Sous la direction de Guy Vincent

L'éducation prisonnière de la forme scolaire ?

SCOLARISATION ET SOCIALISATION DANS LES SOCIÉTÉS INDUSTRIELLES

puf

L'ÉDUCATION PRISONNIÈRE DE LA FORME SCOLAIRE ?

Sous la direction de Guy Vincent

L'ÉDUCATION PRISONNIÈRE DE LA FORME SCOLAIRE ?

SCOLARISATION ET SOCIALISATION DANS LES SOCIÉTÉS INDUSTRIELLES

Cet ouvrage est publié avec le concours du Groupe de recherche sur la socialisation (Université Lumière Lyon 2 – CNRS) et du Programme pluriannuel en sciences sociales Rhône-Alpes

PRESSES UNIVERSITAIRES DE LYON

Chez le même éditeur :

— *L'"illettrisme" en question*, sous la direction de Jean-Marie Besse, Marie-Madeleine de Gaulmyn, Dominique Ginet et Bernard Lahire, 1993, 338 pages, ISBN : 2-7297-0431-0 – 140 F. (2e édition)

— *Culture écrite et inégalités scolaires : sociologie de "l'échec scolaire" à l'école primaire*, Bernard Lahire, 1993, 310 pages, ISBN : 2-7297-0451-5 – 120 F.

— *L'école et l'espace local : les enjeux des zones d'éducation prioritaires*, Agnès Henriot-Van-Zanten, 1990, 272 pages, ISBN : 2-7297-0364-0 – 150 F.

— *La Vache des orphelins : conte et immigration*, Nadine Decourt, 1992, 224 pages, ISBN : 2-7297-0419-1 – 110 F.

© Presses Universitaires de Lyon
86, rue Pasteur, 69365 Lyon cedex 07
ISBN : 2-7297-0498-1

SOMMAIRE

PREMIÈRE PARTIE

Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire 11
Guy VINCENT
Bernard LAHIRE
Daniel THIN

DEUXIÈME PARTIE

Prégnance et résistances

— Travail social et travail pédagogique : une mise en cause paradoxale de l'école 51
Daniel THIN

— Les raisons de l'improbable : les formes populaires de la «réussite» à l'école élémentaire 73
Bernard LAHIRE

— Appropriation différentielle du savoir scolaire et soumission/résistance à la forme scolaire 107
Marcelle HARDY

— La formation post-scolaire : extension ou infléchissement de la forme scolaire 125
Christian MAROY

— L'articulation entre les familles et l'école : sens commun et regard sociologique 149
Cléopâtre MONTANDON

— Faiblesse et prégnance de la forme scolaire : le paradoxe grec 173
Marie ELIOU

TROISIÈME PARTIE

L'avenir de la forme scolaire

— Société post-industrielle et scolarisation 195
Jean-Michel BERTHELOT

— Forme scolaire et modèle républicain : l'éducation de la démocratie 207
Guy VINCENT

Cet ouvrage collectif est le résultat d'un projet élaboré par le Comité de recherche « Modes et procès de socialisation » de l'Association Internationale des Sociologues de Langue Française[1].

Au départ, les membres de ce comité se proposaient de réfléchir sur divers aspects de la différenciation et de l'articulation du scolaire et du non-scolaire dans les processus de socialisation. Une telle question ne peut être un simple résumé des débats sans cesse renaissants sur l'extension de la scolarité institutionnelle, sur « l'ouverture » de l'école, sur la répartition des tâches éducatives, etc. Il a donc paru nécessaire de se donner un certain nombre d'outils d'analyse sociologique, principalement celui de « forme scolaire », qui permettent de penser les changements historiques (ce que Durkheim appelait l'école à proprement parler, apparue selon lui au XIIe siècle en Europe) et de comprendre comment il y a aujourd'hui, de plus en plus, du scolaire en dehors des institutions scolaires.

Contribuer à expliquer l'émergence et la domination de la forme scolaire dans les pratiques aussi bien que dans les esprits (y compris ceux des savants), telle demeure donc l'ambition du présent ouvrage. La première partie présente une théorie de la forme scolaire, élaborée par des chercheurs du Groupe de Recherche sur la Socialisation (Université Lumière Lyon 2), théorie mise en œuvre dans leurs contributions à la deuxième partie de cet ouvrage. Les autres auteurs ont pu évidemment se situer comme ils l'entendaient par rapport à cette problématique, de telle sorte que quelques-unes des discussions qu'elle devait (scientifiquement) susciter se prolongent dans ces textes. Notamment une discussion sur la pertinence même du concept de forme scolaire pour analyser les changements que nous pouvons observer aujourd'hui dans nos sociétés : signifient-ils la fin d'une longue prédominance ?

Si cet ouvrage ne comporte pas de conclusion, c'est que les deux derniers chapitres donnent des réponses contrastées à cette question essentielle, et que le lecteur pourra conclure par lui-même ou entrer dans la discussion ainsi ouverte.

Guy VINCENT

1. A l'initiative notamment de : J.-M. Berthelot, A. Van Haecht, C. Montandon, P. Perrenoud, M. Eliou, M. Hardy, G. Vincent.
   Le projet et certains des textes ci-dessous ont été discutés dans le cadre de différents congrès, tables rondes et colloques organisés par le Groupe de Recherche sur la Socialisation (Lyon, 3 et 4 février 1988), le Programme Pluriannuel en Sciences Sociales Rhône-Alpes (Lyon, 12 et 13 décembre 1991) et l'AISLF (Lyon, 6 au 10 juillet 1992).

