

L'individualisation contre l'individuation ?

Dans un article paru dans *Ville-Ecole-Intégration*¹, j'avais avancé l'idée d'un déplacement de la classification traditionnelle des individus vers celle de leur devenir dans l'institution scolaire. J'illustrais cette observation par le cas du tri scolaire. J'identifiais alors quatre types de devenirs : celui des élèves à éduquer prioritairement

Si la notion d'individualisation est bien installée aujourd'hui dans les vocabulaires éducatif, sociologique et gestionnaire, celle d'individuation, davantage portée par des psychologues et philosophes est encore assez peu diffusée et bien souvent confondue avec la première. En situant la réflexion dans le contexte d'un supposé affaiblissement des institutions, il convient de s'interroger sur le rapport contemporain entre individualisation et individuation dans les secteurs scolaire et de l'action sociale.



■ Gilles MONCEAU

– élèves handicapés, en difficulté et élèves décrocheurs (Monceau, 2001). La forte différence entre les catégories anciennes (débilité légère ou profonde, anormalité, etc.) et les nouvelles réside dans le fait que ces dernières ne se présentent plus comme des étiquettes définitifs. Les individus doivent pouvoir y entrer et en sortir selon leur propre évolution. Cette dynamique se retrouve dans les textes réglementaires : les contours d'une ZEP peuvent varier et celle-ci peut même disparaître, le désavantage constituant le handicap doit être périodiquement reconsidéré, les difficultés scolaires doivent être régulièrement

évaluées et le décrochage scolaire n'a de sens que dans le cadre provisoire de l'inscription scolaire de l'élève. Cette plus grande fluidité n'abolit cependant pas totalement les effets d'étiquetage des individus.

À travers des modalités de gestion et de formation qui valorisent la construction des savoirs et des compétences, les projets, les objectifs et finalement une éducation tout au long de la vie, les institutions traitent aujourd'hui des individus en mouvement, de moins en moins identifiés aux places qu'ils occupent. Des enfants en danger aux adultes entreprenant un parcours de validation des acquis de l'expérience (VAE), c'est davantage la dynamique que la situation présente de l'individu qui est prise en compte. Les théories critiques des années 1960-1970 ont préparé les esprits aux évolutions contemporaines. C'est particulièrement le cas pour les sciences sociales, alors fortement influencées par les apports nord-américains. La gestion des ressources humaines a été un secteur particulièrement porteur pour la diffusion des

■ 1 *VEI enjeux* n° 126, septembre 2001 - « Soigner » la banlieue ? De la classification des individus à celle de leurs devenirs dans l'institution scolaire.

travaux de Jacob L. Moreno, Kurt Lewin ou Elton Mayo. L'individu devait désormais être pensé dans son développement², tout comme les entreprises industrielles, les services ou encore la ville.

La publication en 1965 par André Lévy de *Psychologie sociale, Textes fondamentaux anglais et américains* est un point de repère important de la diffusion des approches anglo-saxonnes et a contribué au développement de la psychosociologie française ainsi qu'au renouvellement de l'analyse du fonctionnement de l'administration et des organisations industrielles. Durant ces mêmes années 1960, les courants de l'analyse organisationnelle et de l'analyse institutionnelle élaborent des analyses critiques de la bureaucratie (Crozier, 1963) et des institutions (Lourau, 1969). Leurs approches sont différentes et bien souvent opposées mais ils se rejoignent sur la critique de l'institué³. Plus largement, divers mouvements politiques, éducatifs et psychiatriques contestent alors les pesanteurs institutionnelles et les conservatismes sociaux et moraux. C'est aussi le cas dans le secteur de la production industrielle. L'institué est globalement considéré comme contraire aussi bien à l'émancipation individuelle qu'aux développements social, politique et économique.

Le concept d'« institution totale » introduit en France, en 1968, par la traduction de l'ouvrage d'Erving Goffman⁴ consacré aux malades mentaux vivant en hôpital psychiatrique va encore renforcer cette perception. Rappelons que, dans les premières traductions, ce sont les termes « institution totalitaire » qui étaient utilisés. Ce choix lexical en renforçait la signification d'oppression. Bien que Goffman ait donné une définition précise de ce que désignait son concept (un établissement où vivent

en permanence des individus soumis à une même autorité et auxquels est appliqué un même traitement), son usage a largement débordé les hôpitaux psychiatriques, prisons, couvents et autres entités répondant aux mêmes caractéristiques (Amourous et Blanc, 2001). De proche en proche, toute institution a été considérée comme potentiellement « totale » voire « totalitaire ».

