

CRISE DU PROJET DE DEMOCRATISATION DE L'EDUCATION ET DE LA FORMATION OU CRISE D'UN MODELE DE DEMOCRATISATION? QUELQUES REFLEXIONS A PARTIR DU CAS FRANÇAIS (1980-2010)

JEAN-LOUIS DEROUET*

Résumé: Cet article reprend l'analyse des difficultés rencontrées par les tentatives de démocratisation de l'éducation portées par les organisations internationales depuis la fin de la deuxième guerre mondiale. S'agit-il d'une crise du projet politique lui-même (la démocratisation serait une utopie qui ne résiste pas à l'épreuve de la réalité) ou d'une crise des dispositifs sur lesquels s'est appuyée la mise en œuvre du projet (collège unique, allongement du temps des études, etc.). Dans cette analyse, l'article met en évidence une recomposition parallèle des formes de la justice et des formes de l'État. Les conceptions de la justice se sont diversifiées et l'égalité ne constitue plus qu'une définition parmi d'autres. D'autres références apparaissent : l'obligation de résultats, la reconnaissance des différences, etc. La thèse principale est qu'il n'y a pas reculé de l'État devant le marché mais un changement de forme de l'État : le passage d'un État providence qui promettait l'égalité des chances à un État managérial garant de l'obligation de résultats. L'article essaye enfin de dégager quelques pistes pour une reprise des politiques de partage des bénéfices dans le domaine de l'éducation.

Mots clés: Politiques d'éducation. France. Justice sociale. État. Sociologie.

Un modèle de démocratisation a été porté par les organisations internationales depuis au moins la fin de la II^e Guerre mondiale, qui se caractérise par le rassemblement de tous les élèves jusqu'à quinze ou seize ans dans une « école compréhensive » et l'allongement du temps des études pour tous. La mise en œuvre de ces politiques aboutit à de nombreuses difficultés, voire à des effets pervers (Duru-Bellat, 2006). Le constat est malaisé à établir, car il met à mal un certain nombre d'idéaux autour desquels la gauche pédagogique s'est rassemblée depuis le début du XX^e siècle, notamment l'égalité des chances (Garnier, 2008). Il est encore plus difficile à interpréter. La sociologie de l'éducation s'est largement reconstruite, à partir des années 1950, en s'adossant à ce projet politique, donc en partageant une partie de ses présupposés. Une nouvelle proposition se fait jour, qui inscrit le projet de formation dans l'organisation réticulaire du monde correspondant au nouvel esprit du capitalisme (Boltanski, Chiapello, 1999) : plus de temps des études séparé de la production mais une formation tout au long de la vie ; plus de savoirs abstraits mais des compétences pratiques ; une implication des collectivités territoriales et des entreprises dans le financement et la gouvernance des établissements, etc. Même si ce nouveau modèle se justifie plutôt par l'efficacité, il présente lui aussi une conception de la justice, fondée sur l'obligation de rendre compte. Il est donc possible de penser l'ensemble de ces changements à l'intérieur d'un cadre global : une recomposition parallèle des formes de la justice et des formes de l'État.

Dans le domaine de l'éducation, l'évolution remonte au rapport *A Nation at Risk*, paru aux États-Unis en 1983. Celui-ci a jeté les bases d'un nouveau système de référence où le but essentiel de la formation n'est plus l'égalité ou la cohésion à l'intérieur d'une société mais le maintien du rang du pays au sein de la concurrence mondiale. Ses conclusions,

* Institut National de Recherche Pédagogiques (UMR Éducation & Politiques). E-mail: jean-louis.derouet@inrp.fr

aujourd'hui très discutées (Berliner, Biddle, 1995), mettaient en cause les politiques compensatoires des présidences démocrates. Celles-ci n'étaient pas seulement coûteuses et inefficaces, elles avaient détourné les investissements de l'essentiel : la formation d'élites performantes. À cause de ces erreurs, les États-Unis étaient en passe de perdre leur rang dans la compétition économique mondiale. Pour redresser cette situation, le rapport préconise de fonder les politiques d'éducation sur des bases radicalement nouvelles. L'objectif est le développement de compétences correspondant à la nouvelle organisation de la production : au-delà des savoir-faire professionnels proprement dits, c'est un nouveau type de travailleur qu'il faut former, caractérisé par la capacité à la mobilisation autour de projets en perpétuelle recomposition. Cette philosophie générale inspire aussi bien la formation des cadres que celle de la main-d'œuvre. Le rapport prévoit bien sûr le déplacement des investissements vers la formation des élites mais il modifie aussi la définition de ces élites. Le but n'est pas de maintenir une tradition culturelle mais d'intégrer très tôt les futurs managers à un fonctionnement international en réseau. Les exigences de la formation pour tous sont reformulées dans le même sens. Contrairement à ce qui est dit parfois, il ne s'agit nullement d'un abaissement du niveau. Pour maintenir leur compétitivité face aux dragons asiatiques, les vieux pays doivent au contraire améliorer en permanence la formation de leur main-d'œuvre. Le rapport constate que les exigences culturelles qui avaient été au centre des préoccupations des politiques social démocrates mettent les élèves d'origine populaire en difficulté et ne sont de toute façon pas utiles pour les tâches qu'ils auront à assurer. L'école doit d'abord assurer les fondamentaux (*back to basics*). Elle doit en même temps développer les savoir-faire utiles à la production. Cette politique se concrétise par la construction de standards qui reformulent les contenus de l'enseignement en compétences proches des qualifications du monde du travail.

Ce rapport constitue une rupture, sans doute excessive. Les peuples restent attachés à un idéal d'égalité qui, même s'il est inaccessible, est partie constitutive de la conscience démocratique. Plus concrètement, les sociétés doivent éviter un accroissement des inégalités qui mette en péril la cohésion sociale. C'est dans cette perspective que le Royaume-Uni a avancé une proposition de compromis : la Troisième Voie (Giddens, 1998). Contrairement à ce qui est parfois déploré, cette organisation ne correspond pas à un déclin de l'État. Celui-ci se désengage, certes, de certaines obligations qu'il assurait antérieurement : la pression fiscale entraîne la délocalisation des activités et des emplois. Les gouvernements cherchent donc à transférer une partie de la dépense d'éducation vers les collectivités locales et les familles mais ce mouvement ne constitue qu'un aspect des évolutions en cours. L'obligation de résultat amène la mise en place de dispositifs qui renforcent le pouvoir des États, même elle en déplace les lieux d'exercice en passant, pour les pays de tradition centralisée, du contrôle *a priori* à l'évaluation *a posteriori*. Il est donc possible pour décrire cette nouvelle forme de parler d'État managérial (Clarke, Newman, 1997 ; Clarke, Gewirtz, McLaughine 2000). De même, aux États-Unis, dix ans après *A nation at risk*, le président Bush a proposé avec la loi *No Child Left Behind* (2002) un compromis plus nuancé. Le retour des investissements vers la formation des élites est chose faite et les instruments qui permettent de gérer cette politique sont en place : le système LMD s'impose partout (Charlier, Croché, 2007) ; après le fameux classement de Shanghai, différentes agences affinent la mesure de la qualité des formations dans l'enseignement supérieur, etc. En même temps, la cohésion sociale comme l'efficacité économique impliquent un certain souci des élèves en difficulté. Des moyens non négligeables sont à nouveau consacrés au soutien des établissements des quartiers populaires. Simplement, ce projet se situe dans un cadre libéral : les moyens sont assortis d'obligations de résultats, la dynamique du système repose sur la concurrence entre les établissements, la rémunération des enseignants en fonction des performances des élèves, la fermeture des établissements qui persistent à avoir de mauvais résultats, etc.

