

Congrès AFSP Aix 2015

ST 32 : Le *process-tracing* comme méthode d'analyse des politiques publiques

FONTAINE Juliette, doctorante à l'université Paris 1, CESSP/CRPS

Juliette.Fontaine@univ-paris1.fr

La méthode du *process-tracing* appliquée à la réforme éducative du régime de Vichy

Dès les premiers jours du régime de Vichy, le nouveau gouvernement dirigé par le Maréchal Pétain, annonce une rupture dans la politique éducative. Contre l'école républicaine et ses valeurs (liberté, égalité, laïcité), accusées d'être responsables de la démoralisation et de la défaite du pays, ce sont l'ordre, l'autorité et la hiérarchie qui doivent désormais guider l'institution scolaire. S'impose donc, dans les discours, un changement radical des finalités données à la politique éducative. Les travaux réalisés sur cette réforme scolaire (Handourtzet 1997 ; Barreau 2001) ont questionné cette rupture : ils montrent la manière dont ces idées traditionalistes, produites avant-guerre, s'incarnent dans les politiques scolaires du nouveau régime. Au delà des discours, des décisions sont donc prises : les écoles normales sont fermées, la formation des instituteurs transformée, les programmes scolaires modifiés. Le régime est autoritaire (les assemblées sont dissoutes, l'administration contrôlée) et la réforme préparée, est pour partie adoptée : sur le terrain scolaire des transformations sont donc attendues¹. Pourtant, rares sont les changements qui s'observent dans le quotidien des classes. Hormis la propagande maréchaliste, l'école républicaine ne semble pas affectée par des réformes structurelles. Dès lors comment expliquer ce décalage entre le changement annoncé et cette permanence observée ? Il s'agit ici, à partir de la méthode du *process tracing*, par le suivi de deux instruments – les programmes scolaires et le corps des instituteurs – auxquels nous appliquons la grille de Jones (Palier 2005) de comprendre pourquoi la modification de certains instruments n'a pas produit d'effets sur le terrain². Cette communication se propose ainsi de montrer que si la rupture éducative est brutale (rapidité de la mise à l'agenda politique) car préparée de longue date, les nouvelles idées prônées n'en sont pas restées à l'ordre du discours et se sont incarnées dans des instruments d'action publique. La réforme ne s'en tient donc pas à un effet symbolique (Berlivet 1997). Mais, si certains de ces instruments sont modifiables rapidement – les programmes scolaires – d'autres, pour être remaniés, demandent un temps plus long : c'est le cas du corps des agents chargés de la mise en œuvre des politiques (Lipsky 1980), qui dans notre cas – les instituteurs – sont *a priori* hostiles au régime³.

¹ Les régimes autoritaires semblent un terrain intéressant pour questionner les changements dans les politiques publiques.

² Nous portons ainsi le regard sur les instruments de l'action éducative, c'est à dire les dispositifs gouvernementaux dans lesquels peuvent s'incarner de nouvelles valeurs et de nouvelles normes (ici, les programmes scolaires et le corps des instituteurs). Cette notion d'instruments permet ainsi de penser l'introduction du changement dans un ensemble institutionnel sédimenté (Palier 2005) et de comprendre comment leur modification peut, à long terme, transformer de manière structurelle une politique publique (Palier et Bonoli 1999).

³ Le matériel empirique sur lequel repose notre recherche est donc diversifié : il articule une analyse de la presse quotidienne et spécialisée (*Le Journal des Débats, Le Temps, Les cahiers du Cercle Fustel de Coulanges*) avec

Vichy ou l'annonce d'une réforme éducative : Une politique de rupture préparée dans l'entre-deux-guerres

A l'été 1940, sont accusés d'avoir conduit la communauté nationale à sa « perte », la pédagogie et les méthodes encyclopédiques de l'école républicaine, ses enseignements doctrinaux – l'histoire notamment – et surtout ses instituteurs politisés⁴. Le 25 juillet 1940 *Le Journal des Débats* dénonce ainsi les notions « indigestes, incertaines, [et] faussement utilitaires » dispensées à une jeunesse qui n'en « retirait ni culture générale, ni enseignement pratique, ni possibilité d'accès à des professions déterminées ». L'école aurait ainsi négligé une éducation à l'ordre, virile et patriotique, faite d'obéissance et de respect à la hiérarchie, et la jeunesse, noyée sous une somme de connaissances improductives et nocives, n'aurait pas appris l'essentiel : se battre pour défendre sa patrie. Contre cette école républicaine, le nouvel Etat Français propose d'instaurer celle de la « Révolution nationale » : une école fondée sur l'ordre, la discipline et le respect des chefs. Modifier la formation des instituteurs (en supprimant notamment les Ecoles Normales)⁵ et les contenus des enseignements dispensés aux enfants (qui doivent désormais acquérir des connaissances simples et pratiques en vue de la préparation à un métier concret et utile à la communauté)⁶ sont donnés comme prioritaires pour enrayer ce problème de la « décadence ». Or, loin d'être le fruit d'une « réflexion de bon sens » face à la défaite comme veulent le faire croire les entrepreneurs de la Révolution nationale, cette réforme éducative est le produit d'une opposition de longue date à l'école républicaine. Portée par un groupe d'hommes marginalisés dans l'entre-deux-guerres (Dubois 1999, Tissot 2007), la défaite de 1940 donne à ces militants scolaires antirépublicains l'opportunité de se faire entendre⁷.

Un discours scolaire construit par le Cercle Fustel-de-Coulanges

La critique de l'école républicaine et le discours d'une nécessaire restauration de l'autorité au sein des institutions scolaires sont construits bien avant-guerre par un groupe spécifiquement intéressé par les questions d'éducation : le Cercle Fustel de Coulanges (CFC). La défaite est donc l'occasion pour des solutions politiques antérieurement marginalisées de trouver un écho favorable dans cette conjoncture spécifique. Fondé en 1926, en réaction à la victoire du Cartel des Gauches et à la mise en place de l'école unique⁸, ce Cercle, résolu à

celles du Journal Officiel, des dossiers de procédure des ministres de l'Education (archives de la Haute Cour de Justice, W3), des rapports de préfets (archives de l'Education nationale, F17) et des mémoires d'instituteurs.

⁴ Les instituteurs, considérés comme gangrenés par le communisme, le pacifisme et l'internationalisme sont particulièrement rendus responsables : le corps enseignant, qui n'aurait pas su imposer à la jeunesse « l'esprit du sacrifice et du patriotisme », représente le « bacille de la démobilisation des énergies ». Partageant les idées de Kant et de Rousseau sur le contrat social, l'esprit des éducateurs républicains est dénoncé comme révolutionnaire et libertaire. « L'armée, la famille, la patrie seraient [ainsi] exclues de leur système » [Le 24 juillet 1940 dans *Le Journal des débats* : « Clermont, le 23 juillet 1940 – La libération de l'enseignement »].

