



Justesse et justice de l'action publique dans le champ scolaire. Enjeu d'échelles ou conflit de principes

Marc-Henry Soulet*

Université de Fribourg, Fribourg, Suisse

Très tôt, dans la plus grande partie des démocraties contemporaines, se sont dégagés plusieurs enjeux centraux autour de l'école, en tant qu'instance instituée d'éducation. *Autour de l'égalité d'accès et de l'égalité de traitement tout d'abord*, qui doivent s'imposer à la fois contre les structures économiques, sociales et politiques qui prolongent et maintiennent des formes de domination et d'exploitation dirimantes aux principes même d'une démocratie réelle, et à la fois contre les familles et les communautés elles-mêmes qui veulent préserver leurs membres les plus jeunes d'un éloignement d'elles-mêmes (i.e. d'une autonomisation) venant souvent à leurs yeux s'opposer à leurs intérêts économiques, culturels, religieux et sociaux. Les politiques d'éducation sont en ce sens bornées par la nécessité de trouver des voies permettant d'instaurer la transmission des savoirs qui garantissent à chaque futur

* MHS : docteur en Sociologie, titulaire de la Chaire Sociologie, politiques sociales et travail social, e-mail : tsps@unifr.ch

citoyen l'usage éclairé de la raison et un socle commun d'appréhension du monde. *Autour de la contradiction indépassable entre égalité formelle et égalité réelle*, comme le consacre l'égalité des chances à l'école, valeur centrale de la démocratie scolaire. L'égalité des chances incarne en effet cette tension entre égalité et mérite, entre égalité d'accès et de traitement d'un côté, et inégalité de résultats, de l'autre. Il s'agit en effet, grâce à un accès analogue et à un traitement identique, au moins dans les principes, à révéler des différentiels de capacité, et donc de valeur, qui permettront une distribution légitime de places sociales profondément inéquivalentes. *Autour de la tension paradoxale de la nécessité de construire du commun et de produire du différent*. Il importe en effet à l'institution scolaire de créer la nation, i.e. un monde politique et social commun, par un accès partagé à un bagage de savoirs et de manières de se représenter le monde et d'agir en son sein, en même temps que de créer des distinctions, permettant la promotion sociale et la formation des élites, c'est-à-dire de fonder en raison, par-delà les principes intangibles d'égalité qui innervent le champ scolaire, la légitimité de la sélection et la hiérarchisation des compétences.

Jusqu'à une période récente (au début des années 90), ces enjeux étaient confinés à l'intérieur d'une rhétorique que l'on pourrait qualifier, au sens large, de sociologique ayant suivi deux déclinaisons représentant l'avvers et le revers de la même médaille. L'une, d'obédience fonctionnaliste : la socialisation scolaire en tant qu'inculcation des valeurs communes et apprentissage des rôles sociaux, se paye du prix d'une inégalité des positions sociales nécessaire au fonctionnement harmonieux de la société. L'autre, d'obédience critique : la production sociale des inégalités par le système scolaire ne résulte pas un dysfonctionnement conjoncturel mais renvoie à sa logique même qui est de viser la reproduction légitimée des positions sociales, et donc la reproduction de l'ordonnement de la société.

L'hypothèse sur laquelle repose cette brève contribution énonce la fin de ce consensus sociologique s'accordant sur les constats, même

s'il pouvait y avoir dissensus sur les conséquences, et la résurgence d'une interrogation davantage ancrée dans une philosophie morale et politique appliquée qu'il est possible de formuler par un simple glissement sémantique (quand le « Dire le Juste » est remplacé par le « Faire juste »), marquant un déplacement des débats normatifs sur les grands principes vers des accords circonstanciels et situés ? ¹

Ce renversement des préoccupations naît d'une quadruple interrogation :

- 1) Une interrogation sur l'efficacité dans un contexte de récession et de chômage des jeunes. Pourquoi tant de contraintes et de moyens si a) l'école a cessé son rôle d'ascenseur social et b) les savoirs promus par l'école se révèlent inadéquats pour permettre l'insertion sociale des jeunes sortant du système scolaire ? Cette critique de l'extériorité au monde réel de l'école produit une démobilisation des jeunes et de leur famille à son endroit et se traduit par un renforcement des formations *ad hoc*, en entreprises et dans des stages comme préalable, voire condition, à l'insertion.
- 2) Une critique de la dimension castratrice et aliénante de l'école, ici pensée comme institution absolutiste (même si cette critique a toujours existé cf. l'école émancipée de Célestin Freinet et la critique soixante-huitarde de l'enseignement). Cette perte de légitimité symbolique de l'école marque un doute sur sa capacité à être un lieu de formation des individus. Elle se traduit par a) une montée des thématiques sur l'épanouissement, le bien-être et l'accomplissement contre la standardisation et b) par l'émergence d'une exigence de dignité et de respect de l'élève dans sa singularité et dans ses différences.

