

## *Un itinéraire de recherche : bilan et perspectives*

Notre but, dans ce dernier texte, est de faire le point sur les développements, les reformulations et les révisions qui ont été accomplis sur des hypothèses et des concepts élaborés il y a vingt ans, dans un travail de recherche sociologique qui a pris en compte des recherches historiques, anthropologiques et philosophiques. Souligner quelques-uns des enjeux de ce travail permettra également de tracer quelques perspectives, puisque la recherche s'insère dans une histoire. Enfin, nous tenterons de repréciser, dans l'état actuel d'une élaboration jamais terminée, nos principaux concepts.

### I – ITINÉRAIRE

#### **1. Disciplines, discipline**

Plusieurs chapitres de *L'école primaire* étaient consacrés à l'analyse socio-historique des matières inscrites au programme de l'enseignement élémentaire. En faire la socio-genèse, les traiter comme des constructions sociales spécifiques remettait en question l'idée courante selon laquelle l'école transmet les savoirs existant dans la société (Michel Verret a dû revenir sur certains usages qui ont été faits de son concept de « transposition didactique ») et donnait une justification sociologique au terme de « disciplines », employé dans le langage courant et administratif depuis la fin de la première guerre mondiale. « La discipline » (au singulier), ou « l'ordre » dans l'école et dans la classe comme on disait au XVII<sup>e</sup> siècle, ne devait plus être considérée comme un préalable ou un moyen au service

d'une transmission de savoirs et de savoir-faire. Ni, non plus, les méthodes pédagogiques. C'est l'école tout entière qui – selon l'hypothèse – devait être considérée comme discipline, ou instauration d'un certain type d'ordre.

Cette interprétation se trouvait déjà chez Durkheim : pour prendre un exemple, l'enseignement des sciences était et devait être (il parlait aussi pour orienter une politique scolaire) « éducation intellectuelle », c'est-à-dire soumission de l'intelligence à une « sorte de raison exemplaire », imposition d'une représentation du monde et surtout apprentissage de la nécessité de se « mettre à l'école des choses ».

Mais la forme et la signification des disciplines scolaires ont d'autant plus de mal à être connues aujourd'hui que, dans les établissements scolaires nommés difficiles, les professeurs paraissent devoir d'abord établir l'ordre (élèves assis à leur place, silencieux, etc...) avant de pouvoir commencer à faire leur cours.

Les hypothèses selon lesquelles nous avons travaillé – et qui différaient délibérément mais sans polémique de celles de Michel Foucault et de François Furet – peuvent être aujourd'hui approfondies et précisées à la lumière des recherches considérables accomplies par des historiens et des anthropologues depuis le début des années 1980. Grâce aux travaux entrepris à l'EHESS sur l'histoire des sciences et de l'enseignement des sciences, grâce aux recherches effectuées par le Service d'Histoire de l'éducation de l'INRP (en particulier dans le programme de recherche intitulé « Histoire des disciplines scolaires », dont les hypothèses fondamentales ont été rappelées en 1988), nous savons aujourd'hui de manière de plus en plus précise quand, comment et où ont été construits les savoirs scolaires, définis ou redéfinis les exercices scolaires, quels étaient les instruments et les méthodes des enseignants, quelles étaient les productions des élèves mais aussi leurs sentiments, leurs opinions, leurs réactions (dont témoignent leurs écrits, souvent moins célèbres que ceux de Stendhal, mais qui nous permettent d'établir des comparaisons avec ce que nous observons aujourd'hui dans les classes).

L'ampleur, la précision et aussi les caractéristiques scientifiques de ces recherches – qui ne sont pas seulement « historiographiques » – permettent de mieux définir le caractère scolaire des savoirs scolaires et leurs rapports avec ce qu'on appelle parfois les savoirs de référence. De même pour les savoir-faire (l'écriture, la danse, la gymnastique, etc...). Mais en même temps, elles mettent en relief les différences selon les pays (France, Italie, Allemagne, Espagne, etc...), selon les époques et aussi, à une même époque, selon les types d'établissements scolaires ou les niveaux d'ensei-

gnement. Si bien que l'appellation unique (« le français », « les mathématiques »...) donnée à une « même » discipline devait être remise en question. Et surtout l'histoire scolaire ainsi analysée, loin d'apparaître comme une histoire linéaire, est perçue davantage comme emplie de contradictions, de ruptures, de réinterprétations, donc comme légitimement susceptible d'interprétations différentes qui doivent être mises en discussion par les sciences de l'homme. Il faut souligner, de ce point de vue, l'importance qu'ont eue, pour la connaissance en sciences sociales, la publication de l'ensemble des cours donnés à l'École normale de l'an III, ainsi que les premiers travaux sur archives concernant le fonctionnement et la fréquentation des Écoles centrales et des Grandes Écoles créées sous la Révolution.

Même s'il n'y a pas eu collaboration, ces recherches historiennes sur les disciplines scolaires ont été accompagnées, également depuis les années 80, par des recherches anthropologiques et sociologiques qui ont porté notamment sur la « transmission des savoirs ». L'observation des derniers métiers actuels – comme les métiers du sel étudiés par Geneviève Delbos –, où la formation scolaire se substitue à la transmission traditionnelle, a permis non seulement de resituer les savoirs dans les relations sociales et les changements sociaux, mais surtout d'échapper à un dualisme trop simple transmission scolaire/transmission non-scolaire – renvoyant lui-même à l'opposition théorie/pratique – pour tenter d'élaborer une typologie des savoirs et des formes de transmission : « savoir de la science » – « savoir procédural » – « savoir propositionnel » – « savoir scolaire » – « savoir de la pratique »...

## 2. Les formes scolaires

Le caractère intrinsèquement « disciplinaire » des savoirs scolaires a été pensé en élaborant, après Roger Chartier, le concept de forme scolaire. Cette élaboration a entraîné deux ensembles de recherches et de discussions : d'une part sur les « variantes » de la forme scolaire, d'autre part sur les théories sociologiques et même les paradigmes qui sous-tendent les analyses des disciplines.