⁵ Dans *Le Petit Journal* du 4 août 1940 Stanislas Devaud signe un article intitulé « L'école des maitres » dans lequel il demande à ce que les instituteurs soient désormais formés « convenablement » et même « normalement » afin qu'ils assurent le service « moral et spirituel de la nation ». Il demande ainsi la suppression des Ecoles normales.

⁶ Ainsi, le 7 juillet 1940 dans *Le Journal des Débats* un article expose « La réforme scolaire » et explique que l'école, en plus de dispenser une éducation physique et morale (« travail, discipline, dévouement à la patrie, confiance ») « ne doit rien enseigner que de solide : toute connaissance doit se traduire par une capacité d'action précise ». Ces connaissances « solides » doivent donc s'accompagner de la formation à un métier.

⁷ Il s'agit ainsi de relativiser l'idée de tournant de l'action publique (Jobert 1994, Gaïti 2014) et de contribuer à la remise en cause de la « parenthèse » du régime de Vichy.

⁸ En France, l'école est divisée jusque dans les années trente en deux ordres : l'ordre primaire gratuit et l'ordre secondaire payant. Existait alors deux écoles : une primaire, « l'école du peuple » (gratuite, populaire et professionnelle), et une secondaire, « l'école des notables » (payante, bourgeoise et intellectuelle). Ces écoles

combattre l'école républicaine et ses prolongements, va fortement travailler à concevoir un projet scolaire alternatif à l'école méritocratique (Muel-Dreyfus 2004). Patronné par l'Action Française et dirigé par Henri Boegner, professeur de lettres classiques du secondaire, le CFC coalesce différentes factions du monde enseignant, toutes mobilisées pour différentes raisons contre l'école unique. Il rassemble ainsi des instituteurs attachés à la défense du patriotisme à l'école dès le début du 20^{ème} siècle (Emile Bocquillon, Théodoric Legrand, Maurice Jeannard luttent ainsi contre l'esprit pacifiste qui s'est diffusé parmi les instituteurs depuis l'affaire Dreyfus), des professeurs du secondaire inquiets du recul des humanités à partir de 1924 (Georges Cantecor, Pierre Heinrich, A. Debailleul, Maurice Godron, M. Houssay), ainsi que quelques universitaires conservateurs (Jacques Chevalier, Albert Rivaud). Des écrivains académiciens et membres de l'Institut (Charles Maurras, Abel Bonnard, René Gillouin, René Benjamin) se joignent également à eux.

L'association « née du sentiment commun à tous ses membres d'un danger que court l'enseignement en France », se donne pour tâche de « défendre [cet] enseignement contre toutes les entreprises qui tendraient à le détourner de son objet véritable » (Cahiers du CFC, Première année, n°1, Octobre 1928) qu'elle se donne justement pour mission de refonder⁹. Sont ainsi créés les Cahiers du Cercle Fustel-de-Coulanges, revue destinée à soutenir et encourager la discussion sur divers thèmes scolaires. La méthode est précise, le travail méthodique : « Nous désignerons, pour chaque question, (...) un homme qui se chargera de diriger cet ordre d'étude. Nous demanderons alors à tous ceux qui, sur ce point, ont une expérience à faire connaître, (...) de se mettre en rapport avec la personne choisie. Celle-ci aura à diviser la question, à l'envisager sous ses aspects divers ». Dans le premier numéro des Cahiers le programme de l'année scolaire à venir (1928-1929) est d'emblée précisé : le deuxième cahier – intitulé « Intelligence et démocratie » - est ainsi consacré aux relations entre système politique et enseignement ; le troisième, dirigé par M. Heinrich (professeur agrégé d'histoire au lycée de Lyon), analyse « la manière d'enseigner l'Histoire » ; le quatrième - sous la direction de M. Dufrenne (inspecteur primaire) - soulève la question de l'Ecole unique ; le cinquième cahier, dirigé par MM. Debailleul et Godron (professeurs agrégés à Louis-le-Grand) et M. Houssay (professeur agrégé à Buffon), traite de la question des « Humanités anciennes et humanités modernes » ; quant au sixième cahier de cette première année, encadré par M. Cantecor, il se donne pour étude « l'enseignement de la morale civique ». A partir de 1928 – et jusqu'à la défaite -, les Cahiers du CFC vont méthodiquement développer tous les thèmes qui apparaissent dans la presse en 1940 : la critique du régime parlementaire – et son instrumentalisation de l'école au service de ses propres fins ; le problème des éducateurs : ces instituteurs révolutionnaires dont la formation doit être changée ; le dogmatisme des programmes d'enseignement – notamment l'image mensongère véhiculée du passé ; les méfaits de la transformation de l'organisation scolaire –

ont chacune leur programme, leur cursus, leur personnel enseignant et leur public d'élèves. Les enfants les moins fortunés se dirigent vers l'ordre primaire gratuit, avec le certificat d'études comme horizon (à 13 ans) et des destinées professionnelles d'ouvriers ou d'employés comme avenir. Ceux des classes les plus riches (les parents qui en avaient les moyens mettaient, dès le plus jeune âge, leurs enfants dans les classes élémentaires des lycées qui les préparaient à l'entrée en 6^e) se dirigent vers le secondaire payant (jusqu'en 1930) et se destinent avec le baccalauréat (à 18 ans) à des professions libérales, administratives ou universitaires.

⁹ En effet, l'association ne se donne pas pour seule vocation de critiquer l'école républicaine ; elle souhaite lui opposer un autre modèle : le CFC ambitionne de réformer l'enseignement. L'éditorial du premier numéro de sa revue explique : « C'est donc beaucoup plus que le patriotisme à l'école, ce sont les principes mêmes de l'enseignement que nous avons à rappeler et à défendre contre l'esprit révolutionnaire, besogne négative qui en implique une autre, de construction : examiner dans quel sens il faut modifier ce qui existe, nos méthodes, nos programmes, nos institutions d'enseignement » [Présentation du premier numéro : Première année, n°1 : Octobre 1928 – directeur Georges Cantecor – signé le Cercle Fustel de Coulanges].

c'est à dire ceux liés à l'instauration de l'école unique, à laquelle il faut, au contraire, opposer un principe de sélection. Le Cercle propose même en 1933 une « esquisse de programme » politique (Cahiers du CFC, Sixième année, n°1, Octobre 1933) au sein duquel des solutions sont proposées pour réformer l'école et notamment ses contenus d'enseignement : il s'agit de valoriser une éducation pratique et technique, d'enraciner, par l'intermédiaire de l'éducation morale, les enfants dans leurs « communautés naturelles », d'insister sur les devoirs qu'ils ont à respecter, de supprimer les chapitres favorables à la République dans les manuels d'histoire, d'y remettre à l'honneur la monarchie, etc. Pour J.M. Barreau, le gouvernement de Vichy a ainsi mené contre l'école de la République une « véritable guerre » et « ce n'est pas dans le seul épisode des quatre années du gouvernement de Vichy qu'il faut chercher les enjeux et les modalités de ce combat » (Barreau 2001, p. 11) Nombre des idées de la Révolution nationale ont donc été présentes sur la scène des débats scolaires bien avant guerre. Marginalisés avant 40, l'avènement du régime de Vichy permet aux militants antirépublicains de s'imposer dans le discours public (Favre 1992).

