



HAL
open science

Quels mandats éducatifs pour des institutions publiques ”non-scolaires”?

Denis Laforgue

► **To cite this version:**

Denis Laforgue. Quels mandats éducatifs pour des institutions publiques ”non-scolaires”? : Une approche en terme de tensions et de recompositions. 2017. halshs-01531148

HAL Id: halshs-01531148

<https://shs.hal.science/halshs-01531148>

Preprint submitted on 7 Jun 2017

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L’archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d’enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Quels mandats éducatifs pour des institutions publiques non-scolaires ? Une approche en terme de tensions et de recompositions

Denis LAFORGUE
USMB - LLSETI

A force de diversifier les institutions publiques sur lesquelles j'ai pu enquêter, il vient un moment où l'on est tenté de produire un discours non plus sur telle ou telle institution, mais sur le paysage institutionnel même très fragmentaire qui s'est peu à peu dessiné au fil des enquêtes. On est alors assez vite confronté à des questions immenses qui semblent insurmontables telle que la place et le devenir des institutions publiques dans la société contemporaine... Si on veut produire des descriptions qui se tiennent à l'écart des discours trop simples tout en ne se perdant pas dans les détails ou une trop grande complexité, il faut trouver un angle d'analyse commun à toutes les institutions étudiées qui permette à la fois de les comparer et à la fois de préserver / étudier leur singularité... La dimension, la question éducative me semble une bonne entrée (même si c'est loin d'être la seule), car toutes les institutions, que j'ai pu étudier, intègrent cette dimension dans leur mandat respectif mais sous des formes et à des degrés différents.

Aussi, en écho à l'argumentaire de cet atelier consacré à l'exploration d'espaces éducatifs à la fois pluriels et hybrides – c'est à dire qui ne se réduisent pas à une forme éducative pure ou hégémonique telle que la « forme scolaire » -, je propose de revenir sur ce constat qui s'est dessiné au fil d'enquêtes de terrain, que j'ai menées dans divers domaines de l'action publique : en l'occurrence le caractère transversal, protéiforme et évolutif du mandat¹ éducatif dans des institutions publiques variées, mais qui ne sont pas l'institution scolaire, à qui est pourtant officiellement reconnu / confié un monopole relatif sur cet enjeu d'éducation... En effet, qu'il s'agisse de la protection de l'enfance, mais aussi d'organismes d'aide auprès de personnes âgées fragiles ou même de structures publiques œuvrant en faveur de l'écocitoyenneté, toutes ces institutions consacrent une partie de leurs activités à « éduquer » les populations qui constituent leur « public-cible ».

Je voudrais alors problématiser ce simple constat en me demandant qu'est-ce que le fait d'enquêter auprès de ces institutions « éducatives à la marge » peut nous apprendre (par rapport à l'institution scolaire comme cœur, noyau dur de l'horizon éducatif des institutions publiques) :

1° à la fois sur les façons d'appréhender (décrire, interpréter) ce mandat éducatif dans ses manifestations variées et contingentes d'une institution ou même d'un lieu et d'un moment institutionnel à l'autre ?

Et 2° à la fois sur les évolutions et les devenirs des formes et processus éducatifs dans les institutions publiques contemporaines.

Autrement dit, comment, ainsi que le propose cet groupe de travail, échapper à une vision dualiste, binaire ou même idéal-typique des processus éducatifs à l'œuvre ? Comment mettre au jour des formes hybrides plutôt que pures et plus encore des mouvements, des dynamiques du mandat

¹ Ce terme désigne à la fois un horizon d'attentes quant aux visées (plurielles) de l'intervention institutionnelle auprès de populations (catégorisées comme ayant besoin de cette intervention) et des manières de penser et de faire permettant aux acteurs institutionnels de cadrer et d'avoir prise sur des situations, des occurrences qu'ils considèrent comme problématiques (au regard de cet horizon d'attentes) en transformant ces populations à partir de ressources et contraintes institutionnelles. cf. E. Hughes, *Le regard sociologique*, Paris, EHESS, 1997.

éducatif de ces différentes institutions sans figer leur portrait, sans raisonner en terme de présence / absence (de telle ou telle forme), sans réduire à une dynamique (une histoire) univoque les rapports de telle institution à l'éducation ?

A partir d'études de cas issues de différentes institutions publiques, j'essaierai de montrer l'intérêt qu'il peut y avoir à mobiliser un langage de description s'organisant autour de l'idée wébérienne de *tensions*², qui seraient constitutives des différents mandats des institutions publiques ayant une dimension éducative. Pour moi, la notion de tension est une démarche de pensée, de modélisation dynamique qui me permet d'appréhender le mandat des institutions (ici le mandat éducatif) non pas comme une substance, un état, ou même un noyau aux propriétés parfaitement, clairement descriptibles et dénombrables, mais comme un institué en permanence ouvert sur un instituant, c'est à dire, pour reprendre un terme de Castoriadis³, un magma de significations descriptibles en terme d'actualisations comme de virtualisations.

Comment procéder / qu'est-ce que cela donne si on prend le cas de l'éducation dans les institutions ?

1° Le mandat éducatif des institutions publiques : une tension entre deux pôles

Modéliser le mandat éducatif comme une opposition logique : le moment structuraliste

Tout d'abord, première étape, je procède, pourrait-on dire, comme critiqué dans l'argumentaire de l'atelier ! C'est à dire que je construis deux pôles, en l'occurrence ici deux perspectives (cognitives, axiologiques, affectives, pratiques, relationnelles) ou encore deux ensembles de significations-fonctions relatives au mandat éducatif des institutions considérées. Le mandat éducatif d'une institution va alors être appréhendé comme l'actualisation singulière d'une tension entre ces deux pôles.

Je cherche, construis, modélise chacun des pôles:

- à la fois sur le terrain (le plus possible par l'observation directe de la diversité des pratiques ordinaires des agents de base),
- par des expériences de pensée, en cherchant volontairement à partir des codifications et catégorisations empiriques à « imaginer » un pôle volontairement opposé. Je teste ensuite ce pôle imaginé en cherchant des traces, des indices dans des situations, actions, discours, relations éducatives observées.
- mais ma démarche est loin d'être principalement empirique. Pour modéliser ces pôle, j'ai tendance à chercher des ressources conceptuelles souvent du côté de l'anthropologie : je considère en effet que cette dernière étudie des sociétés autres, qui n'ont pas tant des manières de faire complètement différentes des nôtres, mais qui souvent valorisent des significations-fonctions qui chez nous sont bien efficaces mais enfouies dans l'intelligence pratique, dans la métis sans accéder à la raison raisonnante des façades institutionnelles⁴.

Ce premier moment de la modélisation correspond, ai-je envie de dire, au structuraliste qui vit en moi, car il permet bien la mise en place d'une structure : deux horizons de sens éducatifs identifiés

2 Cf l'analyse récente de Steiner P., « Le concept de tension dans la sociologie de Weber », dans *L'Année sociologique*, vol. 67, n°1, 2017

3 C. Castoriadis, *L'institution imaginaire de la société*, Paris, Seuil, 1975

4 Il me semble que cette démarche qui allie sociologie et anthropologie, bien qu'elle ait ses lettres de noblesse (cf Balandier, Bourdieu...), est un peu trop délaissée dans la sociologie de l'action publique contemporaine, au profit d'une alliance entre sociologie et sciences politiques qui fait porter le regard sur des comparaisons internationales entre de sociétés somme toutes très proches... Chacune de ces hybridations disciplinaires a son importance, mais je suis favorable à un ré-équilibre des démarches !

sous une certaine description et entretenant un rapport d'opposition (logique et non pratique car l'opposition n'est pas en tant que telle dans les interactions, relations empiriques observables, l'opposition est construite par l'observateur comme le rappelle avec force Lévi-Strauss dans *Anthropologie Structurale*).