Témoin et actrice de cette période, Laurence Gavarini montre comment toute une génération d'intellectuels a pu adopter durablement ce type de conception des institutions et quelles conséquences cela a pu avoir à long terme sur le rapport aux institutions (Gavarini, 2003). Pourtant, dès la fin des années 1960, des pratiques alors instituant (principalement en psychiatrie et pédagogie) et des publications comme celles de Lourau et Castoriadis ont introduit une conception dynamique de l'institution (Lamihi et Monceau, 2002 ; Castoriadis, 1975). La réduction de l'institution à l'institué s'est tout de même durablement inscrite dans les esprits et subsiste une quarantaine d'années plus tard.

Pour Gavarini, qui fait référence à Robert Castel : « Continuer de soutenir à tout prix une position anti-institutionnelle peut rejoindre, sans le savoir, le libéralisme le plus sauvage et participer au déni des forces anomiques qui produisent précisément de la désaffiliation, en même temps que la promotion de la perversion au sein des institutions. » (Gavarini, 2003, p. 92).

Prolonger l'analyse critique de cette construction idéologique de l'institution comme fondamentalement aliénante nous conduit à considérer autrement la question de la fin ou du déclin des institutions. Celles-ci ne sont peut-être pas tant en difficulté aujourd'hui du fait de la montée d'un individualisme « *made in* outre-Atlantique » que du fait d'une difficulté assez bien partagée à les penser dans la dialectique de leurs contradictions évolutives. Dans les représentations communes, l'institution reste perçue sur un mode binaire : bonne ou mauvaise. La plainte croissante portant sur le dépérissement des institutions, qui remplace aujourd'hui la dénonciation passée de leur toute-puissance, empêche sans doute de percevoir que celles-ci se transforment plus qu'elles ne disparaissent et que l'une de ces transformations est le développement de nouveaux dispositifs d'individualisation en leur sein. Si l'individualisme est identifié par les sociologues dans les comportements sociaux, les mécanismes de production (ou de

■ 2 Le mot « devenir » est de plus en plus employé en philosophie et en sciences sociales.

■ 3 Dont ils dénoncent la rigidité, l'immobilisme et les effets aliénants sur les initiatives individuelles et collectives.

■ 4 Erving Goffman, (1961) *Asylums* traduit en français (1968) *Asiles, études sur la condition sociale des malades mentaux*, Éditions de Minuit.

renforcement) de celui-ci au sein même des institutions sont moins travaillés.

DES INSTITUTIONS QUI « INDIVIDUALISENT »

Le psychosociologue Eugène Enriquez, en référence à l'anthropologue français Louis Dumont et au philosophe nord-américain Richard Rorty propose de penser la distinction entre les notions de *societas* et d'*universitas*.

La première définit la société comme faite d'« individus qui sont premiers par rapport aux groupes ou relations qu'ils constituent ou "produisent" entre eux plus ou moins volontairement. » Par opposition, la seconde, dont Enriquez écrit qu'elle correspond davantage à sa propre position, désigne « la société avec ses institutions, valeurs, concepts, langue, [elle] est sociologiquement première par rapport à ses membres particuliers, qui ne deviennent des hommes que par l'éducation et l'adaptation à une société déterminée » (Enriquez, 2007, p. 24).

L'auteur poursuit en posant finalement ce diagnostic : « l'*universitas* se meurt et avec elle la morale close ; la *societas* s'institue et les petites éthiques (ou les grandes éthiques vides) prolifèrent et se transforment en petites morales qui font de notre société celle d'un conformisme généralisé, extrêmement différencié, mais qui tourne autour d'un point commun : être le meilleur, le plus épanoui et le plus heureux de son groupe (ou au moins un de ceux qui se situent au sommet de cette hiérarchie psychosociale) » (Enriquez, 2007, p. 27). Pour décrire le même processus, le sociologue polonais Zygmunt Bauman, se référant au sociologue français Robert Castel, précise pour sa part cette évolution en s'intéressant aux mécanismes par lesquels elle est produite : « Castel rend l'individualisation moderne responsable de cette situation⁵ ; il suggère que, en remplaçant les communautés et les corporations étroitement soudées qui définissaient