La défaite de 1940 ou l'ouverture d'une fenêtre d'opportunité

Aujourd'hui, les historiens sont presque unanimes à expliquer la défaite par des causes militaires. Pour Jean-Pierre Azéma, « la bataille de France a [ainsi] été perdue (...) pour des raisons techniques proprement militaires ». Yves Durand critique pour sa part la stratégie française d'une guerre statique qui, face à une Allemagne ayant, au contraire, fait le choix d'une guerre de mouvement, la plus rapide possible, aurait précipité la défaite. Robert O. Paxton, avance, quant à lui, la mauvaise répartition des troupes françaises sur le territoire : majoritairement envoyées en Belgique et en Hollande aucune force ne permit de faire face rapidement à l'attaque allemande le long de la Meuse. Or, en juin 1940, l'enjeu pour les militaires est de justifier une défaite cuisante face à l'Allemagne nazie. Désormais au pouvoir, l'armée doit trouver des responsables pour se dédouaner : faire de l'enseignement et des instituteurs le bouc émissaire de la débâcle est donc bien pratique. Mais, si la réforme de l'école est à ce point prioritaire, c'est aussi parce qu'elle constitue le symbole par excellence de la Troisième République, contre quoi le gouvernement entend construire le nouvel « Etat français ». Ce nouvel « Etat » se veut autoritaire et conservateur. Le 10 juillet sont votés les pleins pouvoirs au maréchal Pétain. Le même jour, la « Révolution nationale » - réforme sociale et morale dont la devise « Travail, Famille, Patrie » témoigne d'un retour au traditionalisme - est annoncée : transformer l'école, plus que toute autre chose, c'est donc montrer que le changement s'opère d'une façon radicale. La défaite face à l'Allemagne nazie constitue donc, pour le Cercle Fustel de Coulanges, une véritable fenêtre d'opportunité (Kingdon 1984) puisqu'elle induit un bouleversement des rapports de force politiques et sociaux qui permet le triomphe de certaines idéologies. Mais bien plus, elle permet aussi la réhabilitation symbolique et pratique des acteurs qui les avaient portées sous la Troisième République.

La réforme éducative ne présente cependant pas qu'un profit symbolique pour Pétain et son entourage. Si les militaires relayent le problème de l'école républicaine, c'est qu'ils sont eux-mêmes « convaincus » de la nécessité d'une réforme éducative. Le Cercle Fustel de Coulanges entretient d'ailleurs d'étroits liens avec l'armée. Dans le Cahier d'octobre 1933 (Sixième année, n°1), on trouve ainsi noté : « Les problèmes de l'enseignement et de l'éducation ne doivent pas être posés dans l'abstrait : ce que nous avons à former c'est la jeunesse d'un pays qui a à faire face à des difficultés politiques, militaires, économiques bien déterminées. C'est pourquoi, en collaboration avec des militaires, nous aborderons ce sujet l'Ecole et l'Armée ». Le général Weygand, ministre de la guerre sous Vichy et membre du

CFC rédige ainsi, en 1937, *Comment élever nos fils*, ouvrage dans lequel il qualifie les jeunes sortis de l'enseignement primaire de « demi-illettrés en mauvaise santé, ignorants des valeurs du véritable patriotisme » (Halls, p. 23). Le maréchal Lyautey, pour sa part, persuadé que l'officier, pour se faire aimer et obéir, doit connaître ses hommes, affirme, dans l'entre-deux-guerres la nécessité d'un rapprochement entre le militaire et l'instituteur (Barreau, p 53). Pétain lui-même, est un militant de la cause scolaire depuis longtemps. Collaborateur régulier de la *Revue des deux mondes* (il fait, en 1934, un discours dans lequel il diserte sur l'absence de culture morale et de sentiments patriotiques de la jeunesse), il est également l'auteur de nombreux articles dans des revues nationalistes qui touchent à l'éducation. Il écrit ainsi dans *L'école française* (dans laquelle il participe à une enquête sur la défense nationale), et *L'instituteur national* (dans laquelle est reproduit, en 1938, un de ses discours dénonçant « l'abandon de toute vie spirituelle ») et prend part aux discussions de *La Ligue de l'enseignement*. En 1934, nommé ministre de la guerre dans le gouvernement Doumergue, Pétain se serait même déclaré volontaire pour prendre le portefeuille de l'Education nationale en affirmant : « Je m'occuperai des instituteurs communistes ». Et, n'ayant pas obtenu le poste, il aurait demandé au ministre en charge de l'éducation de faire le nécessaire pour que les enfants reçoivent un bon enseignement sur le plan militaire, physique et moral. Assuré de la nécessité d'une réforme scolaire, Pétain nomme ainsi le 16 juin 1940 à la tête de l'Education nationale Albert Rivaud, un membre du Cercle Fustel de Coulanges.

Organe de référence de la pensée scolaire de droite dans l'entre-deux guerres, le Cercle Fustel de Coulanges a donc fortement travaillé à construire le « problème » de l'école républicaine. La défaite de 1940 représente dès lors pour ces militants d'une école conservatrice, gardiens de l'ordre marginalisés sous la Troisième République, une « divine surprise » : elle leur fournit non seulement l'opportunité de s'imposer dans le débat public mais aussi celle de participer directement à l'élaboration des politiques. La réforme éducative du régime de Vichy est donc loin de s'en tenir à un effet d'annonce (Edelman 1977, Berlivet 1997). Bien au contraire. Le contexte semble même idéal pour que des transformations soient rapidement engagées : les réformes sont préparées par le CFC, les hommes au pouvoir – dont le chef de l'Etat lui-même – sont mobilisés sur la question scolaire, le régime est autoritaire (le processus décisionnel n'est donc pas soumis au régime d'assemblées), et, dès juin 1940, c'est un membre du CFC qui est placé à la tête du ministère de l'Education nationale. Universitaire agrégé de philosophie, A. Rivaud qui signe deux articles remarquables des Cahiers du CFC (« Pour une école nationale » en octobre 1935, « Marxisme et Education » en décembre de la même année) occupe désormais une place de choix pour réformer l'institution scolaire. Pourtant, de nombreux travaux ont depuis longtemps montré que la décision n'obéit pas à une logique rationnelle mais résulte toujours d'un processus d'interactions (Lindblom 1959, March 1988) engagé entre des acteurs inégalement dotés. Il s'agit donc désormais de comprendre la manière dont les nouvelles normes scolaires ont pu s'incarner dans certains instruments d'action publique et nous interroger sur leur introduction concrète dans le système scolaire républicain à partir de 1940.

