

Mutations du modèle éducatif et épreuves individuelles

François DUBET

CADIS, Université de Bordeaux 2, EHESS, Paris, France



Conseil de recherches en
sciences humaines du Canada

Social Sciences and Humanities
Research Council of Canada

Canada



Patrimoine
canadien

Canadian
Heritage

Revue scientifique virtuelle publiée par l'Association canadienne d'éducation de langue française dont la mission est d'inspirer et de soutenir le développement et l'action des institutions éducatives francophones du Canada.

Directrice de la publication
Chantal Lainey, ACELF

Présidente du comité de rédaction
Marianne Thériault,
Université d'Ottawa

Comité de rédaction
Gérald C. Boudreau,
Université Sainte-Anne
Lucie DeBlois,
Université Laval
Simone Leblanc-Rainville,
Université de Moncton
Paul Ruest,
Collège universitaire de Saint-Boniface
Marianne Thériault,
Université d'Ottawa

Directeur général de l'ACELF
Richard Lacombe

Conception graphique et montage
Claude Baillargeon pour Opossum

Responsable du site Internet
Anne-Marie Bergeron

Les textes signés n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs et auteurs, lesquels en assument également la révision linguistique. De plus, afin d'attester leur recevabilité, au regard des exigences du milieu universitaire, tous les textes sont arbitrés, c'est-à-dire soumis à des pairs, selon une procédure déjà convenue.

La revue *Éducation et francophonie* est publiée deux fois l'an grâce à l'appui financier du ministère du Patrimoine canadien et du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.



ASSOCIATION CANADIENNE
D'ÉDUCATION DE LANGUE FRANÇAISE

268, Marie-de-l'Incarnation
Québec (Québec) G1N 3G4
Téléphone : (418) 681-4661
Télécopieur : (418) 681-3389
Courriel : info@acelf.ca

Dépôt légal
Bibliothèque et Archives nationales
du Québec
Bibliothèque et Archives du Canada
ISSN 0849-1089

La contribution de l'école au processus de construction identitaire des élèves dans une société pluraliste

Rédactrice invitée :

Diane GÉRIN-LAJOIE, Université de Toronto, Ontario, Canada

- 1 **Liminaire**
La contribution de l'école au processus de construction identitaire des élèves dans une société pluraliste
Diane GÉRIN-LAJOIE, Université de Toronto, Ontario, Canada
- 8 **Mutations du modèle éducatif et épreuves individuelles**
François DUBET, CADIS, Université de Bordeaux 2, EHESS, Paris, France
- 22 **Aménagement linguistique par l'école au Val d'Aoste : profils identitaires et éducation plurilingue**
Marisa CAVALLI, Institut Régional de Recherche Éducative pour le Val d'Aoste, Val d'Aoste, Italie
- 39 **Les chemins de la construction identitaire : une typologie des profils d'élèves d'une école secondaire de la minorité francophone**
Annie PILOTE, Université Laval, Québec, Canada
- 54 **Vitalité ethnolinguistique et construction identitaire : le cas de l'identité bilingue**
Rodrigue LANDRY, Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques, Nouveau-Brunswick, Canada
Kenneth DEVEAU, Université Sainte-Anne, Nouvelle-Écosse, Canada
Réal ALLARD, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada
- 82 **Héritiers des mariages mixtes : possibilités identitaires**
Phyllis DALLEY, Université d'Ottawa, Ontario, Canada
- 95 **Stratégies identitaires de jeunes issus de l'immigration et contextes scolaires : vers un renouvellement des figures de la reproduction culturelle**
Marie VERHOEVEN, Université catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve, Belgique
- 111 **Figures identitaires d'élèves issus de la migration maghrébine à l'école élémentaire en France**
Cécile SABATIER, Université Simon Fraser, Colombie-Britannique, Canada
- 133 **Construction identitaire et éducation théâtrale dans un contexte rural franco-ontarien**
Marianne THÉBERGE, Université d'Ottawa, Ontario, Canada
- 148 **Éducation et fragmentation identitaire : à la recherche d'un centre de gravité**
Christiane GOHIER, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
- 162 **Identité et travail enseignant dans les écoles de langue française situées en milieu minoritaire**
Diane GÉRIN-LAJOIE, Université de Toronto, Ontario, Canada
- 177 **Les enseignantes et les enseignants de français en contexte albertain : discours et représentations**
Sylvie ROY, Université de Calgary, Alberta, Canada
- 193 **Convergence et diversité de l'identité professionnelle des enseignantes et des enseignants du secondaire en Communauté française de Belgique : tensions entre le vrai travail et le sale boulot**
Branka CATTONAR, Université catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve, Belgique

Mutations du modèle éducatif et épreuves individuelles

François DUBET

CADIS, Université de Bordeaux 2, EHESS, Paris, France

RÉSUMÉ

Les transformations des systèmes scolaires ne tiennent pas seulement à leur massification et aux demandes de leurs environnements sociaux et culturels. Elles procèdent aussi d'une mutation plus profonde des formes et de la légitimité des relations pédagogiques. Plus on s'éloigne d'une figure institutionnelle dérivée d'un modèle religieux, plus l'école soumet les individus à des épreuves subjectives à travers lesquelles ils se constituent comme des sujets, ou, au contraire, par lesquelles ils peuvent se détruire, désertent l'école ou se retourner contre elle.