Première partie

SUR L'HISTOIRE ET LA THÉORIE DE LA FORME SCOLAIRE

Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire

Guy VINCENT *
Bernard LAHIRE **
Daniel THIN ***

La crise actuelle de l'école, les critiques parfois très acerbes faites aux systèmes scolaires..., peuvent-elles être interprétées comme la fin d'un modèle (le «modèle républicain» par exemple), ou comme la fin d'une prédominance, celle de la forme scolaire dans le mode de socialisation propre à nos sociétés européennes, voire comme la fin de la forme scolaire elle-même en tant que configuration socio-historique, apparue au XVIe siècle dans ces sociétés ?

La question ainsi posée, comme toute question d'interprétation, fait intervenir un concept, celui de forme scolaire, dont il importe de définir quelque peu le sens et l'usage, et appelle une analyse socio-historique, irréductible à une historiographie des institutions scolaires, même accompagnée d'une histoire des idées pédagogiques[1]. On ne peut donc faire une «histoire de la

* *Professeur à l'Université Lumière Lyon 2*

** *Maître de Conférences à l'Université Lumière Lyon 2*

*** *ATER à l'Université Lumière Lyon 2*

1. Puisque le présent ouvrage s'intéresse aussi au devenir de la discipline «sociologie de l'éducation», rappelons qu'à la fin des années 1970, un certain nombre de travaux du Groupe de recherche sur la socialisation, conduits dans une perspective de sociologie historique, élaboraient ce concept de forme scolaire, à partir de l'usage qu'en faisaient des historiens comme R. CHARTIER, D. JULIA et M.-M. COMPÈRE (*L'Éducation en France du XVIe au XVIIIe siècle*, SEDES, 1976). Ces premiers travaux (voir notamment G. VINCENT, *L'École primaire française*, P.U.L., 1980 ; R. BERNARD, «Les petites écoles rurales d'Ancien Régime : lectures et hypothèses», dans *Éducation, fête et culture*, P.U.L., 1981) mettaient l'accent sur le rapport entre la forme scolaire et la nouvelle forme de domination liée à une réorganisation du champ politico-religieux d'une part, sur le rapport étroit entre processus de scolarisation et processus d'urbanisation d'autre part.
   Si nous évoquons ici un parcours de recherche, c'est que la théorie de la forme scolaire, comme toute théorie, «s'est construite en tant que telle à mesure que son pouvoir de construction des faits s'affirmait dans le travail sur les faits». (P. BOURDIEU et J.-C. PASSERON, *La Reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Éditions de Minuit, coll. Le Sens commun, Paris, 1970).

forme scolaire» indépendamment d'une théorie, sauf à faire du mot forme scolaire un terme pseudo-savant, utilisé à la place du terme courant «école».

Dans la première leçon du cours qu'il est chargé de faire aux candidats à l'agrégation en 1905, cours qui sera ensuite publié sous le titre *L'Evolution pédagogique en France*, Durkheim, après avoir souligné la «crise très grave» que traversait l'enseignement secondaire français depuis la seconde moitié du XVIIIe siècle, affirmait que la «méthode des sciences historiques et sociales», plus précisément «l'analyse historique», permettait seule de «connaître et de comprendre» le système scolaire. Connaissance qui, ajoute-t-il, loin de répondre à une simple curiosité d'érudit, permet d'aboutir à des «résultats pratiques», de diriger le devenir de l'enseignement et, pour de futurs enseignants sans qui aucune réforme ne peut se faire, de se situer par rapport à ces réformes (*Education et sociologie*, p. 150 et suiv.). Et si l'analyse historique a une telle importance, c'est que nos institutions scolaires tiennent «non à des besoins universels de l'homme parvenu à un certain degré de civilisation, mais à des causes définies, à des états sociaux très particuliers».

Mais, quel que soit l'intérêt des analyses présentées, l'ouvrage *L'Evolution pédagogique en France* n'est exempt d'aucune des ambiguïtés qui pèsent sur la méthode de Durkheim : conception restrictive et positiviste de la causalité, notion de forme réduite à la forme «extérieure» et intégrée à l'explication causale par la «morphologie», et en même temps recours à la fonctionnalité et à l'analogie biologique (ici, les notions d'«évolution», de «germe», etc.), ambiguïtés qu'a bien mises en évidence J.-M. Berthelot dans sa préface aux *Règles de la méthode sociologique* (éd. Champs-Flammarion).

La notion de forme scolaire peut répondre à certaines intentions du fondateur de cette sous-discipline longtemps appelée sociologie de l'éducation, tout en échappant aux limites de l'objectivisme durkheimien comme de l'histoire positiviste. Dans un texte que des décennies de structuralisme feront oublier, Merleau-Ponty (*Sens et Non-sens*, Paris, Nagel, 1948, p. 170 sq.) montrait comment la notion de forme, telle que la Gestalttheorie avait commencé à l'élaborer, pouvait permettre aux sciences de l'homme, et pas seulement à la psychologie, de dépasser l'alternative objectivisme-subjectivisme en repensant les rapports du subjectif et de l'objectif. La forme, c'est d'abord ce qui n'est ni chose ni idée : une unité qui n'est pas celle de l'intention consciente. A cette notion, Merleau-Ponty liait celles de sens et d'histoire, définie comme recherche «tâtonnante» de sens : il n'y

a de formes qu'historiques, renvoyant à cette «solution» que chaque société «invente dans sa religion comme dans son économie ou sa politique pour le problème des relations de l'homme avec la nature et avec l'homme» (Merleau-Ponty, *op. cit.*, p. 180).