Par delà ce schéma de modélisation général, comment procéder, ou bien qu'est-ce que cela donne à propos des rapports entre « éducation » et « institutions » ? J'appréhende donc l'éducation comme faisant partie du mandat (au sens de Hughes⁵) de nombreuses institutions ; cela signifie pour moi que l'éducation participe fondamentalement des processus qui font des institutions publiques (au sens d'établissements renvoyant peu ou prou à la sphère étatico-politique), des institutions : l'éducation c'est une dimension de leur « pouvoir d'instituer » des êtres (subjectivités, pratiques) et des relations. L'éducation c'est donc une modalité, pas la seule, du pouvoir instituant des institutions publiques. Ce qui fait le propre de ce pouvoir instituant c'est un mouvement d'intervention, de transformation - pensé (signes) mais non complètement maîtrisé (prises) - d'autres mondes sociaux, d'autres institutions. Cela se fait selon des processus divers et entremêlés, dont l'éducation fait partie (avec la protection, ou la production par exemple).

L'idée, la démarche est donc de modéliser l'éducation comme un pouvoir instituant constitué d'une tension entre deux pôles, deux modalités, deux ensembles de significations-fonctions instituées et institutantes. Comment les caractériser ? L'étymologie du mot « éducation » est une voie pratique pour présenter les deux pôles à partir desquels je travaille, c'est à dire expliciter ces deux ensembles de significations instituées et institutantes. Le terme vient de « ducere » (verbe dérivé de « dux », le chef) « tirer à soi » d'où « conduire, mener »⁶. Il me semble alors que le terme ne renvoie pas, ne s'enracine pas dans une anthropologie et une sociologie indigènes univoques ; il s'agit plutôt de ce que j'appelle un horizon de significations ouvert, car traversé, constitué par une tension entre deux pôles.

Le pôle idéaliste du mandat éducatif : l'éducation comme « tirer à soi »

A un pôle de cet horizon, on a une vision de l'éducation (associée à des schèmes pratiques pour les acteurs) axée sur l'idée de « tirer à soi », c'est à dire (en empruntant l'approche de Descola) une définition de la relation éducative en terme:

- d'identité (chaque terme de la relation est défini comme une entité déterminée et stable),
- et de différence (nette, entre les deux membres).

Le mouvement de la relation est alors un membre qui tire à soi à l'autre membre, c'est à dire qui le change (au sens de faire passer d'un état à un autre) dans le sens (visée) d'une identification : l'enjeu de l'éducation c'est que l'éduqué tendent à devenir le même que l'éducateur.⁷ C'est une relation-moule-transmission de normes instituées. C'est donc une conception de l'éducation comme apprentissage de règles (rex) à suivre de nature hétéronomes ; il s'agit de rendre l'éduqué droit (aligné sur) au regard de règles impersonnelles derrière lesquelles l'éducateur s'efface d'ailleurs (au sens où il ne fait qu'incarner la règle)... C'est une conception que j'appelle idéaliste en référence à Descola et Boltanski⁸, et dont je retrouve la trace sur tous mes terrains.

On retrouve cet horizon d'attentes dans les processus qui tendent à instituer le citoyen ordinaire

5 E. Hughes, *Le regard sociologique*, Paris, EHESS, 1997.

6 On peut souligner à ce propos les liens, les proximités, les affinités entre le terme d'éducation (tirer à soi, conduire) et d'institution (faire exister, établir)

7 En s'inspirant de Descola, dans le mode de pensée idéaliste ce processus est rendu possible parce que éduqué et éducateur dissemblent du point de vue de leurs capacités mais sont identiques du point de vue de leurs potentialités. On perçoit ici toute la part de « pensée magique » qui constitue toute cognition, action et relation éducative idéaliste.

8 P. Descola, *Par delà Nature et Culture*, Paris, Gallimard, 2005 ; L. Boltanski, *De la critique*, Paris, Gallimard, 2009.

en tant qu'habitant éco-citoyen censé s'appliquer à reproduire au quotidien les « bons » gestes énergétiques, ou en tant que bon parent qui en situation avec ses enfants agit avec le bon niveau de contrôle et le bon niveau de soutien (présence), mais aussi qui agit de lui-même de façon à assurer le bon fonctionnement de la famille (travailler, faire face aux difficultés). On éduque aussi selon cette approche les personnes âgées, fragiles ou dépendantes à travers la diffusion de normes comportementales simples et fixes (transsituationnelles) : s'alimenter, bouger, rencontrer, s'activer, s'auto-analyser-évaluer. Dans tous ces cas, l'enjeu éducatif est que l'individu apprenne à suivre la règle instituée librement (= autonomie)

Le pôle analogique du mandat éducatif : l'éducation comme « conduire, mener ensemble »

Selon moi, un autre pôle éducatif, une autre modalité du « pouvoir instituant éducatif » est présent dans les institutions étudiées, mais de manière moins visible, moins valorisée, moins ostentatoire. La repérer nécessite alors une ethnographie de l'institution au quotidien, en train de se faire, de s'instituer en permanence, dans et par les agissements des acteurs qui la peuplent.

Dans cette version, le pouvoir instituant éducatif consiste (à travers la production d'agencements de signes et de prises (ou affordances)) non pas tant à établir quelqu'un en tant qu'état (i.e. le doter de manière stable de propriétés intellectuelles, morales, etc. déterminées), mais consiste en un enchevêtrement d'événements singuliers, qui font suite, i.e. qui font suite sous forme d'(autres-mêmes) événements qui adviennent... Cette version de l'éducation s'enracine donc beaucoup plus dans l'idée d'une éducation comme « conduire » que comme « tirer à soi ».

Soit l'éducation comme mener avec, ensemble vers... Dans cette modalité instituante, il y a :

- a) toujours un horizon éducatif (on ne va pas ensemble n'importe où) qu'on peut certes qualifier de normatif, mais qui reste indéterminé et qui s'actualise « chemin faisant ».
- b) une action éducative qui s'appuie sur une sociologie et une anthropologie indigènes qui valorisent (au sens de ce qui compte) les micro-ressemblances et micro-différences entre des êtres singuliers (et non plus comme incarnation / destinataire de règles impersonnelles). C'est dans et par le jeu, la réduction – disjonction permanente entre ces micro-différences/ressemblances que s'institue l'action, l'interaction éducative et ses suites.

Relèvent de ce schème, en protection de l'enfance, toutes les actions institutionnelles qui s'appuient (en partie) sur l'idée constitutive qu'on est tous des parents « potentiellement » en difficulté / capable, en mesure d'identifier ce qui fait problème et des pistes d'actions qui conviennent. Cela s'opère dans et par la relation avec un éducateur, mais qui ne va pas décider seul de ce qu'il faut faire et de la manière dont il faut le faire : il va avoir un rôle à la fois « d'accoucheur », d'aiguillon (l'autre incite à mettre en question ce que par soi-même on ne voit pas, ou ce qu'on ne veut pas voir, qu'on occulte, qu'on minore, mais il met aussi en exergue, en valeur les ressources du parent, que ce dernier tend parfois aussi à ignorer) et d'accompagnateur, de soutien (dans la réduction pas à pas de la situation problématique).