Au sein du ministère de l'Education nationale : Un CFC évincé mais des réformes engagées

Si le discours scolaire antirépublicain s'impose en 1940, il nous faut désormais comprendre dans quels instruments les nouvelles normes se sont incarnées et rendre compte du fonctionnement au concret (Padioleau 1982) de l'Etat Français. En huit mois, de juin 1940 à février 1941, le ministère de l'Education nationale est successivement confié à cinq ministres différents. Mais parmi eux, seuls les premier et quatrième ministres appartiennent au

Cercle Fustel de Coulanges. Ainsi, ni les hommes, ni les idées du CFC ne s'imposent « mécaniquement » au sein du ministère. Comme le dit Paxton, si les traditionalistes président à tout le cérémonial et « contrôlent ce que se dit et ce qui s'écrit à Vichy », « ce ne sont pourtant pas eux, mais les technocrates, les gens de métier, qu'on voit peu, qu'on entend encore moins, qui arrêtent en fait la politique sociale du régime » (Paxton 1972, p. 324). Pourtant, certaines décisions vont faire l'objet d'un consensus avec les traditionalistes du CFC.

Des « techniciens » à la tête du ministère de l'Education Nationale

Si le premier des ministres de l'Education nationale, après juin 1940, est Albert Rivaud - un maurassien et membre du CFC (il reste à peine un mois au ministère du 16 juin au 12 juillet 1940 ; il est donc ministre avant le vote des pleins pouvoirs à Pétain) - ce n'est pas le cas des deux ministres qui lui succèdent : Emile Mireaux (12 juillet – 6 septembre 1940) et Georges Ripert (6 septembre – 13 décembre 1940). Albert Rivaud est ainsi remplacé par des hommes pour lesquels la réforme morale de l'école primaire n'est pas une question prioritaire. Agrégé d'histoire tourné vers le milieu des affaires, E. Mireaux est un partisan du libéralisme économique qui appartient au *Redressement français*, mouvement créé en 1925 par l'industriel de l'électricité et du pétrole Ernest Mercier dans le but de « rassembler l'élite et éduquer les masses ». Cette association qui dénonce « l'interventionnisme [économique] de l'Etat » et « la fiscalité marxiste, personnelle et inquisitoriale, importée de Prusse » poursuit comme principal objectif de réformer l'Etat et son administration. Il s'agit ainsi de « rendre l'Etat à sa véritable mission, le faire entrer dans ses limites, réviser ses fonctions ». En 1935, Emile Mireaux entre en politique et devient sénateur des Hautes-Pyrénées, statut d' élu qui lui permet de s'imposer à la tête du ministère de l'Education nationale en juillet 1940. Cependant le 6 septembre, Mireaux est écarté du pouvoir car sa proximité avec les parlementaires et le régime républicain déplait aux Allemands et aux collaborationnistes. Remplacé par Georges Ripert, doyen de la faculté de droit de Paris, dont le ministère est placé sous tutelle du Garde de Sceaux, les réformateurs de l'Etat n'en perdent pas moins le contrôle du ministère. Ainsi, Raphaël Alibert, le ministre de la Justice est, comme Mireaux un partisan de la réforme de l'Etat. Il fait partie du conseil d'administration originel du Redressement français et rejoint en 1934 le comité technique de la réforme de l'Etat créé par Jacques Bardoux qui donne, une dizaine d'année plus tard, une actualité aux projets du Redressement français.

A Georges Ripert succède Jacques Chevalier (13 décembre 1940 – 24 février 1941), un membre du CFC rapidement éloigné du ministère (sa politique cléricale – le 6 janvier 1941, une loi autorise le retour de l'enseignement religieux au sein des écoles primaires - provoque la contestation des techniciens et inquiète les allemands qui demandent son renvoi). Jérôme Carcopino (25 février 1941 – 18 avril 1942) s'impose alors au pouvoir¹⁰. Cet historien qui a partie liée avec l'Etat, dispose de ressources spécifiques pour s'imposer : il joue des rivalités de factions et de l'influence des allemands pour s'imposer à la tête du ministère. Carcopino connaît ainsi Mireaux, auquel il demande, en 1940, le poste de directeur de l'ENS – poste qui lui ouvre, selon S. Corcy-Debray, les portes du gouvernement le 25 février 1941 (Corcy Debray 2001). Dès lors, Carcopino dirige le ministère avec certains de ses « compagnons » de l'ENS devenus hauts fonctionnaires (S. Jolly, P. Chenevier et A. Terracher - ils font partie du même réseau d'interconnaissance et se connaissent tous personnellement avant leur entrée au ministère). Distants du CFC, ces hommes n'en sont pas

¹⁰ J. Carcopino devient ministre au moment de l'arrivée de Darlan au pouvoir et succède ainsi aux maurassiens. Pétain aurait d'ailleurs préféré A. Bellessort, membre du CFC, mais il n'a pas eu le choix : les allemands refusaient la nomination de Bellessort.

moins intéressés par la question scolaire. Bien au contraire, eux-aussi sont des idéologues de l'école. Mais leurs idées ne sont pas identiques à celles du CFC et leur ennemi n'est pas le même : ils ne s'opposent pas à l'école républicaine de Jules Ferry mais au projet d'école unique portée par les Compagnons de l'Université. Contre les Compagnons, ces universitaires conservateurs défendent l'élitisme scolaire. Inquiets des réformes du Front Populaire leur objectif est de protéger l'enseignement secondaire et les humanités. Si les partisans d'une réforme de l'Etat mettent en place une rénovation de la bureaucratie et les anciens normaliens une institution scolaire élitiste, certaines de leurs idées rencontrent les intérêts du CFC et s'incarnent dans plusieurs instruments.

