

SOCIOLOGIE DE LA SCOLARISATION ET SOCIOLOGIE
DE LA SOCIALISATION.

par G. VINCENT *

On a pu noter récemment l'apparition, ou la réapparition, dans les recherches en sociologie de l'éducation, de termes peu employés depuis vingt ans (1) : processus ou procès de socialisation, mode de socialisation, procès de scolarisation, etc... Sans doute peut-on voir là d'abord le souci de regrouper des sous-disciplines aux frontières trop jalousement gardées (sociologies de l'école, de la famille, du sport...); mais cette unification met (mettrait) fin à une prééminence, celle de la sociologie de l'école, liée à la prédominance de l'école elle-même dans le procès de socialisation, et ne serait pas sans conséquences sur la définition de la socialisation.

On peut donc en premier lieu évoquer les analyses des processus de socialisation, liés à des "institutions" diverses (la famille, l'école, le sport, les industries culturelles, le post-scolaire, etc...), processus dont l'agencement, c'est-à-dire à la fois les convergences et les heurts, dans une société donnée, fait problème. Cette analyse met très vite en évidence la place énorme que tend à prendre l'école, et on en vient à caractériser par cette importance, comme le faisait Durkheim, le mode de socialisation propre à nos sociétés. On pourra comparer ces modes (Sparte et Athènes, ou la France du XVème et celle du XVIIème siècles pour s'en tenir aux exemples du fondateur). On voit comment on passe de la socialisation comme champ d'analyse à la socialisation comme concept.

Mais il faut encore tenir compte d'une autre façon d'aborder le thème scolarisation et socialisation. Elle naît de l'analyse de la crise actuelle de l'institution scolaire, de l'analyse de ses effets de fonctionnement, et conduit à des propositions qui paraissent parfois s'opposer, en raison de la polysémie du terme "socialiser", comme,

* Professeur à l'Université de LYON II. - Directeur du Groupe de Recherche sur le procès de socialisation.

par exemple : "l'école ne remplit plus sa fonction de socialisation", ou "certaines Universités socialisent les étudiants d'origine populaire, qui y font leur apprentissage de petits-bourgeois". Commençons par cette série d'interrogations.

L'école et la socialisation.

Tout le monde semble d'accord pour souligner que l'école est dominante dans notre mode de socialisation et, par là même, le définit. L'école, "mode incontournable d'entrée dans la vie", et donc "métonymie d'un nouveau mode de socialisation", selon la formule de J.M. de Queiroz (2). Pendant longtemps, la sociologie de l'éducation a en quelque sorte parfois reproduit ou reflété cette dominance ; non seulement en accordant une priorité aux recherches sur l'école, mais en adoptant le point de vue de l'école sur les autres instances ou processus de socialisation. Opérer un renversement de perspective conduit non seulement à une manière nouvelle d'interroger, par exemple, les familles sur leur rapport à l'école, mais à une nouvelle critique de l'école.

C'est la socialisation par l'école qui est mise en question. Evoquant d'autres formes scolaires (le collège jésuite, l'école des Frères, l'école de la III^{ème} République), R. Ballion s'interroge sur l'aptitude de l'école actuelle à produire cette "culture subjective" (3) qui rend intelligibles les systèmes concrets de signification. Si l'on distingue les trois fonctions explicitement assignées à l'institution scolaire, encadrer, certifier, socialiser (4), l'alternative pourrait bien être actuellement soit la disparition de la forme scolaire soit la perte de la fonction initiale de socialisation au profit des seules fonctions techniques de gardiennage et de certification.

D'autres analyses mettent en doute l'efficacité de l'école ; plus exactement c'est cette efficacité qui fait question. Faut-il dire (à la façon peut-être délibérément provocatrice de W. Huttmacher) que l'école réussit très bien dans la fonction qui est ouvertement la sienne depuis quatre siècles : le maintien de l'ordre ? Ou bien faut-il souli-

gner, avec S. Mollo, le caractère ambigu de la socialisation scolaire ? D'une part, en effet, par le biais des filières d'enseignement "spécialisé", l'école contribue, en imposant sa norme, à marginaliser une partie de la jeunesse. D'autre part le système, en incluant ces filières, permet la reconnaissance sociale de l'anormal. La confusion de la scolarisation et de la socialisation investit le système d'enseignement d'objectifs contradictoires.