L'emploi au singulier du terme forme scolaire paraissait avoir l'avantage de permettre de repérer non pas les manifestations historiques d'une essence éternelle, qui serait l'école, mais d'une part la nouveauté, au XVI<sup>e</sup>-XVII<sup>e</sup> siècles, d'une forme de transmission, d'autre part la continuité, depuis cette époque jusque et y compris à la nôtre, d'un certain nombre de traits aisément observables. Nous ne pouvons ici qu'évoquer rapidement deux ou trois exem-



ples empruntés aux observations récentes faites dans les recherches collectives conduites au Groupe de recherches sur la socialisation (Université Lumière-Lyon 2). Une école récemment construite, et qui voulait intégrer dans son organisation la plupart des innovations pédagogiques tentées au XX<sup>e</sup> siècle, reprend dans son architecture le principe de la transparence des espaces qui était celui des « Écoles chrétiennes » du XVII<sup>e</sup> siècle. Dans une classe de fin de maternelle, les élèves nous racontent comment ils sont placés chaque semaine au premier rang, selon le « service » (marquer la date, etc...) dont ils sont chargés. Dans d'autres classes, on a noté tous les rappels des règles de l'activité scolaire que font – oralement ou par écrit sur les cahiers – les institutrices.

Cependant, ce qu'on observe aujourd'hui, c'est plus peut-être encore qu'il y a vingt ans « l'école éclatée » entre plusieurs modèles pédagogiques. (Par exemple, dans un même collège, l'observatrice peut mettre en évidence presque autant de types d'éducation physique et de types de relation professeur/élèves qu'il y a d'enseignants de cette discipline). Si l'on ajoute que, comme nous l'avons vu, l'avancée des sciences historiques permet de mieux connaître les différences et les changements, et qu'une analyse en termes de forme ne peut isoler un élément ou un trait de ceux avec lesquels il est en relation et qui lui donnent un sens, il faut méthodologiquement se garder de trop vite conclure à des permanences ou à des ressemblances. Le « service » de l'élève d'aujourd'hui a souvent la même dénomination (par exemple « portier ») que l'« office » de l'écolier du XVII<sup>e</sup> ; mais a-t-il le même sens dans un ordre scolaire qui serait identique ? Dans la conclusion de *L'École primaire*, j'hésitais à employer le terme forme scolaire au pluriel :

Si étudiant la France du XVII<sup>e</sup> siècle à nos jours on parle de la forme scolaire, il faut d'une certaine façon distinguer plusieurs formes scolaires ou, si l'on préfère, des variantes. En mettant au centre de l'analyse de l'école le règne de la règle, on voit d'une part comment la forme scolaire est liée à certaines formes de pouvoir, d'autre part comment il est plusieurs façons d'assujettir à des règles et d'y obéir.

Aujourd'hui, je pense que le terme variantes est trop faible.

Cette question, avec ses implications, a été au centre de discussions organisées dans un Comité de recherche de l'AISLF, qui ont abouti, en 1994, à l'ouvrage collectif *L'Éducation prisonnière de la forme scolaire* ? La discussion se poursuit et le débat n'est pas théoriste. Si depuis quelques années le concept de forme scolaire, longtemps négligé, est utilisé par différents chercheurs, c'est peut-être parce qu'il s'avère efficace pour comprendre les difficultés actuelles de la scolarisation, les résistances des élèves, les voies dans lesquelles pourrait s'engager l'éducation de la démocratie.



Encore convient-il de bien préciser – ce qui n'est pas toujours fait – sur quel arrière-plan théorique et même paradigmatique s'inscrit le concept que l'on utilise. Et cela pour plusieurs raisons. D'abord parce qu'un exposé de recherche doit se distinguer de l'exposé de savoirs propositionnels qui est la loi du genre « manuels scolaires » même lorsqu'il s'agit de ceux destinés à l'enseignement dans les IUFM. Ensuite parce que dans les débats qui accompagnent nécessairement l'histoire de la scolarisation, ou plus exactement en font partie, il appartient aux chercheurs – historiens et sociologues – de rappeler, préciser et reformuler des problématiques ; c'est ce qu'ont fait par exemple en 1984, au moment de la « nouvelle querelle des savoirs », Anne-Marie Chartier et Jean-Claude Passeron. Troisième raison, plus fondamentale par rapport aux précédentes : la manière d'analyser une « réalité » ou un « problème » social dépend d'une théorie sociologique et même d'un paradigme du social qui eux-mêmes reprennent en les réinterprétant ceux qu'a inventés, en se construisant, la science. Pour reprendre l'exemple de Durkheim déjà évoqué, son analyse des disciplines scolaires primaires et secondaires telles qu'elles sont redéfinies dans les réformes dites de Jules Ferry, l'analyse très critique qu'il fait des Écoles centrales de la Révolution, l'espèce de condamnation qu'il porte sur la tentative pédagogique de Tolstoï, comme la réaffirmation dans ses derniers écrits de la « sainteté » de la loi de l'école, doivent se comprendre par référence non seulement à une théorie des sociétés démocratiques, mais à une définition du social et donc de la socialisation comme contrainte s'exerçant sur l'individu, lui-même défini par son animalité.

C'est particulièrement contre ce paradigme durkheimien qu'avait été élaborée la théorie de la forme scolaire (elle a été à nouveau présentée au début de *L'Éducation prisonnière de la forme scolaire ?*, pour être soumise à discussion et pour que soit mise à l'épreuve sa capacité à analyser la situation contemporaine), comme composante d'une sociologie des formes sociales, participant elle-même d'un paradigme de la socialisation d'inspiration phénoménologique que des recherches philosophiques comme celles de Paul Ricœur, après Merleau-Ponty, permettent aujourd'hui d'approfondir. Ce paradigme, qui inscrit le sens et l'historicité au cœur du social, définit une sociologie à la fois « compréhensive » et « historique » qui, loin de nous river à l'étude du passé, aiderait à élucider les sens possibles d'une histoire qui est toujours à faire.