ABSTRACT

Mutations of the Educational Model and Individual Challenges

François DUBET

CADIS, University of Bordeaux 2, EHESS, Paris, France

The purpose of transforming school systems is to provide broad access and to respond to the demands of their social and cultural environments. These transformations also mean deeper changes in the forms and the legitimacy of pedagogical relations. The more we move away from an institutional structure based on a religious model, the more the school submits individuals to subjective challenges, through

which they either build their identities, or to the contrary, destroy them, quit school or turn against it.

RESUMEN

Transformación del modelo educativo y las pruebas individuales.

François DUBET

CADIS, Universidad de Burdeos 2, EHESS, Paris, Francia

Las transformaciones de los sistemas escolares no dependen exclusivamente de la masificación ni de las exigencias de los entornos sociales y culturales. También surgen de una transformación profunda de las formas y de la legitimidad de las relaciones pedagógicas. Mientras más se aleja de la figura institucional derivada del modelo religioso, la escuela somete cada vez más a los individuos a pruebas subjetivas a través de las cuales se constituyen en sujetos, o al contrario, pueden destruirse, desertar la escuela o volverse contra ella.

Introduction

L'école est généralement placée sous le règne de la foi, de la raison, de l'égalité, de la liberté, de la culture... Comment de tels principes pourraient-ils être des épreuves pour des sujets que l'éducation doit arracher à leur ignorance et à leur enfermement? Cette représentation reste encore si forte chez les acteurs de l'éducation que, la plupart du temps, on considère que les résistances et les échecs des élèves ne s'expliquent pas par le fonctionnement de l'école, mais par les lacunes et les handicaps des individus ou des groupes sociaux auxquels ils appartiennent. C'est là le raisonnement spontané des enseignants et des enseignantes qui pensent que les malheurs et les difficultés de l'école ont leur origine dans les tares et les travers de la société et dans la distribution inégalitaire des aptitudes et des dons individuels, bien plus que dans la nature de la formation scolaire elle-même. Ainsi pourrait s'expliquer le succès des théories critiques de la sociologie de l'éducation qui soulignent le poids des inégalités sociales sur la distribution des performances des élèves. Ce type d'analyse suppose implicitement que l'école ne saurait être mise en cause et que les épreuves scolaires sont moins scolaires que sociales et psychologiques tant que l'école est tenue pour une institution incarnant des valeurs indiscutables, celle de la foi pour les écoles religieuses, celle de République pour l'école laïque française, celle de la nation et de la culture dans la plupart des cas.

Les choses changent sensiblement quand l'école n'est plus tenue pour une institution, quand, en se massifiant, elle devient une sorte de « marché » dans lequel les individus viennent acquérir des diplômes et des qualifications fortement hiérarchisés. Le fonctionnement de l'école est alors moins perçu comme l'accomplissement de valeurs ultimes que comme une organisation dans laquelle les élèves se disputent des biens rares. Dans ce cas, les inégalités scolaires ne sont plus réduites aux seules inégalités sociales, elles peuvent être engendrées par l'école elle-même. Les choses changent aussi quand les élèves sont considérés comme des sujets devant « s'épanouir » et trouver leur propre voix, et non plus comme des acteurs sociaux tenus d'intérioriser des normes et des valeurs indiscutables. Dès lors, les épreuves des individus ne sont plus réductibles à leurs « handicaps », mais elles renvoient aussi à la manière dont l'école leur permet de construire leur propre expérience.

L'hypothèse défendue dans ce texte est donc que les épreuves des acteurs changent de nature, ou que notre perception en change, au fur et à mesure que l'école cesse d'être une institution totalement identifiée aux valeurs dont elle se réclamait, quand elle est prise dans un processus de désenchantement et de massification continue¹.

Élargissant l'emprise de l'école sur la formation des individus, la modernité du XIX^e siècle et de la première moitié du XX^e a repris à son compte une forme scolaire et un modèle de socialisation que je caractérise comme un programme institutionnel.

I. Le programme institutionnel

La thèse est la suivante : élargissant l'emprise de l'école sur la formation des individus, la modernité du XIX^e siècle et de la première moitié du XX^e a repris à son compte une forme scolaire et un modèle de socialisation que je caractérise comme un programme institutionnel (Dubet, 2002). Le mot programme doit être entendu dans son sens informatique, celui d'une structure stable de l'information mais dont les contenus peuvent varier de manière infinie. Ce programme est assez largement indépendant de son contenu culturel et peut être défini par quatre grandes caractéristiques indépendantes des idéologies scolaires transmises. Ainsi, les écoles religieuses, les écoles républicaines française ou chilienne et l'école soviétique ont-elles partagé le même programme.

