

Repenser la justice en éducation

JEAN-LOUIS DEROUET

UMR Éducation et Politiques, INRP-Université Lumière Lyon 2

19 Mail de Fontenay, BP 17424

69347 Lyon cedex 07

La sociologie de l'éducation a été refondée dans les années 1960 autour de la question de l'égalité des chances. C'était une formulation de l'idéal de justice qui avait trouvé sa base sociale dans les années 1930. Plusieurs analyses récentes convergent sur l'idée que ce modèle est épuisé et que cet épuisement affecte les problématiques sociologiques qui lui étaient liées. Si la société cherche de nouvelles formulations de l'idéal de justice, cela appelle un renouvellement des interrogations scientifiques. Ce travail ne doit pas se limiter à l'entrée qui concerne la démocratisation des études. L'idéal d'égalité des chances était lui-même un élément d'un projet plus large : le "partage des bénéfiques" promis par l'État-providence (Darras 1966). Ce projet est aujourd'hui au moins concurrencé par un autre, d'inspiration néolibérale, qui s'exprime au travers du mot d'ordre de formation tout au long de la vie. Chaque individu doit se constituer et entretenir un portefeuille de compétences en mobilisant des ressources diverses. Certaines viennent de l'école, d'autres des entreprises, des médias, de la toile, du secteur associatif, etc. Ce projet concerne aussi bien les personnels d'exécution que les cadres, même s'il est probable que tout le monde n'a pas accès aux mêmes ressources.

Ce changement de perspective affecte bien sûr la conception et les objectifs de l'école pour tous. Les prescriptions internationales passent d'une conception collective héritée du plan Langevin-Wallon (qui visait à maintenir tous les enfants dans le même système de formation jusqu'à quatorze ou seize ans pour constituer une culture commune) à un système centré sur l'initiative individuelle. Une évolution parallèle affecte la conception de la formation des élites. En France, le système traditionnel, très lié à l'État-nation (les classes préparatoires et les grandes Écoles), est concurrencé par un autre fondé sur l'appartenance à des réseaux internationaux. Les harmoniques sont évidentes entre ces deux mouvements, de même qu'entre cette évolution du projet de formation et le nouvel esprit du capitalisme (Boltanski & Chiapello 1999). On retrouve partout les mêmes mots clés : la primauté du projet, les exigences de mobilité et de flexibilité des personnes, la structuration des établissements en réseaux internationaux, etc. La sociologie doit donc penser ensemble les reformulations du projet de démocratisation des études et le renouvellement de la formation des élites.

Du côté de la démocratisation : les limites du modèle de l'égalité des chances et les ambiguïtés du modèle de formation tout au long de la vie

Les Lumières ont fondé le projet d'éducation moderne sur un "grand renferment" qui mettait l'école à l'abri de l'exigence de production et des pressions des notables. Les historiens ont beaucoup critiqué les conceptions d'Ariès (1975) et montré en particulier que le sentiment de l'enfance existait bien avant le XVIII^e siècle. La sociologie est cependant tentée d'accepter cette opposition entre un projet de formation d'Ancien Régime qui passait par le compagnonnage et un projet moderne qui suppose un temps des études à l'abri des exigences de la production. La France présente sans doute un cas extrême, où la centralisation a systématisé la rupture (Vincent 1980). Elle est moins évidente dans les pays de self-government qui ont développé des écoles communautaires, gérées par les pouvoirs territoriaux. Le mouvement affecte néanmoins l'ensemble du monde atlantique. Dans tous les cas, la définition du nouveau régime scolaire repose sur l'idée que mettre les enfants à l'abri de l'exigence de production est une bonne chose. Même si l'école est plus ouverte aux valeurs des communautés, elle se réclame partout de cette opposition entre le monde qui est et le monde qui doit être, si profondément ancrée dans notre culture que Walzer (1988) la rattache à l'opposition du prophète et du roi dans l'histoire d'Israël. Le prophète sacre le roi au nom des valeurs du monde qui doit advenir ; le roi doit gérer le monde qui est. Il commerce et passe des alliances avec ses voisins, épouse parfois des princesses païennes qui imposent le culte de leurs dieux à Jérusalem, etc. Le conflit est inévitable et Walzer y voit le fondement de cette tension qui fait de la critique une dimension permanente de notre culture. Au plan des principes, il ne fait pas de doute que l'école, comme l'Église d'ailleurs, est du côté du prophète. Les institutions développent ensuite différentes casuistiques afin de gérer cette tension. De l'anathème aux compromis destinés à préserver d'un mal plus grand, la gamme est large et le débat permanent mais la référence reste claire. À partir de cette prémisse, l'idée s'est naturellement imposée que le progrès de l'humanité reposait sur l'allongement de ce temps des études (Verret 1975).