En matière d'éco-citoyenneté, tout un ensemble de pratiques, discours et dispositifs éducatifs repose sur l'idée (constitutive) que le citoyen lambda est en mesure de trouver « par lui-même », si il est guidé et incité, les bonnes pratiques énergétiques qui lui conviennent, qui sont adaptés à son milieu de vie (contraintes et opportunités), à ses appartenances et relations sociales : cf. par exemple, les défis Familles à Energie Positive, les mesures incitatives

On retrouve le même processus instituant dans les dispositifs (financés par les caisses de retraites) à destination des retraités « actifs » mais considérés par l'institution comme exposés à des fragilités : il s'agit alors de faire prendre conscience à chacun (par des réunions d'information mais aussi des tests et des entretiens individuels) des risques auxquels exposent le vieillissement et la retraite que ce soit en terme d'isolement relationnel, de diminution de capacités intellectuelles (mémoire) et physiques (chutes), de manière à ce que chacun se convainque de l'intérêt qu'il a à inventer (si besoin en étant accompagné) sa manière à lui de suivre les recommandations du « bien vieillir »

La dynamique repose à la fois sur des micro-ressemblances (sens moral, rationalité, intelligence pratique, capacités mais aussi vulnérabilités, situation problème, doutes, incertitudes, impuissance) entre l'éduqué et l'éducateur et des micro-différences : l'un n'est pas dans la situation de l'autre et réciproquement et ce décalage, cette altérité qui n'est pas radicale (cf l'idéalisation de la réciprocité des perspectives) est pensée comme ressource mutuelle : ressource pour l'éduqué qui trouve en autrui non pas un modèle, mais un support, une inspiration (cf l'idée que on se définit, on agit à partir de la relation (qui compte) à l'autre pour configurer un à-venir ; mais aussi ressource pour l'éducateur qui configure sa pratique à l'aune des singularités de sa relation avec tel ou tel individu...). Contrairement à la version idéaliste de l'éducation, il ne s'agit pas ici de réduire des différences initiales mais de déplacer des micro-différences (à partir des micro-ressemblances qui s'en trouvent reconfigurées mais non annihilées!) de manière à instituer des singularités, de faire advenir des subjectivités, pratiques, relations participant d'un horizon normatif ouvert (fait d'une multitude de singularités / potentialités et non d'essences)

D'un côté donc l'éducation comme modelage à partir de règles hétéronomes - changement – action dirigée, planifiée, imposée, de l'autre l'éducation comme co-évolution de singularités, transformations silencieuses, séries cohérentes d'actions ajustées hic et nunc.

Cela étant si j'en reste à cette étape de modélisation, on a certes une vision rassurante, car correspondant à un certain désir scientifique (qui est source de jouissance pour le scientifique à travers l'expérience d'une maîtrise au moins cognitive du monde), qui peut d'ailleurs rencontrer des intérêts sociaux... mais ce sentiment du « plus malin » et cette convergence d'intérêts se paie au prix fort (même si on peut assez facilement l'occulter) : celui d'une vision du monde figée, unidimensionnelle qui vient soit saturer le réel (une vision redondante avec les visions hégémoniques sur le principe de l'expert) soit le défaire (le déconstruire par dévoilement pour la sociologie critique), mais sans alors le remplacer par autre chose, d'autres possibles si ce n'est une vision ironique du monde (comme éternels rapports de force impersonnels) qui peut nous faire basculer dans le cynisme.

2° Le mandat éducatif dans des institutions : des dynamiques de polarisation

Vient donc le second moment de la modélisation qui consiste, par confrontation à des données de terrain (sur le mode du « penser par cas ») et un travail d'écriture (à travers une pluralisation des narrations), à faire jouer, de différentes manières (tâtonnements), l'écart, la tension entre les deux pôles précédemment isolés (cf. les propositions de François Jullien sur ce point), de façon à rendre compte même maladroitement et de façon toujours lacunaire, de la fluidité, diversité, contingences, du mouvement vivant et hybride des formes éducatives dans diverses institutions.

La manière de construire mes deux pôles éducatifs n'a rien de très original, la même opposition a été décrite bien souvent dans d'autres termes. L'avantage éventuel (qui est un avantage relatif) d'avoir décrit cela dans le langage de Descola (avantage au regard de mon projet de modélisation de l'hybridité), c'est que les deux pôles se distinguent / s'opposent et en même temps (et c'est ça qui est intéressant) ils se recouvrent partiellement, ils ont un fond commun. Ce fond commun c'est de penser l'éducation, la relation éducative en terme de ressemblance / différence. L'opposition c'est que dans un cas on pense le lien entre ressemblance et différence de manière discontinue (pôle idéaliste) et dans l'autre cas / pôle de manière continue (pôle analogique). Tout cela est à la fois très structuraliste et en même temps il y a la possibilité avec ce modèle de décrire des interférences entre les deux pôles (puisque'ils ne sont ni similaires, ni incommensurables) pour mieux approximer les situations éducatives réelles...

Tout événement institutionnel éducatif peut alors être appréhendé comme relevant d'une hybridation singulière des deux pôles éducatifs modélisés :

- soit *l'hybridité comme conflit* entre les différentes significations éducatives (qui se recoupent et qui se concurrencent) s'exprimant sous forme d'hégémonie (relative) de significations par rapport à d'autres, mais aussi de segmentation, de compartimentage, d'alternance entre ces significations.
- Soit *l'hybridité comme compromis* (dans et par des proximités, des affinités en lien avec un recouvrement partiel) en tant que réduction pratique (partielle, provisoire, réversible) de l'opposition entre les deux pôles. Cette réduction d'un écart, d'une tension entre significations est productive d'événements (subjectivités, corps, relations) inédits et qui peuvent faire suite.

Décrire et mettre en récit le mandat éducatif dans son milieu de vie propre : le moment dynamique

Qu'est-ce qui permet de faire jouer cette tension c'est à dire de dépasser la simple opposition logique construite dans le premier moment de la modélisation ? Et bien c'est le fait de ré-introduire cette opposition logique dans le milieu de vie de l'institution considérée, grâce au travail ethnographique réalisé au plus près des acteurs (et parfois avec eux). En travaillant sur des cas variés (situations, lieux, êtres, relations...), on peut alors décrire et mettre en récit comment la diversité et en même temps les saillances des occurrences qui constituent en permanence ce milieu viennent (re-)configurer en permanence cette opposition logique et ainsi lui donner vie. Ce second mouvement de la pensée débouche alors sur une appréhension du pouvoir instituant (éducatif) des institutions en tant qu'enchevêtrement *d'événements qui font suite*⁹ qu'il s'agit dès lors non plus de modéliser mais de mettre en récit. Il s'agit en particulier d'étudier comment l'opposition logique interfère, sur le mode de la tension, avec trois processus constitutif de l'institution comme milieu de vie :

- 1° tout d'abord les dimensions plurielles du mandat institutionnel « réel ». Il est en effet important de considérer la pluralité du mandat d'une institution. Dans la perspective adoptée ici, cela signifie que l'on est attentif au fait que les institutions considérées ne font pas qu'éduquer (y compris l'école) : leur mandat peut aussi intégrer, selon des modalités et des degrés variables, des visées de protection (soin) d'échange, de don, de prédation¹⁰. L'institution (et les modalités et formes pratiques de son mandat éducatif) émergent donc en permanence aussi bien des complémentarité – du renforcement mutuel, que des conflit - de l'éclatement entre les différents aspects de ce mandat. Autrement dit, pour comprendre l'actualisation des tensions au sein du mandat éducatif d'une institution, il faut regarder les tensions entre ce mandat éducatif et d'autres aspects du mandat institutionnel...

- 2° ensuite, les connexions – tensions entre différents segments, moments, lieux, êtres de l'institution considérée. Il faut prendre au sérieux et tirer les implications pour l'analyse du fait qu'une institution publique n'est pas un bloc homogène : elle est plurielle au sens où ce sont aussi des variations importantes entre ses acteurs (en terme de perspectives, d'attentes, de pratiques en lien avec les différentes facettes mandat institutionnel) qui la ré-instituent en permanence. Dès lors, le mandat éducatif d'une institution n'est pas une chose, un simple contenu stable, c'est un mouvement permanent de configuration dans et par les interférences des versions de ce mandat (elles-mêmes mouvantes) auxquelles sont attachés les différents acteurs.