Ces orientations ont été progressivement reprises par la Communauté européenne. La Conférence de Lisbonne en 2000 a fixé un objectif : que l'Europe occupe en 2010 la première place dans une économie de la connaissance. Pour l'atteindre, il est nécessaire que les États membres se rendent mutuellement compte de leurs performances en matière de formation. Cela implique, au-delà de la variété des programmes de chaque pays, la définition de standards permettant la comparaison. Ensuite, une Méthode Ouverte de Coordination (MOC) établit une régulation par *benchmarking* : les États qui ont les performances les plus faibles sont invités à s'inspirer des « bonnes pratiques » de ceux qui réussissent (Lawn, Novoa, 2005).

Cette perspective présente à la fois des ruptures et des continuités avec le programme de justice qui inspire les politiques d'éducation depuis au moins le XVIII^e siècle. Pour saisir les déplacements et tenter de mesurer leur ampleur, la meilleure démarche est de raisonner à partir d'une matrice formelle. Celle-ci peut être construite à partir de deux dimensions. La première porte sur les rapports entre la formation et le reste de la vie sociale. Les historiens discutent les thèses avancées par Philippe Ariès (1973). Le sentiment de l'enfance a sans doute existé avant le XVIII^e siècle. Il ne fait cependant pas de doute que l'Ancien Régime a connu un modèle de formation par compagnonnage qui associait les jeunes à la vie sociale ordinaire. Cela est aussi vrai des jeunes paysans ou artisans que des pages dans les nobles maisons. Cette formation leur transmettait en même temps des connaissances, des techniques, des manières d'être et des valeurs. Il s'agissait bien sûr de celles de leur milieu et il y avait donc un risque d'enfermer chacun dans sa communauté d'origine. C'est pour autonomiser les individus que les Lumières ont opté pour une séparation de l'école par rapport au monde social : un temps des études séparé de la production, des savoirs en rupture à la fois avec les superstitions villageoises et l'expérience quotidienne, un financement et une organisation qui mettent les maîtres et les établissements scolaires à l'abri des pressions de l'Église et des notables, etc. Cette philosophie s'inscrit évidemment dans cette mise en ordre du monde par la Raison classique que Foucault qualifie de grand renfermement (Foucault 1961). Elle stabilise un ensemble de conventions concernant aussi bien le programme curriculaire que l'organisation ou les rapports entre les maîtres et les élèves. C'est à l'intérieur de ce cadre que se sont déroulées au XX^e siècle toutes les controverses autour de la démocratisation des études. Les mouvements de l'École nouvelle ont dès leur origine, interrogé cette rupture. Il est significatif que le thème de l'ouverture de l'école reflorisse aussi régulièrement que les marronniers (Derouet-Besson, 2005) : c'est qu'il a peu de prise sur la réalité.

Plusieurs influences convergent aujourd'hui pour ouvrir de cette boîte noire. D'abord, la nouvelle organisation du capitalisme. Si le but de l'école est de fournir les compétences nécessaires à la performance économique, il est nécessaire que les entreprises soient impliquées. Mais aussi divers points de vue de gauche. Le premier part de l'analyse des difficultés des jeunes d'origine populaire. Dans les années 1960 et 1970, les enfants des classes moyennes ont accédé aux études longues. Quelques aménagements ont été nécessaires mais la forme d'ensemble est demeurée. Aujourd'hui, les enfants des nouvelles classes populaires refusent d'entrer dans ce jeu. Il s'agit peut-être d'une anticipation rationnelle de leurs chances de réussite mais il y a aussi un malaise devant les épreuves en papier de l'école. Alain (1932) justifiait ainsi la notion d'exercice : l'élève qui se trompe en arithmétique a une mauvaise note ; l'épicier qui se trompe dans ses comptes est ruiné. Cette déconnexion par rapport aux expériences de la vraie vie, qui avait été conçue comme une protection devient une perte de sens. Ballion (1994) interroge les "nouveaux lycéens", c'est-à-dire les jeunes amenés par l'objectif de conduire 80% d'une génération au niveau du baccalauréat. Ceux-ci sont obligés de faire des petits boulots pour payer leurs études. Ils

sont sensibles au facteur d'inégalité que constitue cette charge. En même temps, ils déclarent que ce contact avec la réalité les aide à donner sens aux exercices scolaires.

En s'appuyant sur l'expérience des pays du Sud, Ivan Illich met en cause l'existence même de l'institution scolaire (1970). Il propose, en utilisant les moyens de communication modernes, un partage des savoirs qui ne passe ni par l'État ni par un corps de professionnels. Cette utopie a fait scandale mais elle est dans une certaine mesure récupérée par la nouvelle organisation du capitalisme avec les notions d'entreprise, voire de région apprenantes.

L'autre dimension concerne le déploiement des différentes formes que peut prendre l'exigence permanente de justice. Depuis la Révolution française, l'idéal de justice s'est confondu avec l'objectif d'égalité et le débat s'est concentré autour de cette notion. La critique a longtemps porté sur la dénonciation d'une conception abstraite et la recherche des moyens nécessaires pour la rendre réelle. La perspective a évolué à la fin du XX^e siècle. Les sociétés constataient les difficultés de mise en œuvre de l'objectif d'égalité des chances. Les experts ont d'abord proposé des déplacements qui ouvraient des voies alternatives tout en restant dans le cadre établi : passer de l'égalité des chances à l'égalité de résultat, reformuler le principe d'égalité en perspective d'équité, etc. Ce cadre a éclaté avec l'affirmation de références de justice fondées sur l'obligation de rendre compte et avec la montée de la revendication de reconnaissance des différences (Taylor, 1992 ; Caillé, 2007). Ce foisonnement oblige aujourd'hui à remonter aux origines et à construire une perspective plus large. Il faut accepter que l'égalité ne constitue qu'une des formulations possibles de l'idéal de justice et ne pas confondre l'objectif d'égalité sociale, quelles que soient ses formes, avec ce que Luc Boltanski et Laurent Thévenot appellent le principe de commune humanité (1991). La construction d'une Cité politique suppose le refus de toutes les formes d'inégalité naturelle : racisme, eugénisme, etc. Ce principe constitue une rupture fondamentale qu'il serait bien imprudent de croire irréversible, mais il ne se traduit pas forcément en projet d'égalité sociale. Les exemples abondent. Le plus caractéristique est celui de Jules Ferry qui explique, dans son discours sur l'égalité d'éducation, que son objectif est de donner à tous les hommes les moyens d'exercice de la citoyenneté, c'est-à-dire l'instruction qui leur permet de développer leur jugement. Il ne s'agit en aucun cas de remettre en cause les hiérarchies sociales.

