

Sous la Direction de Jean GUILLAUMIN
Laboratoire de Psychologie Clinique

ORDRE ET DÉSORDRE DE LA PAROLE

R. Kaës, J. Cosnier, M. Grosclaude,
M. Mouillaud, J.P. Duport-Rosand,
J. Bergeret, R. Gori, H. Reboul,
J. Vialle, J. Guillaumin, M. Le Guern,
B. Chouvier, J.C. Sagne, M. Goguel,
G. Vincent

Les Publications
du Centre de Recherche sur les Inadaptations

UNIVERSITE LUMIERE (LYON 2)

SOCIALISATION, LANGUE PEDAGOGIQUE

ET HISTORICITE

Guy VINCENT *

Si j'ai évité le terme de crise dans le titre de cette communication, c'est principalement parce qu'on peut s'interroger sur sa pertinence en sociologie. Sans doute peut-on parler de crise lorsqu'on parvient à isoler par abstraction un système (économique, politique,...) et à identifier une déstructuration, qu'il s'agisse d'un dysfonctionnement provisoire ou d'une phase de passage d'un système à un autre. Alors, notons-le en passant, le terme de crise prend des connotations péjoratives (même si la crise prépare un système jugé supérieur). Mais définir la société comme un système va à l'encontre de l'historicité fondamentale de l'être social. Si au contraire on tient compte de cette historicité, ce qu'on nomme crise peut être considéré comme réouverture du champ des possibles.

L'homme n'est pas seulement l'héritier (ou le non-héritier) d'un capital qu'il fait fructifier, l'agent (ou plutôt l'agi) d'un système social, mais "à la fois l'être du passé lointain et l'être qui vit dans son avenir comme grand horizon d'attente et vaste champ de projets que son être, formé par son histoire, lui ouvre" (H.G. Gadamer). Il n'est pas jouet d'un sens prédéterminé, mais producteur de sens. Dès lors, la crise est peut-être aussi ce moment où un groupe, des groupes, à partir de leur situation, élaborent un projet d'existence et entreprennent de le réaliser.

Mais peut-être pourrait-on aussi parler de crise (ne faisons ici que des hypothèses et des propositions) lorsque des

*Professeur de Sociologie à l'Université Lyon II

groupes, des catégories sont mis, tenus dans l'incapacité d'élaborer de tels projets et ne peuvent avoir que des comportements de refus ou de fuite. En tout cas, il paraît légitime de parler, pour nos sociétés, d'une crise de sens, qui est aussi une absence de parole, et que l'on va tenter de cerner à partir d'une analyse du mode de socialisation.

Nous allons aborder la question des rapports entre socialisation et historicité; chemin faisant, on introduira le problème de la parole et de la langue. Le terme "socialisation" ne fera pas ici seulement référence à l'éducation de l'enfant, mais à ce qui fait la cohérence de la société, à ce qui maintient ensemble les membres du groupe dans la marche de génération en génération.

Le mode de socialisation propre à nos sociétés pourrait sans doute être décrit, par passage à la limite, comme négateur de l'historicité. A la différence de ce qui caractérisait une période comme la Renaissance, la culture se trouve en quelque sorte rabattue sous l'éducation. Une éducation hypertrophiée, étendue à tous les âges de la vie (du berceau, voire même avant, à travers la future mère, jusqu'à la tombe), mais dont l'enfant est la première cible: condamné d'abord à apprendre son "métier d'enfant", puis les métiers d'adulte, il doit tout apprendre à l'avance. La complexité des techniques, censées exiger un apprentissage préalable, masque ici l'imposition de règles. S'il faut d'abord savoir, et savoir quelles sont les règles, il n'y a plus découverte, invention, création, projet, mais exécution d'un programme.

Cette forme de socialisation - il ne faut pas la réduire à une méthode d'éducation au sens restreint - peut être rattachée au développement de ce que l'on a pu appeler l'Etat pédagogue. Pour étudier ses rapports avec les formes et les usages de langage, il faudrait résumer les thèses de Furet et Ozouf (Lire et écrire) sur la relation entre la forme moderne de l'Etat et l'écrit. Je dois me contenter de les citer, mais je voudrais évoquer moins brièvement un moment et un aspect du développement de ce mode de socialisation à prédominance scolaire. C'est celui de l'apparition du catéchisme, c'est-à-dire précisément de la forme scolaire de transmission et de diffusion de la religion. Ce moment revêt une particulière importance dans une civilisation judéo-chrétienne où le sacré repose non pas sur la nature mais sur la

Parole et sur l'Histoire. Il est marqué par une redéfinition des rapports entre Eglise et Etat.

Les spécialistes, en particulier J.C. Dhotel, ont montré que c'est seulement au XVI^e Siècle que, dans les Eglises chrétiennes, la catéchèse se fait par des catéchismes, invention de Calvin reprise par la ContreRéforme. Le nouveau mode représente un si grand changement qu'il met vingt ans à s'imposer. Auparavant en effet, parents, parrains et prêtres apprenaient aux enfants les principales prières, des cantilènes, commentaient les scènes représentées dans les églises Le mot catéchisme désigne d'abord des espèces de canevas, ou de guides écrits par ceux qui donnent cette "instruction" orale et en quelque sorte familière. Elle s'adresse aux néophytes, aux enfants ayant atteint l'âge de raison: elle participe de cette initiation, qui caractérisait le catéchuménat de l'Eglise primitive, initiation aux grandes vérités et au sens des principaux symboles, accompagnés de rites et de pratiques ascétiques.