Parler de forme scolaire, c'est donc rechercher ce qui fait l'unité d'une configuration historique particulière, apparue dans certaines formations sociales à une certaine époque et en même temps que d'autres transformations, par une démarche à la fois descriptive et «compréhensive». Celle-ci s'oppose aussi bien à la recherche de relations entre des phénomènes émiettés, élémentés et toujours conçus comme extérieurs les uns aux autres, qu'à la recherche d'éléments permanents (Merleau-Ponty, *op. cit.*, p. 180), ou encore à l'inventaire empirique des traits caractéristiques de cette «réalité» que serait, par exemple, l'école. Ce qui fait l'unité de la forme scolaire, son *principe d'engendrement*, c'est-à-dire d'intelligibilité, nous l'avons défini comme le rapport à des règles impersonnelles. A partir de là prennent sens d'une part les divers aspects de la forme (notamment comme espace et comme temps spécifiques), d'autre part l'histoire, c'est-à-dire la «formation», le procès par lequel la forme se constitue et tend à s'imposer (dans des institutions, des relations, en reprenant et modifiant des «éléments» de formes anciennes, comme le montrerait l'exemple de l'«exercice»). Et cette émergence de la forme ne va pas sans difficultés, sans heurts et sans luttes, de telle sorte que l'histoire de l'école est une histoire pleine de bruit et de fureur, et que l'enseignement est peut-être toujours «en crise».

On voit donc qu'une théorie de la forme scolaire permet, à la différence des théories structuralistes, de penser le changement. D'abord ce qu'on pourrait appeler la récurrence à travers les modifications : des écoles des Frères à l'école mutuelle et à l'école de la République, bien des choses changent, mais sans doute pas ce par quoi nous avons défini la forme scolaire. Ensuite, cette théorie permet de comprendre l'émergence d'une forme en la mettant en relation avec d'autres «transformations». Encore faut-il sortir du positivisme et du causalisme : l'apparition et le développement de la forme scolaire peuvent être mis en relation avec le développement de cette forme politique historiquement singulière que l'on nomme, depuis l'époque de Machiavel et de Bodin, l'Etat ; mais la nature de cette relation (homologie ? congruence ?...) reste à définir. On sait que de nombreux travaux épistémologiques sur la Forme en mathématiques, en physique, en biologie et dans les sciences de l'homme ont actuellement cet objectif. Pour ce qui concerne la sociologie, la réflexion qu'avait pré-

sentée R. Ledrut (dans *La Forme et le sens*) convient, pour l'essentiel, aux recherches que nous avions entreprises et que nous poursuivons.

Partons donc de l'« invention » de la forme scolaire, pour comprendre comment, non sans difficultés, un mode de socialisation scolaire s'est imposé à d'autres modes de socialisation, pour discerner aussi quels en sont les caractères principaux et tout ce qui fait partie de cette configuration historique singulière, alors que nous avons tendance à le croire, sinon naturel, du moins éternel et universel : la « pédagogie », les « disciplines », etc. Pour comprendre enfin comment l'hypothèse d'une « pédagogisation des rapports sociaux »[2] pourrait rendre compte, de manière paradoxale, de la crise actuelle.

I – L'INVENTION DE LA FORME SCOLAIRE

Il existe une historiographie courante de l'enseignement ou de l'éducation[3] qui est d'abord continuiste et qui s'expose à d'incessants anachronismes : on rattache ce que nous appelons école et système d'enseignement aux écoles du Moyen-Age, voire, par delà l'occupation romaine, à la *paideia* de la Grèce ancienne. On fait comme si il y avait eu une sorte de croissance naturelle de l'école depuis l'Antiquité jusqu'à nos jours, ce qui oblige parfois à rechercher à tout prix des écoles primaires, secondaires et supérieures dans tous les pays, à toutes les époques. Cette pseudo-genèse est condamnée à recourir à l'argumentation douteuse de l'étymologie, par exemple justifiant le rapprochement entre ce que nous appelons pédagogue et le *paidagogos* de l'Athènes du Ve siècle. Elle recourt aussi, plus ou moins subrepticement, à des métaphores biologiques, dont celle de la filiation, notamment lorsqu'elle sert des opérations hagiographiques[4].

Quand une telle historiographie établit des coupures, elle le fait aussi en fonction d'intérêts facilement identifiables : par exemple on oppose le « développement d'un enseignement organisé par l'Eglise » (du Moyen-Age à la fin du XVIIIe siècle) à « l'or-

2. Cf. R. BERNARD, *Rapport scientifique du G.R.S.*, URA 895-CNRS, Université Lumière Lyon 2, juin 1987, p. 159.

3. Elle est aussi une histoire scolaire : voir les manuels d'histoire des institutions scolaires utilisés dans les Ecoles normales d'instituteurs.

4. C'est ainsi qu'en 1895, deux institutions aussi différentes que l'Ecole normale supérieure et les Ecoles normales primaires ont proclamé leur filiation à l'égard de l'Ecole normale de l'an III lors de la célébration du centenaire de celle-ci. Voir à ce sujet, G. VINCENT, « L'Ecole normale de l'an III de la 1ère République française », *Paedagogica historica, International Journal of the History of Education*, XXVII, 1991-2, p. 215-230.

ganisation d'un enseignement public d'Etat» (XIXe – XXe siècles)[5]. Si l'on ajoute que l'une des conséquences de ce type d'«histoire» a été de faire largement méconnaître la *nouveauté* radicale que représentaient les écoles urbaines développées par les Frères des Ecoles chrétiennes à la fin du XVIIe siècle, on peut dire que l'intérêt scientifique majeur d'une analyse socio-historique des formes est de produire des coupures et des continuités inattendues. Une description et une analyse précise des «Petites écoles», des écoles de l'abbé Charles Démia à Lyon (1666), des «Ecoles chrétiennes», des Ecoles mutuelles, des Ecoles primaires de la IIIe République, sans oublier les Collèges «d'Ancien Régime», les Ecoles centrales de la Révolution, etc., conduisent à situer l'invention de la *forme scolaire* au XVIe – XVIIe siècle, à rapprocher – en dépit de ce qui les sépare et malgré l'idéologie laïque – l'école primaire réformée par Jules Ferry en 1880 et les écoles des Frères, à s'interroger sur les prétentions des républicains de la fin du XIXe à réaliser les projets des révolutionnaires de 1789...

