste titre, à des programmes nationaux, le projet d'établissement ne peut agir que sur les méthodes. Il doit trouver les moyens permettant d'atteindre les objectifs nationaux en tenant compte d'une situation locale. Tâche difficile car une réflexion sur les moyens amène à reformuler les objectifs d'autant que le respect des programmes nationaux est plus formel que réel. Un constat de l'inspection générale — les programmes sont exécutés aux deux tiers — interroge. S'agit-il partout des deux mêmes tiers ? Sont-ils traités partout avec les mêmes exigences ? Sans doute pas mais ces questions ne sont pas débattues et le projet d'établissement s'en trouve

affaibli. Souvent confondu avec une obligation administrative, il recouvre un montage de thèmes en vogue drainant quelques subventions, sans guère de rapport avec une analyse des besoins locaux.

Quatrième temps Gouvernance locale et structuration en réseau d'un marché européen des formations

Au milieu des années 1990, l'inventaire est donc mitigé. L'ouverture sur le local a-t-elle renouvelé les moyens d'atteindre les objectifs d'égalité ? Le bilan se heurte d'abord à la difficulté de l'évaluation des ZEP dont les résultats, peu visibles, sont souvent mis en cause : l'effet de stigmatisation l'emporterait sur l'effet de remédiation (Merle 1998). Question inséparable de celle des instruments : ne mesure-t-on pas les effets de politiques de différenciation locales avec des instruments créés pour évaluer une politique nationale sur un territoire considéré comme homogène ? Surtout, les intérêts se déplacent. L'objectif d'égalité n'est plus la priorité de la société ou du moins de ses dirigeants (Derouet 2001). Sans être formellement abandonné, il est reformulé en équité et en qualité. La démocratie de proximité a-t-elle progressé ? Si des droits formels ont été octroyés aux parents et aux élèves, ils ne les habitent pas. Alors même que l'idée de droits des usagers s'implante en France, les revendications des parents d'élèves échouent à se constituer en cause politique. Cette aporie illustre un principe weberien : si la catégorie parents d'élèves prise dans son ensemble a intérêt à construire une protestation collective, chaque parent a intérêt à négocier individuellement avec l'institution. Déjà faible, la participation des parents aux élections décroît et de nouveaux mouvements contestent la représentativité des associations nationales. Les élèves utilisent peu leurs droits (Rayou 1998, Merle 2001). Ils attendent sans doute autre chose que les maisons des lycéens ou les Conseils de la vie lycéenne. L'émergence des droits des usagers n'aboutit donc ni à une démocratie de proximité ni à un engagement de leur part dans l'action éducative. Elle n'aboutit pas non plus au marché mais elle donne des outils à la nouvelle stratégie des classes moyennes qui cherchent les bons établissements et les bonnes options pour leurs enfants. Il n'y a pas non plus de recomposition curriculaire à partir de l'ouverture sur les savoirs sociaux. L'école est constamment sollicitée pour introduire les nouveaux enseignements qu'ils inspirent, des plus instrumentaux (code de la route) aux plus culturels (sensibilisation à l'architecture) ou éthiques (citoyenneté) mais ils sont vus comme des ajouts au projet curriculaire classique. La grille ancienne craque, s'effrite mais l'école ne maîtrise pas l'introduction des savoirs nouveaux dans ses

programmes. Quant aux collectivités territoriales, elles voient s'accroître leur rôle mais s'interrogent sur l'efficacité politique de leurs investissements. Il n'est pas sûr que consacrer beaucoup d'argent à l'école soit électoralement rentable quand tant d'autres demandes les assaillent.