On voit qu'en soulignant le caractère ambigu, voire contradictoire, de l'action de l'école, on évite toute assimilation hâtive de la socialisation à l'intégration. En même temps, on remet en cause usages simplifiés de la notion de reproduction. C'est ainsi qu'analysant différents groupes nationaux de travailleurs immigrés et les groupes tsiganes, J.P. Zirotti montre l'émergence, face à la logique des appareils chargés de la scolarisation des enfants ou de la formation des adultes, de capacités de résistance pour ne pas dire d'expression de logiques sociales autonomes. L'exemple (trop célèbre) de Minguettes, l'hypothèse de la constitution comme " mouvement social des immigrés de la seconde génération, remettent en question l'idée d'acceptation du destin social. Le refus, qui revêt des formes diverses selon le degré de mobilisation de l'identité culturelle, nationale ou religieuse, peut produire tout autant un travailleur qui luttera pour défendre ses intérêts et ses droits, qu'un marginal (délinquant, déviant) qui repoussera les formes "normales" de l'insertion sociale.

Ici encore, l'analyse de la scolarisation est conduite du point de vue des familles et des groupes qui y sont soumis, et c'est à un paradoxe de l'école qu'il faut conclure : elle produit les conditions mêmes de la révélation de l'arbitraire culturel (pour reprendre le concept défini par P. BOURDIEU dans ses ouvrages) qui la sous-tend.

Ces brèves indications sur quelques recherches en cours devraient nous inciter à promouvoir l'analyse fine des effets de socialisation. Si ces effets sont contradictoires, les sociologues ne devraient pas se faire trop vite les chantres de la déscolarisation, reproduisant les attitudes d'une partie de la bourgeoisie du XIX^{ème} siècle, qui dénonçait les dangers de l'école pour les enfants des classes populaires et préconisait, pour celles-ci, moins de scolarisation ou des formes

C'est cette question des formes d'écoles, des rapports entre processus de socialisation, et de la "demande" sociale que nous allons maintenant aborder.

Formes scolaires et demande sociale

L'analyse fine des effets de socialisation doit être complétée par une analyse des processus de socialisation à l'oeuvre dans l'école et des rapports de celle-ci avec les autres instances de socialisation.

On sait que l'étude sociologique des matières d'enseignement, des pratiques pédagogiques, du travail et de la "vie" scolaire n'a été abordée en France que récemment. Exception doit être faite cependant pour l'histoire et la sociologie du sport et de l'éducation physique (5). L'introduction de la gymnastique puis du sport à l'école, le passage des jeux aux sports, la place et la forme de l'éducation physique peuvent être mis en relation à la fois avec l'évolution de l'école, avec les rapports changeants entre instances de socialisation, avec les pratiques qu'adoptent et imposent les différentes classes sociales.

L'étude de l'offre institutionnelle doit évidemment être accompagnée d'une analyse de la demande : s'agissant de la pratique d'un sport et des pratiques culturelles offertes aux élèves des collèges, l'originalité de recherches comme celles conduites à l'IREDU (J. Perrot) est cependant de montrer que ces pratiques, comme plus généralement l'emploi du temps hors classe, ne peuvent être expliquées que si l'on considère l'offre d'éducation (régime de scolarité, distance de l'établissement, etc.) comme un ensemble de contraintes.

Ce qui conduit à s'interroger sur les politiques scolaires (et les politiques culturelles), sur les réformes du système éducatif, et à effectuer des comparaisons entre systèmes scolaires.

Par exemple on s'interrogera sur les effets de l'enseignement américain "à la carte", ou encore on analysera avec A.M. Bettencourt, la réforme de l'enseignement secondaire portugais en 1974, introduisant dans les programmes "l'éducation civique polytechnique". Il s'agissait

en fait d'une tentative non seulement d'unifier lycée et école technique, mais de modifier les rapports "école - milieu" et le statut de la jeunesse, celle-ci devant participer au travail productif et à la transformation de la société.

En passant d'une sociologie de la scolarisation à une sociologie de la socialisation (sans remplacer, bien sûr, la première par la seconde), n'a-t-on pas quelque peu oublié le problème des classes sociales ? On reviendra plus loin sur les rapports entre socialisation et domination. Pour l'instant, remarquons que, dans les perspectives ici esquissées, la question des différences et des rapports entre classes est abordée à propos des transformations du mode de socialisation.