Si l'on voulait ne voir là que des querelles de spécialistes, sans portée pour la solution des problèmes contemporains, on oublierait que toute apparition d'une forme sociale est liée à d'autres transformations, que la forme scolaire est liée à d'autres formes, notamment politiques, que certains appels faits aujourd'hui aux maires de communes de banlieue rappellent les «Remontrances pour l'instruction du pauvre peuple» adressées en 1668 au Prévôt de Lyon, qu'enfin ce qui est aujourd'hui en jeu dans ce qu'on appelle la crise de l'école est peut-être principalement l'avenir de la démocratie[6].

C'est donc l'analyse socio-historique de l'émergence de la forme scolaire, du mode de socialisation qu'elle instaure, des résistances que rencontre celui-ci, qui permet de définir cette forme, c'est-à-dire d'en saisir l'unité (celle de la forme), ou plus exactement de penser comme unité ce qui autrement ne pourrait qu'être énuméré en tant que caractéristiques multiples.

Ce qui apparaît à une certaine époque, dans les sociétés européennes, c'est une forme inédite de relation sociale, entre un «maître» (en un sens nouveau du terme) et un «écolier», relation que nous appelons pédagogique. Elle est inédite d'abord en ce

5. Ce sont là les titres de la première et de la deuxième parties de *Histoire des institutions scolaires*, par J. LEIF et G. RUSTIN, Delagrave, 1954, l'un des manuels utilisés jusqu'à une date très récente dans les Ecoles normales d'instituteurs. L'introduction («Les origines de l'école») porte sur la Mésopotamie, l'Egypte, la Chine, le «Monde gréco-romain»... Les ouvrages savants dont ces manuels s'inspirent n'étaient pas toujours exempts de ces manquements à la méthode historique.

6. Cf. R. FIENET, *L'Etat et l'école en France, la République inachevée*, Payot, 1985.

sens qu'elle est distincte, qu'elle s'autonomise par rapport aux autres relations sociales : le maître n'est plus un artisan « transmettant » des savoir-faire à un jeune homme, et pendant longtemps, dans les villes, les « maîtres-écrivains » résistent à l'intrusion des maîtres d'école. Cette autonomisation par rapport aux autres relations dépossède les groupes sociaux de leurs compétences et prérogatives. Partout, dans ce qui va apparaître désormais comme l'ancienne société, « apprendre » se faisait « par voir-faire et ouï-dire » : que ce soit chez les laboureurs, les artisans ou les nobles, celui qui apprenait, c'est-à-dire en premier lieu l'enfant, le faisait en participant aux activités d'une famille, d'une maison. Autrement dit encore, apprendre n'était pas distinct de faire. C'est cette dépossession qui va susciter des résistances à la scolarisation, y compris de la part de groupes comme la noblesse à l'égard d'écoles pourtant conçues spécialement pour elle.

Toute relation sociale s'accomplissant dans l'espace et dans le temps, l'autonomie de la relation pédagogique instaure un lieu spécifique, distinct des lieux où s'accomplissent les activités sociales : l'école. Cet espace est soigneusement conçu et organisé, comme en témoignent notamment les écrits de J.-B. de La Salle, qui du reste refusait que les nouveaux « maîtres d'école » s'installent dans des locaux non appropriés[7]. De même apparaît un temps spécifique, le temps scolaire, à la fois comme période de la vie, comme temps dans l'année et comme emploi du temps quotidien.

Pour poursuivre l'analyse et comprendre la spécificité des pratiques scolaires, il est nécessaire d'évoquer les transformations auxquelles est liée l'émergence de la forme scolaire. Des écoles d'un type nouveau sont créées à la fin du XVIIe siècle, dans les villes, et sont explicitement destinées à « tous les enfants », *y compris* ceux du « peuple », qui pourtant n'ont pas besoin, pour exercer les métiers auxquels ils sont destinés, de ces « savoirs » que l'école transmet. Au delà d'explications simplificatrices (les impératifs de la Contre-Réforme, la crainte des classes dangereuses...), il faut sans doute voir là l'instauration d'un nouvel ordre urbain, une redéfinition (et pas seulement une redistribution) des pouvoirs civils et religieux. *La forme scolaire n'en est pas seulement un effet, une conséquence : elle en participe.*

Que tous les enfants – « même les pauvres » – soient mis dans des écoles, apparaît comme une vaste entreprise que l'on pour-

7. Si la forme scolaire se réalise d'abord dans l'école, elle peut aussi tendre à structurer d'autres espaces, de même que n'importe quelle relation sociale peut être pédagogisée. L'observation de la vie quotidienne en fournit de multiples exemples : position respective des interlocuteurs, doigt levé, ton « dicte », etc.

rait appeler d'ordre public, à condition de ne pas la réduire à la simple police. Il s'agit d'obtenir la soumission, l'obéissance, ou une nouvelle forme d'assujettissement, et, lorsque l'écolier apprend à lire, il le fait dans des «Civilités», non dans des textes sacrés (ou dans les actes manuscrits que peut détenir sa famille)[8]. Dans les «écoles chrétiennes», non seulement le catéchisme n'est pas la matière principale, mais les Frères ne sont pas prêtres et sont formés pour être uniquement et tout entiers des «nouveaux maîtres». Et surtout, l'introduction du catéchisme[9] avec la Réforme et la Contre-Réforme, participe de transformations profondes de la religion : la catéchèse se fait désormais, corrélativement à une redéfinition des Eglises et du pouvoir ecclésiastique, sous forme scolaire (manuels, leçons distinctes, faites de questions-réponses à lire et à apprendre par cœur...).