Vingt-cinq ans après la crise, le débat tourne donc en rond. Certains sont tentés de renouer avec la tradition comme si les trente années de critique n'avaient pas existé. L'impasse est évidente même si la nostalgie se vend bien. La véritable alternative est une gouvernance locale des établissements fondée sur la recherche d'un équilibre entre les intérêts de tous les partenaires, publics ou privés. Cette gouvernance locale a bien sûr besoin de références générales qui lui sont fournies par la Communauté européenne. Par là, s'opère le passage de la notion de système éducatif national à une structuration en réseaux d'établissements régulée par des normes de qualité qui mêlent équité, efficacité et service du consommateur.

À la volonté de renouveler les moyens de l'école de la République succède donc l'intégration de l'école au *Nouvel esprit du capitalisme* (Boltanski & Chiapello 1999). Ce modèle prend le contre-pied de celui des Lumières. Le projet de formation tout au long de la vie constitue un triomphe de l'idée d'ouverture dans la mesure où il met fin à l'idée d'un temps des études séparé de celui de la production et renonce parfois à un lieu d'enseignement spécifique (Finkelstein & Strick 1972) pour s'appuyer sur des entreprises apprenantes et des réseaux d'échanges de savoir. Il récupère donc de nombreux éléments de la critique des années 1960 et 1970 et celle-ci se trouve désarmée. Elle apparaît vite rétrograde, ignorante des évolutions du monde, méprisante à l'égard des parents et au service du corporatisme enseignant.

Conclusion

Du bon usage des lieux communs

L'ouverture de l'école constitue donc bien un lieu commun et cela dans deux sens au moins. Un marronnier qui fructifie à chaque automne —la saison où paraissent les livres sur l'école— avec son antithèse, le cri d'alarme pour défendre l'école de la République contre les différentes barbaries qui l'envahissent. Mais aussi lieu où se rencontrent différentes forces sociales en dépit de leurs divergences d'intérêt et par là lieu de circulation des savoirs, d'élaboration de compromis et de mobilisations. L'ancienne rhétorique avait perçu cette importance des topoï qui en faisait un moment essentiel de la dialectique qui va de la captation de la bienveillance à la persuasion. Ce bref parcours montre la manière dont l'ouverture de l'école a pu intéresser des publics différents et par là établir des connexions entre eux. Il montre en même temps l'ambiguïté sur laquelle reposent les convergences. Si elle expli-

que la force de certaines mobilisations, ce n'est probablement pas en se focalisant sur le contenu apparent de la revendication que l'on traitera le malaise des protestataires. Cette analyse mériterait d'être approfondie sur plusieurs points. En voici deux. Le premier concerne le rôle que l'histoire des rhétoriques politiques peut jouer dans l'évolution de la démarche constructiviste, le second les possibilités qu'offre cette étude pour une relance de la critique.

L'histoire des rhétoriques politiques : une piste à creuser pour développer la démarche constructiviste

L'histoire des rhétoriques politiques est travaillée depuis une trentaine d'années. L'initiateur a sans doute été Tilly avec l'idée de répertoire d'action collective (1978, 1993). Elle est née de la rencontre d'une tradition d'histoire de mentalités qui remonte à l'école des *Annales* et de la théorie de la mobilisation des ressources. Le bricolage joue évidemment un rôle fondamental dans les sociétés postmodernes, que Javeau a étudié (2001) mais ni le processus ni son étude ne sont nés dans les années 1970. Les historiens des mentalités l'avaient déjà identifié dans les années 1930, avant même que Lévi-Straus en formule la définition canonique. Ce qu'on appelle généralement la culture constitue un stock de ressources qui peut être approprié et retravaillé par différents acteurs. L'étude de ce processus constitue le fond du livre de Lucien Fèbvre sur la religion de Rabelais (1942). Un auteur précédent avait relevé dans ses ouvrages des thèmes qui sont devenus à partir du XVIII^e siècle des arguments fondamentaux en faveur de l'athéisme et concluait à un Rabelais libre-penseur. Tout l'effort de Fèbvre consista à montrer que ces éléments ne pouvaient pas avoir ce sens au XVI^e siècle. Ils étaient intégrés à un autre système qui leur conférait un autre sens. D'autres historiens ont étudié les déplacements qui se produisent lorsque les classes populaires s'approprient des thèmes en provenance des classes cultivées. Ainsi de l'exaltation des pauvres et des opprimés qui constitue un des fondements de l'engagement chrétien. Il ne fait pas de doute que cette doctrine a souvent été prêchée par le clergé dans le but d'obtenir la résignation des opprimés. Le même principe a cependant pu nourrir des projets de révolution sociale lorsque les humbles s'en emparent. Le devoir d'un chrétien n'est-il pas de dévoiler la vanité de grandeurs qui sont nulles aux yeux de Dieu ? Et dans ce cas pourquoi ne pas les remettre en cause sur cette terre ? Mandrou (1998 [1964]) ou de Certeau (1990-1994) ont chacun à leur manière étudié ces braconnages par lesquels les classes populaires récupèrent des éléments qui leur viennent d'en haut. Les périodes de transition sont par nature des moments de transport et de reproblématisation. Ainsi, de ce qu'il est convenu d'appeler le haut Moyen-âge : la technique du remploi n'a pas concerné que les constructions. De même qu'un pampre célébrant Bacchus sur un sarcophage païen peut devenir

