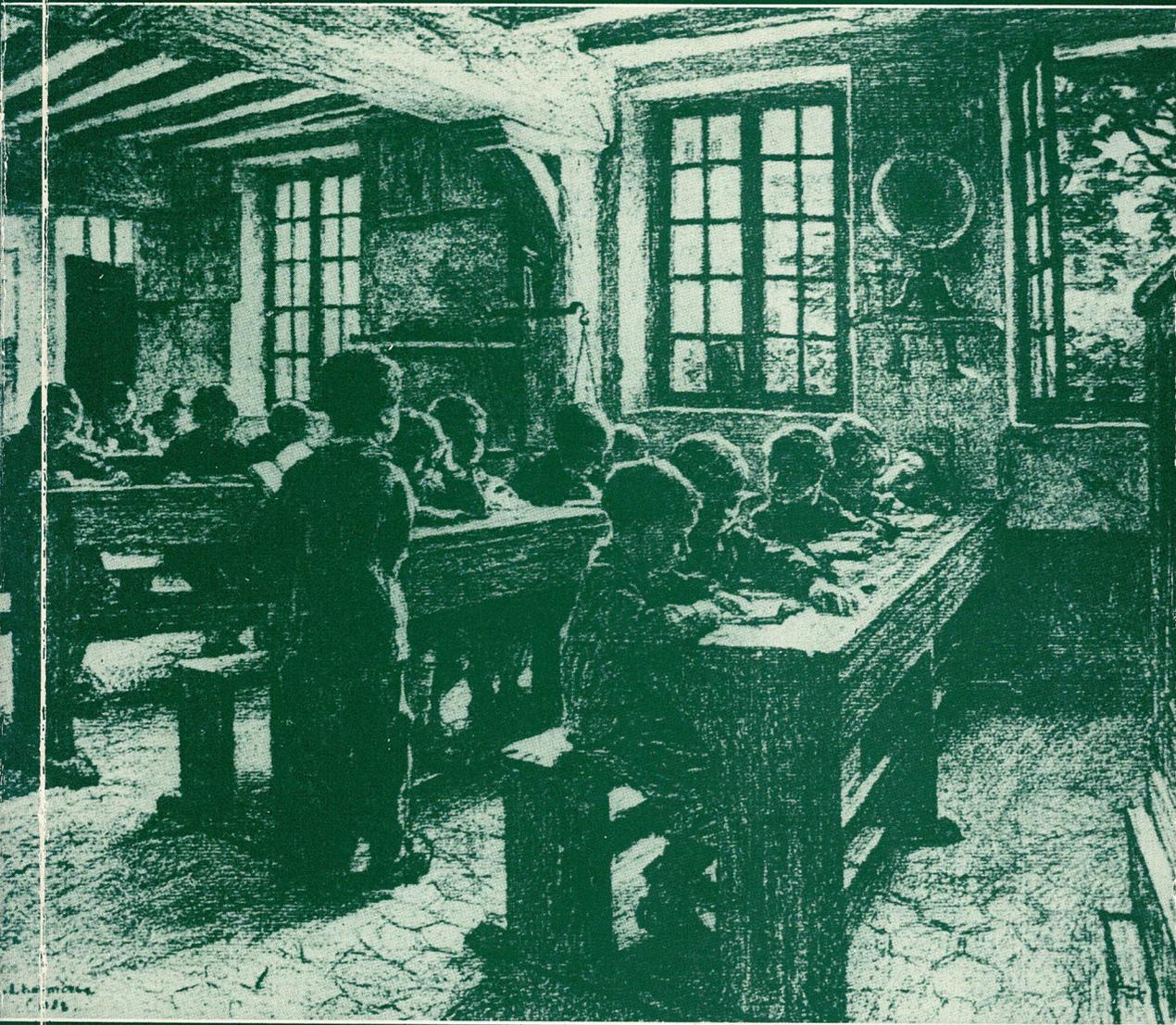


CENTRE NATIONAL DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE
CENTRE REGIONAL DE PUBLICATION : LYON



études sur la socialisation scolaire

Groupe de Recherches sur le Procès de Socialisation

(E.R.A. 631 — Université Lyon II)



ÉDITIONS DU C.N.R.S.