- 3° enfin, les processus par lesquels des acteurs, eux-mêmes encastrés dans d'autres institutions, mais catégorisés spontanément comme « extérieurs » à l'institution publique considérée – par exemple des « usagers » mais aussi d'autres acteurs publics – viennent interférer et affecter de

9 Le terme est emprunté à M. Merleau-Ponty, *L'institution*, Paris, Belin, 2003.

10 Je caractérise ici les différentes dimensions possibles du mandat institutionnel à partir des schèmes de relations distingués par P. Descola dans *Par delà Nature et Culture*.

manière variée l'actualisation du(es) mandat(s) éducatif(s). Les formes subjectives, pratiques et relationnelles du mandat éducatif d'une institution publique émergent alors non pas seulement de processus d'auto-institution, mais aussi de processus d'hétéro-institution : par l'intermédiaire d'acteurs pris dans plusieurs mondes, d'autres institutions (publiques-politiques, mais aussi familiale, économique, scientifique, etc.) participent en permanence de la configuration du mandat éducatif de telle ou telle institution publique.

L'idée de base de ce moment dynamique de l'analyse est donc de considérer chaque événement ou accomplissement éducatif institutionnel comme l'actualisation (sous une forme hybride) de l'opposition logique entre les pôles éducatifs précédemment décrits. Cette actualisation est alors décrite comme résultant des processus de réduction (partielle, provisoire) des tensions constitutives des trois processus que je viens de décrire : pluralité du mandat, hétérogénéité interne, bruit environnemental de l'institution.

Quel est l'intérêt de cette démarche de modélisation, quel est l'enjeu ? Principalement de sortir d'une vision univoque des institutions publiques, mais aussi d'une approche sous-tendue par l'idée d'un dysfonctionnement des institutions, qui s'exprime souvent sous des formes telles que : « telle institution ne fait pas ce qu'elle dit », « telle institution est impuissante » ou au contraire « telle institution est un appareil de domination ». Certes ces formulations « éclairent » le monde, mais, en le simplifiant à outrance, elles occultent son épaisseur et débouchent sur une logique du « le monde est ainsi et pas autrement » ce qui pose des questions non seulement épistémologiques mais aussi politique. A rebours de ces descriptions, il s'agit de déployer le principe d'analyse selon lequel l'écart, la tension¹¹ est toujours instituant(e) - y compris dans et par un travail du négatif - du mouvement d'une institution par rapport à d'autres institutions....¹² Raisonner en terme de tension, c'est donc une tentative sans doute très imparfaite de sortir d'une logique de description du monde social dans laquelle on cherche à distinguer nettement le même du différent. Le rôle des sciences sociales est-il d'apporter des certitudes sur le monde (au risque d'instrumentalisations politiques (au sens large de la définition du monde commun)) ? Ne doit-elle pas incarner les vertus de l'incertitude en mettant au jour différentes versions possibles du monde en les mettant à disposition d'acteurs engagés dans des à-venirs à construire, comme le propose Donna Haraway ?

Enrichir la description d'un présent épais (plusieurs couches, plusieurs dimensions) consiste à décrire ce qui advient (ici en terme d'éducation) comme hybridation (selon des modalités variées) du même et du différent : autrement dit, la réalité éducative d'une institution n'est pas A ou non-A(B), ce peut être AB, A-B+, A+B-, A'(B), B'(A), etc.... Enrichir la description des formes éducatives institutionnelles c'est alors contribuer au débat non seulement scientifique mais politique.

Quelques mécanismes de polarisation du mandat éducatif des institutions

La question est ici de mieux comprendre comment s'actualisent et s'agencent dans des situations institutionnelles chacun des deux pôles éducatifs construits par modélisation. La question est vaste, je m'intéresserai donc seulement à une approche en terme de polarisation, c'est à dire comment, par traitement et comparaison des données ethnographiques recueillies, rendre compte du fait que dans certaines situations, un pôle éducatif prédomine, s'impose à l'autre (sans jamais l'occulter)¹³.

11 Cf. l'étymologie du terme de tension qui renvoie à la fois à l'idée d'opposition (« force qui sépare les éléments d'un corps », « différence de potentiel », « pression ») et à celle de mouvement vers (« tendre » : déployer, aspirer à diriger vers)

12 D'un point de vue épistémologique, il s'agit, après bien d'autres non pas de dépasser l'opposition entre sociologie structuraliste et sociologie dynamique, mais d'essayer d'articuler ces deux modes d'appréhension du réel, ou plutôt ces deux modalités du rapport de la pensée scolastique aux occurrences mondaines.

13 Autrement dit, je m'intéresse ici aux configurations où la tension prend la forme d'un conflit et non à celles où

Un mécanisme sur lequel j'aimerais insister (car je n'ai jamais développé ce point dans des textes précédents), c'est le fait que le mode de polarisation du mandat éducatif d'une institution est affecté par les autres dimensions du mandat de l'institution considérée. Dit autrement, certains aspects du mandat institutionnel sont plus ou moins en affinité versus en tension avec le pôle idéaliste versus le pôle analogique de l'horizon éducatif de l'institution.

Par exemple dans l'aide sociale à l'enfance, la prégnance historique du mandat de protection des enfants, dont sont dépositaires les services départementaux de l'Aide Sociale à l'Enfance (chargés du signalement de situations familiales problématiques), tend à faire pencher la balance du côté du pôle éducatif idéaliste dans les relations institutionnelles avec les parents : les enfants étant catégorisés comme « en danger » dans leur famille, les professionnels des conseils départementaux (assistants familiaux) sont enclins à normaliser (surveiller, contrôler) des parents catégorisés comme source du danger de manière à protéger leurs enfants. Par contraste, dans les Maisons d'Enfants à Caractère Social, le fait que leur mandat inclut (même si c'est de manière mineure) une dimension d'échange avec les parents (il faut essayer d'en faire des partenaires pour résoudre la situation problématique), favorise vraisemblablement l'actualisation d'un pôle éducatif analogique (qui peut faire suite ou pas...). En effet, la conception d'une éducation comme « conduire, mener ensemble » a des affinités avec le schème de relation d'échange.

Dans les institutions de l'éco-citoyenneté (ADEME, Point Information Energie), la logique de prédation qui constitue en partie leur mandat (les populations en tant que consommateurs sont vus / traités comme des moyens, des ressources pour faire advenir l'objectif global-sociétal d'économie d'énergie) favorise le pôle éducatif idéaliste. Prédation et éducation idéaliste partagent en effet ici une vision technique des populations comme « fonds de ressources », qui, une fois disciplinées, mises dans un moule (l'éducation comme tirer à soi) deviennent des moyens, des conditions (plutôt que des obstacles) d'avènement de la société éco-citoyenne à laquelle ces institutions publiques se consacrent. Mais, par ailleurs, une logique d'échange et de production s'incarne dans des partenariats (incitations économiques, subventions...) entre ces institutions publiques, des entreprises et des populations pour la fabrication, la diffusion et la consommation à la plus grande échelle possible de dispositifs de production d'énergie économes (voiture, chauffage, éclairages). Ce mandat « partagé » de production et d'échange favorise alors plutôt l'actualisation d'un pôle éducatif analogique, car il faut inciter (sans possibilité de les contraindre) les consommateurs à s'équiper à bon escient (en suivant leur intérêt) dans le monde marchand. Ainsi, d'une institution publique en charge de l'éco-citoyenneté à l'autre, suivant si dans leur mandat prédomine une logique de prédation ou d'échange-production avec leur environnement, elles se polariseront tantôt sur un pôle éducatif tantôt sur l'autre.