Des réformes antirépublicaines engagées

En matière scolaire, les premières décisions prises sont d'ordre bureaucratique. Les décisions ne « correspondent » donc pas au problème « moral » posé et porté par les membres du CFC : il ne s'agit pas de réformer l'école pour rénover la nation mais de réorganiser et de « dociliser » l'administration scolaire. La hiérarchie administrative est remplacée afin d'assurer au gouvernement une chaîne d'obéissance. Au sein du ministère, les inspecteurs généraux de l'enseignement primaire sont ainsi révoqués ou déplacés (la première révocation a lieu le 6 août 1940). Au niveau intermédiaire, les inspecteurs d'académie sont systématiquement déplacés (le 17 août 1940 commence une « valse » des inspecteurs d'académie : l'inspecteur d'académie de Rouen est déplacé à Clermont-Ferrand, celui de Clermont-Ferrand à Périgueux, celui de Périgueux à Tulle, etc.). Quant aux inspecteurs primaires, ils sont désormais nommés au « choix » par le ministre et non plus sélectionnés sur concours (loi du 2 août 1940). Les instituteurs sont également « attaqués ». Ainsi, la loi du 17 juillet 40 permet-elle le renvoi de tout fonctionnaire considéré comme « un élément de désordre » et celle du 16 août 40 de dissoudre le Syndicat National des Instituteurs. Le 12 août 1940 les comités consultatifs départementaux sont démantelés et le 18 septembre, ce sont surtout, et conformément aux volontés du CFC, les écoles normales qui sont supprimées. Bureaucratiquement, les décisions vont donc « plus loin » que les volontés du CFC : il ne s'agit pas seulement de supprimer les écoles normales et de sanctionner les enseignants. Cependant, cette rupture bureaucratique mise en œuvre par les réformateurs de l'Etat rencontre bel et bien les intérêts des traditionalistes. Il en va de même quand aux décisions prises sous le ministère Carcopino.

Les réformes du ministère Carcopino – et notamment l'ensemble des décisions prises le 15 août 1941 (publiées au JO du 2 et 3 septembre) ambitionnent de contrer le processus de démocratisation en cours depuis les années 1920 : elles visent à creuser ou tout du moins maintenir le fossé existant entre l'école du peuple et celle de l'élite et donc à limiter l'apparition d'une école unique, idée portée et en partie appliquée par les socialistes durant l'entre-deux-guerres. Il y a notamment création du DEPP (diplôme d'études primaires préparatoires - qui abaisse l'âge de la scolarité obligatoire) ; modification de l'enseignement classique et de l'enseignement moderne avec primat du latin ; différenciation entre les instituteurs des écoles primaires « classiques » et ceux des lycées ; fin de la gratuité de l'enseignement secondaire ; bourses pour les meilleurs élèves uniquement, etc. Si la majorité des politiques entreprises visent à réformer l'enseignement secondaire et s'opposent à la mise en place de l'école unique, cette réforme élitiste est aussi l'occasion de modifier les programmes de l'école primaire. Sont ainsi révisés les programmes scolaires de l'école républicaine qui proposent de refonder le lien entre les citoyens et la nation. Les programmes d'histoire atténuent ainsi la coupure de la Révolution française : ils portent une attention particulière à la monarchie, mettent en valeur les grandes figures du passé, donnent une place

de choix à l'Eglise et favorisent l'histoire locale. A l'opposé des idéaux de la Révolution française, l'image de la Nation véhiculée n'est donc plus celle d'une nation fondée sur une adhésion commune et contractuelle mais sur un lien organique qui attache l'individu à son sol (conception communautaire de la société) (Déloye 1994)¹¹.

Mais la modification des programmes d'enseignement et la formation des instituteurs demandent du temps, et ne peuvent avoir des résultats immédiats sur le terrain : le changement des programmes demande l'impression de nouveaux manuels, celui de la formation des instituteurs demande la création d'instituts professionnels, le recrutement de nouveaux formateurs, ainsi qu'une durée de formation des élèves-instituteurs incompressible. Ce temps nécessaire à la transformation des instruments est de plus, et d'autant plus, entravé par le contexte de pénurie que connaît la France durant l'Occupation (Handourtzet 1997). Ainsi, les nouveaux programmes scolaires ne peuvent être appliqués en raison du manque de papier. L'action publique éducative s'en trouve dès lors (à partir de 1942) reconfigurée. Elle s'en tient, d'un côté – et pour montrer que le changement s'opère malgré tout –, à une politique d'affichage symbolique (accrocher le portrait de Pétain dans les classes, diffuser des allocutions du Maréchal, faire chanter aux enfants des chansons à la gloire du Maréchal, faire dessiner aux enfants la France de la « Révolution nationale », etc.). Et elle s'oriente, d'un autre côté, vers une nouvelle gestion des élèves et de leurs instituteurs adaptée à la situation de guerre et de pénurie : en dehors de la classe, les enfants sont embrigadés dans des opérations patronnées par la Révolution nationale pour « aider » le reste de la population à se nourrir et se vêtir.

Les hussards dans les années noires : Mise en œuvre et marge de manœuvre des instituteurs

Si une grande partie de la bureaucratie se trouve renouvelée, ce n'est pas le cas des instituteurs trop nombreux. Le gouvernement ne peut, en effet, dans le temps si court que dure le régime, changer tous les instituteurs ni leur « mentalité ». Il s'agit donc d'appréhender la manière dont les instituteurs appliquent les directives de Vichy. Or, le corps des instituteurs, né au lendemain de la Révolution, s'est déployé au fil du temps contre l'Eglise et autour d'institutions et de valeurs républicaines communes (Duveau 1957). Formés dans des Ecoles normales d'instituteurs, encadrés par le Syndicat national des instituteurs (SNI), et partageant des valeurs laïques, républicaines et humanistes communes, ces hussards de la République se sont apparemment vus imposer de soutenir un régime antirépublicain et d'enseigner des valeurs contraires à celles qu'ils transmettaient jusque là (Muel-Dreyfus 1983, Ozouf et Ozouf 1992, Geay 1999). Dès lors, des tentatives de mobilisations collectives pourraient être attendues à l'instar de celles observées parmi les ouvriers, ou les policiers.