Ce "grand renferment" est aujourd'hui remis en cause par les intérêts du capitalisme mais aussi par les acteurs. Le capitalisme propose à l'éducation de sortir de la crise ouverte en 1968 selon le même processus qui lui a permis de sortir de la crise de 1973 : une dynamique fondée sur le projet qui implique aussi bien la flexibilité que la mobilité géographique des personnes ; une régulation par gouvernance qui abolit la distinction entre intérêt public et intérêts privés et une organisation des établissements en réseaux. Les organisations internationales ont donné à cette proposition sa forme canonique : le modèle de la formation

tout au long de la vie met fin à la séparation de l'école et du monde qui constituait la base de la conception moderne. Plus de temps des études séparé de l'exigence de production ; à la limite plus d'institution scolaire mais des "entreprises apprenantes". Plus de diplômes qui attestent une qualification que les conventions collectives rendent transportable dans le domaine de l'emploi, mais un portefeuille de compétences dont la valeur se négocie de manière individuelle (Jobert, Marry & Tanguy 1995). Une partie des acteurs sociaux adhère à cette philosophie du projet. Ceux-ci ne font plus confiance à une institution qui trace d'avance leur parcours (Dubet 1998). Ils souhaitent bricoler librement (Javeau 2001) et apprécient le déclioisonnement des ressources qu'offre le modèle néolibéral. La sociologie doit évidemment poser une question. Qui demande cette libéralisation du marché des formations ? Les familles et les enfants des classes moyennes ou supérieures qui ont les moyens de maîtriser les nouvelles sources d'information ? Certes, ce sont sans doute eux qui s'expriment de la manière la plus forte et la plus claire mais beaucoup d'indications laissent penser que les classes populaires partagent les critiques adressées au caractère fermé de l'école. Peut-être parce qu'elles sont à la mode mais aussi parce que ce sont leurs enfants que la forme scolaire met mal à l'aise et écarte. La vraie contradiction en cette matière n'est peut-être pas entre les intérêts de classe mais dans une tension qui traverse l'ensemble de la société. Les citoyens voudraient à la fois conserver le système de protection qu'avait mis en place l'État-providence et bénéficier de l'autonomie que propose le modèle néolibéral.

Cette situation est bien sûr le produit d'une histoire. Le travail de la critique a déstabilisé et même dénoncé la conception de la justice en éducation, qui s'était stabilisée dans les années 1930 autour de l'idéal d'égalité des chances. Dans les années 1990, une grande partie de la réflexion a porté sur la recherche de compromis qui maintiennent la référence à l'égalité tout en l'accommodant à d'autres exigences. Le déplacement de l'intérêt de l'égalité entre les classes vers l'égalité entre les sexes (Duru-Bellat 1989) ou l'égalité d'accès pour les personnes handicapées ; la recherche d'un arrangement entre égalité et efficacité (Meuret 1999, Crahay 2000) ; le passage de la notion d'égalité à celle d'équité qui admet la notion d'inégalités justes ; la lutte contre l'exclusion, etc., constituent autant de figures plus ou moins heureuses ou convaincantes de cette recherche. Sans parler de l'introduction de la question de l'ethnicité qui a longtemps constitué, en France, un point aveugle (Payet 1996, Lorcerie 2003). Ces déplacements attirent l'attention sur des aspects restés dans l'ombre, ou insuffisamment étudiés. Ils ne sortent pas la recherche et la société de l'impasse. Pour envisager de nouvelles pistes, il faut d'abord accepter l'idée que la formulation de l'idéal de justice négociée dans les années 1930 a atteint sa limite. Sa rhétorique tourne à vide et les classes moyennes, qui l'ont portée jusqu'aux années 1970, s'en détournent. Elles redoutent maintenant une ouverture qui noierait leurs enfants dans la masse

(Derouet 2001). Elles s'intéressent beaucoup plus à la qualité du service et à sa transparence, qui leur permettent d'affiner de nouvelles stratégies de distinction, qu'à ses éventuels effets en matière de mobilité sociale.