Dans la prise en charge des personnes âgées, certaines institutions (Centre Communal d'Action Sociale, structure d'aide à domicile) ont un mandat dans lequel la protection est très prégnante ce qui est en affinité avec une logique éducative idéaliste : dans la mesure où les professionnels ne doivent prendre aucun risque en matière de chute, d'hygiène, de santé des personnes âgées prises en charge, ils déploient des formes éducatives consistant à faire passer des mots d'ordre simples et à vérifier leur application au quotidien dans et par une relation de proximité). Par contre, lorsque des professionnels de l'aide à domicile sont confrontés à des personnes pour lesquelles l'impératif de protection s'éloigne (au vu d'expériences partagées au quotidien), alors peut se déployer un mandat (un travail institutionnel) davantage basé sur l'échange, voire le don (conversations, coups de main, petits cadeaux...), ce qui a tendance à favoriser l'actualisation, dans les relations interpersonnelles qui se nouent, d'un pôle éducatif analogique.

Autrement dit les autres aspects du mandat institutionnel oriente la polarisation et la modalisation

émergent des formes de compromis. Les indices de cette prédominance d'un pôle sur l'autre, issus de l'enquête ethnographique peuvent être divers : en situation de travail, un pôle peut imprimer davantage sa marque sur les pratiques de professionnels (par exemple prédominance d'un travail institutionnel basé sur des normes prédéfinies) ; ou encore un pôle structure davantage certains lieux et moments institutionnels que l'autre pôle.

(imprégnation, recouvrement, concurrence, affinité) du pouvoir instituant éducatif et réciproquement. Ceci conduit à faire du mandat institutionnel une configuration de pouvoirs instituants certes hétérogène, mais qui tend à réduire les tensions entre ces derniers... même si des occurrences ont toujours un potentiel de désordre de cette configuration : actions / réactions d'usagers, mesures politiques, mouvements d'autres institutions publiques.

D'autres mécanismes transversaux d'agencement sous tension des différents pôles éducatifs relèvent des processus par lesquels les qualités diffuses des publics-cible affectent de manières très diverses les modalités de déploiement du mandat éducatif par les acteurs professionnels. Ainsi, dans une institution, il semblerait que plus une partie du public-cible va être catégorisée comme éloignée de l'horizon normatif attendant au mandat éducatif, plus le pouvoir instituant déployé sera à tendance idéaliste. Tout se passe comme si l'écart flagrant (le tranchant des événements) avec l'horizon normatif produisait un jugement moral de la part des acteurs institutionnels neutralisant la vision analogique. ce qui paraît d'ailleurs assez logique : si la différence perçue entre l'horizon normatif et les manifestations de l'usager réel est trop importante, le paradigme analogique en terme de micro-différences / micro-ressemblances ne tient plus, ne passe pas l'épreuve de la réalité.

Par exemple pour les personnes âgées, plus le degré de dépendance mesuré est élevé, plus les professionnels agissent par tentative d'imposition de mots d'ordre (par exemple ne pas manger ceci ou cela) ; à l'inverse, plus les personnes âgées sont catégorisées comme fragiles ou exposées à de potentielles fragilités, plus le travail institutionnel va se traduire par des incitations à l'activation, par exemple en proposant des tests d'auto-évaluation censés menés les personnes à une prise de conscience de ce qui est rationnel de faire si elles veulent vieillir au mieux...

Un autre mécanisme transversal, du même ordre que le précédent, que j'ai pu observer c'est celui d'un lien entre prise / emprise (perçue) éducative de l'institution sur son milieu de vie (et en particulier sur les populations à éduquer) et la polarisation du mandat éducatif. Plus cette emprise est affirmée, plus le pouvoir d'instituer idéaliste tend à prédominer. Le pouvoir instituant analogique apparaît donc, sous un premier angle de vue, comme une stratégie de survie (de renouvellement) pour une institution affaiblie... Mais le mouvement n'est pas univoque : il peut y avoir des oscillations ou une réversibilité du processus.

Par exemple les institutions ad hoc qui œuvrent en faveur de l'éco-citoyenneté peuvent s'instituer sur une base analogique très formelle (la bonne forme de l'action publique contemporaine basée sur la participation des citoyens, etc.), puis déplacer leur centre de gravité vers des dispositifs éducatifs à tendance idéaliste au fil des situations problématiques rencontrées (par exemple l'absence des citoyens ordinaires sur les scènes de concertation mises en place)... pour revenir par la suite sur des dispositifs analogiques hybrides (normativité incitative) construits au fil de l'institutionnalisation contingente de dispositifs éducatifs.

Le corollaire de ce mouvement institutionnel, c'est que plus l'institution publique a à faire à un public affaibli (par rapport au mandat / aux attentes de l'institution), plus la logique éducative idéaliste va avoir tendance à prédominer, non seulement parce que l'institution a plus d'emprise sur ces individus qui manquent de ressources pour résister, échapper, être indifférent à cette institution, mais aussi (parfois) parce que ces individus manquent des supports institutionnels (autres que ceux des institutions publiques) pour jouer le jeu de la logique analogique.

Ainsi, dans le domaine de la protection de l'enfance, l'éducation analogique, telle que déclinée par les professionnels du soutien à la parentalité, suppose que les individus manifestent in situ et dans la durée les signes (pratiques, corporelles, verbaux) de leur potentialités parentales : ils doivent prendre des initiatives, se confronter à leurs problèmes, faire preuve de ténacité dans leurs relations avec leurs enfants. Or, certains parents ne sont pas mesure de produire de tels engagements suite à des épreuves biographiques et/ou des ressources (économiques, matérielles,

sociales, symboliques) par défaut. Dès lors, face à ces parents qui ne sont pas en mesure de donner la preuve sensible de leurs capacités potentielles à être de « bons parents », les professionnels de l'action sociale ont tendance à activer des formes éducatives idéalistes à leur égard, de manière à leur apprendre les « bonnes manières d'être parent ».

Un autre mécanisme à l'œuvre, pour rendre compte de la polarisation du mandat éducatif des institutions publiques étudiées tient au fait qu'au sein d'une même institution, le mandat éducatif se décline de manière variée. Un des axes de différenciation que j'ai pu rencontrer dans différentes institutions se trouve entre les agents de base et les acteurs hiérarchiques, mais il n'est pas univoque. Parfois la hiérarchie est plus idéaliste (en affichant des principes d'action et d'intervention garants, selon elle, de l'intérêt général ou du Bien commun) que les agents de base (qui déploient des formes éducatives analogiques au fil de la confrontation à des situations problématiques récurrentes, pour avoir prise sur ces dernières). Cette configuration est à l'œuvre dans certaines institutions en charge du développement de l'éco-citoyenneté, ou dans des institutions d'aide aux personnes âgées. Parfois, c'est le contraire, la hiérarchie affichant des principes symétriques de co-éducation, que les agents de base ne parviennent pas à appliquer, ils se replient alors sur des schèmes idéalistes qui assurent une protection du Soi professionnel et permet d'afficher un engagement minimal face aux problèmes à traiter)¹⁴.

3. De quelques mouvements historiques des institutions éducatives

L'approche esquissée ci-dessus permet donc de documenter l'idée selon laquelle les formes éducatives institutionnelles, à un moment socio-historique donné, peuvent être d'une grande diversité que ce soit d'une institution à l'autre ou au sein d'une même institution. De plus, cette approche permet d'appréhender (de décrire) cette diversité en la modélisant comme des combinaisons hybrides de significations en tension (c'est en dire qui à la fois se concurrencent et se recouvrent).