jadis les règles de protection et veillaient à leur application, la société moderne s'est enfoncée dans les sables mouvants de la contingence. Dans une telle société, les sentiments d'insécurité existentielle et les peurs diffuses sont inévitablement endémiques » (Bauman, 2007, p. 78). Ce processus d'individualisation, celui par lequel une société intégrée devient une société d'individus, se caractériserait par deux ruptures : « D'abord, pour reprendre la terminologie de Castel, la "survalorisation"⁶ des individus libérés des contraintes imposées par un réseau dense de liens sociaux ». La seconde rupture étant « la fragilité, la vulnérabilité sans précédent de ces individus dépouillés de la protection jadis offerte de façon très naturelle » (Bauman, 2007, p. 78-79). C'est à la « liquéfaction » de la société que conduit, pour Bauman, ce processus d'individualisation. Les individus s'affranchissent des contraintes sociales et ce faisant affaiblissent les liens sociaux qui donnent leur solidité aux institutions. Cette liquéfaction vient en retour fragiliser les individus.

La société serait donc peuplée d'individualistes à la fois survalorisés et terrorisés, qui fatiguent sous le poids de leur autonomie et de leurs responsabilités croissantes (cf. les travaux d'Ehrenberg). Ils sont pris dans des dispositifs d'individualisation qui, dans un même mouvement, les affaiblissent en les séparant des autres et se présentent à eux pour les soutenir dans cet isolement. Ces dispositifs sont donc à la fois poisons et remèdes !

L'INDIVIDUALISATION DANS L'INSTITUTION SCOLAIRE

Les pratiques d'individualisation ne sont pas nouvelles dans les milieux éducatifs. Cependant, que ce soit chez les grands anciens (Comenius, Pestalozzi) ou plus proche de nous dans le temps (Freinet, Decroly et divers autres acteurs de l'Éducation nouvelle), cette action pédagogique individualisante (visant à la formation d'un individu) était envisagée et pratiquée au sein de collectifs. La visée de socialisation y était claire. Dans certains de ces courants l'objectif explicite était également d'agir par l'éducation sur une transformation de la société.

Émile semble échapper à cette régularité avec le principe d'une « éducation négative » selon lequel l'enfant doit être soustrait aux influences négatives de la société jusqu'à ce qu'il soit en mesure de y être confronté. Mais souvenons-nous que le cadre dans lequel Rousseau développe sa réflexion est celui du préceptorat en milieu aristocratique et non la forme collective qui sera systématisée par

■ 5 Castel, 2003, p.22.

■ 6 Ibid.

l'institution scolaire. Cependant, la manière dont le « gouverneur » d'Émile construit les situations éducatives auxquelles ce dernier va être confronté donne une part déterminante au milieu constitué non seulement d'éléments naturels mais aussi du personnel de la résidence isolée où il demeure. C'est bien cette approche, favorisant la mise en situation de l'enfant dans un milieu pensé pour être éducativement favorable, que va prolonger l'Éducation nouvelle (Ohayon, Ottavi, Savoye, 2004). L'enfant s'individualise dans un milieu, et les collectifs humains sont des milieux privilégiés quand il s'agit de former des êtres sociaux. On sait que l'École républicaine française n'a pas toujours été une institution favorable à l'individualisation de la pédagogie. Ainsi, tout en visant l'émancipation des enfants par rapport à leurs milieux familiaux, la Troisième République a fait le choix de la pédagogie simultanée contre l'éducation mutuelle. C'est bien en regard de cette sorte de taylorisation des apprentissages que les innovations de Freinet peuvent être considérées comme instituant au sens où elles portent la négation d'un institué scolaire valorisant la figure du maître et la transmission verticale des savoirs. On sait que les pédagogies dites nouvelles, modernes, groupales ou coopératives sont collectives, on oublie qu'elles visent l'individuation (la formation de l'individu au sein du collectif).