un symbole de résurrection sur un monument chrétien, les clercs ont converti la philosophie du paganisme pour constituer un horizon commun qui maintienne l'unité du *regnum christianorum* par-delà l'éclatement des royaumes barbares (Fontaine 1988). Avec le recul, les Modernes ont pu s'étonner d'une démarche qui aboutit quasiment à classer Aristote parmi les Pères de l'Église, mais ce rapprochement n'a pas fait de doute pendant plusieurs siècles. Il fonde même la pensée de Thomas d'Aquin et sa postérité contemporaine. Quelle meilleure illustration des possibilités du bricolage ?

La théorie de la mobilisation des ressources a mis en évidence la fonction de cette activité dans la construction des causes politiques. Une de ses thèses est que les grands bouleversements sociaux — la Révolution française par exemple — ne procèdent pas d'une cause unique et structurelle comme le voulait le marxisme mais d'un effet boule de neige qui agglomère des revendications très diverses (Tilly 1978, 1987). Pour que ce mouvement aboutisse, il faut que ses différentes composantes trouvent des mots d'ordre qui les réunissent. Un de leurs modes de construction repose naturellement sur l'exploitation du stock de ressources que constituent les lieux communs. Justement parce qu'ils sont communs à tous, ils permettent de constituer des répertoires d'action qui mobilisent par leur ambiguïté même. Une des pistes à creuser est donc l'étude des procédures de traduction et de reproblématisation qui permettent de recomposer le sens de cette ressource en fonction des intérêts de différents groupes. Cette entreprise doit unir des sociologues, des historiens et des spécialistes de sciences du langage. Évidemment, des sociologues de l'éducation pour ce qui nous concerne mais aussi des sociologues de la science. Ceux-ci sont habitués à démêler l'écheveau de science et de politique qui fait que les entreprises s'approprient une découverte scientifique pour la transformer en innovation technologique. La constitution d'un tel espace d'intéressement (Akrich, Callon, Latour 1988) en ce qui concerne les idées pédagogiques a déjà été étudiée par Gautherin qui a suivi l'institutionnalisation de la science de l'éducation comme discipline universitaire entre 1880 et 1914 (2002). Il apparaît clairement que la qualité intellectuelle des contenus compte peu. En revanche, la discipline est nécessaire pour équilibrer le tableau des sciences qui soutiennent l'installation de la République et son projet scolaire. Cette démarche peut être reprise sur d'autres thèmes. Des historiens car l'histoire des idées reste formelle si elle ne s'accompagne pas d'une histoire sociale des forces qui les soutiennent. Des linguistes parce qu'ils savent étudier le fonctionnement de la constellation sémantique qui se constitue autour de ces mots d'ordre (Gobin 2004).