Cette matrice peut générer un nombre infini de discours. Le programme de la première modernité s'est adossé à une référence qui a progressivement fait accord au cours du XX^e siècle : l'égalité des chances. Pour maintenir un idéal inaccessible d'égalité des conditions et faire face aux contraintes de la production, celui-ci a introduit une sélection par le mérite. Cette notion est aujourd'hui très critiquée (Dubet, 2004) mais l'essentiel est peut-être ailleurs. Dans le projet d'égalité des chances, la recherche de l'efficacité est considérée comme une contrainte extérieure avec laquelle il est sage de composer. La deuxième modernité considère l'obligation de résultat comme partie intégrante de la définition de la justice. C'est un aspect de l'obligation de rendre compte : rendre compte à l'État et au contribuable de l'argent dépensé, rendre compte aux usagers de la qualité des services qui leur sont proposés, etc.

Cette évolution du programme de justice sous-tend celle de l'État. L'idéal d'égalité des chances était devenu partie constitutive du programme de l'État-providence. L'école constituait un instrument essentiel de son projet de redistribution des richesses et de mobilité sociale. L'État managérial s'appuie sur l'obligation de rendre compte : les enseignants doivent rendre compte à la société des résultats des investissements qu'elle consent pour la formation, les établissements scolaires doivent rendre compte aux entreprises de la préparation des jeunes, les États européens se rendent mutuellement compte de la formation qu'ils donnent aux futurs travailleurs, etc.

Cet article se propose de suivre les processus par lesquels s'opère le passage d'un modèle à un autre, d'étudier les tuilages qui caractérisent la période contemporaine et de poser les bonnes questions pour l'avenir. Qu'est-ce qui est en crise ? Est-ce la définition de la justice, le projet politique de démocratisation des études ou les dispositifs qui ont été proposés pour l'atteindre depuis le début du XX^e siècle ?

Le raisonnement s'appuie sur l'exemple français. C'est sans doute un cas d'école : la France a pris très au sérieux le principe d'égalité des chances et mis en place des dispositifs systématiques chargés de le mettre en œuvre : une carte scolaire qui affecte les élèves à un établissement en fonction de leur lieu d'habitation, un collège unique, etc. Elle est donc particulièrement touchée par la crise de ce modèle et l'analyse de son évolution éclaire celle de l'ensemble des pays développés. Celle-ci ne peut toutefois se comprendre que dans le cadre de la mondialisation. L'analyse est donc éclairée par celle des politiques américaines et britanniques.

La démarche se développe en trois temps. D'abord un retour sur les impensés du premier modèle de démocratisation. Ensuite une interrogation à la fois sociologique et politique des recompositions en cours et une analyse de la manière dont celles-ci amènent un passage de l'État-providence à l'État managérial. Enfin, une réflexion sur la manière dont la recherche est appelée à évoluer pour saisir ces déplacements et participer à la construction d'un nouveau modèle de démocratisation.

Du constat du blocage du premier modèle de démocratisation à un retour réflexif sur ses origines

Les difficultés d'une période tiennent souvent aux impensés des siècles précédents. Il est donc essentiel de confronter les constats des sociologues et les mises en perspectives des historiens. François Dubet et Marie Duru-Bellat, parmi d'autres, dressent le constat des difficultés auxquelles se heurte le premier programme de démocratisation : le collège unique est un lieu de souffrance pour tous, aussi bien les élèves que les enseignants (Dubet, Duru-Bellat, 2008). Combien de temps les enseignants resteront-ils attachés à un principe d'égalité des chances qu'ils n'ont aucun moyen d'atteindre et qui ne sert qu'à nourrir les dénonciations de la société à leur endroit ? Quant aux élèves d'origine populaire, leur refus de s'engager dans un fonctionnement, des savoirs et un rapport au savoir qui ne correspondent pas à leur expérience est devenu patent.

Les travaux des historiens permettent d'interroger ce constat à partir de plusieurs points de vue. Sur un temps long, ils appellent à une réflexion qui retrouve la problématique centrale de Durkheim (1938) : le but de l'éducation est de transmettre une conception du monde et des valeurs d'une génération à une autre (Caspard, 2008). Les autres objectifs –la mobilité sociale, la performance économique, etc.–, correspondent à des conjonctures historiques et sont donc appelés à se transformer, voire à disparaître avec les circonstances qui les ont vues naître.

Sur un temps plus court, ils mettent en perspective le « grand renfermement » qui a séparé l'école du monde ordinaire depuis le XVIII^e siècle. Il était sans aucun doute nécessaire d'affranchir la formation de la jeune génération de l'autorité de l'Église et de l'influence des notables. Mais cette nouvelle organisation comporte aussi ses points aveugles, voire des effets pervers. Au début du XX^e siècle, plusieurs propositions existaient pour la prolongation de la formation des jeunes d'origine populaire. Ce n'est que peu à peu que le modèle de l'école unique, qui s'inscrivait dans le cadre du grand renfermement s'est imposé (Garnier 2008). Il a écarté d'autres propositions, qui s'appuyaient plus sur l'expérience ouvrière. Celles-ci émanaient de milieux très divers, du christianisme social à l'anarcho-syndicalisme. L'investigation de ce continent oublié ne fait que commencer et il

est difficile de dégager le sens politique des différents programmes mais ils présentent un point commun : ancrer le projet de démocratisation dans le travail. Il faudrait bien sûr approfondir la connaissance pour ordonner cette nébuleuse et envisager les rapports qu'elle entretient peut-être avec le mot d'ordre actuel de formation tout au long de la vie (Tanguy, 2005) mais il est important de remettre en cause le récit un peu lisse qui présente l'école unique comme une traduction évidente de l'objectif de démocratisation. D'autres voies étaient possibles et il a existé jusqu'aux années 1930 une opposition de gauche à l'école unique. Dans la stratégie "classe contre classe" des communistes des années 1920, celle-ci apparaissait comme un moyen d'intégrer les enfants de la classe ouvrière qui réussissaient à l'école à la vision bourgeoise du monde et d'en faire des auxiliaires de sa gestion. La perspective révolutionnaire était plutôt de les garder dans une filière de formation spécifique pour en faire les cadres du parti et du syndicat de la classe ouvrière. Ce n'est que quand la menace fasciste a amené la III^e Internationale à passer à une stratégie de Front Populaire que la perspective d'école unique a fait accord. Des éléments de ces modèles alternatifs ont subsisté dans l'enseignement professionnel, public ou privé et ont rencontré un incontestable intérêt de la part des classes populaires (Thivend, 2007).

Au début du XX^e siècle, les historiens mettent en évidence une réalité complexe et diversifiée. L'organisation de l'enseignement reposait sur la séparation de deux ordres. L'ordre primaire scolarisait les enfants d'origine populaire. Les meilleurs élèves pouvaient accéder à un enseignement primaire supérieur, qui culminait, vers seize ans, au brevet et débouchait sur des professions intermédiaires. Les enfants de la bourgeoisie entraient dès six ans dans les petites classes des lycées et évoluaient, bon an mal an vers le baccalauréat. Aucun passage entre les deux ordres n'était possible : le latin, discipline reine de l'ordre secondaire n'était pas enseigné dans l'ordre primaire. Dans ce système ouvertement inégalitaire, Briand et Chapoulié (1992) mettent en évidence un mouvement de prolongation des études des enfants d'origine populaire qui s'appuie sur le local. Les « collèges du peuple » naissent de l'initiative des collectivités territoriales et des Chambres des métiers. Leur enseignement est très lié à l'activité économique de la région ; les maîtres sont souvent d'anciens professionnels.