En France, l'École républicaine s'est construite dans une séparation d'avec les familles. Les collaborations entre parents et enseignants sont restées longtemps marginales et considérées comme des objets d'expérimentation. Il en va autrement depuis quelques années avec un appel de plus en plus insistant adressé aux parents pour les amener à investir l'espace scolaire. Pour en rester à l'école primaire, après la mise en place de conseils d'école⁷ où siègent

des représentants élus des parents, la place de ces derniers s'affirme progressivement avec des textes réglementaires de 2006 et 2008. Cette évolution ne concerne pas que le domaine scolaire et doit être replacée dans une évolution plus large du rapport entre usagers et services publics (Cantelli et Génard, 2007). Désormais, il n'est plus exagéré de parler d'une « implication scolaire » des parents (Monceau, 2008) au sens où ceux-ci sont réputés être partie prenante de l'école qu'ils s'y investissent ou non.

Le sociologue Philippe Gombert met en rapport la valorisation des notions d'autonomie et de responsabilité et l'accroissement de l'importance du local dans la gestion du système éducatif. Les associations de parents d'élèves sont prises dans cette évolution. C'est par exemple le cas pour la première d'entre elles, dont Gombert cite un extrait du projet éducatif de 1997 : « La FCPE milite pour que le jeune devienne un acteur autonome, libre de ses choix. Sa conception de l'éducation est de favoriser le plein épanouissement de la personnalité de l'enfant et du jeune, de le préparer à prendre sa place dans la société, en citoyen libre et responsable » (Gombert, 2008, p. 78). C'est par cette valorisation sociale de l'autonomie des individus mais aussi des collectifs locaux que l'auteur explique plus globalement le développement des groupements de parents d'élèves dits « autonomes »⁸. Ce succès de la notion d'autonomie se réalise donc aussi dans une polysémie croissante.

Pour sa part, la sociologue Agnès van Zanten montre comment les choix politiques actuels privilégiant le traitement individualisé de la sélection pour les besoins de l'orientation se font en restaurant un discours méritocratique et comment cela a pour effet de creuser les écarts entre une petite élite d'élèves issus des groupes sociaux défavorisés et le reste de ces groupes (Van Zanten, 2008). Le développement de dispositifs par lesquels les meilleurs élèves scolarisés dans des établissements de Zep de la région parisienne sont invités à rejoindre des établissements prestigieux du centre de Paris est l'exemple le plus clair de la manière dont le droit à la réussite individuelle entre en tension avec les intérêts d'une population plus large. L'exemple américain montre comment il est possible, en privilégiant la réussite individuelle, de dégager une élite appartenant à une catégorie dominée sans pour autant changer plus globalement la situation de celle-ci.

■ 7 À la suite de la loi d'orientation de 1989.

■ 8 C'est-à-dire indépendants des grandes associations nationales.

Bien sûr, ce type de débat rappelle ceux occasionnés en France par les propositions des

Compagnons de l'université après la Première Guerre mondiale. Ceux-ci proposaient la mise en œuvre d'une école unique favorisant l'accès à l'enseignement secondaire des enfants de toutes origines sociales. Leurs arguments mêlaient un principe de justice⁹ aux nécessités de la concurrence économique internationale. Une opposition s'était alors manifestée dans les milieux ouvriers, en particulier de sensibilité anarcho-syndicaliste, au motif que cette réforme allait permettre à la bourgeoisie de capter l'élite ouvrière à son profit (Barreau J.-M., Garcia J.-F., Legrand L., 1998).

Cette thématique de la décapitation des élites ouvrières et son pendant de la trahison par les enfants de prolétaires échappant à leur condition ont plus récemment été déclinés dans leurs effets psychosociologiques (de Gaulejac, 1987). Si l'individu peut échapper au déterminisme social, le mécanisme de la reproduction sociale n'étant pas implacable, il n'en reste pas moins qu'un coût individuel peut être à payer. L'individu engagé dans ce type de devenir est alors d'autant plus considéré comme un sujet par les sociologues, psychosociologues et psychologues qu'il va se révéler traversé par des désirs contradictoires et comme en apesanteur sociale. Il est sommé d'élaborer par lui-même des repères dont il n'a pas été doté par sa socialisation première au sein de son groupe d'origine. Il doit donc faire avec des contradictions internes (intrapyschiques) dans lesquelles résonnent les tensions politiques présentes dans les milieux sociaux qu'il traverse.