¹ Cette contribution a été construite en s'appuyant sur l'exemple des pays européens, mais il est raisonnable de considérer l'hypothèse selon laquelle les enjeux risquent d'être les mêmes dans les pays, comme le Brésil, qui investissent aujourd'hui massivement dans l'éducation.

- 3) Une interrogation sur le caractère socialisateur de l'école. Dire qu'elle n'éduque plus, comme on peut l'entendre ou le lire régulièrement, c'est marquer la fragilisation de sa capacité à fabriquer du commun. Cette accusation de relâchement appelle a) une demande de discipline et une centration sur les contenus (contre le tout pédagogique) afin de permettre une transmission des valeurs et b) un élargissement de ses missions devenant dès lors autant sociales que scolaires.
- 4) Une interrogation sur son universalisme qui reposait sur un idéal de citoyenneté abstraite et de savoirs communs intangibles. Cette critique relativiste favorise le développement des particularismes communautaires au sein de l'école et du droit à un enseignement différent et b) la disqualification des savoirs non compatibles avec des cultures spécifiques et des croyances particulières.

De ces remarques liminaires, il est possible de dégager quelques conséquences qui vont servir de soubassement aux paragraphes qui suivent. Nous assistons ainsi : à *la fin des grands principes structurants de l'éducation*, ce qui se marque notamment par la dissociation du couple de la justice en tant qu'égalité d'accès et de traitement, d'un côté, et de la justice comme mérite, de l'autre ; à *l'épuisement de la critique d'ensemble de l'institution scolaire dans sa capacité à la transformer et à rechercher un idéal surplombant*, au profit d'une vision davantage pragmatique partant du principe qu'elle existe, qu'elle est nécessaire et qu'il s'agit d'en construire le fonctionnement le moins mauvais possible ; à *l'ouverture des enjeux normatifs de l'éducation*, devenue un univers au sein duquel cohabitent plusieurs principes en tension et au sein duquel il faut en permanence gérer les incertitudes et arbitrer des réformes aux orientations contradictoires ; à *le déplacement de l'espace d'articulation de cette pluralité de principes normatifs*, passant du général au local, de la Nation à l'établissement, du ministre à l'enseignant.

Pour soutenir ces arguments et saisir comment se thématise ce qu'il est juste et ce qu'il est bon de faire à l'école aujourd'hui, ce texte s'appuiera sur deux illustrations : d'une part, l'établissement comme

lieu d'expression des différents principes normatifs et le projet comme modalité du compromis, et b) la relation collective (enseignant-classe) ou individuelle (enseignant-élève) comme lieu de tension entre le juste et l'ajusté, entre la justice et la justesse.

En préalable à cette réflexion sur l'autonomie des établissements scolaires et l'invitation à l'investissement comme base de l'élaboration de compromis locaux de justice à l'école, trois points doivent être soulignés :

- 1) La justice à l'école ne repose plus fondamentalement sur l'égalité de traitement. Elle ne s'identifie plus d'abord par l'impartialité de la norme, ni par la standardisation des procédures, mais bien davantage par une connaissance fine de l'environnement et par une relation de proximité avec la clientèle, i.e. par des procédures spéciales pour adapter en continu l'établissement à son environnement. D'où l'idée d'une singularité de l'établissement à travailler, à produire même, par un projet qui permet la compréhension de la clientèle.
- 2) On ne demande plus l'absolu, l'idéal de justice. Le projet d'établissement doit identifier un problème et s'efforcer d'avancer quelques propositions pour le résoudre. Il ne s'agit plus d'être juste mais de réduire les injustices trop criantes, de favoriser une meilleure intégration, de créer un climat favorable en mobilisant les divers acteurs autour d'un enjeu focal. Non seulement on admet qu'il existe plusieurs façons d'être juste, mais encore on reconnaît l'imperfection pratique de l'idée de justice.
- 3) L'autonomie des établissements, par-delà les raisons budgétaires, constitue avant tout la modalité de réaccordage, dans un contexte d'incertitude et de pluralisme normatif, sur les objectifs locaux de l'éducation comme institution juste et efficace. Elle vise à faire de l'établissement un acteur collectif responsable et imputable.