À partir de 1941, l'ouverture de classes modernes –c'est-à-dire sans latin– dans les lycées a ouvert un passage entre l'ordre primaire et l'ordre secondaire. L'étude d'Antoine Prost sur l'Orléanais (1985) montre que cette décision a enclenché une « démocratisation rampante » qui s'est arrêtée au début des années 1960, lorsque l'État a pris les premières mesures qui ont conduit au collège unique. Comment expliquer ce paradoxe ? Pour faire face à la demande de prolongation de la scolarité, la société et les établissements inventaient des bricolages divers. En étudiant les lycées des petites villes avant 1960, Antoine Prost identifie une variété de formes qui correspondent à la diversité des situations locales (2008). Ces bricolages faisaient désordre et, dans les années 1960, l'État a pensé faire progresser le projet de démocratisation en rationalisant l'offre de formation. Un regard rétrospectif révèle que cette diversité avait quelque chose de fonctionnel.

La rencontre entre ces analyses est à la fois excitante et un peu frustrante. Excitante parce qu'elle donne à penser et débouche sur plusieurs questions d'une réjouissante incorrection politique. L'école ne s'est-elle pas piégée elle-même en mettant au premier plan l'objectif d'égalité des chances ? Celui-ci lui confère une place essentielle dans le projet de l'État-providence : redistribuer les positions sociales à chaque génération. En même temps, comme elle n'a aucun moyen de soutenir réellement la prétention qu'elle affiche, elle s'est en quelque sorte désignée d'avance comme cible des critiques. Cette confrontation amène de même à s'interroger sur les effets pervers du volontarisme d'État. Il est sans doute vrai que la mise en système des années 1960 a brisé les cheminements locaux qui conduisaient à une certaine démocratisation des études. Il serait toutefois bien imprudent

d'affirmer que la démocratisation de l'enseignement secondaire aurait mieux progressé si l'État avait laissé faire les établissements. Il n'est pas sûr que la société veuille la redistribution des positions sociales. Beaucoup de mémoires témoignent du clientélisme qui régnait dans les établissements de l'entre-deux-guerres. Il est cependant possible de conclure qu'un projet politique fort n'implique ni la centralisation ni l'uniformisation des établissements.

Les recompositions des modèles de justice dans les sociétés d'après l'État-providence

Le premier modèle de démocratisation est entré en crise avec la fin des Trente Glorieuses. La première crise du pétrole (1973) constitue un point de rupture pour toutes les politiques de l'État-providence (Ewald 1986). Les organisations internationales ont pris conscience de ces difficultés au début des années 1980 et travaillé en parallèle plusieurs formes de réajustement. Les premières ont tenté de reformuler ou de déplacer l'objectif d'égalité. Elles ont rapidement été dépassées et, dans un deuxième temps, la démarche a remis en cause des évidences qui paraissaient acquises : le grand renfermement de l'école ; la traduction de l'exigence de justice en revendication d'égalité. Elle aboutit à proposer de nouveaux compromis autour du mot d'ordre de diversification et du projet de formation tout au long de la vie.

- *Équité, égalité de résultats. Une transition entre l'État-providence et l'État managérial*

Le passage de l'égalité des chances à l'égalité de résultats repose sur un raisonnement assez simple : l'égalité des chances est une utopie. Ce serait moins grave si tous les élèves atteignaient un niveau de compétences qui leur permette de se défendre dans la vie. La mise en œuvre entraîne de nombreuses polémiques : pour que ce niveau soit atteint par tous, il ne faut pas qu'il soit trop élevé et qu'il insiste plus sur les dimensions instrumentales que culturelles. Cette définition de l'égalité risque donc d'enfermer les classes populaires dans des savoir-faire utiles pour la production sans leur donner les moyens de prendre du recul et de critiquer leur position. La querelle remonte au moins à 1975. La création du collège unique était accompagnée d'un projet curriculaire qui insistait sur les savoirs pratiques. Celui-ci, qualifié de SMIC culturel¹, a été unanimement rejeté par la société française. La situation a évolué avec la crise du collège unique. Au milieu des années 1980, quelques intellectuels de gauche ont repris ce terme dans un sens positif (Baudelot, Establet, 1989) et l'ont même présenté comme le fondement d'une nouvelle citoyenneté (Lelièvre, 2004). Cette évolution, qui entretient des harmoniques avec la démarche anglo-saxonne de retour aux fondamentaux, est très contestée par une autre partie de la gauche (Paget, 2006). Elle a néanmoins été stabilisée par la loi d'Orientation de 2005 qui propose une nouvelle définition de la justice. L'État garantit l'acquisition d'un « socle commun de connaissances et de compétences » à l'issue de la scolarité obligatoire. Cette mesure consacre en outre le principe d'une régulation des politiques d'éducation par les résultats, avec la machinerie des évaluations qui l'accompagne.

¹ Le SMIC est le salaire minimum interprofessionnel de croissance, garanti par l'État à tous les travailleurs. C'est un dispositif important de l'État-providence. En même temps, il est assez bas et donc souvent critiqué : son objectif est d'entretenir la force de travail nécessaire à l'économie capitaliste, non d'offrir aux individus la possibilité de développer leur potentialités.

Une autre proposition consistait à passer de l'idéal d'égalité à celui d'équité. Celle-ci s'appuyait sur la tradition anglo-saxonne du traitement de la pauvreté. Il ne s'agit pas de donner la même chose à tout le monde mais à chacun ce dont il a besoin, ce qui implique de le connaître. L'aide aux personnes n'est donc pas gouvernée par des règles nationales impersonnelles. Elle est confiée aux autorités locales. La France a longtemps résisté à cette conception, dont elle craignait les dérives clientélistes. Les perspectives ont été renouvelées par la nouvelle philosophie morale nord-américaine et en particulier par l'œuvre de Rawls (1971) qui avance la notion d'inégalités justes lorsqu'il s'agit de donner plus à ceux qui ont moins. L'OCDE a aussi reformulé ses indicateurs. L'objectif était de conserver les perspectives de partage des bénéfices et de mobilité sociale en se référant à une définition de la justice qui tienne compte des lieux et des circonstances (Bottani, Hutmacher 2001 ; Groupe Européen de Recherche sur l'Équité des Systèmes Éducatifs, 2003). En France, la gauche y a vu une manière de répondre à la critique de Bourdieu et Passeron concernant « l'indifférence aux différences » de la tradition républicaine. Dès son arrivée au pouvoir, elle a mis en place une politique ciblée sur les quartiers difficiles, spécialement les banlieues des grandes villes : les ZEP (Zones d'éducation prioritaire) reprirent les démarches développées depuis les années 1970 en Grande-Bretagne. Les effets sont difficiles à évaluer mais cette décision a commencé à défaire, dans l'opinion française, le montage qui faisait qu'égalité et justice paraissaient synonymes.

Le sens politique de ces propositions apparaît donc, avec le recul, ambigu. Elles se sont présentées comme un renouvellement des moyens de l'État-providence. L'analyse établit aujourd'hui qu'elles ont peu à peu introduit les concepts et les instruments de l'État managérial.

- *Recul du projet de redistribution, reconnaissance des différences. Une recomposition du projet de justice autour du mot d'ordre de diversification*

Le milieu des années 1990 est marqué par une étrange convergence qui remet en cause le projet de redistribution de l'État-providence. Le compromis élaboré autour du mot d'ordre de diversification correspond à cette segmentation de la société décrite par Giddens. Il permet à plusieurs groupes de poursuivre leurs intérêts de façon indépendante même s'ils se rencontrent sur les mêmes dispositifs.