¹¹ Le ministre qui succède à J. Carcopino est Abel Bonnard, proche des nazis. Il restera ministre deux ans à partir d'avril 1942 et jusqu'à la fin du régime. Mais, à partir de cette date, l'activité du ministère ne fait que diminuer et la réforme se joue principalement dans sa mise en œuvre. En effet, nous constatons que l'activité du ministère se joue essentiellement avant début 1942. Nous avons pu observer trois grandes phases dans l'activité du ministère (analyse statistique du Journal Officiel) :

- Une première phase (septembre 1940-août 1941) qui correspond à une réforme administrative et bureaucratique : très peu de décisions sont prises pour transformer l'école en elle-même (ses contenus d'enseignement, son organisation) : on s'attaque au personnel.
- Une deuxième phase qui correspond à une réforme de l'institution scolaire (septembre 1941 surtout - s'étend jusqu'à mars 1942) : de très nombreuses décisions prises concernant les contenus et l'organisation scolaires : il y a refondation en profondeur de tout le système éducatif selon une logique différente de celle affichée dans les discours : c'est une réforme élitiste qui se met en place en s'attaquant à l'école socialiste.
- Enfin, une troisième phase de « ralentissement » (mars 1942 - août 1944) : il y a mise en œuvre des réformes de 1941 (décrets d'application) ; mais peu de nouvelles décisions.

Instituteurs hostiles, instituteurs dociles

Bien qu'idéologiquement opposés au régime de Vichy, les instituteurs obéissent, dans leur grande majorité, aux directives du nouveau gouvernement et ne se mobilisent pas collectivement. Les préfets, qui de 1940 à 1945, sont invités à faire part, dans leur rapport mensuel, du comportement des instituteurs vis-à-vis du régime, sont unanimes à décrire une attitude généralement « correcte » et « loyale » de ces agents de l'Etat. Cette attitude « correcte » et « loyale » des instituteurs ne signifie cependant pas qu'ils adhèrent à l'idéologie officielle du nouveau régime et qu'ils obéissent avec enthousiasme aux directives. S'ils appliquent les ordres du nouveau gouvernement avec docilité, les instituteurs ne sont, en effet, pas pour autant animés par l'« esprit pétainiste » ni convaincus de la légitimité du nouveau régime. Cet apparent paradoxe peut se comprendre au regard des cadres sociaux dans lesquels les instituteurs évoluent (Loez 2001, Mariot 2003)¹². La perte des repères politiques et syndicaux (institutionnels, matériels, humains) par lesquels « l'esprit de corps » s'épanouit et se reproduit (Geay 2005, p. 90) explique l'inaction collective des instituteurs. Fermeture des Ecoles normales, interdiction du SNI et disparition des organismes paritaires annihilent, en effet, les instances bureaucratiques sur lesquelles repose le syndicalisme enseignant et entravent – bien plus que pour de simples moyens matériels – l'activité revendicatrice des instituteurs qui ne se développe habituellement pas face à l'administration chargée de mettre en œuvre les politiques scolaires mais avec elle. La disparition des instances institutionnelles nationales n'est cependant pas la seule cause explicative au comportement adopté par les instituteurs. A l'échelle locale, la désorganisation syndicale – causée par la situation de guerre mais aussi par la politique épurative menée par le gouvernement vichyste (au cours des années 1940-1941, nombre de leaders syndicaux, politiques ou simples militants sont révoqués) – joue également un rôle sur la disparition des comportements militants et revendicatifs des enseignants.

Distant des considérations politiques, le rôle social dont les instituteurs se sentent investis est un déterminant important de leur comportement. Au-delà de la perte de leurs repères syndicaux, l'attitude majoritairement disciplinée qu'adoptent les instituteurs peut s'expliquer par la conscience qu'ils manifestent du rôle social qui leur incombe : celui de prendre en charge leurs élèves quelles que soient les conditions d'enseignement dans lesquelles ils se trouvent et particulièrement lorsque l'aide qu'ils apportent leur semble précieuse. C'est particulièrement le cas dans la situation de guerre puis d'occupation (pénurie alimentaire, manque de chauffage, absence de locaux et de matériels scolaires) que les instituteurs ont à gérer et dans laquelle ils se sentent comme des acteurs nécessaires au maintien d'une vie quotidienne convenable pour leurs élèves. De nombreux rapports de préfets en témoignent. Le préfet du Calvados remarque ainsi (le 5 décembre 1941) : « les

¹² Dans leurs travaux respectifs, André Loez et Nicolas Mariot prennent position dans un vif débat historiographique qui s'est récemment développé autour des questions d'obéissance et de désobéissance durant les deux Guerres mondiales. A la suite de D. J. Goldhagen, un groupe de chercheurs français (en particulier Stéphane Audouin-Rouzeau et Annette Becker), soutiennent que, grâce à l'existence d'une culture de guerre, l'immense majorité des hommes des deux guerres mondiales « consentent » au conflit, et réalisent des actes volontaires, effectués en toute connaissance de cause. Loez et Mariot s'opposent vivement à l'approche culturelle développée par ces trois auteurs : ils critiquent leur modèle explicatif faisant de la volonté et de la conscience individuelle le ressort des actes et des pratiques sociales. Pour comprendre le comportement des soldats, il importe au contraire, pour André Loez, de les replacer dans les cadres collectifs au sein desquels ils évoluent ainsi que dans les réseaux et les liens sociaux et institutionnels dans lesquels ils sont pris. Nous partons du même cadre d'analyse pour expliquer le comportement des instituteurs.

préoccupations sociales sont presque plus vives à l'heure actuelle que les préoccupations purement pédagogiques ». Quant au préfet de la Seine-Inférieure, il écrit le 14 novembre 1941 :

« Le personnel de l'enseignement primaire a assuré, pendant toute la durée des vacances, le fonctionnement des garderies, cantines, goûters et colonies scolaires (...) Cette bonne volonté montre l'excellent esprit du personnel et son dévouement à l'enfance. Institutrices et instituteurs ont compris l'importance de leur rôle social ».

La peur des sanctions du déplacement d'office ou de la révocation dont peuvent être victimes les instituteurs semble d'ailleurs trouver, bien au-delà du désagrément individuel, son fondement dans le risque de limitation du rôle social auquel les instituteurs se sentent attachés. Ce rôle social fait partie intégrante de la morale professionnelle véhiculée dans les instances de formation et d'encadrement du corps enseignant. Bertrand Geay témoigne notamment de la diffusion de cette « morale » par le biais d'un manuel rédigé et publié annuellement sous le contrôle du SNI : le Code Soleil ou Livre des instituteurs. Edité par la maison d'édition SUDEL depuis sa création en 1932, ce manuel propose, en effet, une vision cohérente de l'institution primaire, de la place que chaque maître doit y occuper et présente l'ensemble des droits et des devoirs des instituteurs. « Au delà de la nécessité de se cultiver et d'entretenir un 'amour de l'étude désintéressée qui fait l'intérêt de sa vie et la garantie de son indépendance', l'instituteur doit élargir cette culture 'par le contact avec la vie populaire', 'pénétrer' le milieu, 'être l'exemple', 'le guide, l'animateur de la jeunesse dans tous les domaines' ». Comme l'analyse Bertrand Geay, la référence au modèle familial et à l'autorité du 'chef de famille' parcourt l'ensemble du manuel. Ainsi, le maître est-il, « à certains égards, le suppléant du père de famille ». Si les instituteurs obéissent au régime c'est donc qu'il en va du maintien de leur identité professionnelle –identité encouragée et même accentuée par les politiques sociales mises en œuvre par le régime devant la difficulté des temps (aide aux prisonniers de guerre, confection de vêtements pour les plus démunis, collecte de denrées alimentaires).