1. *Valeurs et principes hors du monde.* Comme l'a bien montré Durkheim (1990), l'école a été « inventée » par les sociétés pourvues d'une historicité, c'est-à-dire les sociétés capables de se produire et de se transformer elles-mêmes en développant un modèle culturel idéal susceptible d'arracher les enfants à la seule évidence des choses, des traditions et des coutumes. En ce sens, l'école s'est toujours placée sous l'emprise d'un modèle culturel situé « hors du monde » comme une cité idéale. C'est évidemment l'Église qui est la mère de ce programme dans la mesure où elle a voulu fabriquer des chrétiens distants de la culture profane banale et utilitaire des sociétés. Les écoles républicaines, laïques et nationales nées au tournant du XIX^e et du XX^e siècles ont généralement combattu les écoles religieuses, mais elles se sont placées, elles aussi, sous

1. Mon raisonnement s'appuiera ici sur le cas que je connais le mieux, celui de la France.

le règne de principes sacrés, ce qui ne veut pas dire religieux. Le sacré était celui de la nation nouvelle à construire, celui de la science et de la raison, et ces écoles ont voulu former des citoyens de la même manière que les écoles religieuses voulaient former des chrétiens. Les écoles issues des régimes révolutionnaires attachés à forger un « homme nouveau » se sont situées dans le même programme (Nicolet, 1982). Pour le dire de façon plus abstraite, le programme institutionnel est d'abord défini par un ensemble de principes et de valeurs définis comme « sacrés », homogènes, hors du monde et n'ayant pas besoin d'être justifiés.

2. *La vocation.* Dès lors que le projet scolaire est conçu comme transcendant, les professionnels et les professionnelles de l'éducation doivent être définis par leur vocation plus que par leur métier. Là encore, il faut suivre la comparaison avec le catholicisme dans lequel le prêtre est conçu comme un médiateur entre Dieu et les hommes, comme celui qui incarne la présence divine parmi les hommes dans la mesure où il a la foi. Si le prêtre croit, les fidèles croiront à sa croyance. Il en est de même pour l'enseignant ou l'enseignante qui doit d'abord croire dans les valeurs de la science, de la culture, de la raison, de la nation afin que les élèves croient à ses croyances et à ses valeurs. Pendant très longtemps la formation des enseignants et des enseignantes a consisté à s'assurer de la force de leurs vertus et de leurs convictions plus que de leurs aptitudes pédagogiques. La vocation repose sur un modèle pédagogique implicite bien mis en lumière par des personnalités intellectuelles aussi différentes que le sont Bourdieu et Passeron (1970), Durkheim, Freud et Parsons (1974) : l'élève accède aux valeurs de l'école en s'identifiant aux enseignants et aux enseignantes qui incarnent ces valeurs. Défini par sa vocation, l'enseignant ou l'enseignante participe d'une légitimité que Weber aurait qualifiée de charismatique puisque son autorité est fondée sur des principes et des valeurs sacrés. Il faut respecter l'enseignant ou l'enseignante non en tant qu'individu singulier, mais en tant que représentant ou représentante de principes supérieurs. Longtemps, les professeur(e)s et les enseignant(e)s ont été pourvus d'une autorité et d'un prestige que ne justifiaient ni leur culture, ni leurs revenus, mais qui découlaient directement de la confiance et de la croyance dans les valeurs portées par l'école.
3. *L'école est un sanctuaire.* Dans la mesure où l'école est identifiée à des principes « hors du monde » et où ses professionnels et professionnelles ne rendent de comptes qu'à l'institution elle-même, elle doit se protéger des « désordres et des passions du monde ». Les programmes scolaires sont avant tout « scolaires » et généralement les connaissances les plus théoriques, les plus abstraites et les plus « gratuites » sont les plus valorisées, alors que les savoirs les plus immédiatement utiles socialement sont réservés aux élèves les moins « doués » et les moins favorisés socialement. Les parents sont invités à confier leurs enfants à l'école sans se mêler de la vie scolaire afin que l'égalité des élèves soit préservée. Pendant très longtemps, dès la fin de l'enfance les sexes ont été

séparés à l'école et la culture juvénile n'y a guère eu de place. Les uniformes accentuaient la coupure du sanctuaire scolaire et de la société et la plupart des écoles secondaires étaient des internats. Comme dans les ordres réguliers, la discipline scolaire était autonome et « rationnelle » avec un système de punitions et de récompenses distinctes des coutumes sociales; la discipline scolaire ne renvoyait qu'à elle-même (Vincent, 1987).

Longtemps, le modèle républicain français a fortement affirmé le sanctuaire scolaire en refusant la présence des parents, des entrepreneurs et des acteurs de la société civile. Surtout, ce modèle a construit une fiction pédagogique selon laquelle l'école ne s'adresse qu'à des élèves, qu'à des sujets de connaissance, de savoir et de raison, et non à des enfants et à des adolescents et adolescentes, sujets singuliers porteurs de « passions » et de particularismes sociaux. Avant tout, l'école devait instruire, l'éducation étant réservée aux familles. Il faut cependant souligner que ce modèle du sanctuaire scolaire a longtemps eu un prix élevé : l'exclusion précoce des élèves qui n'acceptaient pas les règles et les contraintes scolaires en raison de leurs aptitudes ou de leur naissance. Le sanctuaire ne s'adressait qu'à des « croyants », qu'à des « Héritiers » et qu'à des « Boursiers » particulièrement disposés à « croire ». C'est pour cette raison que la massification scolaire fera exploser le modèle du sanctuaire.

