

François DUBET
Université de Bordeaux 2,
CADIS, EHESS.

PARADOXES ET ENJEUX DE L'ÉCOLE DE MASSE

Depuis plusieurs années, un véritable style littéraire s'est installé dans les éditions de rentrée : la déploration scolaire dénonçant la baisse du niveau, la violence endémique, l'ennui des élèves, les parkings universitaires ... 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 ne serait plus adaptée aux changements sociaux et 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. 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. C'est de cette façon que se constitue la plainte qui domine souvent les salles de professeurs.¹

I. De l'école républicaine à l'école démocratique de masse

1. Le système de l'école républicaine

Abandonnons un moment les nostalgies idylliques du modèle de l'école républicaine pour rappeler comment les fonctions élémentaires de l'école y étaient articulées.

L'école de la nation. La force de l'école fondée par la troisième République tenait largement à son rôle dans la construction d'une identité nationale, moderne et démocratique, les trois adjectifs ayant le même poids. Au delà des clichés, l'école primaire était perçue comme le creuset commun dans lequel

¹ Je reprends ici les analyses développées avec M. Duru-Bellat dans *L'Hypocrisie scolaire*, Paris, Seuil, 2002.

devait de forger une identité nationale républicaine². Les acquisitions élémentaires étaient considérées comme la clé de la formation d'une nation par l'apprentissage d'une langue commune et d'un récit de l'épopée de la construction de la France à travers l'enseignement de l'histoire et de la géographie. La morale aussi était clairement conçue comme la diffusion de principes communs à tous, indépendamment de la diversité des origines et des conditions sociales. L'unité de ce système, de ses *curricula*, de sa pédagogie et de ses exercices, pouvait en apparaître comme sa vertu essentielle dans la mesure où elle était le reflet de l'unité de la France elle-même. En ce domaine, la France est un cas assez exceptionnel et cette histoire explique sans doute l'attachement à l'homogénéité de l'offre scolaire, moins pour des raisons d'égalité sociale, que pour des raisons d'unité nationale.

Réservé à une élite bourgeoise et aux élèves particulièrement "doués", le lycée s'attachait à diffuser une "grande culture", celle des oeuvres classiques et des beautés de la science³. Ainsi, le système scolaire pouvait se concevoir comme national *et* universel, comme fondant la citoyenneté dans la nation *et* sous le règne de la Raison.

Une école malthusienne. L'école républicaine est longtemps restée malthusienne dans la mesure où les diplômes distribués étaient relativement peu nombreux. Le Certificat d'Etudes Primaires était loin d'être acquis par tous les Français. Quant au baccalauréat, il restait le privilège d'une minorité. D'une manière générale le nombre des diplômes n'excédait pas celui des qualifications offertes dans une société où l'écrasante majorité des individus, ouvriers, paysans et femmes, occupaient des positions sociales indépendamment de leurs qualifications scolaires. Ainsi, dans le modèle de *l'élitisme républicain*, l'école n'avait qu'une emprise limitée sur la distribution des positions sociales, en tous cas, bien plus limitée que celle que nous connaissons aujourd'hui. Dans la mesure où le recrutement même des élèves dans chacune des grandes filières était fixé par leur naissance, il est bien évident que c'était la société, bien plus que l'école, qui était perçue comme la cause des injustices. Les enfants d'ouvriers interrompaient leurs études à quatorze ans, moins parce qu'ils étaient "médiocres" que par le poids des inégalités sociales. De même, les enfants de la bourgeoisie devenaient bacheliers moins par leurs talents que par leur naissance. Si l'école pouvait apparaître comme juste, c'est aussi parce qu'elle ne n'affectait les destins sociaux que de manière positive ; elle permettait aux meilleurs des enfants du peuple de s'élever, elle n'était pas responsable du destin de la plupart d'entre eux.

"La paidéia républicaine". Le modèle républicain n'accordait que peu de place à l'enfance et à l'adolescence proprement dites. L'enfant était avant tout considéré comme un élève. La séparation des sexes est l'indicateur le plus net de cette conception de l'éducation reposant sur une distance de l'école et de la société. Les disciplines scolaires ne laissaient guère de place à une vie enfantine et juvénile

². Nicolet. C., *L'idée républicaine en France*, Paris, Gallimard, 1982.

confinée à quelques activités périscolaires. La forme scolaire restait centrée sur les seuls apprentissages scolaires, la conquête d'une autonomie subjective et d'une citoyenneté ne passait pas par le détour d'une "psychologie" de l'enfance et de la jeunesse, mais par l'identification du savoir à la raison diffusée par l'école libératrice⁴. En accédant à la grande culture et aux raisonnements les plus abstraits, l'élève devient un individu autonome capable de former son propre jugement malgré les particularismes culturels et sociaux.