Cette approche permet aussi de penser le mouvement des institutions sur un pas de temps plus important, en apportant des éléments de réponse à la question des transformations et du devenir du mandat éducatif de ces institutions publiques. L'idée est d'avancer tout en essayant d'échapper, sur cette question « axiologiquement chargée » du devenir d'institutions éducatives peut-on, aux « grands récits » monolithiques, certes confortables, mais qui assèchent le monde social ? En l'occurrence, il peut s'agir aussi bien d'un récit tragique (le supposé déclin inéluctable des institutions éducatives), que d'un récit ironique (en dépit des apparences, l'éducation déployée par les institutions continuerait à rimer avec domination) ou même d'un récit romanesque ou épique (« de courageux innovateurs seraient en train d'inventer et de diffuser difficilement l'éducation de demain, gage d'émancipation pour tous dans et par des institutions régénérées ! »)¹⁵. Par contraste, la comparaison du mouvement historique propre de différentes institutions publiques peut peut-être permettre (sans certitudes!) d'épaissir le « présent éducatif » de ces institutions et de pluraliser les narrations de leur « à-venir éducatifs ». Il s'agit donc de modéliser des mécanismes générateurs de mouvements / scénarii institutionnels, sans prétendre à une quelconque exhaustivité, puisque ces modélisations dynamiques sont construites à partir des enquêtes de terrain (forcément partielles) réalisées au fil du temps.

En effet, parmi les institutions, que j'ai pu étudier, on peut aussi les distinguer ou les rapprocher selon qu'en leur sein, le mandat éducatif (pris dans des configurations plurielles): 1° décline sans

14 J'ai développé l'analyse de ces processus : dans D. Laforgue, *Essais de sociologie institutionnaliste*, Paris, L'Harmattan, 2015, en particulier le chapitre 1.

15 L'idée d'un lien étroit entre le travail en sciences sociales (et ses dimensions instituantes) et ces types de récit est emprunté à H. White, « Poétiques de l'histoire », dans *Labyrinthe*, 2009.

disparaître. Cela peut s'opérer au profit d'un autre mandat... mais pas toujours ! Dès lors l'institution (ou un de ses segments) perd de son pouvoir instituant au profit d'autres institutions (ou d'un autre segment de la même institution), qui d'ailleurs s'instituent parfois dans et par la colonisation de cette institution déclinante ; 2° émerge, se développe, ou encore s'étend par contiguïté. Il s'agit alors de sortir d'une vision des mouvements institutionnels en terme de présence / absence d'un mandat éducatif (comme on a précédemment cherché à sortir d'une vision binaire en terme de pôle éducatif idéaliste présent / absent – pôle éducatif analogique présent / absent)

Des mécanismes d'occultation du mandat éducatif dans les institutions publiques

Évoquons d'abord quelques mécanismes, qui, éventuellement conjugués les uns aux autres, peuvent faire suite sous la forme d'une occultation (partielle, focalisée ou au contraire générale) du mandat éducatif de l'institution considérée.

Cette occultation du mandat éducatif peut procéder de l'expérience récurrente, par les acteurs institutionnels, d'usagers catégorisés comme « irrécupérables ». C'est le cas bien sûr dans l'institution scolaire (élèves très éloignés des attentes scolaires) mais aussi dans les institutions du travail social (personnes âgées « fortes têtes » voire violentes face aux normes de comportements diffusées / attendues par les professionnels, parents de la protection de l'enfance dans une opposition (ou une indifférence) systémique à l'égard des attentes des éducateurs sociaux, en terme de comportements éducatifs vis à vis de leur enfant). L'occultation du mandat éducatif dans les pratiques des professionnels des institutions peut aussi être associée à l'expérience de publics-cible « inatteignables » que ce soit physiquement (cf. les citoyens absents des dispositifs éco-citoyens ou du Bien-vieillir) ou mentalement (cf. les personnes âgées étiquetées comme malades mentales (Alzheimer et autres)).

Face à ces populations, l'institution peut mettre en place des formes de travail sans autrui, c'est à dire qu'elle renonce à ce que la relation institutionnelle ait pour horizon la transformation des individus, de leur subjectivité, de leurs pratiques, etc. C'est le cas pour un grand nombre de citoyens dont les institutions du développement durable ne se préoccupent pas : ils forment l'arrière-fond de l'action institutionnelle, ou « l'étape d'après », mais sans borne de temps délimité (« on verra plus tard »). C'est le cas des personnes âgées que l'institution relègue en des lieux / des moments institutionnels spécifiques, ou qu'elle exclut en les confiant éventuellement à une autre institution, dont le mandat est éventuellement différent, en tout cas plus « adapté » à ce type de publics : par exemple un autre établissement spécialisé dans l'accueil de ces publics spécifiques. C'est le cas pour les personnes âgées, lorsqu'elles passent d'une prise en charge par l'institution décentralisée qu'est l'aide à domicile (ou le mandat éducatif est présent) à l'institution totale qu'est l'EHPAD (dont le mandat éducatif est absent).

Mais l'occultation du mandat éducatif peut aussi s'accompagner pour l'institution considérée d'une focalisation sur un autre mandat : le soin (personnes âgées), le care ou le don (personnes âgées), l'échange (passer un contrat informel visant à une coexistence pacifique dans les murs de l'institution : chacun s'engageant implicitement à laisser l'autre tranquille, tant qu'il ne dépasse pas certaines limites) ou au contraire la garderie, la surveillance, le contrôle (personnes âgées), ou encore la prédation (assujettir les individus aux besoins de l'institution, par exemple l'offre de place que ce soit en matière d'accueil des personnes âgées ou dans le champ de la protection de l'enfance).

Contrairement aux configurations précédentes, où l'occultation du mandat éducatif procède plutôt des acteurs institutionnels qui considèrent que cet horizon d'attentes ne permet plus de produire des actions qui conviennent (au regard des qualités manifestées par leur public-cible), on peut distinguer des mécanismes qui imposent aux acteurs institutionnels un abandon du mandat éducatif (ils subissent, sont patients, plus qu'acteurs du processus d'occultation).

C'est par exemple le cas lorsque des usagers mobilisés attendent de l'institution et de ses acteurs un mandat antagoniste du mandat éducatif comme l'échange, i.e. des usagers voulant être traités comme des coproducteurs de l'action publique (cas des dispositifs d'éco-citoyenneté collaboratifs) ou la prédation (cf la figure du client « consommateur d'institution » : exemples de certains parents d'élèves dans le choix de l'établissement, qui rejettent tous les discours institutionnels visant à les éduquer à la mixité sociale à l'école).

Les processus exogènes participant de l'occultation du mandat éducatif d'une institution peuvent aussi provenir de la sphère de la décision politique qui va inciter à la montée en puissance au sein de l'institution d'un mandat antagoniste au mandat éducatif (cf. par exemple les « plans Alzheimer » successifs qui font basculer un certain nombre d'établissements médico-sociaux accueillant des personnes âgées vers un mandat de soin de plus en plus hégémonique, au détriment d'autres dimensions de leur mandat historique).

Enfin l'occultation du mandat éducatif d'une institution peut faire suite au déploiement par une autre institution (publique ou pas...) d'un mandat venant neutraliser le mandat éducatif de l'institution considérée, soit en le concurrençant à son avantage, soit en le délégitimant ou en s'opposant à son déploiement. Par exemple, de plus en plus de personnes âgées voient leur entrée dans institutions spécialisées dans le soin retardée (refus de ces personnes mais aussi manque de places). Cela implique pour les institutions d'aide à domicile d'être de plus en plus confrontées à un mandat de soin auprès d'un nombre croissant de personnes âgées et d'avoir pas / moins le temps pour mettre en œuvre un mandat éducatif auprès de ces usagers.