Quelle(s) nouvelle(s) critique(s) et portée(s) par quelles forces sociales ?

Ce parcours montre l'hétérogénéité des points de vue critiques qui convergent sur l'école depuis les années 1960. L'explicitation des définitions du bien commun qui les sous-tendent constitue un progrès en soi parce qu'elle montre à la fois la puissance d'un thème mobilisateur et les contradictions internes du mouvement. La solution ne peut en aucun cas procéder du traitement du symptôme. Sa construction procède d'abord d'une mise en perspective historique qui déplie les implicites de ces définitions du bien et permet d'en envisager toutes les conséquences. Celle-ci permet aussi de dépasser les faux débats et de dégager les vrais enjeux. L'école est un service comme un autre ou remplit-elle une fonction particulière qui la place au centre de l'espace de justification politique ? Elle permet aussi d'analyser comme une circulation sociale des savoirs des procédures de reproblématisation que d'autres qualifient de trahisons. Comprendre comment le thème de l'ouverture de l'école a pu passer en un siècle des partisans de l'Ancien Régime à ceux du Front Populaire puis à la technocratie européenne peut contribuer à éclairer la protestation. Le thème de l'ouverture de l'école est à double face. C'est l'ensemble des rhétoriques politiques qui le développent qu'il faut analyser et leurs contradictions internes, les ambiguïtés qui fondent leur dynamique, etc., en identifiant les forces qui les soutiennent. C'est à ce prix que la critique pourra sortir de la crise actuelle.

Une démarche qui porte sur l'élucidation du passé est indispensable pour l'action présente mais serait insuffisante si elle ne débouche pas sur une perspective, c'est-à-dire l'identification de nouveaux points de vue critiques et de nouvelles forces sociales pour les porter. Les Lumières ont fortement tranché en faveur de la constitution de l'école comme espace séparé du reste de la société. Position prestigieuse mais risquée ! L'école est aussi une organisation comme une autre qui comporte ses rigidités et ses corporatismes. D'où la convergence des critiques des années 1960. Les tentatives des années 1970 et 1980 ne sont pas parvenues à sortir de l'écheveau d'exigences contradictoires qu'elles ont tissé. D'où la proposition du modèle de formation tout au long de la vie qui émerge depuis le milieu des années 1990 et qui vise à résoudre le problème en sortant l'école de l'espace de justification politique. Son but est d'adapter les enfants au monde qui est. Dans ce cas, sa légitimité ne se mesure pas à sa conformité à des principes mais à sa capacité à satisfaire différentes forces sociales. Cela implique que sa gestion soit confiée à une gouvernance qui rassemble la totalité des partenaires concernés. Ce modèle est porté par les organisations internationales, notamment européennes et il fait l'accord de la droite libérale et d'une grande partie de la social-démocratie atteinte de social libéralisme. Il peut à bon droit se revendiquer d'aspects positifs :

rendre leurs droits aux familles, apporter de nouvelles ressources à l'école en impliquant les collectivités territoriales, surtout proposer une meilleure articulation entre formation et emploi en associant les entreprises, etc. En même temps une proposition qui sort l'école de l'espace de justification politique pour l'installer au sein d'un marché des services de formation constitue un recul du projet démocratique. Mais qui peut porter une telle revendication ? Les classes moyennes s'installent très bien dans la nouvelle situation, qui correspond à leurs intérêts. Les classes populaires sont trop loin de l'École pour construire un modèle autonome. Elles restent prisonnières du modèle d'égalité des chances ou dérivent vers le communautarisme.