Les classes populaires ne sont pas en mesure de prendre le relais et de construire un modèle qui corresponde à leurs intérêts. Lorsqu'on les interroge frontalement, elles manifestent même un grand attachement au modèle de l'égalité des chances qui ne leur a pourtant pas été très favorable. L'attention à leurs pratiques ou à des propos adjacents laisse deviner un autre malaise. L'enquête de Robert Ballion sur les nouveaux lycéens est sur ce point éclairante (1994). Les couches nouvelles auxquelles l'objectif d'amener 80% d'une génération au niveau du bac a ouvert l'accès aux lycées ont besoin de "petits boulots" pour payer leurs études. Les enseignants voient cela comme un handicap. Ils ont en face d'eux des élèves fatigués par les travaux de nuit, absents le samedi, etc. Les élèves sont également sensibles à ce facteur d'inégalité ; en même temps, ils déclarent que ce contact avec la vraie vie les aide à donner du sens aux épreuves en papier de l'école (Rayou 1998). Il faut certes prendre garde au mauvais romantisme que raille Godard dans *La Chinoise*. La petite fille de François Mauriac rencontre Francis Janson dans le train qui la ramène de la jeune université de Nanterre. On aperçoit au passage le nom de la station "La Folie. Complexe Universitaire". Elle lui explique que si elle a, contre toute attente, réussi son bac, c'est parce qu'avant la session de septembre elle a été cueillir des pêches en Provence. Le travail manuel l'a réconciliée avec l'effort intellectuel. La sociologie doit évidemment éviter ce ridicule et dénoncer les nouvelles formes d'exploitation que constituent certaines formations en alternance ou le développement exponentiel des stages non rémunérés. En même temps, elle doit être sensible à une autre interrogation. Si les enfants d'origine populaire ont été victimes de l'exclusion qu'ont entraînée le grand renfermement de l'école et la mise en forme scolaire des savoirs, est-ce qu'une ouverture ne leur serait pas favorable ? (Vincent 1994). Une des pistes pour progresser dans cette analyse serait d'étudier les difficultés auxquelles se heurte, en France, l'objectif d'amener 80% d'une génération au niveau du baccalauréat. Cet objectif a été critiqué : était-il réaliste ? Les conditions matérielles et pédagogiques étaient-elles réunies ? Que deviennent les 20% ? Toutefois, l'ensemble de la société a été d'accord pour penser que l'allongement des études constituait un progrès, même si chacun savait que la massification n'était pas la démocratisation. Le processus lancé en 1985 a bien commencé. En 1995, plus de 67% d'une génération parvenait au niveau du baccalauréat. On pouvait donc penser que si l'objectif n'était pas atteint en 2000, il le serait dans les années qui suivent. Or c'est à ce moment que la courbe s'est cassée : elle a flotté puis est retombée. Ce phénomène est peu analysé. Il faut sans doute tenir compte des questions de moyens et des évolutions internes de l'institution scolaire : une réorganisation du baccalauréat et un changement

de la définition des sections. On peut toutefois se demander si l'essentiel ne se situe pas en amont. Dès le collège, c'est la désirabilité des études longues qui est en cause et l'adhésion des jeunes à l'institution (Dubet & Duru-Bellat, 2000). Plusieurs hypothèses sont possibles, la plus simple est l'intériorisation de leur échec par les élèves d'origine populaire et une anticipation rationnelle de leurs chances. Celles-ci ne sont pas exclusives d'une autre qui met en cause le modèle de scolarisation. L'organisation et les curriculums construits pour la bourgeoisie ont pu intégrer les enfants de classe moyenne. Ils ne conviennent pas aux enfants d'origine populaire et les excluent. Des études empiriques seraient nécessaires pour soumettre cette hypothèse à l'épreuve des faits.