INTRODUCTION

La plupart des recherches récentes en sociologie de l'éducation se sont développées sous le signe de l'économisme et ont porté sur les systèmes d'enseignement, délaissant ce qui constitue l'école en tant que telle, c'est-à-dire rien moins que le pédagogique. On croyait avoir assez fait en analysant soit "les politiques" scolaires par lesquelles les différents pays sont censés satisfaire aux besoins de l'économie et répondre aux demandes émanant des différents groupes sociaux, soit la contribution de l'enseignement à la lutte idéologique de classes et, par là, à la reproduction des rapports de production. Sans nier les fonctions que remplissent les systèmes scolaires par rapport aux classes sociales, il est possible de montrer les limites de telles analyses et d'esquisser d'autres voies d'approche de l'école.

Dans cette perspective, nous présentons ci-dessous d'une part, à l'intention du public français, la traduction d'un article allemand portant sur le développement du système scolaire prussien au XVIIIe et au XIXe siècle et s'efforçant d'élargir le cadre strict dans lequel s'étaient maintenues nombre d'études inspirées du matérialisme historique ; d'autre part trois contributions de chercheurs du Groupe de Recherches sur le Procès de Socialisation. La réunion de textes aussi divers fait question et nous devons nous en expliquer quelque peu, proposer au lecteur une sorte de fil conducteur.

En 1974, paraissait en Allemagne un ouvrage collectif intitulé *Schule und Staat im 18. und 19. Jahrhundert, Zur Sozialgeschichte der Schule in Deutschland* (contribution à une histoire sociale de l'école en Allemagne) (1). Les auteurs, se réclamant du marxisme, présentaient par rapport à nombre de leurs homologues français deux originalités. Tout d'abord chercher une explication historique. Il faut rappeler, en effet, que quelques années auparavant en France, le livre de C. Baudelot et R. Establet sur *L'école capitaliste* mentionnait simplement en quelques lignes qu'il restait à faire l'histoire de la forme scolaire, comme si l'analyse de cette dernière pouvait se décomposer en deux séries de tâches distinctes, s'appliquant les unes à la synchronie, les autres à la diachronie. En second lieu, la définition que donnent les auteurs de *Schule und Staat* de leurs principes d'analyse est loin d'être simpliste et ils considèrent que dans l'explication d'une politique scolaire, l'intérêt économique est souvent secondaire par rapport à la nécessité d' "assurer le système politique".

“Le rapport entre l'éducation et la société dans l'histoire de la pédagogie traditionnelle est tout au plus décrit en tant que rapport existant entre d'une part des forces sociales telles que l'Etat et l'Eglise, d'autre part le phénomène culturel éducation. L'amorce d'une description marxiste de l'histoire de l'éducation se trouve dans l'économie politique du secteur éducatif. Manque cependant une concrétisation de cette amorce centrée sur les points nodaux principaux de l'histoire de l'éducation (...). On représentera l'histoire de l'éducation au XVIIIe et au XIXe siècle comme l'institutionnalisation progressive de l'éducation dans l'école du fait des interventions croissantes de l'Etat. Ce faisant, nous essaierons de comprendre l'activité de l'Etat dans le secteur scolaire non seulement comme une tentative pour mieux adapter l'école aux exigences nouvelles de la production, mais comme résultat de la dialectique des forces productives et des rapports de production. Ce point de vue apparaît nécessaire dans l'analyse concrète des cas envisagés eux-mêmes. Car expliquer l'activité de l'Etat par les seuls besoins en qualification professionnelle ne vaut que pour des cas isolés, tels que les Ecoles d'industrie au XVIIIe siècle. La plupart du temps, cet intérêt apparaît comme tout à fait secondaire comparé à celui qu'il y a à assurer le système politique ...” (2).