4. *La socialisation est aussi une subjectivation.* Le programme institutionnel repose sur une croyance fondamentale : la socialisation, c'est-à-dire la soumission à une discipline scolaire rationnelle, engendre l'autonomie et la liberté des sujets. « Priez et abêtissez-vous, la foi viendra par surcroît » disait Pascal au XVII^e siècle. Plus les élèves se plient à une discipline rationnelle et à une culture universelle, plus ils développent leur autonomie et leur esprit critique en intériorisant les principes fondamentaux de la foi, de la culture et de la science. Ainsi le programme institutionnel a longtemps été perçu comme libérateur alors même qu'il reposait sur un système de croyances et de disciplines. Cette conviction selon laquelle la soumission des élèves aux valeurs et aux règles du sanctuaire scolaire est absolument fondamentale car elle au cœur d'une croyance pédagogique millénaire et paradoxale selon laquelle la liberté naît de la soumission à une figure de l'universel. L'école a réussi dès que les élèves y ont acquis un esprit critique, à condition que la critique des routines scolaires soit conduite au nom des valeurs fondamentales de l'école, comme Bourdieu et Passeron l'ont bien mis en évidence (Bourdieu et Passeron, 1970; Dubet et Martuccelli, 1996). C'est cette confiance dans la socialisation libératrice qui nous sépare des analyses foucaaldiennes des institutions car nous ne croyons pas qu'il s'agisse là d'une simple ruse du pouvoir, mais plutôt d'un mode historique de formation du sujet à travers un « programme » dont la forme est longtemps restée stable.
5. Il faut souligner quelques *avantages de ce modèle*. On peut en distinguer trois. Le premier est qu'il fonde l'autorité des enseignants et des enseignantes sur des

valeurs et des principes incontestables : ainsi l'enseignant ou l'enseignante dispose d'une autorité qui est celle de l'institution elle-même. Le second avantage vient de ce que, l'école étant un sanctuaire, elle possède la capacité d'externaliser ses problèmes en considérant que la cause de ses difficultés vient de son environnement : inégalités sociales, démissions des familles, politiques gouvernementales, capitalisme... La critique ne porte pas sur l'école elle-même, mais sur la société qui empêche ce modèle de se réaliser pleinement. Troisième avantage : dans la mesure où elle est soudée par les vocations et par des principes partagés, l'institution scolaire peut être une organisation relativement simple fondée sur un ordre mécanique bien plus que sur un ordre organique, comme le soulignait Bernstein (1975).

II. Les épreuves dans l'institution

1. Toutes ces vertus, aujourd'hui menacées, ne doivent pas nous faire oublier la face sombre des institutions : le poids des disciplines, l'autorité et ses abus, l'enfermement dans le huis-clos des sanctuaires, le silence et diverses violences, y compris physiques, subies par les élèves. Il y a moins de quinze ans, les sociologues et les intellectuels étaient plus portés à critiquer les institutions qu'à les défendre contre les menaces extérieures, suivant en cela les leçons de Goffman et de Foucault. Dans le modèle institutionnel, une première épreuve des individus peut donc être leur propension à être écrasés, niés, méprisés, ignorés comme des sujets dans la mesure où ils ne sont jugés qu'en fonction de leur conformité au programme de socialisation. Le fait que nous soyons aujourd'hui extrêmement sensibles à l'anomie, à la violence et au désordre dans l'école, ne doit pas faire oublier le poids de cette violence-là et de cet « arbitraire pédagogique » dans lesquels l'enfant et l'adolescent, la fille et le garçon doivent apprendre à disparaître derrière un rôle d'élève totalement légitime. Et comme ce sont souvent les anciens bons élèves qui deviennent enseignants et enseignantes, qui écrivent, qui parlent et qui témoignent d'une expérience scolaire plutôt heureuse, ce type de violence et d'épreuve entre dans une sorte d'amnésie collective. À l'école comme à la guerre, ce sont les vainqueurs qui écrivent l'histoire.
2. Un autre type d'épreuve individuelle a été mis en évidence par Bernstein et Bourdieu, il s'agit des souffrances engendrées par la distance entre l'institution scolaire et les cultures sociales des élèves. En France peut-être plus qu'ailleurs, l'école républicaine a éradiqué les « patois » (basque, breton, corse, occitan) en obligeant les élèves à oublier et à mépriser leur propre langue et leur propre culture au nom de l'universalité de la culture nationale. Dans ce sens, le succès scolaire ne pouvait se payer que par une « trahison » dans une école où il était « interdit de parler patois et de cracher par terre ». Le même mécanisme s'est longtemps développé avec les identités et les cultures populaires que les élèves

devaient abandonner puisqu'ils fonctionnaient, dans l'école, comme des handicaps.

3. Si l'on voulait résumer d'un mot le type d'épreuve individuelle qui procède du programme institutionnel, il faudrait parler de **honte**. L'individu non conforme est tenu de nier une partie de lui-même pour s'inscrire dans le modèle scolaire et s'il ne le fait pas, il est soumis à la honte de voir son identité sociale et/ou personnelle niée et exposée comme un stigmate. Pour échapper à la honte, il est alors tenu de se nier lui-même afin d'entrer dans un modèle culturel chargé de le produire comme un véritable citoyen, comme un vrai catholique, comme un individu de grande culture ou, plus simplement, comme quelqu'un qui veut réussir.

La modernité a introduit dans les institutions un virus qui les décompose peu à peu.