Du côté des élites : de la noblesse d'État à un nouveau cosmopolitisme

En France, l'ancien modèle de formation des élites était très lié à l'État-nation au travers des grandes Écoles au point qu'on a pu parler d'une noblesse d'État (Bourdieu 1984). Cette filière est aujourd'hui concurrencée par un nouveau cosmopolitisme, qui met au premier plan les échanges internationaux. Ce facteur de distinction n'est pas totalement nouveau mais, dans le système traditionnel, le voyage à l'étranger se situait à la fin des études : une bourse doctorale par exemple. La nouveauté est que cette inscription dans les réseaux internationaux commence dès l'enfance : classes bilingues, jumelages d'établissements, construction de diplômes à partir de crédits valables dans plusieurs pays, etc. Cette nouvelle forme de distinction s'inscrit dans le prolongement de la précédente : ce sont plutôt les vieux établissements de centre-ville qui ouvrent des classes bilingues et des sections européennes. Elle les reformule et les déplace aussi : la filière latin/allemand première langue a longtemps été la filière d'excellence qui conduisait vers les classes préparatoires. L'anglais était laissé à la masse. Cette distinction évolue. Un élève parfaitement bilingue franco-anglais sera aujourd'hui préféré à un virtuose du petit Latin.

D'où une nouvelle forme d'inégalité qui se profile. Pour les riches, une scolarisation dans des établissements à réseaux longs inscrits dans des systèmes d'échanges internationaux. Des établissements à réseaux courts, inscrits dans le local pour les autres. Si ce système ne fait qu'émerger, il pourrait se stabiliser rapidement par la construction d'indicateurs de qualité européens. Pour que les étudiants puissent construire une certification à partir de crédits acquis dans des universités différentes, il faut que celles-ci sachent si elles jouent dans la même catégorie. Pour cela, elles ont besoin d'instances externes qui établissent des normes aussi bien en matière d'exigence académique qu'en matière d'équipements ou d'organisation de la vie étudiante. Ce système concerne pour le moment les

universités mais il pourrait très rapidement remonter vers l'amont. Le meilleur moyen pour les familles d'inscrire leurs enfants dans les réseaux d'excellence étant de les envoyer dès le primaire ou le secondaire dans des établissements qui présentent les mêmes caractéristiques.

Une problématique commune : le changement de modèle de société

Pour expliquer ces évolutions et ces convergences, il faut sans doute les relier à un changement de modèle de société, c'est-à-dire de la manière dont la société se perçoit elle-même. Une conception s'était stabilisée dans les années 1930 qui se représentait la société comme un vaste kaléidoscope où des groupes entretenaient des rapports en perpétuelle recombinaison autour d'un enjeu qui était le partage des bénéfices : concurrence, conflit, alliance, compromis, etc. Le but de ceux qui ont promu ce modèle était évidemment de s'opposer à la conception qui réduit le social à l'opposition d'une classe dominante et d'une classe dominée. Il s'agissait de montrer que la réalité est beaucoup plus complexe et que cette complexité ouvre des possibilités de jeu, en particulier pour ce que l'on appelle les classes moyennes (Mendras 1994). Cette conception a été stabilisée par la définition des catégories socioprofessionnelles par l'INSEE après la Deuxième Guerre mondiale et a sous-tendu le développement du projet social-démocrate de l'État-providence. Dans cette conception, le rôle de l'État est de maintenir la dynamique entre les groupes et de réguler la concurrence pour mettre à l'abri les plus faibles. Ce modèle demeure, mais il est concurrencé par un nouveau modèle qui décrit plutôt la société comme une courbe en cloche. Au centre un énorme bloc composé de tous ceux qui sont intégrés : un logement, un travail (relativement) stable, une vie de couple elle aussi relativement stable, etc. Il y a évidemment d'énormes inégalités –de revenus, de culture, de diplôme, de position, etc.– entre ces “intégrés”, mais celles-ci apparaissent négligeables par rapport aux caractéristiques qui les unissent et qui constituent une sorte de définition de la normalité sociale. S'agit-il donc d'une classe –une énorme “classe moyenne”– ou d'un agrégat d'individus ? Les sociologues en débattent, mais le plus important est l'opposition entre ce centre et ses deux extrémités. D'un côté de la cloche, une minorité de gens très pauvres, si pauvres qu'ils n'apparaissent pas comme des pauvres mais comme des exclus parce qu'ils ne participent pas de la “normalité” définie ci-dessus. De l'autre côté, des gens très riches, si riches qu'ils se sont affranchis des règlements des États et inscrivent leurs échanges, financiers mais aussi culturels, dans des réseaux internationaux (Boltanski 1999, 2000).