De telles intentions, cependant, ne paraissent pas toujours accomplies, et des aspects essentiels de l'école demeurent mal élucidés. H. Waldeyer par exemple, au début de son analyse du développement des Realschulen en Prusse (3), souligne l'importance du politique, rappelle qu'une explication matérialiste historique doit “prendre en compte les différents aspects de la superstructure”, et veut mettre en évidence “l'interpénétration des intérêts économiques, politiques et militaires” dans la politique scolaire prussienne au XVIIIe siècle. Or, de fait, l'apparition de ce nouveau type d'écoles, qui dispensent des connaissances à caractère scientifique et professionnel, qui font place à des matières - telles l'histoire et la géographie - nouvelles par rapport à celles enseignées dans les écoles formant des clercs et des lettrés, est mis en relation avec le développement économique capitaliste, avec les demandes émanant du monde de l'artisanat, du commerce et des manufactures, avec la place et les intérêts d'une partie de la bourgeoisie.

Il ne saurait être question de nier ces rapports, mais il faut se demander si l'on peut par là rendre compte de la forme que revêt cette scolarisation. H. Waldeyer passe bien rapidement, et sans donner beaucoup d'explications, sur trois caractéristiques essentielles de ces écoles. Les premières Realschulen sont organisées en classes de spécialités et non en classes d'âge ; l'appel à l'activité personnelle et au jugement de l'élève remplace les exercices de mémoire de l'école traditionnelle ; enfin on utilise la nouvelle méthode “intuitive” (ce que les pédagogues français traduiront dans les faits et dans la terminologie par “leçons de choses”). Or, en tant qu'écoles, c'est par ces procédés de distribution et d'assujettissement des élèves que se définissent les Realschulen. L'analyse qui doit en être faite ne peut négliger cette dimension proprement pédagogique, c'est-à-dire politique, par laquelle elles se distinguent d'autres sortes d'écoles, d'autres formes scolaires. Les Realschulen ne sont

pas simplement des établissements donnant une formation professionnelle à des catégories bien précises de population active auxquelles l'enseignement du lycée (gymnasium) ne convient pas. Leur développement s'effectue en liaison avec un vaste mouvement de transformations pédagogiques qui affecte les autres types d'écoles existants.

Durkheim avait proposé d'appeler "pédagogie réaliste" (4) ce grand courant, qui se manifeste d'abord dans les Realschulen allemandes, puis, selon des modalités diverses, dans les écoles des autres pays européens. Il en soulignait la nouveauté historique (même par rapport à une pédagogie scientifique d'inspiration cartésienne), et il le rattachait à la prépondérance des "intérêts économiques, administratifs et politiques" sur les intérêts religieux dans les sociétés européennes. Il en voyait une manifestation dans les nombreux *plans d'éducation nationale* de l'époque révolutionnaire, et dans l'idée, qui fait alors irruption, selon laquelle la tâche de l'éducation est de "préparer des citoyens à l'Etat", selon l'expression de La Chalotais. Autrement dit, le principe pédagogique qui consiste à "substituer à l'étude des mots l'étude des choses" (la formule est de Diderot) est à référer moins aux exigences d'un développement économique ou aux besoins de groupes professionnels qu'à la constitution de nouveaux rapports politiques.

Si, enfin, Durkheim voyait en Comenius le précurseur de cette pédagogie réaliste, il faisait de Rousseau l'un de ses théoriciens. Elever l'homme par les choses, faire en sorte que l'enfant voie la nécessité dans les choses et que par là ses désirs soient bornés : dans son cours sur Rousseau (5), Durkheim soulignait cet aspect, selon lui méconnu, de la doctrine de *L'Emile*. Le maître ne disparaît pas, mais son rôle n'est plus d'enseigner et de commander : il "dispose des choses", il est le "maître des objets" (6).

