Frontières public/privé, marchand/non-marchand dans le champ de l'éducation et de la formation

*Borderline between private or public, paying or non paying in the field of
education and training.*

Luc Carton

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/edc/2722>

DOI : 10.4000/edc.2722

ISSN : 2101-0366

Éditeur

Université de Lille

Édition imprimée

Date de publication : 1 mai 1993

Pagination : 15-36

ISSN : 1270-6841

Référence électronique

Luc Carton, « Frontières public/privé, marchand/non-marchand dans le champ de l'éducation et de la formation », *Études de communication* [En ligne], 14 | 1993, mis en ligne le 01 janvier 2012, consulté le 21 décembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/edc/2722> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/edc.2722>

Ce document a été généré automatiquement le 21 décembre 2020.

© Tous droits réservés

Frontières public/privé, marchand/non-marchand dans le champ de l'éducation et de la formation

Borderline between private or public, paying or non paying in the field of education and training.

Luc Carton

1. Introduction : contexte et tendances lourdes de l'industrialisation de la formation.

- 1 L'objet de cette contribution est de proposer quelques repères théoriques susceptibles de rendre compte des métamorphoses récentes des champs de l'enseignement et de la formation post-scolaire (Maroy, 1991).
- 2 Parmi ces changements récents, relevons intuitivement les suivants, dont le repérage théorique tentera de rendre compte :
 - multiplication et accélération des capacités de production et transmission de connaissances, d'informations et, plus généralement, de « culture » ;
 - perte du monopole relatif du système d'enseignement initial à caractère public, du point de vue de la transmission des savoirs légitimes ;
 - constitution d'un champ (au sens que lui donne P. Bourdieu) de la formation des adultes ;
 - incorporation massive de formation, de connaissance et de « culture » dans le système productif (processus de tertiairisation).
- 3 Plus généralement, ces mutations procéderaient d'une technologisation accrue de la production et transmission de la science et de la culture et, symétriquement, de la scientification des technologies de la communication et de l'information. On comprend, a priori, l'intérêt de l'hypothèse -proposée au séminaire- d'une « industrialisation » de la formation. Mais la notion d'« industrialisation » nous paraît d'emblée avoir un statut de « mot-valise » ou de métaphore, du fait de la très grande instabilité/diversité qui marque

désormais le mode de production industriel, tant dans sa composante micro-économique (taylorienne) que macro-économique (fordiste), voire sociétale (la régulation de type keynésien).

- 4 Ce qu'on appelle précisément tertiarisation des socio-économies industrielles bouleverse structurellement les rapports économie/société/culture au point de rendre malaisé, voire obsolète, l'usage de maints paradigmes classiques des sciences sociales, tant en sociologie qu'en sciences politiques et, plus essentiellement encore, en économie. Il en résulterait, en particulier, une rupture de l'autonomie relative du champ culturel et la tendance à l'insertion des institutions culturelles dans des réseaux de relations socio-économiques privées. Pareille « délocalisation » des institutions et organisations d'enseignement et de formation assigne d'autres repères au travail théorique qui voudrait en rendre compte.
- 5 Ainsi, l'hypothèse que l'enseignement à caractère public perde maints caractères classiques du « service public » ou, à l'inverse, que la formation post-scolaire des adultes acquière progressivement le statut nouveau de « fonction collective » suggère autant d'identifier des points d'inflexion des compromis entre acteurs et des réagencements de fonctions que d'élaborer des modèles d'analyse nouveaux susceptibles d'en proposer une interprétation pertinente.
- 6 En l'occurrence, ce qu'il s'agit d'interpréter ressemblerait à une remise en cause des « frontières » assignant qu'il y a peu des espaces spécifiques d'action légitime aux pouvoirs publics et aux pouvoirs privés, à l'État et à la société civile, aux procédures marchandes et aux arbitrages politiques, en matière d'enseignement, d'éducation et de formation.
- 7 Mais la notion de « remise en cause » est intentionnellement polysémique ; s'agit-il :
 - d'un déplacement des bornes frontalières, désignant une extension des territoires d'action des uns au détriment des autres ?
 - d'un réaménagement des relations transfrontalières, du type internalisation/externalisation des coûts et fonctions ?
 - d'une contamination des modes de représentation et des modes d'action d'un champ à l'autre ?
 - d'une fluidification/ densification des échanges avec atténuation réciproque des distinctions ?
- 8 Parmi les interprétations immédiatement disponibles, l'on relèverait alors :
- 9 1. Dans l'ordre juridico-économique : un processus de **privatisation** de la décision dans ou à l'égard des institutions culturelles, généralement appréhendé comme un transfert de pouvoir (ou de propriété) d'une autorité publique à un pouvoir privé. Ce processus renvoie par ailleurs, de façon ambivalente, à la tendance à la **publicisation** du rôle des firmes privées, principalement dans le champ culturel.
- 10 2. Dans l'ordre technico-économique : un processus d'**industrialisation** de la production, transmission et consommation culturelles, notamment à la faveur de l'introduction des nouvelles technologies de l'information et de la communication. Ce processus renvoie, de façon ambivalente, à la tendance à la **tertiarisation**, c'est-à-dire à l'incorporation de relations de service dans ces mêmes séquences, voire dans les objets eux-mêmes.
- 11 3. Dans l'ordre socio-économique : un processus de **marchandisation** des échanges culturels, introduisant les catégories de rentabilité et de solvabilité là où prix administrés et transferts s'imposaient jusqu'ici. Ici encore, le processus s'avère ambivalent, la marchandisation des échanges s'accompagnant d'une extension des procédures d'

administration des prix, voire d'un élargissement des mécanismes de transfert et/ou de **solvabilisation** de la demande culturelle. La convergence et l'ambivalence de ces trois processus étroitement imbriqués doit cependant rendre compte, en outre, d'une métamorphose des relations de pouvoir entre niveaux et systèmes d'action, dans le champ culturel.