Qu'apprend donc l'enfant en lisant *dans* les *Civilités*, puis en copiant soigneusement les nombreuses sortes d'écriture, devant un maître qui autant que possible ne doit jamais parler ? Il apprend l'obéissance à *des* règles – des manières de manger, de se moucher, d'écrire, etc. – *selon* des règles, qui sont constitutives de l'ordre scolaire, qui s'imposent à tous (à commencer par le silence même pour les maîtres), et dont certaines sont, chez les Frères, inscrites en «Sentences» sur les murs de la salle d'école («Il faut s'appliquer dans l'école à étudier sa leçon»...). L'inutilité, pour la plupart des écoliers, d'apprendre non seulement à lire mais à écrire (à *calligraphier*) un grand nombre d'écritures montre assez que, contrairement à l'idée souvent développée selon laquelle la «fonction de l'école» serait de «transmettre des savoirs et des savoir-faire», les «méthodes pédagogiques» venant assurer l'efficacité de cette transmission, l'invention de la forme scolaire s'accomplit dans la production des «disciplines» scolaires[10]. Et ces maîtres qui n'enseignent ni, *a fortiori*, ne «prêchent» montrent de façon claire ce qu'est la «relation pédagogique» : non plus une relation de personne à personne, mais une soumission du maître et des écoliers à des règles imperson-

8. En ce sens, les «petites écoles» rurales, bien qu'elles ne méritent pas les descriptions misérabilistes qui en ont souvent été faites, ne peuvent non plus être considérées comme participant de la «forme scolaire» (cf. R. BERNARD, *Les Petites écoles rurales*..., op. cit.).

9. Cf. J.-C. DHOTEL, *Les Origines du catéchisme moderne, d'après les premiers manuels imprimés en France*, Paris, Aubier, 1967 ; J. HEBRARD, «La scolarisation des savoirs élémentaires à l'époque moderne», *Histoire de l'éducation*, n° 38, mai 1988.

10. Parce que l'Ecole des Frères réalise cette forme mieux que l'école «paroissiale» ou que l'école de Démia, elle inverse, avec l'enseignement «simultané», les manuels : J.-B. de La Salle rédige ainsi, à partir des Traités de civilité qui ont été publiés à son époque, une «Civilité chrétienne».

nelles[11]. Dans un espace clos et tout entier ordonné à l'accomplissement par chacun de ses devoirs, dans un temps si soigneusement réglé qu'il ne peut laisser aucune place à un mouvement imprévu, chacun soumet son activité aux «principes» ou règles qui la régissent.

Telle est, pour l'essentiel, la forme scolaire. Elle définit, on vient de le voir, les nouveaux établissements créés dans les villes, mais on peut la repérer aussi dans les changements que connaissent les établissements existants, notamment les Collèges. On sait que P. Ariès fut l'un des premiers à souligner (sans pour autant les analyser) les changements qui ont abouti aux Collèges des Jésuites, et qui ont fait passer «d'une communauté de maîtres et d'élèves au gouvernement sévère des élèves par les maîtres», de l'énoncé des conditions d'un style de vie à un «règlement de discipline», fixant avec rigueur et détails chaque occupation de la journée[12]. R. Chartier a bien montré comment cette «institution neuve» qu'est le collège, est en place, par delà les clivages religieux, dès la fin du XVIe siècle, comment, dans la conquête qu'elle fera des «mondes urbains», la «nouvelle forme scolaire»[13] rencontrera la résistance d'une partie des élites attachées aux «modes de formation traditionnels», comment enfin, au cœur même de la pédagogie du Collège, «les règles et la discipline de l'art rhétorique en font un des exercices qui brident au plus serré la spontanéité»[14].

Le terme «disciplines» a été inventé en ce sens au début du XXe siècle, comme l'indique A. CHERVEL («L'histoire des disciplines scolaires», *Histoire de l'éducation*, mai 1988, n° 38). Cet auteur voit bien que l'histoire des «disciplines» scolaires ne peut être faite sans construire le concept de discipline, que la «pédagogie» est une «composante interne des enseignements» et doit se comprendre à partir des «finalités» sociales de l'école, mais il ne recourt pas assez aux travaux des sociologues pour pousser plus loin l'analyse.

11. Cette relation diffère de toute relation d'assujettissement à la volonté d'une personne considérée comme sacrée, ou participant du sacré, à la volonté ou au «bon vouloir» d'une personne se manifestant nécessairement dans l'instant et de façon imprévisible, à une «parole» personnelle, dont le sens, inépuisable, est à décrypter...
Le maître obéit aux règles de Conduite des écoles, et son rôle auprès de l'écolier se réduit à rappeler les règles à l'écolier, en lui «signalant» une faute lorsqu'il lit à haute voix sa «leçon», en lui montrant à l'aide du «signal» l'une des sentences inscrites sur les murs, etc. On voit que l'écolier n'a jamais affaire à une manifestation d'une volonté du maître, et que l'autorité de celui-ci ne lui peut venir que de sa propre soumission aux règles.

12. P. ARIES, *L'Enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, Paris, éd. du Seuil, 1973, p. 182.

13. R. CHARTIER, M.-M. COMPERE, D. JULIA, *L'Education en France...*, *op. cit.*, p. 175.

14. R. CHARTIER, M.-M. COMPERE, D. JULIA, *L'Education en France...*, *op. cit.*, p. 197.

La définition proposée de la forme scolaire, à partir de laquelle peuvent se comprendre les caractéristiques des pratiques scolaires (notamment des «exercices» qui n'ont plus rien à voir avec les «exercices» religieux quoiqu'en ait dit Michel Foucault, une lente progression exigée par la conformité à la règle à chaque étape...), permet également d'en comprendre les variantes – comme les négations plus ou moins radicales, par exemple au moment de la Révolution de 1789 – telles qu'elles apparaîtront entre le XVIIIe et le XXe siècles. Il suffit, en effet, de concevoir la règle non plus comme s'imposant de l'extérieur à tous, mais comme manifestation en chacun d'une Raison universelle pour avoir la pédagogie des Lumières. De même, le citoyen respectueux et obéissant, connaissant ses droits, mais surtout ses devoirs, qu'entendra former l'école de la IIIe République, est bien encore un *écolier*[15].