Mais pourquoi les établissements scolaires sont-ils devenus des acteurs collectifs centraux d'élaboration de compromis locaux de justice ? Tout d'abord, en raison du déclin du pouvoir instituant de l'école qui s'inscrit dans la critique générale des institutions et leur transformation qui s'en est suivie. Celles-ci ont perdu de leur transcendance et de leur verticalité. Elles n'instituent plus, elles n'élèvent plus, elles ne font plus tenir debout. Elles sont devenues davantage un réceptacle d'attentes et d'intérêts d'acteurs diversifiés revendiquant une égalité relative des points de vue. Les institutions ne sont plus aujourd'hui principalement le lieu où suivre des normes établies permettrait d'être conforme et autonome, mais un espace ouvert de cohabitation d'attentes variées et d'élaboration de compromis d'action, i.e. entre, dans le cas de l'école, les parents, les enseignants, les chefs d'établissements, les milieux économiques, les politiques... Ensuite, en raison de la transformation des rôles professionnels. La critique de l'enseignant omniscient et omnipotent et de l'éducation normée a mis fin aux rôles prescriptifs à suivre pour laisser place à des rôles flottants à construire. Il ne s'agit pas tant de la traditionnelle distance à des rôles par trop contraignants que d'une transmutation des rôles se limitant à être des scripts très généraux à co-finaliser en situation. Les enseignants ne sont en ce sens plus tant des « instituteurs » que des accompagnants scolaires, devant articuler de façon toujours singulière le mouvement (*ad*), le lien (*cum*) et l'objet (*panis*). Enfin, en raison d'un déplacement des lieux de validation des normes d'action. Alors que l'on observe une profusion des procédures formelles (essentiellement de *reporting* afin de rendre compte de l'action des établissements et des acteurs sur le terrain), les normes concrètes d'action ne sont plus déduites de grands principes, ni calquées sur des logiques standardisées, mais sont le résultat de compromis forgés entre les acteurs. Il faut bien concevoir, par analogie avec la formule de Mark Granovetter, la force de ces normes faibles, au sens où elles sont fortement contraignantes pour les acteurs en raison de leur origine participative et mutuelle. Cette forme d'hétéronomie réciproque tire sa prégnance de l'obligation de devoir produire une réalisation expressive de ces normes au quotidien dans des conduites responsables.

Mais en quoi le projet d'établissement peut-il constituer une modalité d'élaboration d'un agir ensemble juste, ajusté et justifié ? Parce qu'il représente un processus d'apprentissage collectif de formes situées de coopération autour, entre autres, d'actions justifiées au regard à la fois du contexte (environnement, clientèle...) et des principes généraux de justice scolaire (égalité, mérite, besoin, respect). Parce que, plus qu'un résultat il s'agit d'un processus. La nature du compromis est secondaire, ce qui compte c'est le parcours collectif qui, à la fois, lie les acteurs et fonde la légitimité de leur action. Parce qu'il repose sur l'idée qu'être membre d'une institution, ce n'est pas se conformer à des prescriptions surplombantes mais participer de manière expressive et contributive, ce qui suppose une capacité d'action, inégale certes mais reconnue et postulée pour chaque acteur. La participation, comme condition de l'investissement des acteurs, implique un certain arasement de l'institution et même sa relative démocratisation. Parce qu'il offre de la latitude d'action. Il repose même sur un certain dérèglement au sens fort. Il est nécessaire d'oublier la transcendance des principes généraux pour créer des accords locaux. L'autonomisation et la responsabilisation des établissements supposent une perturbation normative pour que le jeu s'élargisse et que puissent y entrer les acteurs. Pour qu'il y ait des accords circonstanciés et situés, il faut des parties prenantes et du jeu. L'institution doit donner des libertés d'action et accorder des possibilités générales de jeu. Il faut du jeu pour que les acteurs jouent et croient au résultat du jeu.