Il n'en reste pas moins que les instituteurs ont pu développer des formes de mobilisations capables d'entraver la seule politique susceptible de provoquer des changements rapides sur le terrain scolaire : la politique symbolique. Un nombre non négligeable d'instituteurs expriment ainsi avec une discrète efficacité des réticences contre les tentatives d'une acculturation pétainiste de l'école. A la suite de V. Dubois, il s'agit donc de voir que des agents a priori cantonnés dans une fonction d'exécution peuvent jouer un rôle important dans la définition du contenu des politiques (Dubois 1999, Dubois 2009, Spire 2008). Peu fréquentes durant les deux premières années du régime de Vichy (où sont menées les réformes bureaucratiques et appliquées des sanctions drastiques) les mobilisations deviennent de plus en plus fréquentes. En effet, tant que le régime n'affecte pas de manière structurelle l'école républicaine, les instituteurs, maîtres des contenus enseignés et gestionnaire de la vie quotidienne, acceptent de se soumettre. Mais les politiques à l'égard des juifs (à partir de 1942) et la situation alimentaire de plus en plus alarmante provoquent la montée des contestations.

Mobilisations circonscrites et recomposition de la politique éducative

Loin d'obéir inconditionnellement au régime, les instituteurs ont développé des formes de mobilisation circonscrites se situant sur un *continuum* allant du refus partiel à des formes de résistance plus actives, en passant par divers degrés de protestation : des compromis quotidiens entre désobéissance et soumission, des arrangements avec les règles, des

contournements de préceptes nouveaux (Werth 1999)¹³, etc. Le refus de coopérer – qui représente, pour James C. Scott, la stratégie des « dominés » (Scott 2008), aux frontières de l’insubordination sociale et du désaccord –, constitue un premier aspect de la désobéissance individuelle dont peuvent faire preuve les instituteurs. Même s’ils appliquent les directives pétainistes, les enseignants peuvent ainsi manquer d’ardeur à la tâche. La froideur ou la « mollesse » dont certains instituteurs peuvent faire preuve entrave donc la politique propagandiste du régime : sans conviction, cette politique se voit, de fait, limitée. En témoigne le préfet de la Seine-et-Oise dans son rapport daté du 31 octobre 1941 :

« J’ai l’honneur de vous faire connaître que des constatations diverses m’ont conduit à penser que malheureusement notre jeunesse scolaire, dans sa grande majorité, n’avait pas pleinement conscience de ce que doit représenter (...) la haute personnalité du Maréchal Pétain (...). Je ne veux pas incriminer, *a priori*, la carence du personnel enseignant, mais je suis en droit de dire cependant que s’il avait consacré avec plus d’ardeur une partie de son enseignement (...) à développer aux yeux des enfants ce thème de haute portée nationale, les esprits des jeunes auditeurs auraient fait quelques progrès vers l’évolution souhaitée ».

Plus encore que la simple attitude d’hostilité, les enseignants peuvent aussi adopter des comportements plus visibles en jouant avec les limites des interdictions gouvernementales tout en laissant planer le doute sur les raisons et les intentions de leurs actes. C’est par exemple le cas lorsque sous couvert d’un problème technique, certains enseignants n’ont pas fait entendre à leurs élèves l’allocution du Maréchal Pétain à la rentrée 1941. Ou c’est encore le cas lorsque des instituteurs laissent les voix dissidentes de leurs élèves de s’exprimer – comme l’ont fait cinq institutrices de Saint-Martin de Boulogne qui ont laissé chanter dans la cour de l’école une chanson offensante pour l’armée allemande (AN/F/17/13377 - extrait du rapport du recteur de l’académie au secrétaire d’Etat à l’Education Nationale et à la Jeunesse, daté de juillet 1941). Les oppositions peuvent aussi, parfois, traduire un rejet assumé du régime. Dans les classes peuvent ainsi se manifester des refus frontaux du maréchal Pétain ou, au contraire, des attitudes d’approbation pour la dissidence gaulliste ou communiste. La directrice de l’école de Lamarche, village situé au sud de la ville de Nancy, témoigne ainsi d’une opposition à la propagande pétainiste lorsqu’elle refuse de faire entendre aux enfants de son établissement l’allocution du Maréchal. Quant à Mme Vautrin, institutrice à Deuxnouds-

¹³ Comme le note Nicolas Werth dans « Les formes d’autonomie de la ‘société socialiste’ », l’une des principales difficultés que pose une définition ouverte, fonctionnaliste et sociétale de la « résistance » est d’en saisir les contours, souvent flous, et donc d’en élaborer une typologie. Parmi les typologies déjà proposées, N. Werth explique que figure le « modèle pyramidal » de Detlev Peukert, qui part d’une large base de « non-conformisme », se poursuit avec le « refus de coopérer », puis la « protestation », et se termine par l’étroite pointe de la « résistance » proprement dite, limitée aux seuls comportements témoignant d’un rejet global du système. Gerhard Botz fonde quant à lui une classification sur trois grandes catégories : les « comportements déviants », la « protestation sociale » et la « résistance politique ». C’est celle élaborée par Ian Kershaw que Nicolas Werth présente comme la plus pertinente et de laquelle il s’inspire pour élaborer sa propre typologie. Dans *Qu’est ce que le nazisme ?*, Ian Kershaw soulignant les problèmes de définition que pose toute classification trop rigide, propose une typologie qui permet de rendre compte des contours flous et des chevauchements entre les multiples comportements analysés. Il distingue ainsi la « résistance », terme qui « ne devrait s’appliquer qu’à la participation effective à une action organisée ayant pour objectif déclaré d’affaiblir le régime et d’entraîner, le moment venu, son renversement » ; l’« opposition », qui regrouperait « tous les actes, ceux relevant de la résistance absolue, mais aussi quantité d’autres aux buts partiels et limités » et le « désaccord », terme qui rendrait compte « de la passivité de sentiments oppositionnels qui ne se traduiraient pas forcément en actes, et de l’expression, souvent spontanée, de critiques envers tel ou tel aspect du nazisme ». Sans forcément collaborer à une action organisée ayant pour objectif déclaré d’affaiblir le régime, les individus vivant dans les régimes autoritaires ont donc pu mettre, selon I. Kershaw, en œuvre des formes de résistance quotidienne.

devant-Beauzée, l'emploi du terme de « boches » devant ses élèves comme sa réaction - « va donc te faire descendre en Russie » (AN/F/17/13377 - Extrait du rapport de la direction de l'enseignement primaire à l'Education Nationale, daté de juin 1942) - à la vue d'un avion allemand témoigne de son mécontentement pour la situation d'occupation et son désir de manifester ouvertement ses opinions à ses élèves. Peu fréquentes en début de période (1940-1942), les oppositions frontales au régime sont devenues plus fréquentes, mettant ainsi à mal la seule politique que le régime avait pu introduire au quotidien dans les classes.