A la question : qu'est-ce que la pédagogie réaliste ? il faudrait donc répondre : d'abord un procédé d'assujettissement. Cependant, l'étude sur les Realschulen n'est pas reproduite ici à titre de figure-repoussoir ou comme faire-valoir par rapport aux recherches du G. R. P. S., qui n'entend pas substituer une sorte de politisme à un économisme, mais plutôt faire éclater le cadre dans lequel s'était enfermée la sociologie de l'éducation. Pour cela il fallait élaborer de nouvelles hypothèses.

Parler comme on l'a fait de procès de socialisation, c'est d'abord (7) adopter un concept plus englobant que celui d'éducation. Au sens strict - les historiens l'ont noté - l'éducation, avec la place qu'y tient l'école, est quelque chose qui *apparaît* dans les sociétés occidentales vers le XVIe siècle. Au sens large, "on pourrait dire qu'elle (l'éducation) est en toute société une fonction primaire aussi décisive que le travail, car sans elle l'espèce socialisée périrait en une génération" (8). On parlera donc de procès de socialisation (comme l'on parle de procès de travail) (9), et l'on pourra à nouveau formuler une interrogation que plusieurs siècles de pédagogisme

empêchent de formuler. Pour quelles raisons, dans nos sociétés, l'éducation scolaire devient-elle modalité prédominante de la socialisation ? Concrètement, pourquoi faut-il que le jeune citoyen appelé au service militaire fasse "ses classes" et récite "la théorie", que le père et la mère de famille fréquentent l'école des parents, etc. ? Comment expliquer le développement, dont certains aspects peuvent apparaître comme monstrueux, de cet ensemble complexe de savoirs et de procédés qu'est la pédagogie ?

On le voit par les exemples qui viennent d'être évoqués, l'enfant, le jeune, ne sont pas seuls concernés par la socialisation. Plus exactement l'enfance et la jeunesse sont produits et définis par un certain type de socialisation, différent selon les sociétés (10). "Se comporter de manière adulte" : l'usage fait aujourd'hui de cette expression, montrerait peut-être que l'opposition enfant/adulte tend à accompagner l'individu tout au long de sa vie et qu'elle caractérise la manière dont les normes sociales sont imposées. En tout cas, il y aurait à étudier le rapport spécifique qui existe, en chaque type de formation historico-sociale, entre l'enfance et les normes : que l'on songe, pour s'en tenir à ce seul exemple, aux fonctions (organisation de fêtes, charivaris, etc.) dévolues aux sociétés de jeunesse dans l'Europe du XVI^e siècle (11).

Non seulement l'analyse de la socialisation ne concerne pas uniquement l'enfant - bien qu'il y tienne une place privilégiée -, mais elle ne peut être conduite sans sortir du cadre de la sociologie de l'éducation et faire intervenir la sociologie politique, la sociologie religieuse ..., ou plutôt abattre les cloisons entre les sociologies. La socialisation apparaît en effet comme assez différente de cette opération que les culturalistes ont décrite sous des couleurs un peu roses. Peut-être faut-il concevoir une dialectique socialisation-désocialisation, que Rousseau a tenté d'analyser en philosophe. En tout cas la socialisation ne va jamais sans violence, ni sans résistances.

Socialiser, c'est-à-dire réaliser une certaine manière d'être ensemble et d'être au monde, c'est en effet exclure d'autres rapports, d'autres formes sociales, possibles ou même esquissées par divers groupes au sein de la société. On trouverait sans peine, pour s'en tenir aux exemples analysés ci-dessous (II^e partie), les lieux et les moments où la socialisation suscite non seulement des résistances (actives ou passives) mais des alternatives. On peut observer aujourd'hui, dans les zones rurales, les dernières manifestations d'un refus de l'école maternelle - du mode d'éducation et du rapport à l'enfant que celle-ci implique -, comme on pouvait y observer naguère un refus de la gymnastique scolaire et du rapport au corps qu'elle instaure. Peut-être peut-on voir aussi, dans les institutions éducatives originales (12) dont se sont dotés certains milieux d'agriculteurs sinon une alternative à l'école, du moins un compromis avec le système scolaire et une tentative pour préserver autant que faire se peut un mode de vie (13).