Toutes ces critiques nous sont, ou plutôt, nous ont été familières en définissant les épreuves scolaires comme des phénomènes d'emprise institutionnelle et culturelle selon une série de couples bien établis : école de l'obéissance contre le corps et les sentiments, école du contrôle religieux contre l'esprit critique, école de la bourgeoisie contre le peuple, école de l'État contre les nations dominées... L'individu se forgeait dans ses épreuves et le récit canonique scolaire est presque toujours celui du bon élève qui passe de la soumission à la critique pour devenir à son tour... professeur, intellectuel, artiste. Pour entrer dans des activités qui sont comme la quintessence des valeurs de l'école au terme d'un parcours de soumission et de révolte initiatiques.

III. Le déclin du programme institutionnel

Pour l'essentiel, on peut considérer que la modernité, qu'elle soit républicaine, démocratique ou révolutionnaire, s'est emparée du programme institutionnel pour en faire l'outil de ses propres principes. Mais on peut considérer aussi que depuis une trentaine d'année, en France et dans la plupart des pays d'Europe de tradition catholique en tous cas, cette modernité est devenue contradictoire avec le programme institutionnel lui-même. La modernité a introduit dans les institutions un virus qui les décompose peu à peu.

1. *Le « désenchantement du monde »*. L'institution repose sur une conception verticale et transcendante de la production du sens et du lien social par la religion ou par le sacré laïque (Gauchet, 2000). Mais les institutions laïques ont abandonné les références religieuses par la coupure entre le privé et le public, sans abandonner pour autant l'idée que la vie publique est commandée par des principes transcendants et s'imposant de manière verticale : la nation, la Raison, la science... Au-delà du repli du religieux variant fortement selon les sociétés, le désenchantement du monde signifie principalement que cette fabrication du sens et des valeurs par une transcendance postulée décline au profit de

constructions locales et sociales de valeurs et d'accords sociaux et politiques. En ce sens, plus les sociétés modernes sont démocratiques et individualistes, moins elles postulent un univers de bien commun que les programmes institutionnels ont vocation à socialiser.

La prophétie weberienne sur les conflits de valeur et la guerre des dieux s'est largement accomplie. Ce n'est pas que les sociétés modernes soient dépourvues de valeurs, c'est surtout le fait que ces valeurs apparaissent contradictoires entre elles qui est le phénomène nouveau et fondamental. Par exemple, on a longtemps pensé que la massification scolaire et la démocratisation étaient équivalentes; or, toute l'expérience récente montre que les deux phénomènes sont loin d'être identiques (Merle, 2002). De même, la défense de la grande culture et les exigences de la vie économique et, plus largement, de la vie en société ne se recouvrent pas. En France, tous les esprits sérieux ne peuvent plus guère penser que la Liberté, l'Égalité et la Fraternité se renforcent mutuellement. Par conséquent, dans la plupart des pays, la question des finalités de l'école se pose comme un problème qui doit être tranché par le débat politique puisqu'elles ne sont plus prescrites « naturellement » par les valeurs de l'institution.

Fait plus important encore, la légitimité de la culture scolaire ne s'impose plus avec la même force dans les sociétés où la culture de masse, quelle que soit la manière dont on la juge, affaiblit le monopole culturel de l'école. Il y a cinquante ans, pour les enfants des classes populaires, la culture scolaire était la seule qui leur permettait d'élargir leur horizon pour les libérer des routines et des clôtures de leur classe sociale, de leur village et de leur ville. Aujourd'hui, ces enfants échappent directement aux limites de leur propre monde social par la grâce des médias. Bien sûr, on pourra toujours condamner la vulgarité et la bêtise des médias de masse, mais il n'empêche qu'ils offrent une véritable alternative culturelle à l'école dans la mesure où ils sont aussi un mode d'entrée dans un monde élargi. L'école se trouve donc en concurrence avec des cultures dont les capacités de séduction sur les enfants et les adolescents ne sont pas négligeables et, depuis trente ans maintenant, les enseignants et les enseignantes se demandent comment apprivoiser cette culture qui joue sur la rapidité, le zapping et la séduction, principes contradictoires avec la rigueur des exercices scolaires.

2. *La profession remplace la vocation.* Plus les valeurs qui fondent l'institution sont perçues comme incertaines et contradictoires, moins l'autorité peut reposer sur ces valeurs. Dès lors, le modèle de la vocation décline. On attend moins des enseignants et des enseignantes qu'ils incarnent des principes fondamentaux qu'ils ne démontrent leurs compétences et leur efficacité professionnelle. Plus exactement, la vocation change de nature, elle ne consiste plus à s'identifier à des valeurs fondamentales sur le mode « clérical », mais à se réaliser soi-même subjectivement à travers sa compétence professionnelle selon l'ethos protestant du travail. Partout, le métier d'enseignant est devenu plus professionnel avec l'allongement de la formation pédagogique, le développement du travail en

équipe, l'affirmation d'une expertise et d'une science pédagogique à travers la didactique. L'école cesse d'être un ordre régulier, fut-il laïque, pour devenir une bureaucratie professionnelle².