Ainsi, la rupture éducative du régime de Vichy est-elle construite, mise à l'agenda et la modification de certains instruments (les programmes scolaires, le corps enseignant) fait-il consensus entre les différents ministres de l'Education au profil pourtant dissemblant. Malgré son volontarisme et son autoritarisme, le gouvernement, ne peut cependant changer en quelques années, et dans une situation dans une situation matérielle difficile, ni les programmes, ni les instituteurs responsables de la mise en œuvre des décisions politiques. Les instituteurs sont dès lors les acteurs quotidiens de la politique éducative - sur lesquels le gouvernement n'a pas d'autre choix que de compter pour maintenir le fonctionnement de l'institution scolaire - et continuent d'exercer leur métier comme ils en avaient l'habitude sous la Troisième République. La méthode du *process tracing* nous permet ainsi de constater que même si à un changement radical des discours correspond un changement radical des instruments¹⁴, leur transformation demande du temps et des permanences demeurent.

Bibliographie

BARRAULT L. 2012, « Les résistances de la carte scolaire. Les limites du volontarisme politique dans l'action publique », *Politix*, n°98, p. 109-127.

BARREAU J-M. 2001, *Vichy contre l'école de la République. Théoriciens et théories scolaires de la « Révolution Nationale »*, Paris, Flammarion.

BERLIVET L. 1997, « Naissance d'une politique symbolique : l'institutionnalisation des 'grandes campagnes' d'éducation pour la santé », *Quaderni*, n°33, p. 99-117.

CORCY-DEBRAY S. 2001, *Jérôme Carcopino, un historien à Vichy*, L'Harmattan, Paris.

DELOYE Y. 1994, *Ecole et citoyenneté. L'individualisme républicain de Jules Ferry à Vichy : controverses*, Paris, Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques.

DUBOIS V. 1999, *La politique culturelle. Genèse d'une catégorie d'intervention publique*, Paris, Belin.

DUBOIS V. 1999, *La vie au guichet*, Paris, Economica.

DUVEAU G. 1957, *Les instituteurs*, Paris, Seuil.

¹⁴ Ainsi les Ecoles normales sont-elles fermées du jour au lendemain et les instituteurs sont-ils formés dans les lycées : il n'y a pas, comme dans le cas de la Sécurité Sociale, apparition d'un système mixte.

- EDELMAN M. 1977, *Political language : Words that succeed and politicians that fail*, New York, Academic Press.
- FAVRE P. 1992, L'émergence des problèmes dans le champ politique, in FAVRE Pierre, *Sida et politique. Les premiers affrontements, 1981-1987*, Paris, L'Harmattan.
- GAITI B. 2014, « L'érosion discrète de l'Etat-providence dans la France des années 1960. Retour sur les temporalités d'un 'tournant néo-libéral' », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°201-202.
- GEAY B. 1999, *Professions : Instituteurs. Mémoire politique et action syndicale*, Paris, Seuil.
- GIOLITTO P. 1991, *Histoire de la jeunesse sous Vichy*, Paris, Perrin.
- HALLS W. D. 1988, *Les jeunes et la politique de Vichy*, Paris, Syros.
- HANDOURTZEL R. 1997, *Vichy et l'école : 1940-1944*, Paris, Noësis.
- JOBERT B. et MULLER P. 1987, *L'Etat en action. Politiques publiques et corporatismes*, Paris, Presses Universitaires de France.
- KINGDON J. 1984, *Agendas, alternatives and Public Policies*, Boston, Little Brown.
- LASCOUMES P. et LE GALÈS P. 2005, *Gouverner par les instruments*, Paris, Presses de Sciences Po.
- LINDBLOM C. 1959, « The science of muddling-through », *Public Administration Review*, 19.
- LIPSKY M. 1980, *Street Level Bureaucracy*, New York, Russell Sage Foundation.
- MARCH J. 1988, *Décision et organisations*, Paris, Editions d'Organisation.
- MUEL-DREYFUS F. 2004, « La rééducation de la sociologie sous le régime de Vichy », *ARSS*, n°153, vol 3, pp. 65 à 77.
- MUEL-DREYFUS F. 1983, *Le métier d'éducateur*, Paris, Seuil.
- MARIOT N. 2003, « Faut-il être motivé pour tuer ? Sur quelques explications aux violences de guerre », *Genèses*, n°53.
- NOIRIEL G. 1999, *Les origines républicaines de Vichy*, Paris, Hachette-Histoire.
- OZOUF J. et OZOUF M. 1992, *La République des instituteurs*, Paris, Gallimard.
- PADIOLEAU J-G. 1982, *L'Etat au concret*, Paris, PUF.
- PALIER B. et BONOLI G. 1999, « Phénomènes de *path dependence* et réformes des systèmes de protection sociale », *Revue française de science politique*, n° 3/49, p. 399-420.

PALIER B. 2005, Les instruments, traceurs du changement. Les politiques de retraite en France, in LASCOUMES Pierre, LE GALÈS Patrick, *Gouverner par les instruments*, Paris, Presses de Sciences Po.

PAXTON R. 1972, *La France de Vichy. 1940-1944*, Paris, Seuil.

PIERSON P. 1993, « When Effects Become Cause. Policy Feedback and Political Change », *World Politics*, n°45 (4).

SCOOT J. C. 2008, *La Domination et les arts de la résistance. Fragments du discours subalterne*, Paris, Editions Amsterdam.

SPIRE A. 2008, *Accueillir ou reconduire. Enquête sur les guichets de l'immigration*, Paris, Raisons d'agir.

TISSOT S. 2007, *L'Etat et les quartiers. Genèse d'une catégorie de l'action publique*, Paris, Seuil.

WERTH N. 1999, Les formes d'autonomie de la 'société socialiste', in ROUSSO Henry (dir.), *Stalinisme et nazisme. Histoire et mémoire comparée*, Paris, Complexe.