Justice et justesse constituent dès lors des embarras pour l'action éducative au concret. Aujourd'hui, on assiste à une tension entre a) un enjeu de justice sociale par rapport à l'école prenant appui sur des référentiels empreints de philosophie morale et politique (ce qui est juste pour l'école) et b) une interprétation de ce qui est juste d'être fait en situation dans une perspective davantage marquée par l'éthique appliquée (ce qui est juste à l'école). Dès lors la question se déplace et peut

être formulée ainsi : Qu'est-ce qu'une action éducative juste en même temps qu'ajustée dans un univers profondément travaillé par l'incertitude des fins et par rapport à des élèves revendiquant leur singularité ?

Trois idées peuvent naître de cette interrogation.

- 1) L'exigence de justice dans l'action éducative construit de véritables épreuves de professionnalité à la fois a) au sens d'être affecté par Autrui, par son action envers Autrui, au sens d'éprouver une situation difficile et de devoir faire preuve d'une capacité à faire face (le malaise enseignant) et b) en termes de défis auxquels les acteurs sont structurellement confrontés et avec lesquels, en l'absence de solutions pré-formées à atteindre, ils doivent composer, bricoler, inventer des arrangements et des compromis en situation parce qu'ils doivent faire juste (le métier comme bricolage créateur).
- 2) Faire juste, c'est soit viser l'exactitude d'une action au regard d'une norme convenue de bien ou d'une règle préalablement fixée, soit produire la convenance d'une action (une action qui convient dirait Laurent Thévenot), c'est-à-dire qui suppose un ajustement à la situation et une adaptation au contexte. Ce qui, paradoxalement, suppose un balancement entre la convention d'un régime en plan et l'accordage d'un régime en familiarité, entre le souci de la cohérence et celui du proche. Le propre des agents éducatifs, c'est justement de devoir faire vivre ensemble ces deux extrêmes, deux régimes aussi antithétiques qu'indispensables à l'activité éducative et qu'il faut nécessairement articuler, d'autant plus quand l'éducation est rabattue sur la situation et quand les grands principes ne sont plus que des valeurs lointaines.
- 3) Ces épreuves de professionnalité sont éprouvantes en raison de l'indécidabilité des situations dans lesquelles les agents éducatifs doivent agir car a) les grands principes de justice (mérite, égalité, besoin, reconnaissance) ne sont pas efficaces

au plus près de l'action au quotidien puisque c'est justement leur articulation, à chaque fois singulière, qu'il faut produire, b) cette tenaille entre principes de justice est au sens fort paradoxale (i.e. il n'est pas possible d'y apporter, de quelque nature que ce soit, une solution adéquate. Il faut vivre avec, concilier, bref tenir une position intenable), et c) les contre-feux ou les pare-feu sont toujours produits *a posteriori* et ne peuvent servir que de réconfort et de réajustement par rapport à l'exposition à la critique et, au mieux, à forger un savoir-faire empirique personnel. Ces épreuves sont éprouvantes car elles nourrissent un problème continu d'auto-conception professionnelle de l'action éducative en situation pour la rendre ajustée, juste et justifiable. D'une certaine manière, l'épreuve vient du fait que le juste se rejoue tous les jours sur des bases différentes car nécessairement adossées à la situation.

Dans l'établissement scolaire on passe ainsi de principes moraux de justice à une éthique située. Le juste se définit alors en contexte et en situation. En raison de l'impraticabilité des valeurs, toujours perverties, altérées, quand elles sont appliquées, le juste ne se dit pas *a priori* mais se vit *hic et nunc*. Il existe en ce sens plusieurs façons empiriques d'être juste qui n'apprécient leur légitimité ou leur pertinence qu'en fonction des situations. On observe en conséquence une tendance au déplacement des questions de justice vers des problèmes d'injustice. L'individualisation des inégalités et la centration sur les épreuves personnelles traduisent un sentiment d'injustice plus que d'inégalités. Dès lors, l'important est de réparer l'injustice, c'est-à-dire transformer un tort subi (i.e. un dommage que l'on n'arrive pas à faire reconnaître pour la raison même qu'il ne s'accompagne pas des moyens de faire la preuve de son existence) en une injustice pouvant donner prise à la possibilité de le traiter socialement.