Cette sociologie, qui définit son objet comme étant les formes historico-sociales et qui ne dissocie pas forme et sens, nous avons commencé à la mettre en œuvre à la fin des années 70 dans des recherches qui ont porté sur les cultures populaires, les différentes

sortes de fêtes (notamment celles relevant de la transgression), les transformations de diverses pratiques ludiques, sportives, culturelles dans notre société. Cela me conduit aujourd'hui à voir quel usage peut être fait du concept de « formes symboliques », tel qu'il a été élaboré par Cassirer, dans l'analyse socio-historique. En contrepoint à l'analyse de la culture scolaire, celle des autres formes de culture nous ramène à la question du politique.

Si toute société est histoire, toutes les sociétés ne font pas leur histoire de la même façon. Il est plusieurs manières de se rapporter au passé et de se donner (ou de ne pas se donner) un avenir. C'est par leur régime d'historicité que Claude Lefort distingue les sociétés : les sociétés démocratiques, par opposition aux sociétés totalitaires, sont les plus historiques qui soient, parce qu'elles ne cherchent pas en dehors d'elles-mêmes ou dans un passé mythifié le sens de l'existence sociale. Ce principe d'analyse peut être appliqué à tout groupement quelle qu'en soit la taille : on pourrait dire que la « classe », fondée sur la répétition d'exercices progressifs mais toujours préparatoires, est essentiellement (ou plutôt par forme) an-historique. Après Claude Lefort et avec des chercheurs en sciences de l'éducation, nous avons donc commencé à élaborer le concept de « socialisation démocratique », reprenant ainsi un problème qui avait été posé aux sociologues et à d'autres intellectuels dans les années 20 – après la première guerre mondiale et la Révolution soviétique : quelle pourrait être « l'éducation de la démocratie » ?

### 3. La forme « instruction publique »

L'hypothèse centrale de *L'École primaire* – selon laquelle l'extension de la forme scolaire au delà des institutions scolaires et les variations de cette forme devaient être mises en relation avec les transformations du pouvoir dans nos sociétés – a été non seulement mise en œuvre dans de nouvelles recherches portant sur les politiques d'éducation, anciennes et actuelles, nationales et locales, mais a été confrontée aux développements récents de l'anthropologie et de la sociologie du politique (avec notamment les travaux de Pierre Bourdieu et de Jürgen Habermas), de la philosophie politique et de l'histoire de la pensée politique. Les concepts de pouvoir, de « domination », d'État (et d'« État moderne ») sont au centre de ces recherches et des discussions, ainsi que les concepts de république et de démocratie, et celui d'« instruction publique » qu'avait forgé comme tel un philosophe et homme politique aujourd'hui enfin republié et commenté : Condorcet.



Ce qui nous paraissait pouvoir définir la forme scolaire en même temps que le principe de ses variations était le rapport à des règles impersonnelles. On met l'enfant à l'école, disait Kant, pour qu'il apprenne à soumettre toute sa conduite à des règles. Et dès le départ, au XVII<sup>e</sup> siècle, la relation pédagogique – la nouvelle forme de relation sociale maître/écolier alors inventée – est définie comme n'étant pas soumission à la personne du maître, à la différence d'autres relations de transmission, d'influence, de dépendance. Cependant « la règle » est « ce qui est imposé ou adopté comme ligne directrice de conduite » (Dictionnaire Robert). On pouvait donc reconstruire trois types d'écolier : l'écolier soumis (ou discipliné au sens de Michel Foucault), l'écolier raisonnable, l'écolier coopératif (ou « other-directed » au sens de David Riesman). Nous écrivions : « la règle peut être soit imposée par une sorte de dressage (...), soit justifiée et intériorisée par appel à la raison et aux sentiments de l'écolier, soit enfin établie par discussion entre égaux ». Si on insiste sur la différence entre se conformer par crainte à une règle qui vous est imposée d'une part, et d'autre part chercher par soi-même ou par discussion avec d'autres êtres dotés de « raison » ce qui doit être admis comme « vrai » ou comme « juste », on est sans doute conduit à opter plus résolument pour l'hypothèse d'une pluralité de formes – et non plus de variantes –, donc à distinguer davantage de la forme scolaire *stricto sensu* ce qu'on pourrait appeler une forme « instruction publique » (et peut-être, de ce fait, à distinguer deux « écoles républicaines » : celle de la première République et celle de la troisième...)

Pour Condorcet, nous l'avions souligné, même « l'obéissance du soldat à la discipline... doit être commandée par la raison », et en parlant d'« instruction publique » dans ses Mémoires aux Assemblées révolutionnaires, il ne dit pas simplement que l'école doit être publique, d'État, financée sur fonds publics, offerte à tous à la mesure de leurs capacités. L'instruction publique est le fondement de la République : l'instruction « élémentaire » comporte les éléments de tout savoir, elle permet à chacun de faire usage de sa raison, d'échapper à l'ignorance et aux préjugés, de refuser le joug des tyrans, c'est-à-dire de tout pouvoir, ecclésiastique ou civil, qui tendrait à s'imposer de l'extérieur ou aurait un caractère arbitraire. L'instruction publique crée donc une nouvelle forme de relation politique : la citoyenneté.

Les institutions d'instruction publique sous la Révolution française ont certes été éphémères et ont connu beaucoup de difficultés : cela a servi de prétexte pour méconnaître la nouveauté et la portée de leur forme ou pour les disqualifier en les rangeant dans les « utopies ». Les publications des cours et l'étude des archives



permet aujourd'hui de mieux les comprendre. Les Écoles centrales rompaient avec le principe de la classe : les élèves pouvaient choisir les cours qu'ils suivaient, ce qui devait permettre à chacun de satisfaire son désir de savoir et d'exercer son esprit critique, ce dont le jeune Stendhal, à la recherche d'une science « non hypocrite », ne se priva pas. Quant à l'École normale de l'an III, destinée à former les « instituteurs » qui remplaceraient les anciens « maîtres » dans les écoles, elle fonctionna selon trois principes. Les plus grands savants de l'époque enseignent les éléments-fondements de la science à laquelle ils contribuent : par exemple Volney enseigne, en la fondant et en la créant, une histoire qui est une science sociale et non plus un récit mythique. L'ensemble des sciences a une unité : c'est celle du savoir rationnel, de l'usage de la raison dans tous les domaines, dans une version du rationalisme nouvelle par rapport à celle de Descartes. Le troisième principe de cette École est encore plus important pour notre question des savoirs et des modes de transmission : il n'y a pas de cours sur « l'art d'enseigner », car celui-ci doit être le moins possible distingué de la méthode d'élaboration des sciences. Autrement dit, la pédagogie (pas plus que la didactique d'ailleurs) ne vient pas transformer une science en savoir scolaire ou discipline scolaire.