Des mécanismes d'émergence, de renforcement du mandat éducatif dans les institutions publiques

Certains des terrains institutionnels, que j'ai pu étudier, posent, à l'inverse des configurations précédemment évoquées, la question des processus qui peuvent contribuer à l'émergence ou au renforcement / à l'élargissement d'un mandat éducatif dans une institution publique. Sans prétendre aucunement à l'exhaustivité, j'essaierai d'identifier certains de ces mécanismes à travers plusieurs études de cas : l'éco-citoyenneté, l'ASE et la prise en charge des personnes âgées fragiles ou dépendantes. Bien entendu (et pour compliquer l'affaire !), les différents mécanismes que je vais évoquer peuvent se conforter mutuellement ou au contraire s'opposer (l'un poussant du côté de l'émergence d'un mandat éducatif au sein de l'institution considérée, l'autre l'occultant).

Tout d'abord, on peut pointer le rôle de la sphère politique dans l'émergence d'un mandat éducatif au sein d'une institution. Le cas rencontré est celui où il y a construction (par une pluralité d'acteurs) d'un problème social qui devient politique, ce qui conduit à l'élaboration contingente (là encore par une multitude d'acteurs, mais pas forcément les mêmes!) d'une politique publique, prise en charge par une ou plusieurs institution(s). Ces dernières doivent configurer un nouveau mandat tout en « faisant avec » (les restes de) l'ancien.

Par exemple, lorsque l'État en arrive à s'instituer comme pilote de la transition énergétique, entendue comme changement sociétal de notre rapport aux ressources naturelles, cela a des suites sur le mandat d'un certain nombre d'institutions publiques. (Pour faire) Face à ce « nouvel enjeu politique » ont été convoquées, par les responsables politiques, des institutions et leurs acteurs, par exemple le ministère de l'Équipement, mais aussi des collectivités locales, comme les Communautés d'Agglomération ou encore des Parcs Naturels, qui vont alors décliner cet enjeu sociétal en un mandat propre. Cela signifie qu'elles vont devoir d'approprier cet enjeu global en fonction de ce qu'elles (et ils) savent déjà ou peuvent faire, en l'occurrence ici « éduquer des populations ». On assiste donc à un processus d'hybridation dans lequel un nouveau contenu éducatif (des normes d'éco-citoyenneté) et des populations-cibles (l'individu comme être s'éclairant, se chauffant, se lavant, se déplaçant...) se configurent, mais à partir d'un schème de relation avec l'environnement de l'institution publique, qui, lui, est institué : il s'agit

de transformer en éduquant les populations ciblées. C'est une version du mécanisme « du mort saisit le vif », mis en exergue par Bourdieu, mais sans reproduction à l'identique : les acteurs impliqués dans une situation problématique (répondre à l'injonction politique) actualisent un institué ouvert (ici le schème éducatif) pour avoir prise sur des événements ayant un potentiel de désordre pour l'institution¹⁶. Il en résulte un pouvoir instituant à la fois inédit et à la fois qui a un air de famille avec d'autres pouvoirs instituants (puisqu'ils partagent selon des modalités variées le même schème éducatif).

On retrouve le même mécanisme concernant l'Aide Sociale à l'Enfance : à partir du moment, où dans la sphère politique, l'idéologie familialiste (de type holiste) gagne du terrain par rapport à l'idéologie individualiste (sans s'y substituer), il n'est plus question que les institutions de la protection de l'enfance tiennent les parents à l'écart de leurs enfants. Dès lors, que faire, comment faire pour ces dernières qui doivent donc revoir les formes instituées du travail institutionnel ? Le schème éducatif déjà bien implanté dans ces institutions à travers les relations entre les enfants et les travailleurs sociaux (« éducateurs ») apparaît comme une ressource pour travailler auprès des parents (c'est la logique du « on fait ce qu'on sait faire »), comme les y enjoint les nouveaux cadrages politiques...

Enfin, dans le domaine de l'aide aux personnes âgées, on assiste au développement et à la professionnalisation de l'aide à domicile, à travers l'élaboration et la diffusion / imposition de référentiels fixant ce que le professionnel peut et doit faire (ou pas) à / pour l'usager - bénéficiaire (santé, hygiène, relationnel). Ceci correspond à autant de situations problématiques, i.e. d'incertitude quant à l'action qui convient, auxquelles les acteurs des institutions locales (CCAS, Conseils Départementaux) peuvent faire face en élaborant un mandat par transfert du schème éducatif déjà présent dans d'autres segments de leur mandat (ou de leur socialisation professionnelle).

Un autre type de mécanisme à l'œuvre peut être dégagé de certains des cas que j'ai étudiés : l'émergence ou le renforcement du schème éducatif peut être une façon pour l'institution d'avoir prise sur un désordre provenant cette fois d'une partie de son public-cible à laquelle elle est reliée par une logique de prédation. J'entends par là le fait que cette population ou certaines qualités de cette population sont une ressource, font vivre, participent de la vie de l'institution considérée. Cela implique que cette dernière doive s'assurer une maîtrise sur ces populations pour sa propre survie et pas seulement pour leur bien. Dans ce contexte, face à un public qui échappe (en partie) à l'institution, le déploiement d'un mandat éducatif peut être une façon pour les acteurs institutionnels de ré-affirmer la nécessité de l'institution (i.e. qu'elle répond à un besoin nécessaire) que ce soit vis à vis du public considéré, d'autres institutions, ou de la sphère de la décision politique, voire d'une partie d'elle-même (par exemple les agents de base face à leur hiérarchie ou l'inverse).

Il me semble que c'est le cas de certaines institutions en charge de personnes âgées. Elles sont en effet confrontées à un nombre croissant de retraités et à un allongement de la durée de la vie (4ème âge), ce qui implique à la fois une nouvelle conception et pratique de la retraite (« retraite active », émergence de la catégorie du « senior ») et à terme la question d'une dépendance de masse croissante. Des institutions, comme les Caisses de retraite régionales, perçoivent alors que, au regard de leur mandat traditionnel (verser les retraites et venir en aide aux personnes âgées fragiles qui en font la demande : p.e. Une aide à domicile ponctuelle suite à un accident), une partie croissante de leur public (qui pourtant augmente) leur échappe en partie (les retraités qui se considèrent comme « en forme »). Par ailleurs, ces institutions risquent d'être confrontées à terme à des problèmes de dépendance ayant un coût extrêmement élevé : ces retraités cesseront un jour d'être en forme et il faudra alors faire face à ce phénomène de masse (prendre en charge),

16 Soit un nouvel horizon d'attentes... qui n'est d'ailleurs pas radicalement nouveau, car il est lui-même un hybride. C'est sans doute d'ailleurs pour cela que le mécanisme d'hybridation à l'origine du nouveau mandat fonctionne : c'est parce que le problème politique est configuré à partir de significations instituées (mythe du « changer la société en métamorphosant les individus ») mais en laissant in-interrogé certains fondements sociaux telles que les idées de production, de travail, de prédation constitutives d'une vision technique du monde : l'environnement reste une ressource qu'on peut / qu'on doit maîtriser) que les institutions peuvent recycler les vieilles recettes éducatives (du type « changeons l'intériorité des humains et l'on changera le monde matériel - social et naturel »)...

ce qui risque d'affaiblir grandement l'institution. Elle risque ainsi d'être dépassée par la demande, alors même qu'actuellement elle manque d'occupation ! Pour résoudre cette équation (pas assez de publics acceptables aujourd'hui – trop de publics problématiques demain), le schème éducatif apparaît comme un bon opérateur logique et pratique. Éduquer les retraités d'aujourd'hui (et donc développer une activité institutionnelle idoine), c'est leur apprendre à prendre soin d'eux (par eux-mêmes, car ils ne veulent pas d'une aide directe, rapprochée et de toute façon l'institution n'en a pas les moyens !) pour retarder et limiter les effets de la dépendance à venir : travailler sur le bien-être, l'hygiène de vie, la vigilance (à travers par exemple l'appropriation d'objets connectés), ce sont autant d'apprentissages que les jeunes retraités peuvent faire et qu'ils auront intériorisé pour le grand âge... d'où, espère-t-on du côté de l'institution, un peu moins de situations lourdes et coûteuses à l'avenir !