- 12 4. Un processus de **dérégulation** de l'action publique en matière de transmission culturelle, et tendanciuellement, du « rapport salarial enseignant » ; une fois encore, le processus se découvre ambivalent, la dérégulation s'accompagnant, le plus souvent, d'un déplacement du niveau ou du mode de définition de la règle, en l'occurrence une **re-régulation**.
- 13 5. Un processus de **décentralisation** des pouvoirs, conflits, négociations et arbitrages en matière culturelle, doublé, lui aussi, d'un mouvement de **centralisation** des échanges culturels.
- 14 6. Un processus de **déconcentration** interne à chaque ensemble, voire à chaque unité de production culturelle, autorisant une redistribution du pouvoir entre décideurs, travailleurs et usagers ; cependant, cette déconcentration n'exclut pas, simultanément, un processus concurrent ou conjoint de **concentration** du pouvoir, dans les mêmes systèmes d'action culturelle.
- 15 Enfin, au travers de l'énumération de ces six processus ambivalents, on perçoit ce que l'anthropologie ou la philosophie sociale nommera un changement de la définition de la rationalité à l'œuvre dans le champ culturel : (1) une tendance à la prégnance de la **raison instrumentale**, via le décroisement des fonctions et des champs; l'autonomie relative du champ culturel y céderait la place à un modèle de dépendance (ou d'imbrication) culture/économie ; (2) mais aussi, de façon récurrente, une tendance (rivale ou complémentaire?) au développement d'une **demande d'appropriation** du rapport de travail ou du pouvoir d'usage dont l'opération culturelle est le siège.

2. Construction d'une démarche théorique.

- 16 Pour interpréter ces mouvements pluriels et complexes, il paraît opportun de construire un objet théorique capable de rendre compte des interactions entre les champs concernés, en perspective historique¹.
- 17 Convenons, par hypothèse, d'associer l'analyse du champ de la formation des adultes à celle de l'enseignement ; convenons également de définir l'enseignement comme « **service public culturel** ».

2.1. L'école moderne : une triple rupture avec l'apprentissage.

- 18 Définir l'école comme « service public culturel » nous paraît approprié à soutenir cette exigence: quels que soient les avatars de ses définitions particulières, dans le temps et dans l'espace, l'institution de « l'école moderne » (dans les démocraties libérales) procède de trois niveaux articulés de distinction et de relation école/société. En un mot, ce que nous appelons « école moderne » n'est pas l'apprentissage ; elle en est, à géométrie variable, le contre-modèle.
- 19 a) A un premier niveau, le plus intime et le plus étroit, **l'école est un service** organisé : la relation pédagogique, la classe, l'établissement scolaire instituent une distinction et une

relation entre ce qu'on peut appeler la « culture scolaire » (définition de l'espace, du temps, des procédures, etc...) et la vie en société. C'est le niveau des pratiques scolaires, où s'originent les diverses représentations et stratégies des acteurs individuels et collectifs.

La relation maître/élève y renvoie symboliquement à la distinction adulte/enfant, les savoirs dispensés y renvoient aux savoirs produits et utilisés par ailleurs, en amont comme en aval, « alentour ».

- 20 b) D'une manière ou d'une autre, l'institution de l'école comme service s'inscrit, à un deuxième niveau, dans le processus de constitution des Etats modernes où s'impose progressivement le caractère de **service public de l'école** : que la puissance publique se limite à la régulation du champ scolaire ou, au contraire, organise en son sein la quasi-totalité de la prestation de service, importe peu ici : l'école comme service public (au sens générique du terme) procède d'une distinction et d'une articulation de rôles, de fonctions et de pouvoirs entre État et société civile, quelles que soient les formes particulières des compromis nationaux, régionaux ou locaux.

C'est le niveau des politiques d'enseignement (*versus* politiques d'éducation, d'instruction, de formation...) où se cristallisent périodiquement les conflits, arbitrages et compromis quant à l'orientation de l'institution scolaire.

- 21 c) Comme service public, **l'école participe de la constitution progressive de l'autonomie relative d'un champ culturel**, distinct des champs social et économique. Davantage encore, l'institution de la scolarité - en particulier la stratification des *curricula* (Forquin, 1989, pp. 22 sq.) proposés d'une part, et des *curricula* effectivement pratiqués, d'autre part - construit, dans le champ culturel, une distinction entre « culture scolaire » et l'ensemble des représentations culturelles disponibles : ce prélèvement particulier participe également de la distinction, de la distribution sociale, voire de la désarticulation progressive de la culture scientifique, de la culture humaniste et de la culture de masse (cf. Morin, in Papini et Delcourt, 1987).

C'est à ce niveau que se nouent les relations entre savoirs scolaires et différents modes d'exercice des connaissances, dans la vie domestique, civile, civique ou professionnelle.

2.2. Compromis démocratique et mode de développement.

- 22 Définissons l'enseignement comme **service public culturel**, fruit d'un réseau de compromis socio-politiques (État/marché/société civile) sur l'orientation du mode de développement (champ économique, champ social, champ culturel)². Compromis et orientation définissent pourquoi et comment enseigner à qui, comment s'articulent et se divisent le social et la connaissance. Compromis et orientation définissent par là-même l'historicité particulière de la notion de justice (Derouet, 1992) - et de justesse - de la culture scolaire, assurant momentanément la convergence des critères d'équité et d'efficacité ou, au minimum, les conditions de l'acceptation sociale de leur contradiction. L'ensemble de « l'arrangement » assure la continuité entre la norme culturelle³ (dans la société) et la légitimité du travail institutionnel de l'école. En plus bref encore, «

l'arrangement » définit ce que sont les « savoirs utiles » (sans aucune connotation instrumentale ou économiciste) et pour qui.

23 Plus précisément, on peut discerner quatre compromis sociopolitiques enchevêtrés :

- État/Société civile : le compromis porte sur la ligne de partage public/privé: responsabilités respectives des familles, des organisations civiles ou religieuses et de l'Etat dans la conduite de l'instruction et de l'éducation.
- État/entreprises : le compromis porte sur la ligne de partage de la formation de la main-d'oeuvre, dans ses rapports à l'instruction et à l'éducation (définition de l'utilité productive des savoirs, définition des pouvoirs et des coûts de formation).
- Société civile politique/marché : le compromis porte sur la ligne de partage de ce qui est marchand ou non-marchand dans l'accès à la culture et à la connaissance (et son impact en termes de prélèvements fiscaux).
- Société civile/entreprises: (ou Capital/Travail) le compromis porte sur les rapports entre qualification professionnelle, classification et hiérarchie des titres scolaires. Le cas échéant, il porte également sur la formation comme enjeu des relations collectives et sur les modes d'embauche et de désengagement de la main-d'oeuvre.