Dans ce modèle, le rôle de l'État se limite à la lutte contre l'exclusion. Il s'agit de faire rentrer les marginaux dans la cloche centrale, même si c'est dans des positions très subalternes. L'autre extrémité –les gens très riches– lui échappe. Un lien minimal demeure entre les pauvres et les riches, c'est la dynamique de projet. Chacun est invité à construire un parcours personnel dans cet univers qui implique flexibilité et mobilité. Il va de soi que tout le monde n'a pas accès aux mêmes ressources pour nourrir cette dynamique, mais cette question n'est pas posée et rien n'est prévu pour corriger cette inégalité.

Une tentative de réajustement : le socle commun

C'est dans cette conjoncture qu'il faut lire le dernier avatar de la rhétorique de l'égalité qui est l'idée de socle commun. Au milieu des années 1970, un certain nombre d'experts internationaux avait proposé de passer de l'idéal d'égalité des chances à celui d'égalité des résultats. On peut schématiser le raisonnement ainsi : l'idéal d'une redistribution des positions sociales entre les générations est utopique. Ce serait tout de même moins grave si un minimum était garanti à tous. C'est à partir de là que s'est développée une redéfinition des devoirs de l'État : assurer à tous un socle commun (de savoirs, de compétences, de valeurs, ceci reste à débattre) qui fonde une certaine unité de la société. Cette notion fait aujourd'hui florès (Thélot 2004), peut-être parce qu'elle peut s'entendre en deux sens qui correspondent aux deux modèles en présence.

Le plan Langevin-Wallon avait formulé un idéal de culture commune reposant sur un équilibre entre les différentes dimensions de la personne : le corps, la sensibilité et l'intelligence sans oublier l'engagement citoyen. Ce modèle a ensuite été travaillé par les pédagogues qui ont développé le projet d'école unique (Romian 2000). Ceux-ci se sont sentis trahis en 1975 lorsque la réforme Haby a mis en place le collège unique (Legrand 1981). Les programmes qui accompagnaient l'unification institutionnelle des filières leur sont apparus un appauvrissement scandaleux de leur projet : des préoccupations du quotidien rentrent dans l'école –rédiger un chèque, préparer un mandat, etc.– mais les savoirs globaux disparaissent, spécialement ceux qui concernent le fonctionnement de la société. Ce débat reprend aujourd'hui sous une autre forme. Ce sont ces dimensions qui correspondent à un idéal de développement de la personne qui disparaissent dans une conception gouvernée par l'intérêt économique. Toutefois, les experts sont tiraillés entre deux exigences contradictoires. La régulation des systèmes éducatifs repose sur des objectifs mesurables et des comparaisons internationales dont le but est de soutenir un pilotage par l'aval : les performances de chaque système éducatif permettent-elles au pays de tenir son rang dans la concurrence internationale ? Cette perspective implique que les

objectifs soient définis en termes de compétences plutôt que de savoirs, et une centration sur ce qui est mesurable. En même temps, une inquiétude se développe à propos de la transmission des valeurs entre les générations. Elle est dramatisée à propos des enfants de l'immigration, mais le problème est plus large : beaucoup de parents se demandent si leurs enfants vivent dans le même monde qu'eux. Confrontée à ces difficultés, la société demande à l'école de développer une dimension patrimoniale. Plus encore que des savoirs et des compétences, l'école devrait inculquer aux futurs citoyens les valeurs qui les rassemblent et promouvoir la constitution d'un espace public où les différences sont à la fois respectées et mises en débat.

Dans la perspective ouverte par le référentiel de formation tout au long de la vie, le but de la période scolaire est de faire acquérir aux individus les compétences qui leur permettront ensuite d'entretenir et de diversifier leur portefeuille de compétences, c'est-à-dire de trouver dans chaque conjoncture les ressources qui conviennent, qu'elles proviennent du secteur de l'éducation et de la formation au sens habituel du terme, des "entreprises apprenantes", de la toile, du secteur associatif, des médias, etc.

Les deux conceptions sont sensiblement différentes même si elles se trouvent confondues dans les propositions actuelles. Le débat est donc confus et surtout il rencontre les limites du compromis qui a été conclu dans les années 1930 et qui voudrait que le même curriculum constitue à la fois la base de la citoyenneté pour le grand nombre et une base de départ pour les meilleurs. Cette hypothèse n'est pas confirmée par les faits. En dépit des mesures qui ont été prises depuis cinquante ans, la formation des élites passe par une autre voie que celle de la masse. C'étaient les petites classes des lycées autrefois (Prost 1981) ; ce sont maintenant les filières bilingues. Il est vain d'imputer cette permanence aux rigidités du corps enseignant et de ses syndicats. Quant aux familles, il est assez naturel qu'elles cherchent une orientation qui fera réussir leurs enfants. Il y a sans doute là un problème profond de conception curriculaire, qui a été posé dans le monde anglo-saxon (Forquin 1996) mais qui a été évité en France.