S'il importe de souligner la force de ce modèle, il faut aussi en rappeler les conditions particulières et le "prix". Il se développe dans une nation moderne en train de se faire contre une école religieuse aux principes tout aussi affirmés, et dans une société où les diplômes ne sont pas utiles pour accéder à la majorité des emplois. Ce modèle repose aussi sur une emprise écrasante des mécanismes de ségrégation sociale dans l'accès à telle ou telle formation. L'école du peuple, celle des classes moyennes et celle de la bourgeoisie se développent de manière séparée en ne laissant qu'un mince filet de boursiers circuler de l'une à l'autre.

2. *L'école démocratique de masse*

A l'image d'un monde clair et relativement harmonieux, s'est substituée peu à peu celle d'un système complexe dont les fonctions se sont diversifiées sans être nécessairement en harmonie les unes avec les autres. La massification a développé la concurrence scolaire instillant des conduites de "marché". Elle a aussi confronté l'école avec une adolescence et une jeunesse qui ne sont plus celles de boursiers.

Le déclin de la "fonction" d'intégration culturelle. L'école élémentaire reste celle de la nation et c'est elle qui a été le moins fortement déstabilisée. Au cours des années elle a intégré plus fortement le souci de l'enfance, sans pour autant perdre le fil de son histoire. Mais, au cours de cette évolution, la fonction d'intégration culturelle nationale s'est fortement affaiblie car l'école n'a plus à combattre pour imposer un modèle national et politique qui semble aller de soi. En ce sens, le rôle de l'instituteur s'est "désacralisé" pour se professionnaliser plus nettement. Ses performances pédagogiques comptent tout autant que son identification aux valeurs de l'institution. La fonction d'intégration culturelle paraît aussi moins ferme dans la mesure où l'école n'a plus, avec l'Eglise, le monopole de la transmission culturelle. Elle est concurrencée par les médias et par l'installation d'une culture juvénile. Entre le mode privé de la famille et celui de l'école, se sont formés des espaces de socialisation dominés par les médias et la consommation. Bien souvent, de ce point de vue, les enseignants se sentent en position de faiblesse. Les cultures particulières acquièrent une légitimité nouvelle et le modèle national ne peut

³. Isambert-Jamati. V., *Crises de la société, crises de l'enseignement*, Paris, PUF, 1970.

plus s'imposer avec la même bonne foi conquérante. La définition de la laïcité en est profondément affectée comme le montrent les débats sur le "foulard" islamique. Le problème de l'ouverture de l'école sur la "vie", qui ne se posait guère, devient essentiel, que la "vie" soit définie comme l'économie, comme le temps de la jeunesse ou encore, comme la diversité des cultures. Sans faire de catastrophisme, il faut bien observer que l'ancienne fonction d'intégration nationale ne suffit plus à fonder la légitimité de l'école.

Le règne de l'utilité scolaire. Alors que le modèle républicain était commandé par la fonction d'intégration culturelle, l'école est aujourd'hui dominée par sa fonction de distribution. Ce changement fondamental est lié à la massification et à la multiplication des diplômes. La sortie du malthusianisme scolaire a placé le problème de l'utilité des diplômes et de leur "inflation" sur le devant de la scène. Les diplômes sont devenus plus nécessaires qu'autrefois car ils fixent le niveau d'entrée à la plupart des emplois. Mais dans ce cas aussi, c'est l'utilité sociale du diplôme qui prime car l'école distribue des ressources et des handicaps. Ainsi, en même temps que l'école joue un rôle croissant dans l'intégration sociale des individus, elle intervient dans leur exclusion puisque l'échec scolaire peut être synonyme d'échec social. Le rapport "gratuit" à la "grande culture" décline dans la mesure où chacun sait qu'il joue son avenir social dans chacune de ses performances scolaires. C'est sur le "marché" scolaire que se fixe aujourd'hui la plus essentielle des fonctions d'intégration et l'image de l'école en est bouleversée. L'école est moins le creuset d'une culture commune que l'appareil chargé de distribuer les compétences et qui appelle un usage stratégique, une connaissance de ses mécanismes implicites afin d'y réussir. Le "capital culturel" ne suffit plus à fonder la réussite, il doit être étayé par des compétences tactiques⁵. Il importe de savoir choisir le bon établissement, la bonne filière, les loisirs utiles, il importe que les parents deviennent des experts de l'éducation.