24 L'entrecroisement de ces compromis contribue à définir les chemins d'accès à la culture légitime (profil de l'institution éducative, de l'organisation de l'enseignement et de la relation pédagogique), à sérier et à hiérarchiser les contenus culturels et à distribuer les rapports entre hiérarchies scolaires et hiérarchies professionnelles.

En instituant l'enseignement comme service public culturel, ces compromis vont contribuer, tout au long de l'histoire des démocraties libérales, à orienter le **mode de développement** des sociétés industrielles, c'est-à-dire un certain type de relations entre production (champ économique), répartition (champ social) et signification (champ culturel).

Ce qui marque structurellement ce mode de développement, c'est l'autonomie relative de chacun des champs :

- Économie et culture sont dissociées par le processus d'industrialisation : cette dissociation va fonder la forme scolaire où l'école est, par définition, séparée de la production, ce en quoi elle diffère de l'apprentissage sur le tas. Mais quels savoirs y apprend-t-on ? Comme jadis les sciences et les textes contemporains étaient tenus à l'écart de programmes scolaires, pour lesquels il n'était de bons objets que littéraires et classiques, les **savoirs liés à la technique** sont encore aujourd'hui tenus à la porte de la culture scolaire. Et si les mathématiques ont pris la place du latin, la hiérarchie reste intacte, qui privilégie des savoirs désintéressés sur les connaissances utiles⁴.
- L'économie et le social sont également dissociés par le procès d'industrialisation: cette dissociation va fonder le processus de socialisation scolaire, en voie d'allongement permanent depuis les origines de la scolarisation (Dubar, 1991).
- Le social et le culturel sont également dissociés par l'invention de la forme scolaire, qui établit progressivement un divorce entre savoir et culture ou, si l'on préfère, en dissociant culture scientifique, culture humaniste et culture de masse (Delbos et Jorion, 1984).
- A l'intérieur même du champ culturel, la forme scolaire se constitue progressivement son autonomie relative par rapport aux façons de croire, de penser et de connaître. Savoirs scolaires et pédagogies constituent progressivement des « îlots de rationalité » séparés, revendiquant leur(s) statut(s) de disciplines scientifiques (didactique et psychopédagogie) (Fourez, 1988).

- 25 L'on perçoit combien ces dissociations ne sont pas univoques, mais le produit de compromis complexes, chaque procès de séparation constituant un espace de négociation entre autonomie et aliénation.

Ce « zonage » des champs est au principe même du compromis entre libéralisme économique et libéralisme politique. L'articulation de leurs autonomies relatives est au coeur du déploiement des luttes démocratiques.

Les arbitrages successifs de la régulation socio-politique (État/Société civile/ marché) sur le mode de développement (champs économique, social et culturel) s'opèrent par la médiation centrale de l'institution du service public culturel.

La culture scolaire apparaît donc comme un compromis mouvant entre logique civique, logique industrielle et logique domestique, pour reprendre la thèse centrale de J.L. Derouet (1992).

- 26 Recensées synthétiquement dans un rapport récent de A. Van Haecht (1991), ces trois logiques se présentent comme une construction métaphorique de l'affrontement entre trois conceptions différentes de la Cité :

- La logique civique d'abord, en relation avec le lien social défini par Rousseau dans Le Contrat social, envisage l'école comme un service public et les enseignants comme des fonctionnaires ; les savoirs sont définis comme généraux : formels et abstraits, ils sont désenclavés des appartenances locales et familiales. C'est par rapport à l'intérêt général que la sélection scolaire, principe de justice du modèle, cautionne l'acquisition de titres nationaux et introduit l'individu dans un espace ouvert de mobilité sociale.
- La logique domestique, ensuite, met en scène une représentation familiale de l'enseignant, père ou mère de ses élèves. Le principe de justice ne renvoie pas ici à la généralité des règles en usage mais à la connaissance personnelle des enfants et des jeunes : la faveur que les aînés doivent témoigner aux petits y constitue un principe qui n'a rien à voir avec le mérite ou quelque lien contractuel que ce soit.
- La logique industrielle, enfin, se concentre sur les exigences de performativité et d'efficacité : l'enseignant est un professionnel, spécialisé en techniques pédagogiques et l'école se fait entreprise.

- 27 Ces trois modèles, privilégiant chacun pour leur part une figure différente, le futur citoyen, l'enfant ou le futur producteur, coexistent aujourd'hui tant bien que mal. Ils reposent sur des principes irréductibles, chaque logique pouvant servir à dénoncer l'autre, et servent des objectifs bien distincts (Van Haecht, 1991 et Derouet, 1988).

2.3. Rupture du quasi-monopole de l'école et processus de réimbrication économie et culture.

- 28 Le choix d'une hypothèse de travail s'imposait également, de façon à orienter, fût-ce de façon arbitraire, l'effort de synthèse de différents courants de recherche, en regard d'un objectif d'intelligibilité pour la réflexion prospective. Nous la formulons comme suit :

- Au niveau micro, les rapports école et société connaissent une déstabilisation de la relation de service: la relation de transmission de connaissance (inculcation, sélection, accession) est désormais occasion d'interprétations multiples, tant du point de vue du producteur que du point de vue de l'utilisateur. La crise de socialisation/intégration des générations montantes apporte un démenti cinglant, de l'extérieur, à la culture scolaire.
- Succédant à une phase longue (des origines de l'école moderne... à la fin des années

soixante) de constitution progressive d'un quasi-monopole scolaire sur la transmission des savoirs légitimes, l'on assisterait, depuis une vingtaine d'années, à un processus de démonopolisation relative de la transmission des savoirs légitimes : ce que M. de Certeau (1974, pp. 139-165) désignait sous le concept de « multi-location » de la culture (prolifération des émetteurs/ diffuseurs de culture et de connaissances) serait une des variables-clé de la déstabilisation de l'école comme service public culturel... du moins tant que l'institution scolaire ne prend pas en compte explicitement cette mutation de fait comme facteur de réajustement de l'offre de culture scolaire. La multiplication des émetteurs/offreurs de connaissances et de culture, autour et en aval de l'école, jette un doute systématique sur la légitimité, l'efficacité et l'efficience de la relation.