C'est ainsi qu'E. Plaisance analyse le passage d'un modèle traditionnel de socialisation du jeune enfant, centré sur l'instance familiale, au modèle contemporain, centré sur une valorisation de l'instance "école maternelle". La socialisation de la petite enfance, - au sens d'intériorisation progressive des pratiques socialement légitimes, - ne s'effectue plus seulement dans la sphère des relations privées, mais dans celle des relations publiques : la socialisation du jeune enfant prend la forme d'une scolarisation précoce. Ce modèle s'étend en dernier lieu aux familles bourgeoises, et c'est cette adoption de l'école (en particulier publique) par cette classe sociale qu'il faut expliquer. Nous avons donc là un schéma explicatif un peu différent de celui qu'avaient proposé J. Cl. Chamboredon et J. Prévost pour qui l'école maternelle était en somme la résultante d'une double demande, une demande de garde venant des classes populaires, une demande d'"éducation" venant de fractions des classes supérieures et moyennes. Dans un article paru récemment (7), E. Plaisance refuse de considérer l'évolution des taux de préscolarisation comme l'expression directe de demandes sociales et montrait le rôle important joué par les "offres institutionnelles".

Il n'en demeure pas moins que l'analyse, sur une période plus ou moins longue, des transformations du mode de socialisation (8) du rapport entre instances de socialisation, ne peut faire oublier que, par exemple, la relation entre l'institutrice et la mère varie selon l'appartenance sociale de cette dernière.

De même il faut tenir compte de l'évolution des formes scolaires, ne pas faire de la famille, de l'école, etc., des entités invariables et distinctes dont seules les positions et les relations respectives changeraient. D'où l'intérêt d'un concept comme celui de procès de socialisation.

Remarques sur quelques concepts,

Les perspectives ci-dessus évoquées ou rappelées exigent une mise au point conceptuelle et un programme de travail théorique qui ont été abordés au cours du Colloque de Toulouse, mais dont nous traiterons ici en reprenant l'une des communications, celle de R. Bernard (9) commentant quelques positions, ou propositions, du Groupe de recherche sur le procès de socialisation (10).

En adoptant le concept de procès de socialisation, un certain nombre de chercheurs s'engageaient dans une problématique qui tendait, à la limite, à faire disparaître l'école comme objet d'analyse spécifique. Sans oublier toutefois que l'école, en tant que forme scolaire (11), constitue, dans nos sociétés, la forme dominante de la socialisation (12) : non seulement elle a imposé son empire (13) à un nombre croissant d'individus et pour des périodes de plus en plus longues (procès de scolarisation généralisé), mais elle est la matrice de cet ensemble de savoirs et de procédés qui constituent la pédagogie et dont le développement, quelque peu monstrueux, incite à penser les transformations sociales en termes de pédagogisation des rapports sociaux.

La notion de socialisation, quoique difficile à définir (14), - pour notre part, nous disons simplement que socialiser, c'est réaliser une certaine manière d'être ensemble et d'être au monde, - situe d'emblée l'analyse au niveau le plus global de la formation sociale, tout en permettant d'appréhender des séquences temporelles et spatiales particulières et identifiables comme telles. Elle a donc l'immense mérite de nous faire échapper aux découpages institutionnels. La notion de procès, quant à elle, si elle permet d'insister sur l'agir et le faire des pratiques, se différencie de celle de processus, qui désigne une suite de phénomènes pouvant prendre fin (15).

Les objets de recherche constitués dans cette perspective étaient des espaces d'interactions entre des institutions, des groupes sociaux, des pratiques sociales (16). Ces interactions étaient traitées non pas comme des effets seconds, mais au contraire comme les constituants immédiats des objets d'analyse.

Outre le refus des découpages institutionnels (et des sociologies sectorielles qui leur sont liées), la notion de processus de socialisation permettait encore de dépasser les limites des problématiques de la reproduction. Décisives à beaucoup d'égards, celles-ci impliquaient cependant, dans certains cas, un fonctionnalisme, voire un hyperfonctionnalisme, conduisant à rebattre la compréhension du fonctionnement de l'école sur celle de ses fonctions, et même à unidimensionnaliser les fonctions autour de la fonction de reproduction. Il en résultait en particulier une méconnaissance de la nature et du rôle des écoles d'Ancien Régime. L'analyse historique des "petites écoles" rurales montre qu'elles ont participé à la transformation des sociétés rurales, assurant pour une part croissante l'immense tâche de leur alphabétisation, c'est-à-dire de leur insertion dans un espace social et culturel régi par l'écriture ; et cela en étroite relation avec leur ouverture à l'échange généralisé. Il n'y a dans ce cas ni archaïsme, ni reproduction, mais au contraire changement, transformation. Autrement dit historicité.

Parler de processus de socialisation, c'est précisément lier les concepts de socialisation et d'historicité et tenter ainsi d'échapper à l'inéluctabilité du devenir toujours reproduit. La socialisation est sans cesse en train de se faire, de se défaire, de se refaire : est donc toujours possible qu'elle se fasse autrement.