L'INDIVIDUALISATION DANS LES INSTITUTIONS DE L'ACTION SOCIALE

Dans un ouvrage récent, Michel Chauvière mène la critique de ce qu'il nomme une

« discrète chalandisation ». Il désigne par ces termes le processus par lequel une évolution idéologique puis pratique a transformé l'action sociale en un domaine où tout acte suppose un rapport marchand. La démarche qualité serait le principal vecteur de cette évolution. Les référentiels de compétences et les « bonnes pratiques » n'en seraient que des avatars. Comme il s'agit d'identifier les attentes des usagers pour pouvoir ensuite mesurer leur satisfaction, le tout dans la transparence la qualité s'impose comme étant à la fois morale et efficace. En peu de temps, elle est donc devenue la norme dominante (Chauvière, 2007, p. 57). La loi de 2002, dite de rénovation de l'action sociale, est venue renforcer ce processus qui crée un nouveau type de relation entre le professionnel et l'utilisateur client. Qualité, efficacité, transparence et individualisation sont les mots clés de cette évolution dans laquelle seul existe ce qui peut être chiffré de manière objective. Si les projets de service et d'établissement restent des éléments invariants, les projets individualisés permettront l'évaluation de la qualité du service rendu, c'est-à-dire de son efficacité (l'atteinte des objectifs arrêtés à l'avance).

Bien sûr, l'individualisation n'est pas non plus radicalement nouvelle dans l'action sociale. Le *Nouveau Dictionnaire critique d'action sociale*¹⁰ nous rappelle que c'est en 1926, qu'est diffusée en France la technique du *casework* par la traduction de l'ouvrage de Mary Richmon *Méthodes nouvelles d'assistance : le service social de cas individuels*. La démarche promeut une relation duelle entre l'assistant de service social et l'utilisateur. Elle se prolonge dans les années 1950 par l'« aide psychosociale individualisée » et se présente comme une démarche clinique en ce qu'elle conjugue la prise en compte de l'altérité de l'utilisateur et l'exploration des sentiments (contre transférentiels) du travailleur social.

La notice « individualisation » du même dictionnaire fait remarquer qu'un « mouvement général de centration sur l'individu » est apparu dans les années 1980. La loi de 2002 y est mentionnée comme venant imposer ensuite le projet individualisé et la contractualisation entre professionnel et utilisateur. L'auteur, la psychosociologue Chantal Humbert, pointe la contradiction qui peut alors exister entre cette nouvelle approche et la démarche de type clinique. Le risque est, selon elle, de « penser que toute frustration, tout mécontentement, exprimé par un utilisateur serait synonyme d'un service rendu qui ne serait pas de qualité ! »

■ 9 Selon lequel toutes les classes sociales avaient également souffert dans les tranchées de la grande guerre.

■ 10 Paru en 2006 aux éditions Bayard.

L'INDIVIDUATION

L'individuation est généralement définie dans les dictionnaires de langue française comme étant ce qui distingue un individu d'un autre, ce qui donc constitue sa singularité. Dans les approches philosophiques puis dans les travaux psychologiques (dans la psychologie génétique de Piaget en particulier) et psychanalytiques (principalement de Jung), l'individuation est davantage pensée comme étant le processus organisateur de l'individu. S'il y a différenciation c'est d'abord avec le milieu. Appliquée à l'humain, l'individuation se produit dans un milieu social dont elle se nourrit. Un débat sous-jacent, commun à ces différentes approches, est celui de savoir s'il existe un principe organisateur.

La notion d'individuation a fait un retour remarqué en sciences sociales dans les années 1990 avec la réédition en 1989 de deux ouvrages de Gilbert Simondon puis de nombreuses publications portant sur l'analyse de son œuvre¹¹. Parmi les notions travaillées par Simondon, celle d'individuation retient particulièrement l'attention des chercheurs à une époque où l'individualisme s'impose comme notion centrale. Le philosophe belge Didier Debaise propose la présentation suivante du traitement fait par Simondon de la notion d'individuation : « L'erreur des pensées de l'individuation en général est de faire de l'individu la phase finale, qui mettrait fin au processus d'individuation. Comme si à partir du moment où un individu est constitué il n'y avait plus de place pour une nouvelle individuation le concernant. Au contraire, l'individuation se prolonge à l'intérieur et au-delà de l'individu. Et ce qui surgit de l'individuation, ce n'est pas

un individu pleinement autonome et qui exclurait à présent la nature de laquelle il provient – cette nature préindividuelle source de possibles –, c'est une forme hybride, mi-individuelle mi-préindividuelle. En tant qu'individu, il est le résultat d'une individuation et, en tant que porteur de dimensions préindividuelles, il est acteur de nouvelles individuations, de nouvelles actualisations de possibles » (Debaise, 2004, p. 20).