Le développement d'une culture « anti-scolaire » se renforce encore de l'intuition d'un paradoxe : l'école **monte en puissance** (monopole de la certification et certification comme passage obligé de l'intégration)... **quand elle perd en autorité** (il y a d'autres sources de légitimité du savoir et d'autres opportunités d'appréhension de la connaissance).

- Au niveau méso, les rapports école et société cumulent les facteurs de déstabilisation spécifiques avec ceux qui affectent plus généralement l'ensemble de l'action publique. La « culture de service public » ne peut désormais s'exercer de façon légitime et efficace dans les modes conceptuels et opératoires hérités du passé.
- Au plan macro, les rapports école et société subissent de plein fouet les métamorphoses des rapports entre économie et culture, mais aussi des solutions de continuité entre séquences de production, transmission et utilisation de la connaissance et de la culture. Le processus de dé-monopolisation relative - de facto - participerait directement d'un mouvement long de « tertiairisation » de la sphère productive ou, en d'autres mots, d'une tendance à la réimbrication de ce que le mode de développement capitaliste/industriel avait profondément dissocié : l'économie et la culture⁵.

3. L'école de la transition démocratique: les signes de nouveaux compromis.

3.1. Le concept de transition.

- 29 Dans l'incertain débat scolaire d'aujourd'hui, la sédimentation complexe des trois grandes logiques qui ont successivement structuré les compromis école/société donne à penser qu'il n'est pas de « sortie de crise » qui puisse prévaloir à court ou moyen terme : la coexistence contradictoire des trois logiques (civique, domestique, industrielle) suggère aux politiques culturelles et scolaires, mais aussi aux pratiques scolaires et pédagogiques, un cahier des charges de gestion des contradictions plutôt qu'un planning de résolution des problèmes.

Plus encore, la coexistence des logiques dans l'école d'aujourd'hui, éclairée par la mise en perspective historique (Carton, 1991a), définit un « moment historique » que nous proposons de qualifier « **transition démocratique** » : instituée par un compromis démocratique (articulations Etat/marché/société civile) sur l'orientation du mode de développement (articulation et régulation des relations entre champ économique, social et culturel), l'école ré-émerge comme l'institution centrale des **métamorphoses de la démocratie** : elle apparaît comme le point de convergence ou de passage du basculement

du mode de développement, perceptible depuis une vingtaine d'années, et du basculement du compromis démocratique qui l'accompagne :

- le décloisonnement des champs (économique, social et culturel) impose de repenser l'association des trois logiques, plutôt que la pré-éminence de l'une d'entre elles⁶ ;
- la perméabilité nouvelle des frontières entre Etat, marché et société civile impose de repenser l'association conflictuelle des trois systèmes d'acteurs (Pouvoirs publics, ménages et entreprises) plutôt qu'un cloisonnement de leurs rôles respectifs⁷.

30 La perte de l'évidence scolaire peut donc s'interpréter, en définitive, comme l'évidence nouvelle d'un déficit profond de légitimité, d'efficacité et d'efficience du système scolaire quand il s'ordonne à la pré-éminence de l'une des trois logiques: signe, symptôme, abcès de fixation de la décomposition d'une certaine culture ou d'un certain agencement de la démocratie héritée de la constitution des démocraties libérales. Cette « décomposition » est immédiatement grosse de différents scénarios de **recomposition** : on le pressent, ces scénarios ont en commun l'invention de procédures systématisant des **relations d'association** entre les trois logiques, annonçant, quoiqu'il en soit, une métamorphose profonde de la culture scolaire, du modèle d'école, du réseau des relations et des flux de pouvoirs école/ société.

31 C'est bien en référence à cette ambivalence profonde du moment historique présent qu'est proposée la notion de « transition démocratique » : si la transition est certaine, **son issue est radicalement ouverte**. Aux deux extrêmes des possibles, on discerne un scénario faisant place à une reconversion de l'idéal démocratique ou, au contraire, un scénario d'une école assujettie à la dualisation des rapports de travail et de consommation :

- l'école peut être l'instance privilégiée d'un renouvellement structurel de l'exigence démocratique : **scénario d'une école DE la démocratie**, s'appuyant sur un nouveau rapport social de service (Gadrey, 1990) ;
- l'école peut être l'instance privilégiée d'une atomisation du lien social : **scénario d'un marché scolaire** et de la tertiirisation duale (Petrella, 1988).

32 La plausibilité de chacun des deux scénarios est largement tributaire de l'évolution de variables exogènes aux politiques éducatives : pour l'essentiel, elle dépend de l'émancipation des rapports de travail et de conditions effectives d'exercice du droit au travail, ou, au contraire, du prolongement des tendances actuelles à la dualisation et à la fragmentation du rapport au travail.

De même, l'orientation vers l'un des deux scénarios est-elle largement tributaire du repositionnement structurel des acteurs du champ scolaire, et, parmi ceux-ci, des enseignants : l'émancipation des rapports de service ne peut se fonder sur une culture syndicale (ou para-syndicale) de type corporatiste.

Le plus plausible, à la fois du point de vue de la pertinence des hypothèses théoriques et du point de vue normatif, nous paraît de travailler **le scénario de la transition** où l'on tenterait de discerner la coexistence instable des deux scénarios précités, dans une totale ambivalence ; l'apparente indécidabilité de l'orientation des politiques scolaires renvoie massivement la responsabilité aux acteurs collectifs, voire à la capacité des acteurs individuels de ré-instituer les acteurs collectifs.

3.2. Les indicateurs de transition.

- 33 3.2.1. Un premier indicateur de transition est l'**affaiblissement de la position de quasi-monopole scolaire dans la transmission des savoirs légitimes**. En dépit d'un allongement notoire de la fréquentation scolaire, la prolifération des pôles de production/diffusion/consommation de connaissances et de culture déborde à l'évidence les capacités de l'enseignement initial : l'éducation permanente, la formation continuée et l'enseignement initial constituent désormais un « tout indissociable » qui structure la permanence des rapports à la culture et à la connaissance : le schéma « stockage initial - utilisation active - » est totalement à revoir. Contenus d'enseignement et relations pédagogiques sont amenés à se repenser dans le cadre de l'exercice permanent de nouveaux droits culturels.