L'École normale de l'an III n'est donc pas ce que le XIX<sup>e</sup> siècle, de Guizot à Jules Ferry, a créé sous ce nom. Dans l'école de la III<sup>e</sup> République, une discipline nouvelle, « morale et instruction civique », s'ajoute aux autres disciplines ; la formation du citoyen insiste sur ses devoirs plus que sur ses droits ou sa souveraineté ; la fonction de « l'instituteur » est définie comme « sacerdoce moral ». Quant aux écoles centrales, on sait qu'elles furent très vite remplacées par les lycées, qui ont pu être considérés comme la restauration des anciens collèges. Cependant, depuis deux siècles, notre histoire comporte des reprises et des interprétations de l'idée et des institutions d'instruction publique. On peut suivre, par exemple, dans des propositions de réforme de l'enseignement et les réflexions qui les préparent (en 1902 à l'École des Hautes études sociales, en 1920 à l'École normale de la Seine, en 1985 au Collège de France) les cheminements complexes de l'idée d'une relation étroite entre l'enseignement des sciences (y compris les sciences de l'homme) dans leur unité et la citoyenneté, donc la démocratie. Autre exemple, portant sur des pratiques d'enseignement : nous avons pu observer, dans une école annexe d'IUFM, une leçon d'astronomie au CM1 dans laquelle l'activité des élèves est organisée selon le principe de la recherche en science expérimentale (recours à des documents écrits, mais aussi à des expériences simulant le déplacement de la terre autour du soleil, travail en petits groupes élaborés).

rant des hypothèses, suivi d'une discussion où la professeur se contente de résumer au fur et à mesure propositions et critiques, favorisant ainsi l'échange d'arguments). Or on sait combien, de Condorcet à Auguste Comte et Alain, l'astronomie tient une place importante dans l'école républicaine. (Il faut ajouter que cette tradition est diverse : la signification de l'astronomie varie selon les formes du rationalisme...)

C'est pour cela que dans le travail sur les concepts que nous poursuivons actuellement, la confrontation entre l'instruction publique selon Condorcet et « l'espace public » selon Habermas est apparue comme nécessaire, ne serait-ce que pour justifier et mieux définir la distinction que nous faisons entre les formes scolaires. Selon Habermas, c'est d'abord dans le domaine littéraire que se constitue, au début du XVIII<sup>e</sup> siècle, une sphère publique, c'est-à-dire un exercice de la critique libre, qui n'est plus soumis aux jugements académiques ou au goût de la cour : dans les périodiques, dans les salons se confrontent des jugements dont la validité n'est pas garantie par l'état ou la condition sociale de ceux qui les produisent. L'espace public se constitue lorsque cette sphère s'étend à la religion et au politique. D'où la phrase écrite par Kant en 1781 :

Notre siècle est particulièrement le siècle de la critique, à laquelle il faut que tout se soumette. La religion alléguant sa sainteté, la législation sa majesté, veulent d'ordinaire y échapper, mais alors elles excitent contre elles de justes soupçons et ne peuvent prétendre à cette sincère estime que la raison accorde seulement à ce qui a pu soutenir son libre et public examen.

La théorie socio-historique de la constitution d'un « espace public », qui a été récemment reprise par Roger Chartier dans ses recherches d'histoire culturelle et politique, peut nous permettre non seulement de penser les rapports, dans nos sociétés, entre les cultures et la culture scolaire (et aussi la culture universitaire, dont il n'est pas évident qu'elle ne soit pas une culture scolaire), mais aussi de voir quel contenu peut être donné au concept de socialisation démocratique. Il y a deux décennies, dans les premiers travaux du Groupe de recherches sur la socialisation, nous avons proposé, de manière heuristique, d'appeler « socialisation scolaire » le mode de socialisation propre à nos sociétés. Aujourd'hui, si nous restreignons le sens du terme « forme scolaire » à celle qui est apparue pour la première fois en Europe au XVII<sup>e</sup> siècle (mais qui n'a pas disparu pour autant), il faudrait aller jusqu'à soutenir que la socialisation démocratique exclut la forme scolaire, tout en précisant que cela ne revient pas à reprendre le slogan un moment célèbre « déscolariser la société », lequel allait plutôt dans le sens de la « démocratie libérale ». C'est pourquoi la question des disciplines



scolaires (non seulement de leur pluralité, mais de leur caractère de « disciplines »), et plus généralement la question des formes de transmission et d'appropriation, est au centre de nos recherches actuelles. Nos sciences sont loin d'avoir réalisé le « plan de sociologie descriptive » dont Marcel Mauss écrivait le « fragment » en 1934, et dans lequel il ébauchait la définition des différentes sortes de tradition, d'initiation, d'éducation, d'instruction, etc. dans les différents types de sociétés.