Conclusion

Repenser l'idéal de justice en éducation.

Quelques pistes pour l'avenir

Le modèle de démocratisation qui avait fait accord dans les années 1930 a atteint son objectif en ouvrant l'école de la bourgeoisie aux enfants des classes moyennes. Ceux-ci en ont tiré profit, même si l'égalité d'accès n'est pas l'égalité de réussite et si, dans une période de crise économique, la déqualification devient règle commune. Avec des diplômés très supérieurs à ceux de ses

parents, un jeune risque aujourd'hui d'avoir une position sociale inférieure. Il apparaît clairement que ce modèle ne correspond pas aujourd'hui aux jeunes d'origine populaire. Il faut donc repenser l'idéal de justice en éducation.

L'entreprise doit s'appuyer sur un bilan lucide des avancées de la période moderne et analyser les chiffres que fournissent les grands observatoires nationaux et internationaux. Elle doit ensuite développer une analyse critique des deux rhétoriques en présence : distinguer dans l'héritage moderne ce qui relève d'une exigence permanente de justice et ce qui est survivance d'un modèle dépassé ; distinguer dans les propositions nouvelles (formation tout au long de la vie, lien entre l'expérience de travail et la formation, structuration des établissements en réseaux, portefeuille de compétences) ce qui est adaptation au nouvel esprit du capitalisme et renouvellement de l'idéal de justice. La critique ne peut se limiter à des dénonciations trop générales du processus de mondialisation, même si celles-ci ont quelque chose de jubilatoire. Elle doit développer des études concrètes qui mettent par exemple en évidence la manière dont un système d'évaluation international met en forme les situations de classe, crée de nouvelles hiérarchies ou renforce les anciennes.

Prendre au sérieux le nouveau modèle appelle à remettre sur le métier la question de l'orientation. Celle-ci avait été au centre de la refondation de la sociologie de l'éducation dans les années 1950-1960. Il s'agissait de mettre fin à ce qui subsistait de la séparation entre les deux ordres d'enseignement et de placer tous les élèves sur la même rampe de lancement. Cet objectif a été réalisé, au moins formellement par le collège unique. Cette politique n'a pas résolu le problème mais elle a cassé le thermomètre. La question se pose aujourd'hui dans un cadre renouvelé. Il s'agit maintenant de savoir quelles compétences doivent être maîtrisées dans la période scolaire pour que les personnes soient ensuite capables de s'orienter de façon positive tout au long de la vie. La sociologie doit se demander quels sont les effets sociaux de cette politique.

Il s'agit là des deux pistes de recherche les mieux tracées. S'agit-il pour autant des plus fécondes ? Dans les situations de blocage, la sociologie ne doit pas regarder seulement ce qui se donne à voir comme important mais aussi ce qui se développe sur les marges. Les élèves développent des stratégies qui rappellent la tradition ouvrière de freinage de la production : ralentissement des rythmes, négociation des exigences, exploitation des contradictions pour retourner la force de la domination contre elle-même (Hélou 1994), etc. On pourrait ainsi conférer au terme de résistance un autre sens que celui qu'ont forgé les sociologues anglo-saxons : non plus une culture populaire qui s'oppose à celle de l'école (Willis 1997) mais "des arts de faire" (de Certeau 1990) qui font mine de plier devant la contrainte et la limite sans l'affronter. Elle doit aussi être attentive aux nouvelles formes de mobilisation. La théorie classique repose sur la désingularisation. Pour construire l'intérêt général, les acteurs doivent se déprendre de leurs

attaches particulières et locales. Cette conception pose aujourd'hui problème et aboutit à ce qu'il est convenu d'appeler la crise du politique. Les individus désertent les partis, les syndicats, les Églises officielles, etc. En même temps, de nouvelles formes de mobilisation se développent qui s'ancrent dans la proximité et mêlent les revendications qui concernent l'école à d'autres portant sur le logement, les transports, etc. Laurent Thévenot tente de conceptualiser cette démarche sous le terme de politique du proche (1999). C'est sans doute une piste à suivre. Sans nourrir d'illusions sur les possibilités de ces mouvements de résistance ou de recherche alternative à faire masse pour proposer un contre-modèle qui équilibre la puissance du mouvement de mondialisation, il est néanmoins important de les identifier, d'en analyser le fonctionnement et de les faire connaître.