Dialectiquement, le processus de dé-monopolisation du service public d'enseignement initial appelle la reconnaissance de la formation continuée comme enjeu central des relations collectives de travail⁸. De même, la dé-monopolisation invite à ré-agencer, autour de l'école, les rapports entre les différents émetteurs/producteurs de connaissance et de culture, qu'il s'agisse de médias, des académies, des musées, ou des ... banques de données (Certeau, 1974).

- 34 3.2.2. **La pluralité des interprétations de la notion de « justice »** dans la culture scolaire (et donc de justesse et d'utilité des savoirs transmis) **a d'ores et déjà grandement affaibli la légitimité des procédures centralisatrices et autoritaires** de conduite de l'institution et de l'organisation scolaires, à chacun de leurs niveaux. La formation d'un nouveau consensus en faveur d'une autonomie et d'une responsabilité accrues de la conduite des établissements scolaires en est l'indicateur certain.

Inéluctable, le processus d'autonomisation déplace la question de la capacité instituante vers les acteurs individuels et collectifs de la pratique scolaire et soulève la difficulté de repenser la « territorialité » des politiques culturelles et scolaires, à l'instar de l'ensemble des politiques, désormais mises en tension entre un processus de mondialisation et un processus de décentralisation vers le niveau local.

- 35 3.2.3. La conjugaison du mouvement de dé-monopolisation et de décentralisation met à jour un troisième indicateur de transition : **la différenciation**, entendue comme processus de flexibilités réciproques **des demandes et des offres de scolarité**, tant du point de vue de la structuration des contenus d'enseignement qu'à l'égard des procédures pédagogiques, des *curricula* proposés et pratiqués.

- 36 3.2.4. Participant des trois premiers processus en cours, se profile un quatrième indicateur de transition : **le décroisement⁹ de l'ensemble des aspects constitutifs des cultures scolaires** forgées au sein des différents compromis historiques successifs: devant la complexité croissante des diverses situations et occasions de mobilisation de la culture et de la connaissance, dans tous les replis de la vie quotidienne, tout ce que la culture scolaire avait tend anciennement dissocié, voire hiérarchisé ou opposé, se découvre progressivement exposé à de nouvelles complémentarités, à de nécessaires recompositions : la tertiairisation du système productif, mais aussi de la vie quotidienne en général contraint à reconnaître la pluralité de formes d'excellence, autrefois hiérarchisées: les compétences manuelles, intellectuelles, techniques, artistiques... ne s'ordonnent plus, potentiellement, aux hiérarchies socio-professionnelles.

Le développement exponentiel de la production des sciences et des techniques montre la

fragilité et la vulnérabilité sociale des cloisonnements disciplinaires, et, sauf à dispenser des « savoirs ignares », suppose la construction de démarches inter- et transdisciplinaires, dans les séquences de production, diffusion et appropriation des connaissances.

La démocratisation de la fréquentation scolaire contraint à faire place à une immense hétérogénéité des publics, décloisonnant nécessairement les niveaux de scolarité, via l'institution de cycles, et les itinéraires de scolarisation : la production de l'échec scolaire en perd progressivement toute légitimité et toute crédibilité.

L'ensemble des processus de flexibilisation des pratiques scolaires met en cause, à son tour, la stratification interne et externe des métiers de l'enseignement : les décloisonnements en cours imposent de les concevoir désormais comme l'exercice d'une **qualification collective** plutôt qu'une juxtaposition, même coordonnée, de prestations individuelles. L'exercice collectif de cette qualification suppose lui-même homogénéisation des statuts et conditions de travail, décloisonnements des formations initiales, flexibilités internes et externes des positions, des fonctions et des emplois.

- 37 3.2.5. Dernier indicateur de transition: les effets conjugués de la tertiarisation du système productif et de la dualisation/fragmentation des rapports sociaux génèrent **des relations nouvelles et paradoxales entre école et emploi**¹⁰ :

- d'une part, l'incorporation de la formation comme levier d'organisation des rapports productifs et l'obsolescence de plus en plus rapide des connaissances acquises via l'enseignement initial tendent à défaire la légitimité et l'efficacité supposées de la recherche de l'adéquation école/emploi ;
- d'autre part, la permanence de phénomènes d'exclusions et de discriminations de masse sur le marché du travail accrédite, au niveau micro- et méso-social, la démultiplication des stratégies de recherche d'adéquation ;
- enfin, la déqualification de masse qu'engendrent les différents processus de précarisation de l'emploi et du travail met simultanément en exergue un déficit de qualification des postes de travail globalement offerts et des poches sectorielles et provisoires de déficits de qualification des offres de travail (ou de demandes d'emploi) recensées aux plans micro- et méso-social.

- 38 Quels que soient les dispositifs de transition à ménager par ailleurs, il semble bien, à moyen terme, que la recherche d'adéquation école/emploi devra faire place à une autonomie renforcée de l'enseignement initial, voire même un décrochage structurel de l'école par rapport à l'emploi. Dialectiquement, la requalification des relations de travail, en aval, apparaît comme la condition de viabilité de toute rénovation des politiques éducatives.

3.3. Le scénario de transition.

- 39 3.3.1. L'approche des différents indicateurs de transition (démonopolisation, décentralisation, différenciation, décloisonnements, désarticulation) accrédite l'idée d'une école plurielle, voire éclatée : toutes choses inchangées par ailleurs, la seule unité de sens disponible serait éventuellement structurée par un rapport de type marchand: autant d'offres scolaires que de demandes scolaires, via **la constitution d'un « marché scolaire »** -même gratuit-, socialement segmenté (Charlier, 1988).

Dans cette hypothèse, le lieu essentiel de transaction devient l'établissement scolaire, socialement de plus en plus spécialisé. Le bassin local ou sous-régional de recrutement

deviendrait le lieu des compromis socio-politiques, les politiques éducatives étant confinées dans le rôle de régulateur du marché, principalement axé sur les arbitrages de finances publiques : arbitrages sur les modes de prélèvements fiscaux et sur les modalités d'affectation des dépenses.

Dans l'état actuel de déstructuration du débat école/société, le scénario marchand paraît le plus plausible.