La poursuite des recherches entreprises appelle une réflexion sur une autre série de termes : la règle (la règle « impersonnelle », la règle écrite,...), la loi, la norme, le code,... Et cela en fonction non seulement des différences entre les théories du pouvoir (qu'elles soient philosophiques, anthropologiques ou sociologiques), mais de leur opposition que l'on pourrait schématiser ainsi : d'un côté celles qui définissent les rapports politiques en termes de rapports de forces même lorsqu'elles reconnaissent leur dimension symbolique, de l'autre celles qui les définissent en termes de sens même lorsqu'elles reconnaissent la place de la violence. Aujourd'hui où le « sens de l'activité scolaire », « les violences à l'école », sont sans cesse évoqués dans les débats idéologiques qui accompagnent les politiques d'éducation, où celles-ci sont élaborées en relation avec des politiques de la ville, il importe plus que jamais d'analyser les relations entre l'école et l'État moderne, entre le processus de scolarisation et le processus d'urbanisation. La question de l'avenir de la démocratie passe par l'inquiétude sur la décomposition, dans nos civilisations, des formes urbaines, que quelques écrivains de génie, comme Paul Auster, nous aident à prévoir et donc à infléchir, par l'invention de formes nouvelles, invention qui n'est jamais l'œuvre d'une liberté absolue.

## II – CONCEPTS : SOCIALISATION, SOCIALISATION SCOLAIRE, SOCIALISATION DÉMOCRATIQUE

### 1. La socialisation

Le concept de socialisation, tel que nous le définissons, est le concept central d'un paradigme sociologique, c'est-à-dire d'une conception du social, qui se démarque du structuralisme, mais surtout de Durkheim. On sait que pour lui le social est extérieur aux individus, qu'il réduit à l'animalité. Le social exerce une contrainte sur les individus : c'est cela la socialisation, qui en fait des êtres humains. Cette théorie – toujours présente aujourd'hui et dont la prégnance peut se comprendre dans la mesure où elle



semble rejoindre le sens commun et le sens courant du terme socialisation –, explique, et donc justifie, en matière d'éducation, la contrainte qui s'exerce sur la famille (le père de famille n'élève pas ses enfants comme il veut, dit Durkheim), l'autorité et le pouvoir du maître d'école, la discipline scolaire, etc. À la fin de sa vie, redoutant les dangers qui guettent les sociétés démocratiques, dangers dûs aux libertés individuelles, Durkheim en vient même à dire qu'il faudra inculquer à l'enfant « la religion de la règle »...

Contre l'idée d'une socialisation subie d'une part, en référence d'autre part à la phénoménologie telle que l'avait élaborée Merleau-Ponty (référence parfois ignorée ou laissée de côté aujourd'hui, par exemple chez Cl. Dubar ou F. Dubet), j'ai défini la socialisation comme la réalisation d'une certaine manière d'être ensemble et d'être-au-monde. Il faudrait même employer le verbe réfléchi : « se socialiser ».

Cette « manière » définit la spécificité de chaque groupe et vaut pour tout groupement – qu'il s'agisse du couple, de la nation... Elle passe par des formes et des processus (procès) qui peuvent être observés et analysés par les sciences de l'homme.

Cette « réalisation » est incessante : nous avons volontairement évité le terme de production, utilisé par Touraine, ainsi que celui de reproduction. La prégnance des formes n'exclut pas la possibilité du changement. Comme le disait Renan de la nation : tout groupement doit être refait chaque matin. Ainsi conçue, la socialisation est sans cesse en train de se faire, de se défaire, de se refaire. Elle peut toujours se faire autrement. (Il faudrait dire ce qu'une telle théorie de la socialisation doit à Rousseau : en décrivant dans le second Discours la manière dont l'humanité s'était engagée dans la voie de l'inégalité et du despotisme, il esquissait déjà une autre voie possible, celle que décrira le *Contrat social*). Les dérives, les déviations, la « dé-socialisation » font partie de la socialisation. Il faut donc analyser les révoltes, les refus dans leurs significations, dans leur positivité.

Ainsi, le changement est inscrit au cœur du social et le concept complémentaire de socialisation, dans le paradigme, est celui d'historicité. Nous sommes des êtres de relations, et il faut essayer de penser, après Merleau-Ponty, le social comme intersubjectivité. Nous sommes des êtres sociaux de part en part, y compris dans notre psychisme, et nous sommes des êtres historiques. Donc il faut continuer à relier psychanalyse et sociologie compréhensive et historique (c'est ce que faisait déjà Merleau-Ponty). Dans la relation aux autres, nous pouvons nous faire objets, nous pouvons renoncer à l'historicité. Peut-être pourrait-on aller jusqu'à dire, dans une conception « moderne » du sujet, que nous pouvons être plus ou

moins sujets, et que cela dépend aussi des conditions d'existence, puisque le sujet est toujours « en situation ».

C'est autour du problème de l'historicité que peuvent converger l'approche psychanalytique et l'analyse sociologique de la socialisation démocratique. Donnons rapidement trois références. La première est littéraire : dans *Le Livre du rire et de l'oubli*, Milan Kundera décrit un être renonçant et contraint de renoncer (l'histoire individuelle est inséparable de l'histoire collective, en l'occurrence celle d'un pouvoir totalitaire, destructeur de mémoire) à son historicité. C'est un « roman en forme de variations », précise l'auteur, mais « un roman sur Tamina », femme tchèque, dont l'histoire, si l'on peut dire, commence à Prague en 1971, lorsque Husak, « Président de l'oubli », a fait éliminer de l'université quinze historiens. Le mari de Tamina a disparu, et avec lui les traces de leur passé. L'avant-dernière partie du livre décrit, comme un cauchemar, la mort de celle qui veut vivre, mais qui, privée de passé, ne sait où aller.

Un passeur emmène Tamina dans une île peuplée d'enfants. Après avoir refusé, elle accepte « leur langage », c'est-à-dire de participer à leurs jeux sexuels. Finalement, il lui semble que le voyage n'était pas une machination et qu'elle se trouve là où elle désirait être, il lui semble être « retournée 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, semblait dans l'insignifiance, et cette insignifiance était un soulagement et un repos ».

La seconde référence est l'interprétation que donnait Merleau-Ponty, dans la *Phénoménologie de la perception* et dans *Sens et non sens*, de la pensée de Freud et de la cure psychanalytique. Au cours de celle-ci, un être enfermé dans la répétition et la rumination du passé retrouve l'historicité – va et vient entre le passé et un avenir dont le sens n'est inscrit nulle part – et retrouve une liberté qui est « la reprise créatrice de nous-même » (*Sens et non sens*, p. 48).