Ce changement de nature de la vocation entraîne un déplacement de la légitimité professionnelle. Il ne suffit plus de « croire », il faut démontrer que l'on est efficace, et toutes les écoles ont connu des phénomènes comparables d'extension de l'organisation et de la division du travail. Les spécialités se sont multipliées, les systèmes d'évaluation aussi puisqu'il faut démontrer aux autorités responsables et aux usagers que les méthodes choisies sont efficaces. Cette évolution se manifeste dans tous les pays et l'on ne saurait la réduire au seul libéralisme; elle procède aussi de la laïcisation des institutions et de l'obligation qui leur est faite de rendre des comptes.

3. *La fin du sanctuaire.* Depuis la fin de la seconde guerre mondiale, la plupart des pays industriels ont engagé une profonde massification scolaire en élargissant considérablement l'accès à l'enseignement secondaire et supérieur. À l'âge de 20 ans, la moitié des jeunes sont encore scolarisés en France ou aux États-Unis. Ce changement quantitatif a progressivement érodé les murs des sanctuaires scolaires parce que tous ces nouveaux élèves, qui ne sont ni les Héritiers, ni les « bons élèves » d'autrefois, ont importé avec eux les problèmes de l'adolescence et les problèmes sociaux dont l'école était jusqu'alors largement protégée. Ni la pauvreté ni le chômage ne sont nouveaux, mais leur entrée dans l'école par le biais des élèves est une nouveauté qui a profondément déstabilisé la vie des classes et des établissements.

En même temps, la production massive de diplômes a changé la nature des « marchés scolaires » qui sont devenus plus ouverts et plus concurrentiels (Boudon, 1973). Quand les systèmes scolaires produisent beaucoup de diplômes, ceux-ci deviennent indispensables pour entrer dans la vie active et les acteurs développent nécessairement des conduites plus utilitaristes que celles qu'ils pouvaient avoir dans une période où la rareté des diplômes en garantissait l'utilité. Même dans les systèmes d'enseignement publics, comme celui de la France, les formations, les filières et les établissements entrent dans des jeux de concurrence et les gouvernements doivent gérer des politiques scolaires de plus en plus complexes dès lors que la formation est considérée comme un investissement par les États, par les entreprises et par les individus.

4. *L'autonomie de l'individu.* La croyance fondamentale des institutions dans la discipline libératrice s'est progressivement effritée avec l'émergence de sujets dont on postule qu'ils préexistent au travail de socialisation institutionnelle. L'école n'accueille plus seulement des élèves, mais aussi des enfants et des adolescents qui doivent se construire de manière autonome et « authentique » comme les sujets de leur propre éducation. Partout, la pédagogie du projet et du

2. Nous reprenons ici le récit weberien sur la transformation de l'éthique protestante en bureaucratie professionnelle.

Au fur et à mesure que les études s'allongent et que tous s'y engagent, le sens de ces études ne va plus de soi, il est vécu comme un problème parce que les élèves doivent construire les motivations qui ne leur sont plus données par l'institution.

contrat se substitue insensiblement aux vieilles disciplines de la mémorisation et de la répétition. Dans un pays républicain, jacobin et universaliste comme le fut la France républicaine, on voit émerger le problème des différences entre les cultures, les religions, les genres et, de manière paradoxale, l'école de masse est tenue de prendre en compte la singularité des individus.

Au bout du compte, l'ancien modèle de formation est largement déstabilisé et la relation pédagogique devient un problème parce que ses cadres ne sont plus aussi stables et parce qu'un grand nombre d'élèves et d'étudiants ne sont plus, a priori, des « croyants ». Les « ordres réguliers » deviennent des « ordres séculiers » et le travail du personnel enseignant et des élèves est beaucoup plus incertain et difficile. Partout, les enseignants et les enseignantes doivent construire les règles de vie et les motivations des élèves. Partout, ils doivent engager leur personnalité de façon croissante dans la mesure où l'accomplissement des rôles professionnels ne suffit plus à faire son métier. Le processus est parallèle pour les élèves qui doivent se motiver et s'intéresser plus qu'ils ne le faisaient dans le cadre institutionnel. Et comme la massification n'a pas tenu les promesses de l'égalité, comme l'utilité des études peut être menacée par l'inflation des diplômes, les rôles scolaires ne suffisent plus à tenir l'institution (Dubet, 2002). Les enseignants et enseignantes et leurs élèves sont engagés dans des expériences multiples et fort éloignées de l'imaginaire construit par le programme institutionnel au cours des siècles passés.

IV. Les épreuves des individus

Les problèmes et les tensions que le programme institutionnel parvenait à réduire ou à résoudre sont, maintenant, délégués aux individus qui ne peuvent plus s'appuyer sur des cadres et des croyances indiscutables. La figure des épreuves des individus se présente moins comme la conséquence de l'oppression du système sur les acteurs, qu'elle ne résulte de la promotion même des individus tenus d'assumer le poids de leur liberté et de leur capacité d'agir (Dubet, 1991; Barrère, 1997).

1. *Une épreuve de motivation.* La sortie du programme institutionnel a profondément ébranlé la nature même de la relation pédagogique. Il est de plus en plus rare que le personnel enseignant et les élèves s'accordent spontanément sur la même conception de leurs rôles et de leurs attentes réciproques. Il appartient donc aux élèves de se motiver et surtout, aux enseignants et enseignantes de motiver leurs élèves.