- 40 3.3.2. Même plausible, le scénario du marché scolaire paraît éminemment ambivalent, voire **réversible** : l'on peut en effet l'envisager comme le signe le plus tangible d'une métamorphose du compromis scolaire, une gigantesque opération expérimentale de reconversion des formes et modes de scolarité, et par là même, des rapports école et société.

Plutôt que de « démoniser » le syndrome marchand, la question deviendrait de **contre-utiliser les processus en cours**, de façon à expliciter les enjeux qu'ils découvrent : réinterpréter la pluralité des formes scolaires, socialement distribuées et segmentées, comme le creuset d'une possible recomposition dialectique de ces formes, d'une part, et d'une ré-intégration souhaitable des différences et inégalités sociales, d'autre part.

Contre-utiliser le scénario marchand suppose cependant une articulation nouvelle de démarches scientifiques, politiques et sociales.

- 41 3.3.3. Reconstituer le sens et les enjeux de la pluralité nouvelle des formes scolaires suppose d'**exposer l'école au débat démocratique** : l'établissement scolaire, le district socio-éducatif et les politiques culturelles et scolaires en seraient les trois niveaux structurants : à chacun d'entre eux, la principale difficulté à appréhender est l'ouverture de la « scène scolaire » au débat social (voire sociétal), l'arbitrage entre autonomie et responsabilités internes au champ scolaire et pédagogique, d'une part, et implications externes, d'autre part.

- 42 3.3.4. Contre-utiliser le processus de marchandisation du champ scolaire suppose donc **un minimum d'outils de gestion publique de la complexité** : il paraît nécessaire, principalement, de chercher à dépasser la double impasse d'une évaluation purement managériale de l'efficacité ponctuelle de chaque établissement, comme de la mesure strictement scientifique des impasses de la production macro-sociale du système éducatif. Le concept d'évaluation démocratique¹¹ paraît précisément suggérer une issue provisoire : les cynismes respectifs des démarches de gestion micro et de dénonciation macro (et/ou vice-versa) ne pourraient-ils pas être utilement travaillés dans l'implication négociée de l'ensemble des acteurs de la scène scolaire dans l'évaluation contradictoire de leurs représentations, de leurs pratiques et stratégies, et des impacts socialement distribués de l'éclatement des formes scolaires ?

La recherche de nouveaux points d'articulation entre débat sociopolitique et débat scientifique n'est-elle pas le point d'entrée, modeste mais indispensable, dans une culture de la complexité ?

La préparation des scénarios pour une école de la démocratie nous paraît devoir emprunter ce détour¹².

- 43 3.3.5. Plus d'un paradoxe traverse cette esquisse d'une géographie de la question scolaire. Le moindre n'est pas le suivant : la redéfinition des capacités institutantes des **rapports école et société** excède manifestement le seul potentiel des politiques éducatives, des organisations scolaires et de leurs acteurs respectifs.

Pour que le cahier des charges reste intellectuellement, culturellement, socialement et politiquement plausible, il importe de prendre corrélativement le temps de la réflexion et

de l'action collectives pour approfondir, dans la société, les perspectives démocratiques de la vie professionnelle, civile et civique¹³.

4. L'intérêt général : appropriation ou privatisation?

- 44 C'est bien en effet le doute sur les finalités qui semble implicitement animer les restructurations en cours des fonctions collectives (Carton, 1992). En dépit d'une croissance notable des systèmes d'offre de services collectifs, jamais l'écart n'a paru aussi important entre l'agencement de l'offre et la satisfaction de la demande sociale. La croissance des taux de scolarisation (et des dépenses unitaires), comme la croissance de la mobilisation de la formation (et des dépenses y afférentes) n'épuisent pas, loin s'en faut, la demande de culture et d'information. Au contraire, on peut estimer qu'une part de cette croissance est attribuable à l'insatisfaction qualitative de la demande, voire à un déficit de consensus sur la rationalité des fonctions collectives.
- 45 Procédant historiquement de la force du lien social, et contribuant à sa transformation, les fonctions collectives apparaissent alors comme le lieu d'expression privilégiée d'une crise du lien social. La tendance à la privatisation de segments entiers de la protection et de la sécurité publique en est certainement l'image la plus flagrante. Le développement récent de nouveaux conflits sociaux dans l'enseignement, la santé, divers services publics et non-marchands en est un autre signe. La tendance, dans tous ces secteurs, à la décentralisation, à la déconcentration, à la dérégulation et à la contractualisation de l'action publique va certainement dans le même sens.
- 46 Ces divers processus de fractionnement/répartition de la souveraineté publique et/ ou de la concertation socio-professionnelle¹⁴ et socio-économique dans l'agencement des fonctions collectives sont fort complexes à interpréter, comme le souligne A. Van Haecht à propos de l'enseignement.
- 47 De même, le rapport de l'O.C.D.E. sur l'enseignement en Belgique montre-t-il l'ambiguïté à l'oeuvre dans les mouvements en sens divers, et parfois contradictoires, de décentralisation/ déconcentration et de dérégulation.
- 48 D'une façon générale, ces divers processus nous paraissent signifier un mouvement long de remise en cause des procédures et des échelles - jusqu'à présent légitimes - de définition de l'intérêt général. Mais ici encore se loge l'ambivalence des dynamiques à l'oeuvre; suivant les cas, le changement d'échelle et de procédure correspondra à un transfert d'autorité, de pouvoir, de ressources et de charges :
- d'une collectivité publique large à une collectivité restreinte (ou inversement) (communautarisation de l'enseignement, mondialisation de la régulation) ;
 - d'un pouvoir public pur à une autorité mixte, voire à une structure de co-gestion du secteur (ou inversement) ; d'une procédure unilatérale à une procédure contractuelle (contrats de gestion) ;
 - d'un arbitrage politique à un pouvoir privé, voire aux mécanismes du marché (dérégulation/ privatisation) ;
 - d'une position monopolistique à une situation d'oligopole ou de concurrence (radio/ télévision) ;
 - d'une autorité hiérarchique à un pouvoir pluriel... ou à une pluralité de pouvoirs (plan de restructuration de l'Enseignement officiel, en Belgique) ;

- d'une solidarité générale à une solidarité restreinte (revendication d'une communautarisation de la sécurité sociale) ;
- d'une procédure démocratique de type représentatif à une procédure démocratique d'implication et de délibération large.