Cette présentation inscrit nettement l'individuation dans une dynamique qui lie l'individu et son environnement et dans laquelle il n'y a pas d'achèvement. Elle inscrit le devenir individuel dans un devenir social (dans le cas de l'être humain). L'individuation n'est donc pas un processus « individualiste » au sens où il y aurait séparation ou affranchissement de l'individu par rapport au milieu. Bien au contraire, le milieu (naturel, social) est comme intégré à l'individu dont le devenir reste chargé de divers possibles, toujours inachevé.

Cette conception résonne bien sûr avec une conception de l'individu comme sujet traversé par des forces potentiellement contraires mais aussi avec des conceptions pédagogiques dont il a été question précédemment.

NÉO-INDIVIDUALISATION ET INDIVIDUATION

Si l'individualisation des pratiques s'est ordinairement conjuguée avec des pratiques collectives (intégrant la conflictualité inhérente à toute socialisation) ou cliniques (faisant place au sujet et à ses contradictions internes) jusque dans les années 1980¹², ce lien semble ne plus aller de soi depuis les années 1990. Il s'agit désormais de mettre l'individu en projet dans le cadre d'une contractualisation devant matérialiser son autonomie et sa responsabilité. Le rapport entre individualisation et individuation s'en trouve radicalement transformé et certains auteurs n'hésitent plus à parler d'une technologie de l'implication (Nicolas Le Strat, 1996 ; Samson, 2005).

La néo-individualisation¹³ qui s'affirme avec plus de force dans les textes législatifs et réglementaires (de l'Éducation nationale comme de l'action sociale) des années 2000, et en conséquence dans les pratiques, est donc d'une nature différente de celle que promouvaient les pédagogues et travailleurs sociaux novateurs des périodes antérieures. Dans le champ scolaire, l'éducation à l'orientation en est sans doute un bon exemple d'un dispositif dans lequel « il s'agit tout autant d'aider le sujet à décider de son avenir que de lui faire

■ 11 Rappelons que celle-ci porte d'abord et principalement sur l'invention des objets et des techniques.

■ 12 Je prends le risque de cette périodisation qui resterait à étayer.

■ 13 Michèle Becquemin m'a suggéré ce terme pour désigner le renouvellement des pratiques et conceptions de l'individualisation.

assumer des choix complexes pilotés par des normes et des contraintes implicites et explicites plus ou moins largement prédéterminées » (Guigue, 2001, p. 103).

Considérer d'emblée les individus comme autonomes et responsables de tous leurs actes¹⁴, par la magie de décisions politiques et de technologies socio-éducatives¹⁵, n'est-ce pas refuser de voir que l'individu est aussi un sujet, au sens que donnent à ce terme les approches cliniques, capable de réflexivité mais aussi traversé par des contradictions de divers types ?

Si l'inachèvement est une caractéristique de l'individu/sujet sur laquelle s'appuient les dispositifs d'individualisation, il est aussi ce qui leur résiste par son imprévisibilité. Le processus d'individuation ne se laisse pas aisément « gérer »¹⁶. Les politiques et techniques de cette néoindividualisation cherchent pourtant à accompagner/canaliser au plus près l'individuation de chacun. Des objectifs (individuels et collectifs), souvent chiffrés, doivent être atteints. Il peut s'agir du taux de placement en entreprise des chômeurs de longue durée ou de la réduction du pourcentage de jeunes sortant sans qualification du système éducatif. Chaque élève, malade, chômeur doivent désormais contribuer activement à améliorer les résultats statistiques de la catégorie dans laquelle ils sont provisoirement inscrits. L'exemple des chômeurs à qui il est proposé de devenir « autoentrepreneurs » est représentatif de cette orientation.