Pour ce qui est des élèves issus de la massification scolaire, il est rare qu'ils aient été « programmés » par leur famille pour adhérer au sens des études longues dans lesquelles ils s'engagent. Si l'utilité sociale des études n'est guère mise en cause, il arrive souvent que le sentiment de cette utilité se délite dans les cas où le terme professionnel des études est incertain, lointain, ou bien encore quand les élèves sont conduits vers des formations de relégation. Enfin, l'intérêt intellectuel pour

Du point de vue de la justice, l'antinomie fondamentale de l'école est celle qui oppose un modèle de réussite scolaire défini comme accessible à tous, et les compétitions du mérite qui démontrent que cette égalité n'est jamais possible.

les études ne repose plus sur le monopole culturel de l'école; aujourd'hui, la plupart des adolescents et des adolescentes peuvent croire que les médias de masse les ouvrent plus au monde que ne le fait l'école et certains pensent que l'on ne grandit vraiment qu'en dehors de l'école. Autrement dit, au fur et à mesure que les études s'allongent et que tous s'y engagent, le sens de ces études ne va plus de soi, il est vécu comme un problème parce que les élèves doivent construire les motivations qui ne leur sont plus données par l'institution.

Évidemment, cette crise des motivations devient la principale difficulté du métier d'enseignant quand il ne s'exerce pas dans les classes de l'élite scolaire et sociale. Avant même que de faire la classe, les enseignants et les enseignantes doivent « motiver » les élèves, ils doivent construire leur autorité, ils doivent s'engager subjectivement dans une relation pédagogique afin que les élèves s'y engagent à leur tour. Partout monte la même plainte : le métier d'enseignant est de plus en plus difficile, de plus en plus stressant, partout il perdrait son prestige et certains pays ont du mal à recruter les futurs enseignants. À cette épreuve de motivation s'ajoute le fait que la confiance dans l'éducation et dans l'école a perdu de son caractère enchanté. L'école offre des services, elle n'incarne plus les valeurs sacrées du progrès, de la culture et de la nation. Les enseignants et les enseignantes ont donc le sentiment de déchoir alors que, paradoxalement, jamais l'éducation scolaire n'a autant pesé sur la vie des sociétés et sur le destin social des individus.

2. *Une épreuve de justice.* L'école démocratique de masse, l'école post-institutionnelle confronte les élèves à une épreuve de justice redoutable (Dubet, 2004). D'un côté ils sont tous égaux et c'est au nom de cette égalité que tous ont le droit et l'obligation d'aller à l'école de plus en plus longtemps. Mais d'un autre côté, ils sont tous inégaux, socialement et individuellement, et l'école est le moment de la vie où se heurtent leur égalité fondamentale et leur mérite relatif, elle est le moment où ils doivent revoir leurs projets à la baisse, c'est le moment où ils commencent à percevoir ce que sera leur destin. Bien des élèves surmontent facilement cette épreuve. D'autres moins et décident d'une stratégie « d'exit », de retrait et, peu à peu, ils s'éloignent de l'école afin de garder une certaine estime d'eux-mêmes. D'autres réagissent à cette épreuve en choisissant de s'engager dans des conduites déviantes et violentes et l'on sait que la violence scolaire est aujourd'hui un problème majeur.

En fait, l'école post-institutionnelle n'exerce plus la même domination et la même violence symbolique que l'institution soudée autour de sa culture et de sa discipline. En ce sens, nous nous éloignons du modèle de Bernstein ou de Bourdieu identifiant la domination scolaire à celle de la bourgeoisie. Du point de vue de la justice, l'antinomie fondamentale de l'école est celle qui oppose un modèle de réussite scolaire défini comme accessible à tous, et les compétitions du mérite qui démontrent que cette égalité n'est jamais possible. Cette antinomie devient l'épreuve subjective majeure des individus. Alors que l'école institutionnelle imposait à chaque élève d'accepter son destin et son statut,

l'école démocratique de masse considère que tous les enfants entrent dans une compétition dont les meilleurs sortiront vainqueurs. Dans une large mesure, la dramaturgie religieuse est remplacée par la dramaturgie sportive : chacun a le droit de triompher ou de perdre. Et si l'école est juste, les vaincus ne peuvent s'en prendre qu'à eux-mêmes.

3. *La culpabilité et la violence.* Dans la mesure où les élèves sont considérés comme de plus en plus libres, libres de « s'épanouir » et libres d'atteindre des objectifs scolaires sans autres barrières que celles de leur mérite, leurs échecs et leurs difficultés sont perçus comme ne tenant qu'à eux-mêmes. S'ils ne réussissent pas, ils ne peuvent accuser ni les « dons », ni les inégalités sociales que l'école s'efforce de neutraliser. Obligés d'être libres, ils sont aussi obligés d'être responsables de leurs échecs, ce qui fait que les épreuves scolaires sont perçues comme une mise à l'épreuve de sa propre valeur et de sa propre vertu. L'expérience dominante est alors la **culpabilité** de celui qui doit assumer la responsabilité des conséquences de sa conduite. Dans une école de plus en plus méritocratique, la gloire des vainqueurs exige la culpabilité des vaincus, puisque les uns et les autres sont placés dans des conditions d'égalité formelle croissantes.