Le rôle des classes moyennes est sans doute essentiel dans cette évolution. Le tournant se situe vers 1975 au moment où la loi de modernisation du système éducatif établit le collège unique. Les classes moyennes avaient milité pour cette mesure dont elles attendaient qu'elle ouvre à leurs enfants l'accès à l'école de la bourgeoisie. Elles avaient déjà obtenu une demi-satisfaction au travers des mesures des années 1960 et furent effrayées de leur audace lorsque tous les enfants eurent accès aux études secondaires. Le danger changeait de forme : leurs enfants risquaient d'être noyés dans la masse (Derouet, 2001). Il fallait donc inventer de nouvelles distinctions dans un système en principe unifié. L'instrument le plus commode est le choix de l'établissement. Depuis les années 1960, l'organisation du secteur public repose sur une carte scolaire qui affecte les enfants dans un établissement en fonction de leur domicile. Un tel système suppose que tous les établissements de même statut offrent un service équivalent. Il y a longtemps que les consommateurs d'école (Ballion, 1982) ont démasqué cette fiction. Les stratégies de contournement existent depuis les années 1970, dont le recours au privé. Dans les années 1990, le développement de l'évaluation a fourni des instruments qui permettent de saisir des différences et d'affiner les choix. La loi de 1989, qui fait du projet d'établissement le pivot de la gestion du système éducatif, a ouvert la porte aux dérogations : elle prône un accord entre le projet d'une famille ou d'un jeune et le projet d'un établissement. Cette

proposition correspond à ce que la recherche a produit comme connaissance concernant la genèse des inégalités d'éducation. Les travaux des historiens ont montré les effets pervers de la standardisation. Bourdieu et Passeron ont dénoncé l'« indifférence aux différences » de l'école de la République. Une certaine diversité des établissements est nécessaire pour prendre en charge les différences sociales et territoriales. Tout en maintenant le principe, les gouvernements socialistes ont donc laissé aux recteurs des possibilités d'assouplissements de la carte scolaire. En 2007, les programmes des deux principaux candidats à l'élection présidentielle posaient la question de sa suppression. Nicolas Sarkozy souhaite mettre fin à une planification qui lui paraît digne du système soviétique. Pour la candidate socialiste, il s'agit aussi d'une reconnaissance des droits des usagers, mais dans le cadre d'un projet de démocratie de proximité. En outre, la flambée du marché de l'immobilier accroît les ségrégations urbaines. Dans ces conditions, la carte scolaire peut devenir un moyen de fermer des ghettos. Après la victoire de Nicolas Sarkozy, une suppression progressive est annoncée pour les années qui viennent et les académies doivent dès la rentrée 2008 publier les indicateurs qui éclairent les choix des familles.

Cette évolution des classes moyennes entretient d'étroits rapports avec les changements concernant la formation des élites (Dutercq, 2008). Une inégalité d'un nouveau type apparaît entre des établissements à réseaux courts qui intègrent la jeunesse populaire à son milieu et des établissements à réseaux longs qui insèrent les futures élites dans des réseaux internationaux. Le classement, qui est maintenant officiel dans l'enseignement supérieur remonte vers l'amont. Pour être admis dans les bonnes universités, les jeunes doivent être scolarisés dans des établissements secondaires qui répondent aux mêmes critères de qualité.

Ces évolutions jouent sans doute un rôle essentiel. Le devant de la scène est cependant occupé par les revendications de reconnaissance des différences ethniques et religieuses. La création des ZEP avait tenté de résoudre le problème sans vraiment le poser. Les souvenirs de la deuxième guerre mondiale sont encore très présents. Les oppositions sont très vives à un recensement des populations qui enregistre l'origine ethnique ou la religion. La carte des ZEP a été tracée à partir des indicateurs économiques et territoriaux, en particulier les difficultés liées à l'habitat dans les banlieues des grandes villes. En même temps, nul n'ignore qu'une grande partie des habitants de ces quartiers est d'origine maghrébine et de religion musulmane. Cette prudence a été très vite débordée. Au-delà des débats sur le port du foulard islamique, la fin du XX^e siècle a vu une reformulation de la question des inégalités. Celle-ci est devenue inséparable de celle des différences ethniques et religieuses (Lorcerie 2003, Payet 1995).

Le mot d'ordre de diversification permet à ces préoccupations très différentes de faire cause commune. Une atmosphère « anti-État » assure pour le moment la solidité de ce montage plein d'ambiguïtés. Il est cependant nécessaire de proposer à la société une perspective de justice pour tous qui recompose l'unité de cette école éclatée. L'intérêt se déplace donc vers le sentiment de la justice ou de l'injustice vécu par les individus. Il y a certainement là une vraie question qui n'a pas été assez travaillée. L'école de l'égalité des chances pouvait être assez dure. Sa morale repose sur le sacrifice : elle promet aux individus le bonheur, mais pour plus tard. En attendant, elle demande une stricte discipline des corps et des âmes. Une revendication s'est exprimée depuis au moins 1968. Comment parler de préparation à l'autonomie, de formation à la citoyenneté en maintenant une organisation des établissements qui prive les élèves de toute responsabilité, voire qui sanctionne ceux qui tentent d'en prendre (Merle, 2006) ? Un paradoxe a été souligné par Dubet et Martuccelli (1998). Dans les petites classes, les élèves se battent pour représenter leurs camarades dans les différents conseils ; en fin de scolarité, il n'y a plus de candidats. L'école de la République enseignerait-elle le refus de l'engagement ? La situation a évolué au cours des

années 1990. Les manifestations des lycéens ont abouti à la création de nouveaux dispositifs dont le but est de permettre l'expression des élèves : les « maisons des lycéens », les comités de vie lycéenne, etc. Leur mise en place se heurte à des résistances mais le principal obstacle est ailleurs: les élèves n'habitent pas les institutions dont ils ont obtenu la création (Rayou, 2000).

L'école s'inscrit par là dans la philosophie sociale qui propose de nouveaux rapports entre les individus et les institutions. Les citoyens sont moins confrontés à l'arrogance de l'État et de la bureaucratie. Si cela arrive, ils ont des possibilités de recours et de médiation. Ces assurances compensent ce qui pourrait autrement être considéré comme un scandale : la constitution d'une élite qui se dégage très tôt de la masse et s'installe dans un espace de mobilité internationale auquel les autres catégories n'ont pas accès. Cet arrangement est cependant fragile. Une partie des classes populaires maintient la revendication d'un partage des bénéfices et d'une perspective de mobilité sociale. Surtout le montage risque de se défaire si une autre partie des classes populaires demande l'introduction d'un droit des communautés dans l'école. Cette revendication est aussi inacceptable par les classes moyennes que par l'État. Cet ensemble de rancœurs et de contradictions peut constituer un ferment de changement... Comment la recherche peut-elle, dans une telle conjoncture, contribuer à l'émergence d'un nouveau projet de démocratisation ?

Pour l'émergence d'un nouveau modèle de démocratisation. Quelle contribution des sciences sociales?