Il apparaît surtout essentiel de procéder à un renouvellement théorique. Là encore, cette démarche peut emprunter différentes voies. Les études ethnographiques doivent donner forme au malaise que les classes populaires ressentent devant le modèle moderne. La difficulté est que ce malaise ne s'exprime pas, ou mal. Un observateur qui s'appuie sur la célèbre trilogie d'Hirschmann *Exit, Voice and Loyalty* (1972) est frappé par un paradoxe. En parole, il n'y a pas de soutien plus loyal de l'idéal d'égalité des chances que les classes populaires mais, dans les établissements, l'attitude procède plutôt du retrait : une sortie précoce du système éducatif ou les conduites de rupture de ceux que Bourdieu appelait "les exclus de l'intérieur". Un point essentiel serait donc de donner forme à cette protestation et d'explicitier la définition du bien sur laquelle elle s'appuie. Peut-être une nouvelle conception du lien entre l'expérience du travail de la formation aussi éloignée de l'ouverture sur la vie prônée par la tradition de l'école nouvelle (Derouet-Besson 2004) que du nouveau système proposé par le capitalisme libéral.

Ce travail ethnographique doit évidemment être relié à une réflexion macropolitique qui renouvelle la manière de penser le rapport entre le bonheur des riches et le malheur des pauvres. La tradition avait proposé le concept d'exploitation. Celui-ci a peut-être vieilli. Il serait peut-être possible de le repenser dans la conjoncture du renouvellement du capitalisme. L'État-providence porté par la social-démocratie européenne avait proposé une redistribution fondée sur l'impôt. La mondialisation économique rend cette solution caduque puisque la pression fiscale entraîne la délocalisation du travail vers des régions de non-droit social. Sans relâcher l'effort sur cette piste, il faut sans doute porter la réflexion prospective ailleurs... Les cinquante dernières années nous ont appris à distinguer le mouvement de massification des études d'une véritable démocratisation. Celle-ci entraîne cependant une démocratisation des savoirs. Le niveau culturel général de la population –pour peu que ce terme ait un sens– s'est élevé (Baudelot & Establet 1989). Les personnes chargées de tâches d'exécution

maîtrisent des savoirs généraux qui élargissent leur vision du monde, voire même des savoirs critiques qui leur permettent d'analyser les situations de domination. Ces nouvelles compétences appellent d'autres modes d'organisation du travail et d'autres rapports hiérarchiques.

Le point essentiel reste cependant la recherche d'une nouvelle manière de penser les dynamiques sociales. Celle-ci ne peut se limiter à une lutte contre l'exclusion qui aboutit à l'acceptation d'une situation de domination. Par rapport à cet objectif, la sociologie se situe plus que jamais en science seconde : science de la science des acteurs. Elle doit se garder de toute attitude prophétique ou normative. En revanche, elle peut analyser un certain nombre d'initiatives, expliciter leurs références, et aider à les formaliser pour les généraliser. D'où l'intérêt des études concernant les mobilisations qui relèvent des politiques du proche ou la résistance des jeunes d'origine populaire à la forme scolaire. Cette réponse peut paraître pauvre. Elle correspond cependant à l'avancement d'une pensée dialectique où l'apport du négatif est aussi important que celui du positif. La période moderne a avancé un idéal très fort : l'égalité des chances. Les sociologues et la société en ont constaté les insuffisances –certains disent le caractère mystificateur– dans les années 1960 et 1970. Leur travail a ouvert une période négative qui utilise une énergie à critiquer le modèle de la période précédente. Pour le moment, la seule proposition alternative qui ait pris forme est celle qui a été élaborée par les experts du nouvel esprit du capitalisme. On peut évidemment le regretter, mais la déception et la rancœur qui s'accumulent peuvent constituer de puissants leviers de renouvellement social si elles parviennent à s'élaborer en revendications.