49 En dépit de la diversité des formes du fractionnement/répartition de la définition des fonctions collectives, cette liste non exhaustive évoque, dans tous les cas de figure, la force d'une demande d'appropriation/implication dans la définition de leur rationalité et de leur finalité¹⁵.

Cette demande est certainement liée, comme propose de l'interpréter M. Aglietta, à la crise de légitimité et d'efficacité des grandes organisations hiérarchiques, organisées dans les formes de la division technique et sociale du travail, tant à l'intérieur de leurs structures qu'entre elles. Rarement explicitée et formalisée comme telle, cette demande sociale d'implication peut aisément être confisquée, voire retournée contre elle-même : le cas d'école est bien celui de la revendication d'une communautarisation de la sécurité sociale, dont on sait qu'elle recouvre, telle un cheval de Troie, une stratégie de privatisation.

L'enseignement est également un cas d'espèce particulièrement complexe, où l'inéluctable responsabilisation/autonomisation des pouvoirs organisateurs des établissements scolaires ne s'inscrit nullement, à ce jour, dans une revendication de la démocratisation de ces mêmes pouvoirs organisateurs. La gestion des enveloppes hospitalières pose le même problème, quand l'exercice libéral de la médecine fait obstacle à la recomposition de l'hôpital comme organisation complexe de qualifications interactives.

5. Une société d'individus : marchande ou démocratique ?

50 Mais si le scénario d'une dégradation du compromis social-démocrate en libéralisme social paraît, ici encore, très plausible, on perçoit bien, au contraire, l'opportunité d'y opposer le projet de la démocratie économique : l'école, comme l'hôpital, peuvent échapper au mimétisme des organisations marchandes en se réinstitutionnalisant, c'est-à-dire en libérant et en organisant la demande sociale d'appropriation et d'implication des travailleurs et des usagers, mais aussi des citoyens, dans la définition de la rationalité de la fonction collective.

Très curieusement, en fin de parcours, on retrouve l'idée d'une « indexation » des fonctions collectives sur le travail ; mais il ne s'agit plus du travail abstrait au sens macro-économique du terme (la masse salariale), ni même du travail salarié appréhendé comme lieu d'expropriation et d'aliénation¹⁶. Il s'agit du travail social, tant au plan micro-économique (agencement des prestations concrètes de service, fondé sur une définition coopérative de la qualification) qu'au plan macro-économique (agencement sociétal des prestations collectives, fondé sur une définition coopérative de l'intérêt général).

Dans l'hypothèse d'un déploiement de la démocratie économique, la notion de « fonction collective » s'inscrit dans une définition globale de la formation de l'intérêt général, au-delà des partages de champs et de rôles entre l'État et le marché, au-delà des oppositions factices entre État et société civile : les fonctions collectives sont les compromis qui définissent l'espace public, en déployant le travail démocratique dans l'action publique comme dans le marché (Jobert, 1989), dans les rapports salariaux comme dans la

régulation méso et macro-économique.

En ce sens, l'épuisement de la césure entre l'économique et le social est bien le fil conducteur des restructurations des vingt dernières années ; mais le décroisement de l'économique et du social ne permet de valider ni le retour du libéralisme économique, ni le prolongement du compromis social-démocrate, tous deux fondés sur cette césure ; échapper à la dégradation de l'option social-démocrate en social-libéralisme appelle à des conflits nouveaux, redéfinissant les contours comme les structures des enjeux. L'issue est, à ce stade, aussi ouverte qu'incertaine, renvoyant la responsabilité des arbitrages aux acteurs socio-économiques d'une part, et aux conditions d'exercice de la citoyenneté d'autre part (Rocard et Ricoeur, 1991).

Ce renvoi, à chacun, de la responsabilité de contribuer à définir l'intérêt général, est bien dans « l'air du temps » où la question fondamentale, souvent confisquée par le marché¹⁷, est celle de savoir comment une société d'individus peut fonder une collectivité démocratique¹⁸.

- 51 L'histoire nous donne à comprendre comment la dynamique d'un projet de démocratie socio-économique (ou d'économie sociale) a pu s'épuiser relativement dans le processus d'institutionnalisation de l'Etat-social, au risque de voir se dualiser ses dimensions économiques et sociales.

L'avenir des fonctions collectives nous paraît grandement tributaire de la capacité des acteurs sociaux de redessiner conflits, négociations et compromis autour d'une forte intégration de l'économique et du social, et non plus sur leur césure. C'est ce que réussit déjà, mais à l'envers, la dynamique libérale quand elle imprègne le compromis social-démocrate. C'est peut-être ce que tentent, de l'autre côté, divers mouvements sociaux, dans la santé et l'enseignement notamment, quand la restructuration des rapports de travail est l'occasion de rapports de forces sur la rationalité et les finalités du service collectif. Mais l'on perçoit bien, immédiatement, la fragilité, voire la réversibilité de la portée de ces luttes : si elles ramènent l'agencement de la fonction collective au seul horizon socioprofessionnel, elles en appauvrissent la dimension publique ou politique, accréditant la réduction libérale des biens publics à des marchandises.

- 52 Le paradoxe de ce rapide repérage des débats sur les fonctions collectives est bien là : l'opposition entre une option libérale et une option de démocratie économique se joue sur des variables très fines, éminemment culturelles. De ce point de vue, l'apport des sciences sociales au débat socio-économique et politique paraît revêtir une importance cruciale ; en acceptant de se confiner au rôle de l'expertise disciplinaire, maints apports actuels des sciences sociales à l'évaluation de l'action publique ou des services non-marchands contribuent à un jeu social d'où l'on évacue la question de la construction du jugement politique¹⁹. Au contraire, quand la démarche économique accepte d'interroger ses limites épistémologiques et, en particulier, de construire une démarche transdisciplinaire de type socioéconomique, peut-être contribue-t-elle à accoucher des « conflits producteurs » que la perspective démocratique requiert.