Il est possible qu'après un demi-siècle d'affirmation positive, les politiques de démocratisation entrent dans une phase négative. Il est significatif que les mouvements qui se dressent contre le nouvel ordre mondial se définissent par rapport à lui : « gauche anti-libérale », « anti-capitaliste », etc. Ils savent contre quoi ils luttent mais éprouvent des difficultés à formuler un projet nouveau. C'est un des aspects de la crise de la critique (Van Haecht, 2004). La gauche pédagogique doit peut-être se préparer à de longues années où le nouvel esprit du capitalisme ne sera pas seulement dominant dans le domaine économique mais aussi dans le débat d'idées. Ce constat un peu désabusé ne doit pas empêcher de relancer la réflexion sur la construction d'un nouveau modèle de démocratisation de l'école et de la société. Dans une pensée dialectique le moment négatif joue un rôle aussi important que le positif. La démarche doit à la fois s'inscrire dans le nouveau cadre, suivre la mise en œuvre de ses promesses et porter attention à un certain nombre de phénomènes qui se situent en rupture. Ceux-ci esquissent, peut-être, les lignes de force d'un nouveau modèle.

• Suivre et évaluer la mise en œuvre de la définition de la justice sociale portée par l'État managérial

Les classes populaires sont trop loin de l'école pour élaborer elles-mêmes un nouveau modèle qui corresponde à leurs intérêts. En revanche, leurs souffrances et leurs rancœurs, leurs résistances, éventuellement leurs ruses pour interpréter et déplacer les prescriptions officielles constituent des ferments d'évolution. Il est possible de raisonner par analogie avec la manière dont Kuhn analyse les changements de paradigme scientifique. Un modèle d'intellection est en place qui fournit une interprétation satisfaisante de la majorité des phénomènes connus. Des petits désajustements apparaissent, d'abord mineurs, puis de plus en plus importants. Des tentatives de réajustement se développent qui prennent peu à peu leurs distances avec le modèle initial jusqu'à entraîner sa remise en

cause. La première tâche est sans doute de suivre la mise en place du nouveau modèle, les défauts qui apparaissent et les tentatives de réajustements.

Par la loi d'orientation de 2005, l'État s'engage à ce que tous les jeunes français maîtrisent à la fin de la scolarité obligatoire un certain nombre de connaissances et de compétences. Au-delà des controverses concernant la définition de ce "socle commun", l'épreuve cruciale sera l'évaluation de la fiabilité de cette garantie. Ne risque-t-on pas de retrouver le taux d'échec de plus ou moins 20% identifié depuis la mise en place du collège unique ? Les politiques d'éducation prioritaire n'ont pas eu d'effet en ce domaine et l'objectif d'amener 80% d'une génération au niveau du baccalauréat n'a fait que retourner ce constat en positif. Si tel était le cas, quelle serait l'alternative ? L'État peut-il offrir un vrai travail et de vraies possibilités de retour en formation à des jeunes qui n'ont pas profité de la première chance ? Ou ceux-ci entreront-ils dans un cycle sans fin de précarité et d'assistanat ? Les premières études montrent les limites des slogans concernant la formation tout au long de la vie. Il est certes généreux d'affirmer que le destin des individus ne peut être scellé par les qualifications qu'ils ont acquises entre quinze et vingt-cinq ans. Toutefois, cette affirmation ne vaut que ce que valent les dispositifs chargés de la mettre en œuvre. L'institution d'une validation des acquis de l'expérience ouvre évidemment des perspectives mais les procédures sont lentes à se mettre en place et, pour le moment, la formation continue profite surtout à ceux qui bénéficient d'une bonne formation initiale.

La conception libérale fait reposer sur les individus la responsabilité de la construction des parcours qui prolongent la formation après le socle commun. C'est une nouvelle définition de l'orientation qui émerge, très différente de celle qui avait été proposée à la suite du Plan Langevin-Wallon. Il ne s'agit plus de repérer le « gisement de compétence » que représente l'intelligence des enfants de classes populaires mais de réfléchir à la manière dont chacun peut construire son projet dans un univers réticulaire. Cela implique des individus qui savent faire le bilan de leurs compétences, qui les confrontent à la situation de l'emploi national et international, qui identifient les ressources dont ils ont besoin, qui tirent les conclusions de cette analyse et qui envisagent les changements de métier ou les mobilités géographiques nécessaires... Même si un des piliers du socle commun concerne l'apprentissage de l'autonomie, tous les individus ne disposent pas des mêmes ressources. Pour rester dans un cadre de justice, l'État managérial doit reprendre à son compte certaines traditions de l'État providence : mettre en place des dispositifs d'aide à l'orientation active, garantir les revenus et les droits sociaux des travailleurs dans les périodes où ils ne sont pas dans le circuit de la production. Les partisans du nouvel ordre citent volontiers en exemple la flexicurité danoise. Ce compromis repose sur des traditions et des institutions propres aux pays scandinaves (Barbier, 2008). À quelles conditions serait-il généralisable ?

• Contribution à la construction d'un nouveau modèle de démocratisation : questions théoriques

La construction d'un nouveau modèle de démocratisation suppose un projet de dynamique globale auquel se rattache le projet d'éducation. La réflexion doit donc porter d'abord sur ce qu'on appelle un modèle de société. Les projets d'égalité des chances et de partage des bénéfices correspondaient à une période où la société française se voyait comme un vaste kaléidoscope où des groupes entretiennent des rapports de concurrence et de coopération en permanente recomposition. Dans cette conception, la justice consiste à protéger les plus faibles et à garantir que les échanges reposent sur la réciprocité. Dans une certaine mesure, la centration de l'intérêt sur l'échec scolaire a déséquilibré la vision. Face à

cette urgence, la question de la formation des élites est apparue politiquement incorrecte et a été exclue du débat. C'était sans doute une erreur. La philosophie politique de la justice doit traiter ensemble la question de l'enseignement pour tous et celle de l'enseignement pour les meilleurs. Son problème central est de trouver le principe qui permet de penser ensemble ces deux aspects. L'image qui prévaut aujourd'hui est plutôt celle d'une courbe en cloche (Boltanski 1999). Au centre, une énorme classe moyenne, si énorme qu'elle n'est pas vraiment une classe mais une agglomération d'individus. Celle-ci définit tout de même une certaine norme. Aux deux extrémités, des minorités qui ne relèvent pas de cette norme. D'un côté, une élite très riche s'inscrit dans des réseaux internationaux qui échappent au contrôle des États. De l'autre, une population qui n'est pas seulement pauvre et peu qualifiée mais exclue, c'est-à-dire qu'elle a perdu les liens avec la vie sociale ordinaire. Dans ce cas, la principale préoccupation de justice est l'intégration de ces exclus. La question de la place occupée dans les hiérarchies devient secondaire.

Est-il possible de concevoir un autre modèle de société, qui retrouve un projet de redistribution ? Les contraintes à prendre en compte sont multiples et parfois contradictoires. Assurer la transmission culturelle entre les générations tout en respectant les différences dans une société pluriethnique et pluriculturelle. Garantir un socle commun pour tous, élever les standards de compétences de la main-d'œuvre et dégager des élites performantes. Surtout rendre du sens aux apprentissages en les inscrivant dans les enjeux de la vraie vie tout en conservant l'indépendance du projet humaniste de formation par rapport aux contraintes de la production. Les propositions du nouveau capitalisme d'une organisation en réseaux qui font communiquer le monde de la production et celui de la formation répondent peut-être à certaines attentes des classes populaires. Toutefois, que de pièges ! Ces réseaux sont bien évidemment gouvernés par les intérêts économiques. Pour que ce système soit porteur de progrès, il faudrait que les classes populaires trouvent de nouveaux modes d'organisation qui défendent leurs intérêts dans ce cadre. Cela suppose une présence plus forte dans les instances qui gouvernent ce système mais aussi une réflexion sur l'alternative que présentent les nouveaux moyens de circulation des savoirs.