L'une des tâches de nos travaux sociocliniques est de mener l'analyse de la manière dont l'individuation et l'individualisation se combinent aujourd'hui. Il s'agit aussi d'examiner comment des pratiques alternatives viennent contrarier cette néoindividualisation. Ainsi, je mène actuellement une recherche-action sur

des pratiques originales d'« appui à la parentalité » dans le domaine de l'éducation populaire. Les animateurs de ces dispositifs refusent toute prise en charge individualisée et valorisent l'expérimentation collective (faire et réfléchir ensemble). Ce faisant, ils considèrent qu'ils travaillent à l'autonomisation de chaque participant. Si cette démarche n'est pas nouvelle, sa mise en œuvre dans différents secteurs où l'individualisation va désormais de soi est à examiner avec un regard neuf. ■

GILLES MONCEAU

Maître de conférences en sciences de l'éducation
CIRCEFT, université Paris VIII

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- AMOUROUS C., BLANC A. (2001) *Erving Goffman et les institutions totales*, Paris, L'Harmattan.
- BARREAU J.-M., GARCIA J.-F., LEGRAND L. (1998) *L'École unique (de 1914 à nos jours)*, Paris, PUF.
- BAUMAN Z. (2007) *Le présent liquide. Peurs sociales et obsession sécuritaire*, Paris, Seuil.
- CANTELLI F., GENARD J.-L. (2007) « Action publique et subjectivité », Paris, *LGDJ, Droit et société*, n° 46.
- CASTEL R. (2003) *L'insécurité sociale. Qu'est-ce qu'être protégé?*, Paris, La République des idées/Seuil.
- CASTORIADIS C. (1975) *L'institution imaginaire de la société*, Paris, Seuil.
- CHAUVIERE M. (2007) *Trop de gestion tue le social*, Paris, La Découverte.
- CROZIER M. (1963) *Le phénomène bureaucratique*, Paris, Seuil.
- DEBAISE D. (2004) « Qu'est-ce qu'une pensée relationnelle? », *Multitudes*, n° 18.
- ENRIQUEZ E. (2007) « Voies et impasse de la société occidentale », *Nouvelle revue de psychosociologie*, n° 3.
- GAVARINI L. (2003) « L'institution des sujets », *L'Homme et la Société*, n° 147-148.
- GAULEJAC (de) V. (1987) *La névrose de classe. Trajectoires sociales et conflits d'identité*, Paris, Hommes et groupes.

■ 14 Projets individuels, contrats, référentiels de compétences...

■ 15 Et cela à des âges de plus en plus précoces.

■ 16 Car ne pouvant pas être projeté, contractualisé, objectif.

- GOMBERT P. (2008) *L'école et ses stratégies. Les pratiques éducatives des nouvelles classes supérieures*, Rennes, P.U.R.
- GUIGUE M. (dir.) (2001) *Le Point de vue des jeunes sur l'orientation en milieu scolaire*, Paris, L'Harmattan.
- LAMIHI A., MONCEAU G. (2002) *Institution et implication. L'œuvre de René Lourau*, Paris, Syllepse.
- LEVY A. (1965) *Psychologie sociale, Textes fondamentaux anglais et américains*, Paris, Dunod.
- LOURAU R. (1969) *L'Instituant contre l'institué. Essais d'analyse institutionnelle*, Paris, Anthropos.
- MONCEAU G. (2001) « De la classification des individus à celle de leurs devenirs dans l'institution », in *La Lettre du Grape; Revue de l'enfance et de l'adolescence*, n° 43, p. 27-35. Article repris dans *Ville-École-Intégration*, n° 126, 2001.
- MONCEAU G. (2006), « Troublante individualisation des pratiques éducatives », in *La Lettre de l'enfance et de l'adolescence*, n° 66.
- MONCEAU G. (2008) « Implications scolaires des parents et devenirs scolaires des enfants » in M. Kherroubi (dir.) *Des parents dans l'école*, ERES, Ramonville Saint-Agne.
- NICOLAS-LE STRAT P. (1996) *L'Implication une nouvelle base de l'intervention sociale*, Paris, L'Harmattan.
- OHAYON A, OTTAVI D., SAVOYE A. (dir.) (2004) *L'Éducation nouvelle, histoire, présence et devenir*, Berne, Peter Lang.
- SAMSON D. (2005) « Les technologies de l'implication: une dérive productiviste dans la présentation de soi », *Éducation permanente*, n° 162.
- Van ZANTEN A. (2008) « L'éducation prioritaire entre territoires et individus » (Entretien avec) *XYZep*, n° 33.