Or – et cette troisième référence n'arrive pas par hasard –, dans *L'invention démocratique* comme dans *Essais sur le politique*, Claude Lefort définissait le totalitarisme comme « société sans histoire » et, inversement, la démocratie comme « société historique par excellence », parce que le sens de ce qui y advient « demeure toujours en suspens ».

En inscrivant ainsi le changement et l'historicité au cœur du social, on y inscrit aussi le conflit. Mais les conflits ne sont pas, ou pas seulement, des rapports de force dans des champs structurés, ils sont des conflits sur le sens à donner à l'existence commune (sens au double sens de signification et de direction). Ce sens peut



faire l'objet de débats démocratiques. Mais la quête du sens qui définit l'homme peut aussi faire l'objet de tentatives de destruction que l'on a appelées totalitaires.

Le concept de socialisation tel que nous l'avons défini sous-tend des analyses des formes (sociales et historiques) dans lesquelles la socialisation se réalise. Mais nous plaçant au niveau le plus général des sociétés, il nous permet d'échapper aux découpages institutionnels (la famille, l'école, le droit, le travail, etc), découpages reproduits par la délimitation des champs de la sociologie traditionnelle. Donc il nous permet de rompre avec les catégories de la pratique, les notions communes (« les jeunes des banlieues », par exemple), notions utilisées dans les problématisations sociales et leur traitement journalistique. Par conséquent, on doit refuser par principe de découper la socialisation en « socialisation familiale », « socialisation scolaire », « socialisation politique », « socialisation professionnelle ». On doit aussi, *a fortiori*, refuser au départ les découpages au deuxième degré : par exemple traiter de la question de l'« éducation du citoyen » en envisageant d'abord l'instruction civique à l'école, au collège, au lycée, puis l'exemple donné par les parents, etc.

On voit que la question de la socialisation démocratique ne peut être réduite, dans cette problématique, à celle des rapports entre « système d'enseignement » et « système politique ».

La question de la socialisation démocratique est plus large et plus fondamentale que tout cela : elle remet en question l'école elle-même comme forme sociale, comme forme sociale et historique, donc transitoire.

Les concepts de modes de socialisation et de forme scolaire ont été élaborés pour conduire cette analyse critique.

## 2. Les modes de socialisations

Se socialiser, c'est réaliser une certaine manière d'être au monde et d'être aux autres. Chaque société peut donc être décrite et analysée dans son mode de socialisation.

Nous avons appelé « mode scolaire de socialisation » le mode de socialisation, caractéristique des sociétés européennes depuis le XVI<sup>e</sup>-XVII<sup>e</sup> siècles, dominé par la « forme scolaire ». La forme scolaire comme forme de relation sociale apparaît à un moment de l'histoire de nos sociétés : elle se constitue d'abord dans l'école (« l'école à proprement parler », disait Durkheim, qui n'est pas une réalité éternelle et universelle), plus précisément les écoles urbaines du XVII<sup>e</sup> (écoles paroissiales, écoles « chrétiennes » de J.-B. de Lassalle,

collèges nouvelle manière...). Puis elle s'étend en dehors de l'école, supprime les anciennes formes de l'apprendre – par exemple dans les arts, dans les sports... On ne joue plus au ballon, on va dans une école de football, de rugby... Elle domine les relations entre générations, les diverses pratiques sociales (celles que nous appelons culturelles), l'ensemble des rapports sociaux. Nous avons parlé de « pédagogisation » de ces relations, y compris aujourd'hui les relations politiques. (Des gouvernants déclarent devant les manifestations de rue : ils protestent parce qu'ils ne nous ont pas compris, nous allons mieux communiquer notre politique...).

Le terme « forme scolaire » a été repris de Roger Chartier, qui l'utilisait dans son livre sur *L'Éducation en France du XVI<sup>e</sup> au XVIII<sup>e</sup> siècle*, pour désigner précisément cette nouvelle forme de l'« apprendre » qui caractérise l'école, et qui se substitue peu à peu à l'apprendre par voir-faire et oui-dire caractéristique des sociétés traditionnelles. Aujourd'hui, en France, on peut encore assister à de telles transformations, comme l'ont montré les recherches de Geneviève Delbos et Pascal Jorion sur « la transmission des savoirs » dans les métiers du sel.

Qu'est-ce que l'école, qu'est-ce que la forme scolaire ? C'est d'abord un espace séparé des autres espaces de vie sociale, un espace clos, organisé en vue de l'activité de cet être social historiquement nouveau qu'est l'écolier. (Au XIX<sup>e</sup> siècle, on parle d'« organisation pédagogique » ; au XVII<sup>e</sup>, on parlait d'ordre).

C'est, deuxièmement, un temps spécifique : le temps de l'école dans la vie, dans l'année, l'emploi du temps de la journée. Le temps scolaire, caractérisé par la répétition, le découpage de « séquences » isolées les unes des autres, est un temps an-historique. Le découpage des tâches, l'« abstraction » – construction de règles d'exécution auxquelles l'élève doit se conformer à chaque étape – caractérisent « l'exercice », un exercice qui n'est plus « spirituel » comme dans la transmission-tradition religieuse et qui constitue le cœur de l'activité scolaire. Une activité présentant des caractères différents de ceux du travail, comme l'a montré Ph. Perrenoud, de même que les disciplines sont des constructions sociales très spécifiques par rapport aux savoirs et savoir-faire dont elles portent souvent le nom.

En analysant ainsi cette forme spatio-temporelle, on définit la relation sociale qu'elle constitue, la relation pédagogique. Je l'ai définie comme obéissance à des règles impersonnelles, reprenant les concepts de Max Weber dans sa théorie de la domination. À titre d'hypothèse heuristique et donc de façon polémique, je dirais que l'école ne transmet pas, n'a pas pour « fonction » de transmettre, les savoirs ou des savoirs, la culture ou même une partie de la culture. (Ajoutons que la forme scolaire ne se limite pas à l'école primaire et



qu'aujourd'hui comme à d'autres périodes – celle de Victor Cousin entre autres – elle s'étend vers l'enseignement supérieur...) On met l'enfant à l'école, disait Kant, pour qu'il apprenne à soumettre sa conduite à une régularité et à des règles.