Dernier mécanisme que j'envisage pour comprendre l'émergence ou le renforcement d'un mandat éducatif dans une institution : le rôle d'autres institutions auxquelles elle est d'une façon ou d'une autre connectée.

On a vu ci-dessus que les institutions d'aide à domicile directe étaient peu à peu contraintes de se départir de leur mandat éducatif au bénéfice d'un mandat de soin. Or cela a pour suite que ce mandat éducatif (vacant) est alors récupéré, déplacé vers des institutions comme les caisses régionales de retraites (qui ont historiquement aussi un mandat d'action sociale), mais sous des formes « à distance et massifiantes » et non « de proximité et individualisantes ». On a ici affaire à ce que Lise Demailly appelle des phénomènes de métonymie institutionnelle¹⁷ : soit un déplacement mais aussi une distorsion du mandat éducatif d'une institution à l'autre...

Dans le domaine de l'Aide Sociale à l'Enfance, les institutions départementales sont les pilotes et les financeurs de cette politique publique et favorisent, lorsque c'est possible, en partie pour des raisons de coût, des mesures éducatives à domicile pour les enfants (au détriment du placement en institution (du type MECS) ou en famille d'accueil). Les MECS n'ont alors pas d'autres choix, si l'enfant reste chez ses parents de développer un axe d'action « éducation des parents » puisque ces derniers continuent à être les éducateurs au quotidien de leurs enfants... De surcroît les MECS obtiennent des financements pour cela (et pas pour d'autres dispositifs).

Du côté de l'éco-citoyenneté, l'enjeu du développement durable devient une forme hégémonique de l'action publique, indiscutable, incontournable, à travers le rôle et le financement (dédié ou sous condition d'un volet « éco- ») d'institutions nationales comme l'ADEME ou d'institutions supra-nationales par exemple au niveau européen. Dès lors, aucune institution publique locale ayant en charge des populations (collectivités locales, services de l'État, associations ayant une délégation de service public) ne peut à la limite faire l'économie matérielle (= octroi de subvention) et immatérielle (= légitimité, se rapprocher de l'institution idéale) d'un volet de son mandat, qui contribue même modestement à l'« éducation de ses propres usagers à l'éco-citoyenneté » au risque de passer, par contraste, pour une institution « éco-délinquante ». Cela se manifeste aussi bien dans l'école, les conseils départementaux, les services municipaux, les communautés d'agglomération, qui cultivent toutes une sorte de surenchère mutuelle sur la question : c'est à celle qui en fera / dira le plus, sera la plus impliquée, inventive en la matière (à travers la déclinaison de dispositifs qui sont malgré tout toujours un peu les mêmes... car relevant d'un schème éducatif institué).

Ouverture : quelle place sociale pour les institutions éducatives ?

Cette transversalité du mandat éducatif, sa naturalité– nécessité ou encore son évidence a priori ou partagée - au sens où toutes les institutions publiques semblent développer un volet éducatif et le discours dominant est plutôt que « cela est tout à fait normal » - pose plusieurs questions que je ne ferai ici qu'évoquer en attendant de les développer dans des papiers ultérieurs !

17 Cf L. Demailly, *Politique de la relation*, Lille, Presses du Septentrion, 2008.

Tout d'abord, on ne peut pas s'empêcher de se demander ce que cette profusion d' « institutions éducatives » fait à la société ou plus précisément à différents mondes sociaux ou populations ! Est-on finalement, encore, voire plus qu'avant dans une société éducative, une société où les institutions sont / restent de fait les grandes éducatrices des populations ? Ou bien est-ce que ce ne sont là qu'illusions d'institutions sur elles-mêmes qui prennent leur rêve de toute puissance pour la réalité ?! Le fait, comme on l'a vu ci-dessus, que ces institutions et leur mandat éducatif ne soient pas figés, que tout cela prenne des formes variées, mouvantes, qui se déplacent en se transformant, incite à formuler des réponses plus nuancées... Dès lors, une des façons de répondre en ne se laissant pas piéger par le point de vue instituo-centré ou la mégalomanie pathétique des institutions comme le dit Mary Douglas¹⁸, mais en prenant aussi au sérieux le pouvoir d'instituer de ces institutions, ce serait d'examiner finement (en se méfiant des réponses simples ou univoques) ce que ces institutions éducatives, dans leur diversité, font à des populations qui y sont confrontées tout au long de leur vie, dans des domaines différents, mais malgré tout inégalement, et ce à travers des pouvoirs instituants de portée variable... sans oublier que ces populations ne se réduisent pas à l'action de ces institutions publiques puisqu'elles sont encadrées dans de multiples autres institutions ! Il s'agirait donc de traiter ici de la question complexe de l'emprise des institutions éducatives sur les autres mondes sociaux et sur les êtres qui les peuplent. De quels processus instituants participent-elles, y compris en interférant avec, en se cumulant ou en s'opposant aux pouvoirs instituants d'autres institutions (économiques, familiales, religieuses, etc.) ? Qu'est-ce qu'il en résulte à différents niveaux infra-individuels, individuels, trans-individuels (individus collectifs) ?

Une autre question que pose ce texte, c'est celle de ce que toute ces institutions éducatives font à la grande absente de mon analyse et qui est pourtant, en tout cas dans l'imaginaire social (ou étatique) la mère des institutions éducatives : l'institution scolaire ?! Qu'est-ce que les dynamiques et mouvements de ces institutions publiques ayant une dimension éducative (malgré tout périphérique) font à l'institution éducative centrale, qu'est l'École : à ses formes éducatives, à ses rapports éducatifs ou pas avec les populations.... ? Cela peut sans doute la renforcer (cf éducation à l'éco-citoyenneté) dans son mandat, comme la fragiliser : elle perd son monopole (si tant est qu'elle ne l'est jamais détenue...) au profit d'institutions qui ne sont pas strictement alignées sur ses propres significations et fonctions éducatives

Enfin, la nature même du phénomène éducatif pose, me semble-t-il, avec une acuité particulière la question de ce que le chercheur, dans et par son enquête, fait à son objet d'étude (et inversement!), et ce plus particulièrement autour d'un enjeu d'émancipation (de l'éducateur, de l'éduqué, mais aussi de l'observateur). Je défend l'idée selon laquelle l'horizon d'une recherche sur des institutions éducatives n'est peut-être pas (toujours ? uniquement?) de libérer les acteurs en mettant à leur disposition des savoirs (plus ou moins) académiques ou savants ayant l'ambition de dévoiler les cadres normatifs qui s'imposent à eux dans et par les relations éducatives dont ils participent. Il peut aussi s'agir d'associer les acteurs de la relation éducative à l'enquête en train de se faire, de façon à ce que, petit à petit et de façon toujours incertaine (risque d'échec) ces acteurs fassent de ces relations institutionnelles des situations problématiques ouvrant alors sur d'autres possibles, d'autres façons d'instituer une relation éducative dans telle ou telle institution. C'est alors aussi à la question des formes, tensions et devenir du mandat éducatif de l'institution scientifique, dans laquelle il est lui-même encadré, que le chercheur se confronte !

18 M. Douglas, *Comment pensent les institutions ?* Paris, La découverte, 1999.