S'il en est ainsi c'est que l'émergence de la forme scolaire est contemporaine d'un changement dans *le* politique (et dans le religieux), plus fondamental que les changements de régimes ou d'institutions politiques qui ont marqué les sociétés européennes à partir du XVIIe siècle (monarchies parlementaires, «républiques»...). On a déjà noté le souci d'ordre public qui présidait au développement des écoles urbaines. Le caractère *public* de l'instruction est rappelé bien avant les plans «d'éducation nationale» qui précéderont et accompagneront la Révolution[16]. Et si, dans la première moitié du XVIIIe siècle, les Physiocrates sont connus pour avoir été partisans de l'instruction du peuple pour des raisons économiques, l'un d'eux, Turgot, a souligné le rôle politique de l'école, plus exactement sa place dans les rapports politiques, dans l'instauration d'un nouveau rapport de domination. Considéré (rétrospectivement) comme partisan de la séparation de l'Etat et de l'Eglise, envisageant l'abolition de la dîme et de la plupart des droits féodaux, supprimant les corporations, le ministre disgracié de Louis XVI, mettait une confiance sans bornes, comme l'a souligné Tocqueville, dans «une certaine instruction publique donnée par l'Etat, d'après certains procédés et dans un certain esprit». «Les enfants qui ont maintenant dix ans, écrivait-il au Roi, se trouveront alors les hommes préparés pour

15. Si l'on suivait l'histoire des *idées* pédagogiques, il faudrait établir des rapprochements entre la manière dont a été codifiée la relation pédagogique au XVIIe siècle et les thèses de Kant et de Rousseau. L'effacement dans l'*Emile* du rapport d'autorité personnelle est bien connu. Chez Kant, l'enfant se soumet aux lois constitutives de l'ordre scolaire non pas parce qu'elles seraient toutes justifiées à ses yeux, mais parce qu'il prend conscience de leur universalité.

16. G. VINCENT, «Plans d'éducation à Lyon entre 1761 et 1789», Communication à la 12ème Session de l'ISCHE, Prague, août 1990 (à paraître).

l'Etat, 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 »[17].

La sociogenèse permet donc d'établir qu'il existe des rapports entre la forme scolaire et d'autres formes sociales, notamment politiques. L'approfondissement de ces rapports passe par celui de la question des cultures écrites.

II – FORMES SOCIALES SCRIPTURALES-SCOLAIRES ET FORMES SOCIALES ORALES : MODES DE CONNAISSANCE ET FORMES D'EXERCICE DU POUVOIR

L'*analyse sociogénétique* de la forme scolaire comme *forme de relations sociales* permet de rendre étranger à nous-mêmes cette réalité sociale, aujourd'hui omniprésente, en dénaturalisant des notions constituées trop souvent comme des catégories génériques : « éducation », « pédagogie », etc.[18]

Il apparaît ainsi que la forme scolaire de relations sociales ne se saisit complètement qu'à l'intérieur d'une *configuration sociale d'ensemble* et notamment en liaison avec la transformation des *formes d'exercice du pouvoir*. L'école comme mode de socialisation spécifique, *i. e.* comme lieu où se nouent des formes spécifiques de relations sociales, en même temps qu'elle transmet des savoirs, des connaissances, est fondamentalement liée à des formes d'exercice du pouvoir. Ceci n'est pas seulement vrai de l'école : tout mode de socialisation, toute forme de relations sociales implique à la fois l'appropriation de savoirs (constitués ou non comme tels, *i. e.* comme des savoirs objectivés, explicités, systématisés, codifiés) et l'« apprentissage » de relations de pouvoir.

L'analyse permet de mettre à jour les liens profonds qui unissent école et culture écrite dans un tout socio-historique : la constitution de l'Etat moderne, la progressive autonomisation de champs de pratiques hétérogènes, la généralisation de l'alphabétisation, la généralisation de la forme scolaire (lieu spécifique séparé, basé sur l'objectivation-codification-accumulation des savoirs) et la construction d'un rapport distancié au langage et au monde (*rapport scriptural-scolaire au langage et au monde*) sont à penser comme des modalités spécifiques d'une réalité sociale d'ensemble caractérisée par la généralisation de formes sociales scripturales, *i. e.* de formes de relations sociales tramées par des

17. A. de TOCQUEVILLE, « Notes sur Turgot », dans *L'Ancien Régime et la Révolution*, t. 2, *Œuvres complètes*, t. II, Gallimard, 1953, p. 418.

18. Précisons encore que si l'on réduit l'analyse socio-historique à de l'historiographie on ne peut saisir son importance pour l'analyse du « présent ».

pratiques d'écriture et/ou rendues possibles par les pratiques d'écriture et le rapport au langage et au monde qui en est indissociable[19].

Si l'on évite systématiquement les pièges classiques liés aux oppositions oral/écrit, oralité/écriture[20], on peut alors construire théoriquement l'opposition *formes sociales scripturales/formes sociales orales* qui permet de rendre raison d'un ensemble cohérent de phénomènes. Dans un premier temps, nous allons opérer la comparaison (qui sera brutale pour ne pas allonger l'exposé, pour faire mieux apparaître des oppositions, et, par là même, la spécificité de la forme scripturale-scolaire de relations sociales) entre la situation des formations sociales dominées par la logique des formes sociales orales et la situation des formations sociales «à école». Puis nous dégagerons quelques implications en matière de construction de l'objet.