- *À la recherche d'un nouveau modèle de démocratisation. Quelques pistes pour des études empiriques*

Les réflexions théoriques ne pourront progresser que si elles s'appuient sur des travaux empiriques qui font en particulier l'inventaire de ce négatif qui peut nourrir l'avancement de la pensée dialectique. Cela suppose d'interroger le quotidien des acteurs fait de souffrances, de ruses et de petits bonheurs (Derouet-Besson, 2007). Ce travail peut s'inspirer de celui qui a été mené par Ivor Goodson au Royaume-Uni (2003). Il interroge des enseignants qui ont vécu le passage des réformes démocratisantes des années 1970 à la réorganisation libérale de du gouvernement Thatcher puis la mise en place de la Troisième Voie. Les premières conclusions montrent le fossé qui se creuse entre les orientations impulsées au sommet de l'État et le sens de l'action pour les acteurs de base. Il n'y a certes pas de résistance organisée mais cela ne signifie pas que l'esprit des réformes passe dans le quotidien. Dans une atmosphère générale de perte des références, celui-ci est fait de limitation des risques et d'évitement des conflits. L'impression générale est celle d'une souffrance éclairée de quelques ruses. La société peut-elle vivre dans ce qui apparaît, pour reprendre le terme d'Hirschman, une sorte d'« *exit généralisé* ».

Pour servir ce programme, la sociologie doit opérer un retour sur elle-même afin de sortir du cadre qui s'est construit à l'époque des politiques d'égalité des chances. C'est en s'intéressant à des « petites choses » qui échappent aux grandes enquêtes que la recherche peut faire émerger de nouvelles perspectives. Un premier déplacement a eu lieu dans les années 1980 lorsque la déconcentration et la partielle décentralisation de l'Éducation

nationale ont constitué de nouveaux objets : les établissements scolaires, les Zones d'éducation prioritaire, les territoires, etc. Un second déplacement est aujourd'hui nécessaire. Il ne s'agit pas seulement de s'intéresser à une construction du social au quotidien mais de dégager des réalités qui n'apparaissent le plus souvent qu'en creux. Une telle démarche se rapproche de « l'ethnographie critique » qui a été développée par les anthropologues américains dans les milieux minoritaires (Gérin-Lajoie 2006).

L'importance que les grandes enquêtes prennent dans une régulation par *benchmarking* impose également de revenir sur l'épistémologie de la mesure et du comparatisme. Les évaluations reposent sur des instruments qui ont été conçus dans une situation et en fonction de ses enjeux particuliers. Les instruments traduisent l'état des conventions négociées à un certain moment pour définir les buts de l'éducation : un projet politique (reproduction des élites, démoratisation des études, etc.) ; un programme curriculaire et une définition des compétences attendues des élèves, etc. Ils se transportent ensuite d'une période à une autre, d'un continent à un autre et sont parfois utilisés pour servir des projets très différents de ceux qui ont présidé à leur origine. Ainsi, les mesures de l'intelligence conçues dans une perspective eugéniste ont été utilisées pour soutenir les politiques d'égalité (Normand, 2007). Il y a évidemment là un champ de recherche à développer pour que la société retrouve la maîtrise des instruments qui sous-tendent sa gestion.

De même le processus de mondialisation appelle une nouvelle conception du comparatisme : les grandes enquêtes sont devenues des instruments de gouvernement. Pour rendre à la comparaison sa fonction d'outil de connaissance, la recherche doit accomplir un pas supplémentaire vers l'extériorité et construire un cadre plus large (Osborn, Broadfoot & alii, 2003) qui prenne en compte les contextes. Ainsi, les décideurs politiques sont fascinés par les excellents résultats des pays scandinaves : les performances de la Finlande pour les apprentissages de base, la flexicurité danoise pour ce qui concerne l'accompagnement des politiques de formation tout au long de la vie. Ils demandent à la recherche d'identifier des « bonnes pratiques » aisément transférables. Il faut sans doute auparavant comprendre en profondeur les dispositifs, leur historicité, la socialisation politique qui les sous-tend... (Barbier, 2008).

Conclusion

Une réflexion sur le projet d'éducation dans les sociétés post-modernes : suivre les processus de socialisation des univers de violence et d'amour vers les univers de justice

Le chemin que nous venons de parcourir montre un élargissement du cadre à l'intérieur duquel sont pensés l'éducation et le projet de démocratisation. L'ancien modèle reposait sur un grand renfermement de l'école et une traduction de l'exigence de justice en objectif d'égalité. Ces deux principes sont mis en cause. La conception réticulaire du monde qui établit des circulations entre formation et production ne correspond pas seulement aux intérêts du capitalisme. Elle rencontre aussi certains intérêts des classes populaires. De même, la fin du XX^e siècle est passée d'une définition de la justice centrée sur l'objectif d'égalité à une conception plus large qui comprend aussi bien la reconnaissance des différences que l'obligation de rendre compte. Les années qui viennent vont amener sans doute à élargir encore ce cadre. Le processus d'éducation ne peut être pensé uniquement à l'intérieur des univers de raison et de justice. Son but est de faire entrer les enfants et les jeunes dans une Cité politique gouvernée par des références de justice : chacun reçoit en fonction de sa contribution à l'intérêt général. C'est implicitement reconnaître qu'ils n'y appartiennent pas spontanément. Ils viennent de mondes où les rapports entre les individus ne sont pas régis par un principe d'équivalence : la violence, où les individus

s'affrontent directement ; l'amour dont le mouvement est de donner sans calculer le retour (Boltanski, 1990). La socio-anthropologie de l'enfance, la sociologie des émotions qui se développent révèlent l'importance de ces phénomènes et élaborent des outils pour les penser sociologiquement. Ces apports renouvellent l'étude du sens ordinaire et du processus de socialisation. Il ne s'agit pas de passer de la violence ou de l'amour à la justice les différents univers s'entrelacent en permanence (Rayou 1999). La compétence sociale se définit par la capacité à discerner à chaque fois la référence pertinente en fonction de la situation. Un des buts de la sociologie est aujourd'hui de tracer un cadre d'intellection qui permette de suivre et de comprendre ce travail.

Quel est le rôle des institutions dans ce cheminement ? La théorie classique repose sur un processus d'intériorisation. Des institutions fortes (la famille, l'école, l'armée, l'entreprise) portent des normes qui s'imposent peu à peu aux individus. Dubet montre le déclin de ce programme (2002). Les institutions sont contestées. Elles doivent négocier avec des individus qui mobilisent dans différents espaces les ressources qui leur conviennent. Cette nouvelle démarche appelle à repenser la position de l'institution scolaire. Quel est son rôle dans cette organisation réticulaire ? Quel est aussi le rôle des nouveaux modes de circulation des savoirs. Cela suppose la réalité d'évaluer les projets d'entreprises, voire de régions apprenantes (Le Boterf 1994) mais aussi de s'interroger sur la possibilité d'échanges horizontaux (Héber-Suffrin, 1998) ? Ces types de formation rendraient-ils du sens aux savoirs ? Quelles seraient leurs conséquences en matière de démocratisation ?