Au début de la construction et de la codification de la forme scolaire (notamment dans « *La conduite des écoles chrétiennes* »), il est précisé que la relation maître-écolier n'est pas une relation d'enseignement (le maître doit parler le moins possible, il doit observer comme les écoliers la règle du silence). Ce n'est pas une relation de soumission de l'écolier à la volonté personnelle du maître : l'un et l'autre suivent des règles. L'écolier apprend à écrire selon des règles extrêmement minutieuses, avec des gestes étroitement codifiés (Michel Foucault avait été le premier, en 1976, à en interpréter la signification politique). L'écolier apprend à lire dans des « civilités », donc apprend des règles de civilité, il apprend des règles de calcul, etc...

Lorsque Durkheim, fin XIX<sup>e</sup>-début XX<sup>e</sup>, déclare à juste titre que « la » discipline n'est pas un moyen pour permettre l'enseignement, qu'elle est l'ordre même de la classe comme ordre social, lorsque, tout en reconnaissant l'ancienneté et l'irréversibilité du processus historique de rationalisation et de laïcisation, il proclame que l'éducation intellectuelle est, et donc doit être, subordonnée à l'éducation morale. Lorsqu'il définit cette éducation morale que doit donner l'école du XX<sup>e</sup> siècle par trois éléments, le premier étant l'esprit de discipline, le second l'attachement aux groupes sociaux et le troisième l'autonomie de la volonté. Lorsque il développe ces thèses, qui ne font selon lui qu'expliquer et justifier ce qu'est l'école de la III<sup>e</sup> République, on peut penser qu'il définit une simple « variante » de la forme scolaire constituée au XVII<sup>e</sup> siècle. La nouveauté (relative), c'est que le maître parle, explique, justifie lorsque c'est possible les préceptes d'une morale dite « rationnelle » : l'éducation morale doit comporter un enseignement de la morale laïque.

À juste titre, des historiens (J. Baubérot notamment) montrent aujourd'hui l'importance réelle de la diffusion de cette morale laïque : il n'en demeure pas moins qu'elle insistait davantage sur les devoirs du bon citoyen (des devoirs parmi d'autres) que sur ses droits ou sa souveraineté.

### 3. Les formes politiques

La forme scolaire telle que nous venons d'en définir le concept qui est lui-même une forme d'intelligibilité, comme le « type-idéal ») paraît donc bien avoir été historiquement dominante. Ce

qui signifie (corollaire) que, aujourd'hui comme hier, des variantes, des variations, des alternatives, des contre-modèles s'ébauchent ou parfois même se construisent : la substitution des Oratoriens aux Jésuites dans les collèges d'Ancien Régime, les Plans d'éducation et les Écoles centrales de la Révolution, l'école mutuelle, les diverses réalisations d'écoles « nouvelles », l'espace éducatif de Saint-Fons, ce que des enseignants font dans leur classe...

L'hypothèse centrale qui a guidé nos recherches de sociologie historique est la suivante : du XVII<sup>e</sup> à nos jours, les avatars de la forme scolaire (y compris les dérives, résistances, contre-modèles évoqués) doivent être mis en relation avec les transformations politiques dans nos sociétés, plus exactement les transformations dans le politico-religieux – la naissance et le développement de l'État moderne. Les acteurs historiques l'ont souvent vu et dit : Tocqueville, dans « *L'Ancien Régime et la Révolution* », citait Turgot. S'adressant à Louis XVI (avant d'être disgracié...), Turgot préconisait « une certaine instruction publique donnée par l'État, d'après certains procédés et dans un certain esprit ». Il écrivait au Roi :

Les enfants qui ont maintenant dix ans se trouveront alors les hommes préparés pour l'État, affectionnés à leur pays, soumis non par crainte mais par raison, à l'autorité, secourables envers leurs concitoyens, accoutumés à reconnaître et à respecter la justice.

C'est en suivant cette hypothèse que Régis Bernard – dont les recherches ont porté sur les « petites écoles » rurales, sur le rapport entre scolarisation et urbanisation – mettait récemment en relation les emplois-jeunes avec les nouvelles formes de contrôle social que développe notre société, notamment pour affronter les problèmes créés par certaines catégories de jeunes. Mais reprenons les termes de Turgot : « raison », « autorité », « justice ».

La question que nous devons nous poser aujourd'hui, en référence à la « socialisation démocratique », est celle du rapport à la règle. Obéir à une règle, fût-elle « impersonnelle » et agir selon sa raison, est-ce la même chose ? L'auto-contrainte, telle que l'a définie Élias, est-elle autre chose qu'une des modalités de l'imposition de la règle, passant surtout par un conditionnement ? « Expliquer » la règle à l'écopier – au sens d'explicitier et donner divers motifs – est-ce la même chose que l'inciter à faire usage de sa raison ? Et si la forme scolaire, dont la généralisation caractérise notre mode de socialisation, se définit par l'obéissance à des règles impersonnelles, alors ne faut-il pas aller jusqu'à dire que la socialisation démocratique exclut la forme scolaire ?

Les nouvelles recherches conduites ces dernières années sur le XVIII<sup>e</sup> siècle, sur les philosophes des Lumières et les institutions révolutionnaires (notamment l'École normale de l'an III dont les



historiens rééditent les cours) m'incitent à marquer davantage que dans mes premiers travaux la rupture du XVIII<sup>e</sup>, et à opposer « règle » et « raison ».