1. Formes sociales orales

a – Formes sociales orales et formes d'exercice du pouvoir

Les sociétés «primitives», sociétés dominées presque entièrement par la logique des formes sociales orales, sont qualifiées aussi de sociétés «acéphales», «sans État», «lignagières» ou «segmentaires»[21]. De même qu'on ne peut pas, à proprement parler, utiliser le terme de religion pour rendre raison des phénomènes mythico-rituels de ces formations sociales puisqu'il n'existe aucun corps de savoir, aucune doctrine ni aucune institution religieuse séparés clairement de l'ensemble des activités sociales, on ne peut parler de politique au sens où il y aurait une pratique politique autonomisée, différenciée des autres pratiques sociales.

L'absence (le terme forcément négatif d'absence ne doit pas être lu comme une carence) d'une forme quelconque d'État, c'est-à-dire d'une institution de pouvoir séparée d'autres institutions, qui s'imposerait à tous, est liée au type de légitimité qui constitue la spécificité mythico-rituelle. L'autorité est placée hors de la communauté des hommes. Les hommes sont dépossédés (ou se sont dépossédés) des «normes»[22] qui fondent, légitiment et orga-

19. B. LAHIRE, *Formes sociales scripturales et formes sociales orales : une analyse sociologique de l'«échec scolaire» à l'école primaire*, Thèse de doctorat de sociologie, mars 1990, Université Lumière Lyon 2, 1016 p.

20. Cf. B. LAHIRE, «Sociologie des pratiques d'écriture : contribution à l'analyse du lien entre le social et le langagier», *Ethnologie française*, 1990/3, p. 262-275.

21. G. BALANDIER, *Anthropologie politique*, P.U.F., 1967, 240 p.

22. Les guillemets sont importants.

nisent leurs pratiques sociales. Personne parmi les hommes de la communauté ne peut prétendre incarner ou détenir l'autorité qui lui permettrait d'« avoir une chance de se faire obéir » comme dit M. Weber. Dans la mesure où la société trouve son fondement « à l'extérieur » d'elle-même il ne peut y avoir de pouvoir humain, d'institution humaine, de sphère du politique séparés du reste des activités sociales.

Cette situation empêche d'un point de vue économique toute accumulation primitive d'un capital économique. Pas plus qu'il n'y a de religion séparée il n'y a de champ autonome de l'économie. C'est ce qu'a montré M. Sahlins en parlant d'un mode de production domestique qui n'est pas tourné vers la production de surplus et finalement vers l'échange commercial de ceux-ci. C'est pour cette raison que l'économisme se trompe à propos d'univers n'ayant pas opéré la dissociation entre l'économie et les autres sphères d'activités[23].

Mais établir un lien entre l'absence d'un champ économique autonomisé et l'absence d'un pouvoir politique séparé ne doit pas conduire à établir une relation de cause à effet entre ces phénomènes. Que ce soit de l'économique vers le politique (pour de nombreux anthropologues marxistes) ou du politique vers l'économique[24].

En définitive, « c'est dans le degré d'objectivation du capital que réside le fondement de toutes les différences pertinentes entre les modes de domination : les univers sociaux où les relations se font, se défont et se refont dans et par l'interaction entre les personnes s'opposent aux formations sociales où, médiatisées par des mécanismes objectifs et institutionnalisés tels que le « marché autoréglé » *(self-regulating market)* au sens de Karl Polanyi, le système d'enseignement ou l'appareil juridique, elles ont l'opacité et la permanence des choses et échappent aux prises de la conscience et du pouvoir individuels »[25]. Dans des formations sociales où tout est lié à l'état incorporé des savoirs et savoir-faire, des coutumes, des traditions, des mythes, des rites, *i. e.* à des formes sociales orales, locales, toujours contextualisées, rien ou très peu de ce qui fait le groupe (les « normes », les « savoirs », etc.) n'apparaît vraiment comme tel aux yeux des êtres sociaux. Ils les possèdent et les produisent eux-mêmes mais de telle façon, sur un mode tel, qu'ils sont plus possédés par eux qu'ils ne les possèdent vraiment. Sur quoi reposerait un pouvoir séparé puisque

23. Voir P. BOURDIEU, *Le Sens pratique*, Minuit, 1980, 475 p.

24. P. CLASTRES écrit : « L'infrastructure c'est le politique (...) la superstructure c'est l'économique », dans *La Société contre l'État*, Minuit, 1974, p. 172.

25. P. BOURDIEU, *Le Sens pratique*, *op. cit.*, p. 224.

aucun principe, aucune règle, aucune loi n'apparaissent comme tels. Les «normes», les «savoirs» et «savoir-faire» étant immanents aux pratiques sociales contextualisées, toujours concrètes et particulières, étant indissociablement liés à un faire, un agir, ils sont donc fondus dans ce faire, cet agir. Les formes sociales orales impliquant une vie incorporée à l'état de corps des «savoirs», et leur immanence à des situations toujours particulières, les êtres sociaux sont plus agis par leurs «savoirs», leurs mythes, leurs rites, etc., qu'ils n'en usent consciemment.

La solution, qu'on pourrait qualifier de logique (mais il s'agit là d'une logique toute sociale), à cette situation de dépossession par rapport aux savoirs, savoir-faire, pratiques mythico-rituelles, etc., consiste en une dépossession (collectivement) assumée par rapport à un passé fondateur et à une origine pré-humaine (les dieux, les ancêtres, les héros culturels). Ne pouvant posséder véritablement les mythes et les rites, les savoirs et les savoir-faire, bref, tout ce qui permet à leur univers social de perdurer, en les objectivant, *i. e.* en les détachant non seulement de leurs corps, des personnes détentrices de ces savoirs, etc., mais aussi des situations pratiques toujours particulières de leurs usages, de leurs mobilisations, de leurs effectuations, les êtres sociaux de ces formations sociales les placent hors de la portée de tous. L'objectivation permettant, entre autres, de conserver et d'accumuler, son absence ou son degré extrêmement faible de développement fait que du prestige peut être temporairement acquis mais être remis en cause immédiatement après. Les relations de dépendance qui peuvent exister dans ces formations sociales s'exerçant «de personne à personne»[26] et étant «le produit d'une véritable création continuée»[27], ne peuvent donc déboucher sur la constitution d'un véritable rapport de domination qui impliquerait que la légitimité ne soit plus renvoyée dans un passé mythique mais qu'elle apparaisse comme liée (d'une manière comme d'une autre : sous la forme de représentants du ou des dieux ou sous la forme de représentants des lois, du peuple, etc.) à des êtres sociaux particuliers (et différents des autres).