NOTES

1. Une telle perspective ne peut être exposée, faute de place, dans le cadre de cet article; on se reportera à L. Carton (1991a), pour de plus amples développements.
2. Pour une analyse des glissements historiques du « compromis démocratique », lire par exemple: Carton, L., « Face au déficit de pensée publique », in *L'Autre réforme de l'État*, ouvr. collect., Bruxelles, Éd. Démocratie, 1989, pp. 51-73.
3. Sur la relation école/culture voir Cornu, Pompougnac, Roman (1990).
4. Voir Pompougnac, J.C. (1990), « Transmettre une culture », *Projets*, pp. 26-33, et Rancière, J. (1988), « École, production, égalité », in X. Renou (éd.), *L'école de la démocratie*, Paris, Edilig/Fondation Diderot.
5. A ce sujet, voir par exemple Delcourt, in Papini et Delcourt (1987, p. 13).
6. Sur l'analyse de la crise du mode de développement, lire, par exemple : Peemans J. Ph., « Rapport de synthèse », *De la crise au co-développement*, CIACO, 1986 et Wauthelet J.M., in *Actes du XV^e anniversaire de la FOPES*, UCL, 1989.
7. Sur la mixité public/privé et marchand/non-marchand : Drumaux A., *Les équipements collectifs en Belgique*, ULB, 1986 et *La mouvance de la frontière entre le secteur public et le secteur privé*, Ronéo, Bruxelles, 1989. Voir aussi Carton A. (1988).
8. Voir Riboud (1987), Van Haecht (1986), Méhaut et al. (1987).
9. Sur l'ensemble des problématiques de décroisement, cf. Meirieu (1985), et les numéros 239,244-245 des *Cahiers Pédagogiques* consacrés à la pédagogie différenciée.
10. Pour une synthèse des courants de recherche quant aux relations école/emploi, voir Tanguy (1986), et D'Iribarne (1989).
11. Voir « L'évaluation, un enjeu de pouvoir? Un défi démocratique », *Cahiers de la Fondation AILES*, n° 11, Paris, 1990 et le dossier constitué par É. Monnier, « Évaluation des politiques publiques, méthodes et pratiques », *Problèmes économiques et sociaux*, n° 599, La Documentation Française, Paris, 1989.
12. Sur l'ensemble de ces conclusions, lire Bourdieu, *Propositions pour l'enseignement de l'avenir*, Rapport au Président de la République Française, Paris, 1985 ; Bourdieu et Gros, *Principes pour une réflexion sur les contenus d'enseignement*, Rapport au Ministre de l'Éducation nationale, Paris, 1989.
13. Pour un approfondissement, lire: Rémy (1990) et Murgatroyd (1991) en ce qui concerne la modélisation normative du marché scolaire.
14. Sur l'analyse des débats relatifs aux échelles de la négociation collective, voir *Négociation collective, quels enjeux ?*, Rapport de la Commission Chaigneau, Commissariat Général du Plan, Paris, La Documentation française, mai 1988, en particulier pp. 91-112.
15. Les travaux récents d'A. Gorz développent cette notion de « demande d'implication » : Gorz (1988) ; voir aussi «Entretien avec A. Gorz », in *Le Monde*, 14.04.92, p.2.
16. Voir à ce sujet *Futuribles*, n° 165-166, mai-juin 1992, numéro spécial sur l'aménagement et la réduction du temps de travail, ainsi que Zarifian, « L'organisation qualifiante », in *Le Monde*, 9.09.92, p. V.
17. Sur les risques inhérents à une extension des logiques marchandes, voir L. Carton (1991b).
18. Sur le concept d'« individualisme démocratique », voir les travaux de M. Gauchet (1985).
19. Cf. L. Carton, « Action publique et droit culturel », in *Colloque de la FUCAM*, Mons, mai 1992, à paraître.

RÉSUMÉS

L'article propose une analyse socio-économique pour comprendre les métamorphoses récentes dans le champ éducatif. Définissant l'enseignement comme « service public culturel », il étudie les compromis sociopolitiques qui ont déterminé son orientation, de même qu'ils ont parallèlement orienté l'évolution des sociétés industrielles.

Si, dans ces dernières, le mode de développement des champs sociaux, économiques, culturels a été marqué par leur autonomie, on constate aujourd'hui un état de crise qui déstabilise le champ culturel éducatif. L'auteur décrit les dissociations qui caractérisent cette situation, l'affrontement des logiques civique, domestique, industrielle. D'autres facteurs de crise s'ajoutent: les interrogations sur la légitimité de la relation éducative, sur la définition des finalités de l'action publique, et sur les conséquences de la réimbrication de l'économique et du culturel dans le processus de tertiairisation.

L'auteur explore les scénarios de sortie de cette crise, dans un moment historique de « transition démocratique » où coexisteront les trois logiques. Entre un scénario de « l'école de la démocratie » et celui du développement du marché scolaire, l'issue est incertaine et les acteurs pèseront sur elle. Or ces derniers doutent aujourd'hui des finalités de l'action collective. Pour l'auteur, un scénario de la transition démocratique ne peut se penser que si l'on redéfinit le travail et si on ré-institutionnalise l'école en s'appuyant sur la demande d'appropriation et d'implication dont sont porteurs les travailleurs, les usagers, les citoyens.

The article develops a socio-economic analysis to understand the recent metamorphoses in the educational field. Starting on the definition of education as a « public cultural service », he studies the socio-political compromises which determined its orientation, as they did in the same manner for the development of industrial societies.

Although in those latter ones the way of development of social, economic and cultural fields were characterized by autonomy, we can observe today a situation of crisis which widens differences inside the cultural and educational field. The author describes the gaps which characterize this crisis, the conflicts between the civic, domestic and industrial systems of values. Other factors of crisis add up : questions about the legitimacy of educational relations, about the finality of public action and about the consequences of re-integrating the economic and cultural needs in the development of the tertiary sector.

The author examines in which possible ways we might get out of the crisis in a historical period of « democratic transition » which would be a co-existence of the three forms of logic. Between the realization of a « democratic school » and that of an educational market of paying trainings, the result is doubtful and the actors will bear upon it with all their strength. In fact, at the moment, these actors are unsure of the real finality of collective action. For the author a democratic transition can only be realized by a new definition of work and by new school institutions on the basis of a need of owning and sharing deeply felt by workers, users and citizens.

INDEX

Mots-clés : enseignement, formation d'adultes, libéralisation, tertiarisation, privatisation, politique publique

Keywords : teaching, adult training, liberalization, service sector, privatization, public policy

AUTEUR

LUC CARTON

Luc Carton, Fondation Travail-Université, Bruxelles