Deux ferments apparaissent cependant. Le premier concerne un renouvellement des formes de mobilisation politique. La théorie classique repose sur l'anthropologie du Contrat social. Tout être humain est engagé dans un nombre considérable d'intérêts particuliers et en même temps dépositaire d'une parcelle de l'intérêt général. L'entrée en politique suppose un travail de désingularisation qui le détache de ses intérêts particuliers. Nombre d'acteurs ne se retrouvent plus aujourd'hui dans cette théorie. Ils désertent les grandes machines (partis, syndicats, associations nationales, Églises) et préfèrent des dispositifs qui leur permettent de se mobiliser pour le bien commun tout en restant proches : associations de quartier, coordinations, etc. Ces dispositifs présentent aussi l'avantage de traiter globalement toutes les dimensions d'une situation : éducation, habitat, transports, sécurité, etc., (Dutercq & Lafaye 2003). La sociologie politique a du mal à rendre compte de ces mouvements, les décrire, expliquer leur fonctionnement, identifier aussi les apories auxquelles ils se heurtent. La théorie est donc en retard sur l'action. Une des urgences serait de formuler les règles de ce que Thévenot appelle les politiques du proche (1997).

S'il est essentiel de maintenir l'école au sein de l'espace de justification politique, il est tout aussi important de tenir compte de l'élargissement actuel de ce champ. Conséquence sans doute du slogan de mai 1968 "Tout est politique", des relations qui relevaient du domaine privé (les relations entre les hommes et les femmes, les parents et les enfants, etc.) sont maintenant vues comme politiques et la société doit en tirer les conséquences. Pour l'école, cela implique de faire rentrer l'amour et les droits des enfants dans son univers. Son but est de faire des enfants les membres d'une cité gouvernée par l'intérêt général et la raison, qui refuse la violence et renvoie l'affectif dans le domaine privé. Toutefois, les enfants viennent d'un monde d'amour où il n'est pas nécessaire de mériter pour obtenir et ils ne maîtrisent pas des pulsions qui les font passer en quelques instants d'une tendresse fusionnelle à une violence exterminatrice (Boltanski 1990). Comment l'école doit-elle et peut-elle gérer le passage ? Peut-elle imposer une rupture ou doit-elle ménager une transition où coexistent des références contradictoires ? Surtout, quelle

légitimité a-t-elle pour décréter cette rupture ? Le débat classique, "les enfants appartiennent-ils à leurs familles et à leur communauté ou à l'État ?" débouche sur une réponse inattendue : les enfants appartiennent à eux-mêmes et les institutions (famille, communauté, État, École) doivent négocier les rapports qu'elles souhaitent établir avec eux. Là encore des travaux existent qui font émerger une socio-anthropologie de l'enfance (Van Haecht 1990, Javeau 2001, Sirota 1999, 2000) et qui traitent des rapports des enfants avec l'institution scolaire (Rayou 1998, Dubet & Martuccelli 1996). Toutefois on sait mal formuler la question des droits des élèves. Au-delà des droits formels, quelles sont les règles qui permettent de négocier les rapports entre la nécessité de la transmission culturelle et la volonté des jeunes de se constituer des lieux de socialisation autonome ?

Un renouvellement des thèmes et des méthodes de la sociologie de l'éducation est en cours qui fait émerger de nouvelles questions : une critique concrète de la mondialisation qui dégage très précisément ses conséquences sur la vie des gens : l'émergence de nouvelles formes d'inégalités qui affectent les enfants, l'émergence de nouvelles formes de souffrance au travail qui affectent les enseignants, le dégagement d'un point de vue autonome venu du sud, etc. L'accomplissement de ces tâches n'aura qu'à gagner en s'accompagnant de deux autres : donner forme à de nouveaux modes de construction des mobilisations politiques ; étudier comment l'institution scolaire peut intégrer l'amour des enfants et la nécessité d'espaces de socialisation autonome au sein de l'institution scolaire.