La publication des textes de Condorcet, en particulier ses participations aux travaux des assemblées (les cinq Mémoires de 1791), permet de mieux comprendre comment le terme « instruction publique » est chez lui un concept philosophique et de le rapprocher de Kant, qui l'avait peut-être lu. L'accès de tous, même si c'est au niveau élémentaire, aux fondements de tout vrai savoir permet à tout homme, par définition être doté de raison, de faire usage de celle-ci. L'instruction publique est donc liée à une révolution politique. Elle l'instaure, parce que seule la tyrannie empêche l'homme de faire usage de sa raison. L'autorité s'exerçant de l'extérieur inculque des préjugés. L'élève auquel on permet de faire une démarche qui est analogue à celle des savants quels qu'ils soient ne pourra plus jamais adopter comme vrai ou comme juste ce que l'on essaierait de lui imposer. C'est pourquoi l'accès aux Lumières est en un sens définitif. L'enfant qui a eu libre accès à l'instruction publique ainsi entendue est autonome, citoyen d'une république, et ne peut plus tomber sous le joug des tyrans. C'est ce changement fondamental dans la forme de l'autorité que Kant analysait également dans « Réponse à la question : qu'est-ce que les Lumières » et dans la Préface à la seconde édition de la *Critique de la raison pure*.

Mais le XVIII<sup>e</sup>, ce ne sont pas seulement des philosophies et des « Plans d'éducation ». Les institutions créées par les assemblées révolutionnaires (les historiens ont commencé à les étudier de près, surtout depuis le bicentenaire) méritent également réflexion. Évoquons les Écoles centrales à travers l'usage qu'en fit Stendhal et qu'il analyse de façon très lucide dans sa *Vie de Henri Brulard*. Ces écoles reposaient sur le principe des cours correspondant aux différents domaines du savoir et les horaires permettaient aux élèves de faire un choix de plusieurs cours. Le jeune Stendhal, qui est à la recherche d'un savoir « non hypocrite », peut comparer des enseignements et aussi un livre des « Éléments » d'Euclide qu'il trouve chez lui : il compare et demande à ses professeurs si les parallèles se rejoignent ou non à l'infini... Voilà une appropriation critique du savoir.

Nous avons également étudié l'École normale de l'an III, dont l'existence fut très brève à cause des conditions climatiques et politiques. Elle a fonctionné selon les deux principes suivants : — les plus grands savants de l'époque (« sciences » au sens large : Volney y enseigne, en la fondant, une histoire qui est une science sociale et non plus un récit mythique) enseignent les éléments-fondements des sciences aux formateurs d'« instituteurs », nouveaux êtres sociaux, destinés à remplacer les maîtres d'écoles et régents.

— « l'art d'enseigner » doit être le moins possible distingué de la méthode d'élaboration des sciences, c'est-à-dire de la méthode scientifique : l'unité des sciences est celle du savoir rationnel, de l'usage de la raison (dans une version du rationalisme nouvelle par rapport à celle de Descartes).

Ajoutons deux précisions et remarques pour souligner les enjeux actuels de ces transformations introduites par la Révolution.

Ce qu'on pourrait lire, dans les textes et dans cette institution que fut l'École normale de l'an III, comme refus de la pédagogie est, ainsi que toute forme de transmission, indissociable d'une forme de relation politique. Des siècles de pédagogisme – un pédagogisme renaissant ou restauré au 19<sup>e</sup> siècle – nous empêchent de le voir : ne pas interposer l'art d'enseigner entre la science en train de se faire et l'instruction, c'est non seulement permettre mais aider les élèves à penser par eux-mêmes, à se faire une opinion, ou plus exactement à participer à la construction de ce qu'on a appelé au XVIII<sup>e</sup> siècle l'opinion publique. Depuis Galilée, la discussion entre savants l'a emporté sur la conception dogmatique de la vérité. Et, de façon indissociable, la délibération dans les assemblées de citoyens l'a emporté sur le pouvoir royal. Mais le XVIII<sup>e</sup> siècle ne coupait pas les sciences de la philosophie, alors qu'avec Jules Ferry le positivisme tendait à remplacer le rationalisme des Lumières. En remplaçant, depuis quelques décennies, la pédagogie par les « didactiques » des disciplines isolées les unes des autres – c'est ainsi qu'ont été constitués les IUFM succédant aux Écoles normales d'instituteurs et d'institutrices – nous n'avons pas repris les ambitions de l'École normale de l'an III. Peut-être même en avons-nous pris le contre-pied. Pour approfondir cette question, il faudrait mettre en perspective historique les réflexions épistémologiques de Bachelard sur le rationalisme appliqué et le rationalisme enseigné, avec l'œuvre de Condorcet.

Ajoutons enfin que les propositions de réforme de ce philosophe, comme celles de la plupart de ses contemporains, ne laissaient pas de côté la morale et n'en faisaient pas un chapitre à part. En effet, notamment dans les textes législatifs, l'instruction publique était définie à la fois comme « éducation intellectuelle », « éducation morale » et « éducation physique ». Mais ces termes et leurs relations ont alors un sens précis, et souvent oublié. L'homme éclairé, faisant usage de sa raison, est non seulement citoyen exerçant sa souveraineté, mais indissociablement sujet moral, gouvernant sa conduite par la raison. Nous sommes là en présence d'une reprise interprétative d'une tradition philosophique qui va de Platon à Spinoza : elle affirme qu'il n'y a pas de bien individuel distinct du bien collectif, pas de recherche du bien et de la justice



sans recherche du vrai. Mais, dans l'école d'aujourd'hui ou plus exactement dans les politiques qui la sous-tendent, la problématique à la fois intellectuelle, morale et civique tend à être remplacée par une idéologie fondée sur le couple notionnel incivilités/civilité.

L'instruction publique, telle qu'elle avait été non seulement pensée mais plus qu'à demi-institutionnalisée sous la I<sup>re</sup> République, permet ainsi de critiquer l'école de la III<sup>e</sup> République. Et cette critique s'effectue dans et par l'interprétation historique, dans et par l'action historique à laquelle elle est liée, donc sans aller chercher dans le ciel des idées et des valeurs d'une *pedagogia perennis*.

Dans notre histoire présente à la recherche d'un avenir, la critique ainsi entendue continue à s'exercer. On le voit notamment lorsque, non sans difficultés, nous l'avons vu, une politique se propose d'instituer une « autre école ».