En prétendant renoncer aux objets institutionnels constitués (institution ou appareil idéologique d'Etat), en privilégiant à leur place les acteurs dans la pluralité et l'historicité de leurs pratiques, les interactions où ils se produisent comme êtres de socialité nous renoncions du même coup aux explications en termes d'inculcation.

de répression, d'exercice à sens unique d'une domination émanant d'un centre substantifié, comme la classe dominante ou l'Etat. Ce qui ne signifie pas éliminer le politique. En évitant de réduire celui-ci au "politico-idéologique" et en essayant de le définir à l'aide de notions comme celles de "vision du monde" ou de "champ politico-religieux" [17]. Les hommes d'une société donnée, -d'une société toujours divisée de multiples manières, - cherchent à donner un sens à leur existence ; et les transformations sociales ne sont pas seulement les grands changements politiques, mais tous ces petits moments par lesquels, dans leur vie quotidienne, des hommes, des femmes, des jeunes, font ce qui est, refusent une partie de ce qui est et affirment, parfois confusément et maladroitement, ce qui doit être.

Ainsi entendue, la sociologie de la socialisation exige d'autres instruments d'investigation que ceux qu'utilise la sociologie classique de l'éducation : l'histoire de vie ou, plus simplement, l'entretien tel que le définissait H. Lefebvre dans La critique de la vie quotidienne.

N O T E S

- (1) - Le présent article reprend en partie l'introduction et la conclusion de l'un des ateliers du Colloque de l'Université de Toulouse-Le Mirail (16-17 mai 1983). Son contenu est donc largement dépendant du travail accompli dans cet atelier, et nous ne visons ni à faire un bilan complet ni à proposer un programme, mais simplement à poser quelques points de repère et quelques jalons.
- (2) - Les noms d'auteurs, non suivis de références, renvoient aux travaux du Colloque. Les communications sont publiées par ailleurs. Se reporter à : Dossiers de l'éducation.
- (3) - Cf. P. BOURDIEU et A. DARBEL, L'amour de l'art, Ed. de Minuit, 1966.
- (4) - Comme le souligne avec force E. Plaisance, l'utilisation scientifique du concept de socialisation réclame une rupture par rapport à des représentations que l'on trouve par exemple chez des institutrices de maternelle, dans des prescriptions pédagogiques ou dans une partie de la littérature psycho-pédagogique : la socialisation est alors entendue comme l'apprentissage des interactions sociales.
- (5) - Nous ne pouvons citer ici que les travaux de l'I.N.S.E.P., évoqués au Colloque par B. DURING et ceux conduits par J. CAMY dans l'E.R.A. 631 (cf. Etudes sur la socialisation scolaire, Paris, Ed. du C.N.R.S., 1979 : Cahiers de Recherche, n° 4, Juin 1983, C.R.P.S., Université Lyon II, multigr.)
- (6) - J. Cl. CHAMBOREDON et J. PREVOT, "Le métier d'enfant : définition sociale de la prime enfance et fonctions différentielles de l'école maternelle", Revue française de Sociologie, 14 (3), 1973.
- (7) - Revue française de sociologie, 24 (1), 1983.
- (8) - En ce qui concerne les salles d'asile, les maternelles, et plus généralement la petite enfance on se référera aux travaux de F. Dajez et à ceux de l'E.R.A. 631 (A. Battegay, dans Etudes sur la socialisation scolaire, ouvrage collectif déjà cité, et recherche en cours sur les modes de garde de la petite enfance).
- (9) - Centre de Sociologie de l'éducation, ERA 631, Université Lyon II.
- (10) - ERA 631 du CNRS, constituée en 1977 (Université Lyon II)
- (11) - Cf. G. VINCENT, l'école primaire française, P.U.L. et Ed. de la M.S.H., Lyon, 1980
- (12) - D'où l'expression "socialisation scolaire" employée dans nos publications.
- (13) - Cf. les travaux de Ph Fritsch.

- (14) - On sait que certains anthropologues américains avaient proposé de lui substituer des termes comme "culturalisation" ou "enculturation".
- (15) - Il sera très intéressant de comparer des propositions, et celles qui vont suivre avec la problématique élaborée par J.M. Berthelot (voir en particulier le piège scolaire, P.U.F., 1983).
- (16) - On a ainsi étudié l'apprentissage de la coiffure - formation artisanale recherchée aux marges du système scolaire - les Maisons familiales rurales, les ouvriers et les intellectuels dans les Universités populaires, les petites écoles rurales d'Ancien Régime... Cf. R. BERNARD, M. BUISSON, J. CAMY, L. ROULLEAU BERGER, G. VINCENT, Education, fête et culture, P.U.L., Lyon, 1981.
- (17) - Cf. L'école primaire française, op.cit.