Si donc la socialisation ne peut être confondue avec la domination d'une classe sur les autres, elle n'est pas indépendante du pouvoir qui s'exerce dans une société, et de la violence qu'il comporte. Dès lors l'étude des méthodes pédagogiques ne peut plus être cantonnée dans le cadre des "sciences de l'éducation" et c'est bien le type d'analyse tenté, on l'a vu, par Durkheim, qu'il faut reprendre. L'analyse de l'école doit sortir de l'école pour comprendre ce qui s'y passe. On voit ainsi par exemple (14) comment la gymnastique et le sport, entrés dans les lycées et l'enseignement primaire à la fin du XIXe siècle, sont aujourd'hui enlevés à l'école et deviennent, sans perdre leur caractère pédagogique, des moyens de contrôle social à une échelle très vaste.

Finalement, parler de socialisation scolaire, c'est désigner, plus qu'un secteur de la socialisation, l'une de ses caractéristiques majeures dans nos sociétés. Le mot pédagogique conviendrait d'ailleurs aussi bien que scolaire, pour autant que s'esquissent aujourd'hui des politiques restrictives à l'égard de l'école, tout au moins publique. Les études que nous présentons ne prétendent pas épuiser le sujet. Elles ne sont pas non plus les parties achevées d'un édifice qui se construirait selon un plan préétabli ; mais, malgré leur diversité, elles sont les moments d'une recherche collective.

Guy VINCENT

NOTES

(1) *Schule und Staat im 18. und 19. Jahrhundert*, Herausgegeben von K. Hartmann, F. Nyssen, H. Waldeyer, éd. Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main, 1974. Nous traduisons ci-dessous, avec l'aimable autorisation des éditions Suhrkamp Verlag, outre le bref avant-propos, le chapitre écrit par H. Waldeyer.

(2) *Schule und Staat...*, *op. cit.*, p. 3 (trad. D. Tassel).

(3) Ces écoles étaient en rupture avec l'enseignement humaniste ; un courant pédagogique analogue donne lieu au XIXe siècle en France à l'enseignement secondaire « spécial », aux Ecoles primaires du commerce et de l'industrie et aux Ecoles primaires supérieures (voir A. Prost, *L'enseignement en France 1800-1967*, Paris, A. Colin, 1968, p. 252-257, 289-293, 308-310).

(4) E. Durkheim, *L'évolution pédagogique en France*, 2e éd., Paris, P.U.F., 1969, p. 318 et suiv.

(5) E. Durkheim, *Textes*, t. III, éd. de Minuit, 1975, p. 379 et suiv.

(6) *Op. cit.* p. 387 et 388. Grâce à Rousseau on peut sans doute voir là comment s'effectue la conjonction (très importante à l'époque contemporaine) entre le politique, «l'aménagement» et le pédagogique.

(7) Toutes les notions et hypothèses ici évoquées ont été élaborées, discutées dans le groupe de recherches. Mais la façon dont je les définis et présente n'engage que ma responsabilité.

(8) P. Naville, Introduction à J. Floud et al., *Ecole et société*, Paris, Rivière, 1959, p. 3.

(9) Procès et non pas processus, terme qui désigne une suite de phénomènes, susceptible de prendre fin.

(10) «L'enfance comme rapport social» : les recherches sur ce thème sont, dans l'ERA 631, conduites par A. Battégay.

(11) Nous avons là une autre voie d'approche par rapport à celle qui consiste à analyser les différences selon les classes sociales entre les images de l'enfant ou les relations avec lui. Confondre les deux problèmes a conduit à imaginer un modèle des rapports à l'enfant élaboré dans les classes supérieures et descendant progressivement la hiérarchie sociale.

(12) Voir ci-dessous la contribution de J. Bonniel.

(13) Ce n'est pas par hasard que ces exemples mettent en jeu l'opposition ville/campagne : l'école proprement dite, née au XVIIe siècle dans les villes, n'atteignant les campagnes qu'à la fin du XIXe siècle, est essentiellement urbaine.

(14) Cf. ci-dessous la contribution de J. Camy.