L'entrée de la jeunesse à l'école. L'école républicaine pouvait tenir la jeunesse hors de ses murs. La scolarisation longue restait relativement rare, dans la société française la jeunesse n'avait ni l'autonomie, ni la longueur qui la caractérisent aujourd'hui. La massification et l'allongement des études ont fait entrer l'adolescence et la jeunesse à l'école, notamment la jeunesse des catégories sociales les moins favorisées et les moins disposées à accepter les contraintes scolaires. L'intégration de l'individu dans son expérience scolaire apparaît plus fragile car elle est dominée par une tension croissante entre le monde scolaire lui-même et celui de la jeunesse. Il se crée une distance entre le jeune et l'élève, tension qui peut aller de la coexistence pacifique au conflit. Dans ce contexte, on ne peut plus réduire la formation des citoyens à la seule diffusion des valeurs universelles car c'est dans la vie scolaire elle-même que cet apprentissage se réalise. Les offres scolaires et les publics ne sont plus ajustés par une sélection précoce. Collèges et lycées se heurtent à une "crise des motivations" quand

4. Vincent. G., *L'école primaire française*, Paris, PUL, 1980.

tous les élèves n'ont pas été "programmés" aux règles d'une scolarité longue ⁶. Le thème de la civilité, qui pouvait paraître marginal, occupe une grande part de la vie des établissements qui construisent diverses figures de civilité dont certaines ne peuvent plus compter sur un engagement "total" des élèves ⁷.

Les paradoxes de l'école. Nous sommes trop souvent tentés de percevoir les mutations de l'école en termes de crise, alors qu'il nous faut porter un jugement beaucoup plus nuancé. Dans une large mesure, l'école a renforcé ses fonctions d'intégration en intervenant dans des domaines où elle était peu présente. Elle distribue plus de qualifications à des niveaux plus élevés et sa fonction d'intégration culturelle et nationale a cédé le pas devant sa fonction d'intégration sociale. De même, on attend beaucoup plus de l'école en termes éducatifs, les disciplines communes ne suffisent plus et l'école est beaucoup plus soucieuse de la personnalité de chacun. Mais cette emprise croissante de l'école et ses succès font aussi sa faiblesse. De manière générale, les attentes à l'égard de l'école se sont renforcées ; plus influente, elle est aussi plus critiquée. Elle peut être accusée des échecs éducatifs et du chômage comme du maintien des inégalités qui ne peuvent plus être toujours attribuées directement au cloisonnement social de l'ancien système. L'école doit gérer ensemble des publics divers aux attentes diverses et souvent contradictoires, la relation pédagogique s'en trouve sensiblement dérégulée.

La plupart des travaux de sociologie de l'éducation ont mis en évidence trois grands traits de la seconde vague de massification amorcée au milieu des années quatre-vingt. Le premier d'entre eux est l'amélioration des performances générales du système au plus loin des images catastrophiques qui font souvent la une des médias ⁸. On note aussi une sensible démocratisation "absolue", dans la mesure où les classes populaires ont bénéficié de la massification ⁹. Le second phénomène est que cette tendance n'est pas contradictoire avec un maintien, voire un creusement des inégalités dès que les observations portent sur les filières et les établissements. Autrement dit, la massification a renforcé la participation, elle n'a pas sensiblement accru l'égalité. Tous les travaux mettent en évidence les disparités et les écarts entre les diverses catégories sociales, entre les divers segments du système. Enfin, ces mêmes travaux montrent que l'école n'est pas un simple "reflet" de la société ; dès le collège, elle n'enregistre pas passivement les inégalités sociales, elle les creuse et les accentue la plupart du temps ¹⁰. Il existe des "effets établissement", des "effets enseignants" qui se conjuguent aux capacités culturelles et

5. Ballion. R., *Les consommateurs d'école*, Paris, Stock, 1982.

6. Dubet. F., *Les lycéens*, Paris, Ed du Seuil, 1991.

7. Ballion. R., *Les lycéens et leurs petits boulots*, Paris, Hachette, 1994.

8. Thélot. C., *L'évolution du système éducatif*, Paris, Nathan, 1993.

9. Langouët. G., *La démocratisation de l'enseignement aujourd'hui*, Paris, ESF, 1994.

10. Duru-Bellat. M., Mingat. A., De l'orientation en fin de de 5eme au fonctionnement du collège, *Cahiers de l'IREDU*, 45, 1985.

stratégiques des familles. En dépit de son homogénéité formelle, l'école est en réalité diversifiée et elle fonctionne "comme" un marché.

II. Changements dans l'expérience scolaire

1. 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 fonctionnent plus comme « avant ». Notons que cette affirmation est largement indépendante de l'ancienneté 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 pensent 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'habitus », 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 tous cas que dans une école qui opérait le gros de la sélection en amont du collège et 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 le contraire.

2. *L'école envahie*

A 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.

Le malthusianisme républicain pouvait entretenir le mythe d'une certaine « gratuité » des études, aujourd'hui elles sont 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.