Repères bibliographiques

- ARIÈS P. 1975 *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, Paris, Seuil
- BALLION R. 1994 *Les lycéens et leurs petits boulots*, Paris, Hachette
- BAUDELLOT C, ESTABLET R. 1989 *Le niveau monte. Réfutation d'une vieille idée concernant la prétendue décadence de nos écoles*, Paris, Seuil
- BOLTANSKI L. 1999 "Une sociologie sans société ?", *Le genre humain*, 1999-2000, 303-311
- BOLTANSKI L. & CHIAPELLO E. 1999 *Le nouvel esprit du capitalisme*, Paris, Gallimard
- BOURDIEU P. 1984 *La noblesse État*, Paris, Éditions de Minuit
- CRAHAY M. 2000 *L'école peut-elle être juste et efficace ?*, Bruxelles, De Boeck
- DARRAS 1966 *Le partage des bénéfices : expansion et inégalités en France*, Paris, Éditions de Minuit
- DE CERTEAU M. 1990 *L'invention du quotidien. I. Arts de faire*, Paris, Gallimard
- DEROUET J.-L. 2001 "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, 9-24

- DEROUET-BESSON M.-C. 2004 "Les cent fruits d'un marronnier. Éléments pour l'histoire d'un lieu commun : l'ouverture de l'école", *Éducation et Sociétés-13*, 141-159
- DUBET F. 1998 *La crise des institutions*, Paris, Seuil
- DUBET F. & DURU-BELLAT M. 2000 *L'hypocrisie scolaire*, Paris, Seuil
- DURU-BELLAT M. 1989 *L'école des filles. Quelles formations pour quels rôles sociaux ?*, Paris, L'Harmattan
- FORQUIN J.-C. 1996 *École et culture. Le point de vue des sociologues britanniques*, Bruxelles, De Boeck-Wesmael
- FOUCAULT M. 1961 *Histoire de la folie à l'âge classique*, Paris, Gallimard
- HÉLOU C. 1994 *Ordre et résistance au collège*, Thèse de doctorat nouveau régime, sous la direction de Luc Boltanski, EHESS
- HIRSCHMAN A.O. 1972 *Exit Voice and Loyalty : Responses to Decline in Firms, Organizations, and States*, Harvard University Press
- JAVEAU C. 2001 *Le bricolage du social*, Paris, PUF
- JOBERT A., MARRY C. & TANGUY L. 1995 *Éducation et travail en Grande-Bretagne, Allemagne et Italie*, Paris, A. Colin, publié avec le concours du CNRS, Bibliothèque européenne des Sciences de l'éducation
- LEGRAND L. 1981 *L'école unique : à quelles conditions ?*, Paris, Éditions du Scarabée
- LORCERIE F. 2003 *L'école et le défi ethnique*, Paris, ESF/INRP
- MENDRAS H. 1994 *La seconde Révolution française*, Paris, Gallimard, coll. "Folio"
- MEURET D. 1999 *La justice du système éducatif*, Bruxelles, De Boeck
- PAYET J.-P. 1996 "L'école, les enfants de l'immigration et les minorités ethniques : une revue de littérature française, américaine et britannique", *Revue française de pédagogie-117*.
- PROST A. 1981 *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France, t4, L'École et la famille dans une société en mutation*, Paris, Nouvelle librairie de France
- RAYOU P. 1998 *La cité des lycéens*, Paris, L'Harmattan
- ROMIAN H. (dir.) 2000 *Pour une culture commune, de la maternelle à l'université*, Institut de recherches de la FSU, Paris, Hachette Éducation
- THÉLOT C. 2004 *Pour la réussite de tous les élèves*, Rapport de la Commission du débat national sur l'avenir de l'École, Rapport au Premier ministre, Paris, La Documentation française
- THÉVENOT L. 1999 "Faire entendre une voix. Régimes d'engagement dans les mouvements sociaux", *Mouvements-3*, mars-avril, 73-82
- VERRET M. 1975, *Le temps des études*, Thèse de doctorat d'État en sociologie, Paris, Honoré Champion
- VINCENT G. 1980 *L'école primaire française. Étude sociologique*, Lyon, PUL-Maison des Sciences de l'Homme
- VINCENT G. 1994 *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Lyon, PUL
- WALZER M. 1988 *The Company of critics : Social Criticism and Political Commitment in the Twentieth Century*, New York, Basic Books
- WILLIS P. 1977 *Learning to Labour : how working-class kids get working-class jobs*, Farnborough, Saxon House