Bibliographie

- AKRICH M., CALLON M. & LATOUR B. 1988 "A quoi tient le succès des innovations ?", *Annales des Mines*, 2001 in Vinck D. (éd.) *Gestion de la recherche : nouveaux problèmes, nouveaux outils*, Bruxelles, De Boeck, 27-76
- ARIÈS P. 1973 *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, Paris, Le Seuil
- BACZKO B. 1982 *Une éducation pour la démocratie : textes et projets de l'époque révolutionnaire*, Paris, Garnier
- BERTIER, G. 1936 *L'école des Roches*, Juvisy : Éd. du Cerf
- BERTIER, G. 1940 *L'orientation professionnelle de la jeunesse bourgeoise*, Paris, Téqui
- BEST F. et alii 1984 *Naissance d'une autre école*, Paris, La Découverte
- BOLTANSKI L. 1990 *L'amour et la justice comme compétences*, Paris, Métailié
- BOLTANSKI L. 1996 "Une sociologie sans société", *La lettre de l'Association pour la Recherche à l'EHESS*, 14
- BOLTANSKI L. & CHIAPELLO E. 1999 *Le nouvel esprit du capitalisme*, Paris, Gallimard
- BOURDIEU P. & PASSERON J.C., 1964 *Les héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris, Minuit
- BOURDIEU P. & PASSERON J.C., 1970, *La reproduction*, Paris, 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
- CHANET J.-F. 1996 *L'école républicaine et les petites patries*, Paris, Aubier
- CROZIER M. 1964 *Le phénomène bureaucratique*, Paris, Seuil
- CROZIER M. 1987 *État modeste, État moderne. Stratégies pour un autre changement*, Paris, Fayard
- DE CERTEAU M. 1990-1994 *L'invention du quotidien : 1. Les arts de faire, 2. Habiter, cuisiner*, Paris, Gallimard
- DEMOLINS E. 1901 [1898] *L'éducation nouvelle : l'école des Roches*, Paris, Didot
- DEMOLINS E. 1998 [1897] *A quoi tient la supériorité des Anglo-Saxons?* Paris, Anthropos
- DEROUE J.-L. 1992 *École et justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux?* Paris, Métailié
- DEROUE J.-L. 2000 "La sociologie des inégalités d'éducation à l'épreuve de la seconde explosion scolaire: déplacements des questionnements et relance de la critique", *Éducation et Sociétés*, 5, 25-41
- DEROUE J.-L. 1999 Enseigner l'histoire de la Révolution dans une société critique. Éléments pour une sociologie du curriculum, in Derouet J.-L. (dir.) *L'école dans plusieurs mondes*, Bruxelles, Paris, De Boeck-INRP
- DEROUE-BESSON M.-C. 1998 *Les murs de l'école. Éléments de réflexions sur l'espace scolaire*, Paris, Métailié
- DEROUE-BESSON M.-C. 2003 "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
- DESSERTINE D. & MARADAN B. 1998 "La socialisation de l'enfant hors de l'école: la belle époque des patronages (1900-1939)", *Éducation et Sociétés*, 2, 119-134
- DUBET F. & MARTUCELLI D. 1996 *A l'école*, Paris, Seuil
- DURKHEIM E. 1938 *L'évolution pédagogique en France*, Paris, Alcan
- DUTERCQ & LAFAYE 2003 "Engagement et mobilisation de parents autour de l'école", *Revue française de sociologie*, 44-3, 469-495
- FÈBVRE L. 2003 [1942] *Le problème de l'incroyance au XVI^e siècle, la religion de Rabelais*, Paris, A. Michel
- FERRIERE A. 1920 *L'école active*, Neuchâtel, Delachaux & Niestlé
- FERRY J. 1893-1898 *Discours et opinions*, Paris, Colin
- FINKELSTEIN L. B. & STRICK L. W. 1972 "Enseigner par et pour la ville", *Perspectives éducatives 2-1*, 83-88, UNESCO
- FONTAINE J. 1988 *Tradition et actualité chez Isidore de Séville*, London, Variorum Reprints
- FOUCAULT M. 1961 *Histoire de la folie à l'âge classique*, Paris, Plon
- FOUCAULT M., 1975, *Surveiller et punir*, Paris, Gallimard
- GAUTHERIN J. 2002 *Une discipline pour la République: la science de l'éducation en France (1892-1914)*, Bern, P. Lang
- GIRARD A. (éd.) 1970 "Population" et l'enseignement. *Institut national d'études démographiques*, Paris, PUF
- GOBIN C. 2004 "Gouverner par les mots: des stratégies lexicales au service du consensus... contre le social?", *Éducation et Sociétés*, 13, 85-101
- HIRSCHMAN A. O. 1991 *Deux siècles de rhétorique réactionnaire*, Paris, Fayard