Certaines formes de violence peuvent être tenues pour les manifestations de cette culpabilité et d'un conflit entre les élèves et l'école. Les élèves agressent les enseignants et les enseignantes, les menacent, détruisent le matériel scolaire... À y regarder de près, cette violence possède les caractères de la *rage*. Les élèves qui s'abandonnent à cette violence passent à l'acte après un incident perçu comme un défi : soit l'élève accepte les jugements des enseignants et des enseignantes et il perd la face et l'estime de soi, soit, il agresse ces derniers et retourne le stigmatisme contre l'école. La violence anti-scolaire est une manière de refuser l'intériorisation d'un jugement scolaire inacceptable pour le sujet. L'école démocratique pousse à l'extrême le paradoxe de l'intégration et de l'exclusion. Tous les enfants, égaux en principe, sont invités à travailler et à réussir. Ceux qui n'y parviennent pas, ne peuvent, à terme, s'en prendre qu'à eux-mêmes : absence de qualités intellectuelles, absence de courage et de travail, absence de vertu... L'école intègre et rejette, elle invite le sujet à se percevoir comme le responsable de sa propre histoire et donc, de son propre échec. C'est la nécessité de se percevoir comme l'auteur de sa propre vie qui est le courage de l'ethos individualiste des sociétés démocratiques. Face à cette obligation, les élèves qui échouent n'ont le choix qu'entre deux solutions : « l'exit » ou la « voice », le retrait ou la protestation. Mais comme la protestation organisée et civile n'est guère possible chez celui qui est responsable de son propre malheur, il ne reste que la violence.

L'expérience dominante est alors la culpabilité de celui qui doit assumer la responsabilité des conséquences de sa conduite.

Conclusion

Dans un grand nombre de pays, et en France peut-être plus qu'ailleurs, le déclin du programme institutionnel scolaire est vécu par les acteurs de l'école comme une longue crise, comme une chute régulière, comme une perte de légitimité et comme une exposition dangereuse au monde du marché, d'un côté, et des bureaucrates, de l'autre, qui ne cessent de demander des comptes à l'école. Cette pression peut apparaître comme d'autant plus intolérable qu'elle porte des demandes contradictoires : réussite et performance des élèves, efficacité sociale des formations, épanouissement des individus, respect de leur culture et ouverture vers le monde... Pourtant, cette évolution-là n'est pas propre à l'école, on la retrouve dans bien d'autres institutions comme l'Hôpital ou la Justice. L'exigence intellectuelle et politique qui nous est proposée est de rompre avec cette représentation de l'école en termes de crise, elle est de montrer que l'école ne peut plus être ce qu'elle était ce qui a des conséquences, à la fois sur le travail pédagogique et sur la légitimité de l'institution.

Premièrement, la socialisation scolaire passe de plus en plus nettement par des épreuves subjectives et celles-ci sont homologues chez les enseignants et les enseignantes et chez les élèves. Les enseignants et les enseignantes sont obligés de motiver leurs élèves quand le programme institutionnel ne suffit plus. Le travail enseignant engage de plus en plus la personnalité de l'enseignant ou de l'enseignante qui se sent personnellement responsable de ses échecs et de ses succès. Pour lui, comme pour les élèves, le métier scolaire est de plus en plus difficile. Deuxièmement, dans une école de masse, les processus proprement scolaires jouent un rôle croissant dans la carrière et l'expérience scolaires des élèves. Aussi l'école est-elle tenue à une exigence de justice croissante parce qu'elle ne peut plus inférer automatiquement ses échecs et ses difficultés à un environnement social défavorable. Le maintien d'inégalités sociales structurelles n'empêche pas que l'école joue un rôle propre dans la formation des individus qui lui sont confiés. Aussi, la bonne école est-elle celle qui permet à chacun de construire sa propre expérience de formation, celle qui ne détruit pas les sujets, quelles que soient leurs performances et les opportunités de succès.

Références bibliographiques

- BARRÈRE, A. (1997). *Les lycéens au travail*. Paris : PUF
- BERNSTEIN, B. (1975). *Langage et classes sociales*. Paris : Éd. de Minuit.
- BOUDON, R. (1973). *L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*. Paris : A. Colin.

- BOURDIEU, P. & PASSERON, J.-C. (1970). *La reproduction*. Paris : Éd. de Minuit.
- DUBET, F. & MARTUCCELLI, D. (1996). *A L'école. Sociologie de l'expérience scolaire*. Paris : Éd. du Seuil.
- DUBET, F. (2004). *L'école des chances*. Paris : Éd. du Seuil.
- DUBET, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris : Éd. du Seuil.
- DUBET, F. (1991). *Les lycéens*. Paris : Éd. du Seuil.
- DURKHEIM, E. (1990). *L'évolution pédagogique en France*. Paris : PUF.
- GAUCHET, M. (2000). *Le désenchantement du monde*. Paris : Gallimard.
- MERLE, P. (2002). *La démocratisation de l'enseignement*. Paris : La Découverte.
- NICOLET, C. (1982). *L'idée républicaine en France*. Paris : Gallimard.
- PARSONS, T. (1974). La classe en tant que système social, dans A. Gras (éd.), *Sociologie de l'éducation*. Paris : Larousse.
- VINCENT, G. (1987). *L'école primaire en France*. Paris : PUF.