3. Une relation pédagogique incertaine

Du point de vue des *élèves*, l'école démocratique de masse pose, dès le collège, un problème de motivation. La plupart des élèves ne sont ni des Héritiers programmés pour les études longues, ni des Boursiers longuement sélectionnés. Autrement dit, leur socialisation familiale ne suffit plus à les conditionner pour qu'ils jouent le jeu scolaire et, même s'ils en ont envie, les codes implicites de l'école ne leur sont pas familiers. Les élèves peuvent aussi se motiver à partir de leurs anticipations d'utilité : je travaille à l'école parce que c'est utile et indispensable pour entrer dans la société à un niveau acceptable. Cependant, cette anticipation d'utilité reste largement rhétorique quand les élèves sont scolarisés dans des filières et des formations dont ils ne perçoivent pas les débouchés, souvent parce qu'elles n'ont pas de débouchés professionnels perceptibles. Les premiers cycles de l'université de masse sont la caricature de cette situation. De plus, le système de sélection et d'orientation par l'échec qui prévaut dans le système français (je suis en lettre parce que je suis trop faible pour être en sciences, dans le technique parce que je suis trop faible pour être dans l'enseignement général, et dans le professionnel parce que je ne suis pas digne du technique) fait que les élèves ne peuvent s'identifier positivement à leurs filières de formation. Enfin, on pourrait imaginer que les élèves se motivent à partir de leurs intérêts intellectuels, de leurs intérêts de connaissance. Or la conception des programmes n'est guère favorable à l'adéquation des goûts personnels et des connaissances scolaires, y compris pour les bons élèves ; quant aux autres, elle est souvent perçue comme une violence symbolique. Il se crée donc un problème endémique de motivation et d'ennui.

L'expérience des *enseignants* est exactement de la même nature. Là où la relation pédagogique se présentait comme naturelle et comme allant de soi, les professeurs se voient obligés de construire eux-mêmes l'ordre scolaire. Ils doivent motiver les élèves, ils doivent faire la discipline sans cesse, ils doivent adapter les exercices aux intérêts de chacun. En fait, ils ne peuvent plus jouer un rôle déjà écrit et accepté, ils doivent le fabriquer au cours même de leur activité, ce qui rend leur travail épuisant et stressant, ce qui les mobilise sans cesse. Ils se sentent progressivement menacés de changer de métier, de devenir « pédagogues », « animateurs », « travailleurs sociaux » ...

III. Le déclin du programme institutionnel ¹¹

Je crois cependant que la nature de l'expérience scolaire des élèves et des enseignants doit nous conduire vers une autre lecture suggérant que, avec la massification scolaire, l'école a véritablement changé de nature.

¹¹ Cf F. Dubet, *Le déclin de l'institution*, Paris, Seuil, 2002.

1. Le programme institutionnel

Je fais 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 de socialisation religieuse élaboré voici plus de dix siècles par l'Eglise catholique, et dont l'école, entre autres institutions, a repris la forme, quitte à la dépouiller progressivement de ses contenus religieux. 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.

Des principes homogènes et hors du monde. 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. 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'Eglise 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.

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'Eglise. 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. 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 la République, la Raison, la grande culture ... Il est 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.

Le sanctuaire. Construit sur une tension avec 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 confiés à des religieux d'ailleurs 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'Ecole Normale Supérieure, et cette séparation radicale 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. 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 compte qu'à eux-mêmes, à leur vocation, et à leur hiérarchie.

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.

Avant que d'aller plus loin j'aimerais évoquer certains avantages du programme institutionnel, en tous 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 « théologie » du programme institutionnel rend tolérable et supportable 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.

2. Le déclin du programme institutionnel

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 puisque engendrée par l'école elle-même.¹²

La guerre des dieux. 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 tous 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. Dans cette mutation, la transcendance des principes s'est affaiblie et, avec elle, l'auréole sacrée qui entourait le programme institutionnel.

2. 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 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, 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.¹³ En même temps, la professionnalisation débouche nécessairement sur une légitimité instrumentale, une légitimité reposant sur la capacité des individus et des groupes de réaliser les objectifs qui leurs 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.

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. 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'Etat, comme l'Eglise 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.¹⁴ Chaque établissement scolaire passe des «contrats» avec les autorités, les élus locaux, les entrepreneurs parfois, les parents et même les élèves.

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 a brisé cette chaîne

¹² Observons que bien des sociologues ont une évolution parallèle, les plus critiques des années soixante-dix, étant parfois devenus les meilleurs défenseurs du programme institutionnel républicain.

¹³ Notons ce glissement du sens du mao charisme. Pour Weber il fonde la légitimité sur un principe sacré, aujourd'hui, il désigne simplement le charme personnel.

¹⁴ P. Duran, *Penser l'action publique*, Paris, LGDT, 1999.

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'Eglise où la demande de foi, émotive et rationnelle, est considérée comme le préalable de l'accès au rite et au dogme. A 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.

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 dépossédés 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.

* * *

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 que 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 perdues, 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 contre-cœur et en cédant le plus souvent, que de prendre en charge une mutation qui n'emporte pas seulement l'école.