Références bibliographiques

- ALAIN (1932), *Propos sur l'éducation*, Paris, Rieder
- ARIES P. (1973), *L'Enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, Paris, Seuil
- BALLION, R. (1982), *Les consommateurs d'école*, Paris, Stock
- BALLION, R. (1994), *Les lycéens et leurs petits boulots*, Paris, Hachette
- BARROSO, J. (2007), *Schools facing up to new challenges*”, European Conference, Lisbonne : (<http://www.eu2007.min-edu.pt/np4/en/28.html>)
- BAUDELLOT, C. ; ESTABLET, R. (1989), *Le niveau monte*, Paris, Seuil
- BERLINER D.C., BIDDLE B.J. (1995), *The manufactured crisis : myths, fraud, and the attack on America's public schools*, New York, Perseus Publishing
- BOLTANSKI, L.; CHIAPELLO, È. (1999), *Le nouvel esprit du capitalisme*, Paris, Gallimard.
- BOLTANSKI, L. ; THÉVENOT, L. (1991), *De la justification. Les économies de la grandeur*, Paris, Gallimard
- BOLTANSKI, L. (1990). «Sociologie critique et sociologie de la critique», *Politix*, n°10-11, pp 124-134.
- BOLTANSKI, L. (1999), *Une sociologie sans société ?*, Le genre humain, pp 303-311.
- BOTTANI, N.; HUTMACHER, W. (2001), *In Pursuit of Equity in Education, Using International Indicators to Compare Equity Policies*, Kluwer Academic Publishers
- 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, ENS Éditions
- CAILLE A., (2007), *La quête de la reconnaissance. Nouveau phénomène social total*, Paris, La Découverte

- CHARLIER, J.-É; CROCHÉ, S. (2008), *The implications of competition for the Future of European Higher Education (I)*, European Education, Journal of Issues and Studies, vol. 39, No.04
- CLARKE, J.; NEWMAN, J. (1997), *The Managerial State*, London, Sage
- CLARKE, J.; GEWIRTZ, S.; McLAUGHIN, E. (2000), *New Managerialism, New Welfare ?*, London, Sage
- DARRAS (1969), *Le partage des bénéfiques. Expansion et inégalité en France*, Paris, Éditions de Minuit.
- 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, Revue Internationale de Sociologie de l'Éducation*, n°5, pp 9-24
- DEROUET, J.L. (à paraître), *Centralisation – Décentralisation du système éducatif*
in van ZANTEN A., *Encyclopédie de l'éducation*. Paris PUF
- DEROUET-BESSON, M.-C. (2005), «Les cent fruits d'un marronnier Éléments pour l'histoire d'un lieu commun : l'ouverture de l'école», *Éducation & Sociétés, revue internationale de sociologie de l'éducation*, n°13, pp 141-159.
- DUBET, F. (2002), *Le déclin de l'institution*, Paris, Seuil
- DUBET, F. ; MARTUCCELLI, D. (1998), *À l'école : sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, Seuil
- DUBET, F. (2004), *L'école des chances. Qu'est-ce qu'une école juste ?*, Paris, Seuil.
- DURKHEIM, E. (1938), *L'évolution pédagogique en France*, Paris, PUF
- DURU-BELLAT, M. (2006), *L'inflation scolaire. Les désillusions de la méritocratie*, Paris, Seuil
- EWALD, F. (1986), *L'État providence*, Paris, Grasset
- FOUCAULT, M. (1961), *Histoire de la folie à l'âge classique*, Paris, Plon
- GARNIER, B. (2008), *Les Combattants de l'École unique*, Lyon, INRP
- GEWIRTZ, S. (2002), *The managerial school: post-welfarism and social justice in education*, London, Routledge
- GIDDENS, A. (1998), *The Third Way : The Renewal of Social Democracy* («La Troisième voie face : le renouveau de la social-démocratie»), Londres, Polity Press in association with Blackwell Publishers
- GOODSON, I. (2003), *Professional Knowledge, Professional Lives : Studies in Education and Change*, Maidenhead & Philadelphia, Open University Press
- Groupe européen de recherche sur l'équité des systèmes éducatifs (2003)., *Rapport L'équité des systèmes éducatifs européens. Un ensemble d'indicateurs*, Université de Liège
- HÉBER-SUFFRIN C; (1998), *Les savoirs, la réciprocité et le citoyen*, Paris, Desclée de Brouwer
- ILLICH I. (1970), *Deschooling society*, New-York, Harper & Row. Trad. fr. 1971. *Une société sans école*, Paris, Éd. du Seuil
- LANGOUET, G. ; LÉGER, A. (1991), *École publique ou école privée ?*, Trajectoires et réussites scolaires, Paris, Éditions Fabert
- LAWN, M.; NÓVOA, A. (2005), *L'Europe réinventée. Regards critiques sur l'espace européen de l'éducation*, Paris, L'Harmattan
- LE BOTERF, G. (1994), *De la compétence : essai sur un attracteur étrange*, Paris, Les Éditions d'Organisation

- LELIEVRE, C. (2004), *L'école obligatoire : pour quoi faire ?*, Paris, Retz
- LORCERIE, F. (2003), *L'école et le défi ethnique*, Paris, ESF
- NORMAND, R. (2007), "En quête d'une mesure des inégalités : genèse et développements d'une arithmétique politique en éducation" in Batifoulier P., Ghirardello A , de Larquier G, Remillon D, *Approches institutionnalistes des inégalités en économie sociale*, Paris, L'Harmattan, Tome 1, Évaluations
- PAGET, D. (2006), *Aventure commune et savoirs partagés*, Paris, Syllepses
- PAYET, J.P (1995), *Collèges de banlieue. Ethnographie d'un monde scolaire*, Paris, Méridiens Klinsieck
- MERLE, P. (2005), *L'élève humilié. L'école, un espace de non-droit*, Paris, PUF.
- OSBORN, M.; BROADFOOT, P. et alii (2003), *A world of difference ?*, London, Open University Press
- PLAISANCE, É. (1985), *L'échec scolaire*, Paris, Éd. du CNRS
- PROST, A. (1985), *L'enseignement s'est-il démocratisé ?* Paris, PUF
- Rapport de la *National Commission on Excellence in Education*, (1983). *A Nation at Risk : The Imperative For Educational Reform*
- RAWLS, J. (1987), *A theory of Justice* («Théorie de la justice»), Paris, Seuil
- RAYOU, P. (2000), *La Cité des lycéens*, Paris, L'Harmattan.
- RAYOU,P. (1999), *La grande école. Approche sociologique des compétences enfantines*, Paris, PUF
- TAYLOR, C. (1999), *Multiculturalisme, différence et démocratie*, Paris, Flammarion
- THIVEND, M. (2007), *L'enseignement technique et la promotion scolaire et professionnel sous la IIIe République*, *Revue Française de Pédagogie*, n°159, Lyon : INRP
- TOMLINSON, S. (2001), *Education in a post-welfare society*, Buckingham, en University Press
- VAN HAECHT, A. (2004). Coord, *La posture critique en sociologie de l'éducation*, *Éducation et Sociétés, Revue internationale de sociologie de l'éducation*, n°13, Paris : De Boeck-INRP
- van ZANTEN, A. (2004). Coord. *Les classes moyennes, l'école et la ville : la reproduction renouvelée*, *Éducation et Sociétés, Revue Internationale de Sociologie de l'Éducation*, n°14, Paris : De Boeck-INRP.