- ISAMBERT-JAMATI V. 1989 [1985] Quelques rappels de l'émergence de l'échec scolaire comme 'problème social' dans les milieux pédagogiques français, in Plaisance E. (éd.) *L'échec scolaire : nouveaux débats, nouvelles approches sociologiques*, Paris, CNRS
- JAVEAU C. 2001 *Le bricolage du social : un traité de sociologie*, Paris, PUF
- LATOURET B. 1984 *Les microbes. Guerre et paix*, Paris, Métailié
- LE PLAN LANGEVIN-WALLON DE RÉFORME DE L'ENSEIGNEMENT, compte rendu du colloque organisé par le Groupe français de l'Éducation Nouvelle et la Société Française de Pédagogie, 1964, Paris, PUF
- LÉVI-STRAUSS C. 1962 *La pensée sauvage*, Paris, Plon
- LÉVY B.-H. 1977 *La barbarie à visage humain*, Paris, Grasset
- MANDROU R. 1998 [1964] *De la culture populaire aux 17^e et 18^e siècles : la Bibliothèque bleue de Troyes*, Paris, Imago
- MERLE P. 1998. "L'efficacité de l'enseignement", *Revue française de sociologie*, 39/3, 565-589
- MERLE P. 2001. "Les droits des élèves. Droits formels et quotidien scolaire des élèves dans l'institution éducative" *Revue française de sociologie*, 42-1, 81-115
- MEYER M. 1993 *Questions de rhétorique*, Paris, Hachette
- MEYER M. 2004 *Perelman et le renouveau de la rhétorique*, Paris, PUF
- PERELMAN C. & OLBRECHTS-TYTECA L. 2000 *Traité de l'argumentation : la nouvelle rhétorique*, Bruxelles, Éd. de l'ULB
- 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, 73-89
- PROPOSITIONS POUR L'ENSEIGNEMENT DE L'AVENIR 1985 élaborées à la demande de Monsieur le Président de la République par les professeurs du Collège de France, Paris, Collège de France
- RAYOU P. 1998 *La cité des lycéens*, Paris, L'Harmattan
- RIBOT A., 1900, *La réforme de l'enseignement secondaire*, Paris, A. Colin
- RICCEUR P & ROCARD M. 1991 "Justice et marché (Entretien entre M. Rocard et P. Ricœur)", *Esprit*, 168, 5-22
- SIROTA R. 1998, 1999 (coord.) *Sociologie de l'enfance, Éducation et Sociétés*, 2 et 3
- 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, EHESS, 205-241
- TILLY C. 1978 *From Mobilization to Revolution*, Reading (Mass.), Addison-Wesley
- TILLY C. 1987 *La France contestée de 1600 à nos jours*, Paris, Fayard
- TILLY C. 1993 "Social movements and historically specific clusters of political performances", *Berkeley Journal of Sociology*, 38, 1-30
- VAN HAECHE A. 1990 "L'enfance, terre inconnue du sociologue", *Bulletin de l'AISLF*, 6
- VERGNAUD M 1980 *Cheminement vers l'autonomie*, Toulouse, CRDP
- VERRET M. 1975 *Le temps des études*, Paris, Champion
- VINCENT, G. 1980 *L'école primaire française : étude sociologique*, Lyon, PUL
- VINCENT G. (éd.) 1994 *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles...*, Lyon, PUL