Avec son "Formulaire" de 1541, Calvin - restaurateur du pouvoir ecclésiastique - substitue à cette forme et à ces moyens d'instruction initiation un manuel (le premier de ce que nous appelons manuels scolaires) dont le texte est divisé en leçons et chaque leçon en questions et réponses. Le manuel est destiné aux enfants (et non pas indistinctement aux néophytes adultes ou enfants) et ces réponses doivent être apprises par coeur. Au début du XVII^e Siècle, dans l'Eglise de la Contre-Réforme, les adultes "ignorants" de la religion doivent, pour accéder aux sacrements, suivre les "catéchismes" paroissiaux, où les participants, (ou plutôt les élèves) sont divisés en classes de niveau progressif et subir un examen. Découpage et progression caractéristiques de cette forme scolaire que l'on a vu d'abord apparaître chez les Frères de la vie commune, puis se généraliser dans les Collèges des Jésuites, et dans les Petites Ecoles urbaines. Ph. Ariès a longuement décrit ce qui différencie les nouveaux collèges des anciens et caractérise la naissance de l'école au sens moderne: avec les Collèges du XVII^e Siècle, on est passé, dit-il, d'une "communauté de maîtres et d'élèves au gouvernement sévère des élèves par les maîtres", de l'énoncé d'un genre de vie à un "règlement de discipline".

La naissance du catéchisme doit donc être rapportée au développement de la forme scolaire et à l'instauration du

rapport pédagogique: le prêtre devient maître, ou est remplacé par un maître (d'école) qui reçoit des "instructions pour bien faire le catéchisme". Ce rapport est défini par ce qu'on pourrait appeler la langue pédagogique: le "formulaire" (les formules imposant le dogme et surtout les prescriptions morales), les brèves demandes et "sous-demandes" à savoir à la lettre, remplacent le dialogue (Katèchéo: instruire oralement, la parole du maître faisant écho à l'interrogation du disciple et inversement) entre l'apôtre et le disciple, l'école, ce n'est pas le lieu de transmission de paroles qui peuvent être indéfiniment reprises en raison de la richesse inépuisable de leurs significations symboliques, mais le lieu où l'on apprend des formules et où l'on apprend à obéir à des règles.

A travers toute l'Europe, à partir du XVI^e et surtout du XVII^e Siècle se répand le slogan: tous les enfants doivent aller à l'école - "même les pauvres", même les nobles, même les jeunes filles -. Dans les petites écoles urbaines, là où la méthode des Frères, méthode dite simultanée, remplace l'enseignement individuel (la relation inter-individuelle) des régents, les écoliers récitent "Les devoirs d'un chrétien", apprennent les "Règles de la civilité". La Civilité, l'un des manuels les plus importants de l'âge classique: grâce à elle les gestes, les postures, les manières ne relèvent plus de la coutume ou du désir de réussite sociale, elles sont étroitement codifiées. la Civilité dit ce que le corps doit être et manifester: en particulier la "modestie".

il y a certes bien des différences entre cette école, règne de la règle impersonnelle, et l'éducation contemporaine. Néanmoins, l'analyse historique qu'on vient d'esquisser permet d'éclairer les normalisations et les pseudo-libérations actuelles. Ne pouvant et ne voulant entrer dans le champ de la psychologie, je m'abriterai derrière des auteurs et un romancier pour suggérer ce qu'il en est aujourd'hui de la socialisation, de la parole et de l'historicité.

Notre société, déplorent nombre de psychologues, traite l'enfant non pas comme un être de parole et un sujet de désir, mais comme un objet dont on attend rendement et efficacité. La psycho- et la médico-pédagogie permettent d'étiqueter ces objets, de les classer, de les jauger. L'orthopédagogie (ensemble des

méthodes de normalisation) est chargée de réaliser l'enfant sans problème, bien adapté, les parents efficaces, le cursus scolaire sans échec, bref l'enfant sans histoire.....

Mais, dira-t-on, l'enfant normalisé n'est plus la norme (tout au moins dans certains milieux): il devient plutôt l'enfant "libéré", plus généralement l'individu libéré des entraves à ses désirs. Cette socialisation-là est-elle moins historicisante (qu'on me pardonne ce néologisme) que celle de la réglementation ou celle de la normalisation? Milan Kundera (Le livre du rire et de l'oubli) a donné une expression littéraire de l'enfermement dans une enfance livrée aux jeux du plaisir. Son héroïne, Tamira, est une femme qui se retrouve dans une île peuplée d'enfants; "le passeur a disparu avec la barque et autour il n'y a que l'infini de l'eau". Au début, elle refuse de jouer avec les enfants, puis décide de gagner leur sympathie: pour cela il fallait "accepter leur langage", c'est-à-dire participer à tous les jeux, en particulier leurs jeux sexuels. Finalement il lui semble que le voyage n'était pas une machination contre elle et qu'elle se trouve là où elle désirait être: il lui semble être "retombée en arrière", dans un temps sans poids ni remords. " Pour la première fois de sa vie, son corps avait du plaisir loin de la présence de l'âme qui n'imaginait rien, ne se rappelait rien...". "Ce corps, dont l'histoire de l'amour avait écrit chaque partie, sombrait dans l'insignifiance et cette insignifiance était un soulagement et un repos" (p 202-205).

Nous avons ici l'exemple d'une désocialisation qui est à la fois privation d'historicité et perte de sens, retour à un en-deçà de la signification. Mais il s'agit d'un mythe: il faut donc le laisser à l'interprétation des auditeurs