De plus, un pouvoir séparé supposerait une sorte de centralisation des mythes et des rites, des savoirs et des savoir-faire. Or, il n'y a pas non plus, comme l'ont laissé entendre les structuralistes, des variantes structurales d'un Mythe mais des mythes toujours effectués dans des situations particulières. L'aspect local, spécifique, contextuel des rites et des mythes est indissociable-

26. P. BOURDIEU, «Les modes de domination», *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 2-3, juin 1976, M.S.H., p. 126.

27. P. BOURDIEU, «Les modes de domination», op. cit., p. 128.

ment lié à leur immanence dans les relations sociales et à leur invisibilité du point de vue des acteurs qui en sont donc dépossédés. Pour qu'un pouvoir séparé puisse exister, il faudrait tout à la fois une *objectivation* des mythes détachés des personnes (désincorporation), leur *mise en vue et en conscience* du point de vue des acteurs, et donc leur mise à la portée des acteurs, leur *détachement* relatif des multiples situations immédiates, des multiples actions dans lesquelles ils agissaient et leur relative et progressive *dé-localisation*, autant de faits qui supposent l'écriture et l'accumulation écrite du capital culturel.

Il n'est donc pas étonnant qu'on puisse écrire, comme le fait G. Balandier, que «dans les sociétés dites segmentaires, la vie politique diffuse se révèle plus par les situations que par les institutions politiques. Il s'agit en effet, selon l'expression de G.-A. Almond, de sociétés où les structures politiques sont les moins «visibles» et les plus «intermittentes»[28]. Ces réflexions font écho aux remarques de P. Bourdieu sur l'adéquation du «regard interactionniste» par rapport aux sociétés sans écriture. Dans un article sur les modes de domination, l'auteur note que le regard interactionniste qui ignore «les mécanismes objectifs et leur efficacité» et du coup «s'attache aux interactions directes entre les agents, trouverait son terrain d'élection» dans les sociétés sans «marché autoréglé», sans «système d'enseignement», sans «appareil juridique» et sans «État». Inversement, le structuralisme «en tant que science des structures objectives du monde social (...) n'est jamais aussi inadéquat (ou moins fécond) que lorsqu'il s'applique à des sociétés où les relations de domination et de dépendance sont le produit d'une véritable création continuée»[29]. Puisque la «culture», les «mythes», les «savoirs», etc., ne sont pas détachés des corps et des situations multiples de leur mise en œuvre, les interactions devraient constituer les objets d'analyses privilégiés des analystes de ces sociétés[30].

b – Formes sociales orales, «savoirs» et modes d'appropriation des «savoirs»

Il est difficile de bien saisir toutes les implications cognitives liées à un mode de socialisation oral, à des formes sociales orales. De

28. G. BALANDIER, *Anthropologie politique*, *op. cit.*, p. 77.

29. P. BOURDIEU, «Les modes de domination», *op. cit.*, p. 132-133.

30. Ce qu'opère P. Bourdieu dans cette note (comme G. Balandier), c'est la délimitation de ce que l'on a appelé les *champs de pertinence* respectifs de l'interactionnisme et du structuralisme. Cf. B. LAHIRE, «Linguistique/écriture/pédagogie : champs de pertinence et transfert illégaux», *L'Homme et la société*, 1991, n° spécial «Théorie sociale et théorie du sujet».

même qu'on voit comment le fondement de la légitimité des mythes qui est placée à l'extérieur des actions humaines est logiquement lié aux formes sociales orales qui les caractérisent, on peut montrer comment le mode de connaissance (qu'on trouve aussi bien dans les mythes, dans les poésies orales, les savoirs et savoir-faire, etc.) de ces formations sociales prend toute sa cohérence dès lors qu'on ne le détache pas des formes de relations sociales à travers lesquelles il se construit. On saisit, de plus, les liens intimes qui unissent un type de légitimité, un mode de connaissance et des formes de relations sociales en montrant, comme disaient Berger et Luckmann, que «la légitimation n'est pas seulement affaire de «valeurs». Elle implique également de la «connaissance»[31]. Dans des formes sociales orales, les mythes et les rites, les «savoirs» et savoir-faire n'existent, comme dit P. Bourdieu, qu'«à l'état incorporé»[32]. Cela signifie que le degré d'objectivation des «savoirs» et des savoir-faire est à un degré zéro ou presque[33].

Les «savoirs» et savoir-faire n'existent donc qu'agis dans des situations toujours particulières d'usage. L'apprentissage s'opère dans et par la pratique, de situation en situation, de génération en génération. Apprentissage par le faire, le voir faire qui ne nécessite pas d'explications et qui ne passe pas nécessairement pas le langage verbal.

On peut se demander avec G. Spindler si de la «culture» se transmet dans ce cas de figure[34]. Question fondamentale dans la mesure où ce mode de transmission du «savoir» défie toutes nos conceptions de ce que nous pouvons entendre par culture ou par savoir. Les enfants sont placés dans le flux du faire et du dire et «apprennent» dans ce flux-même. Cette situation renforce l'évidence des pratiques effectuées. Apprentissage au cours de la pratique et non séparé des pratiques, «savoir» qui n'existe pas hors des situations de son effectuation, de sa mobilisation et indissociablement de son apprentissage. Il y a bien un «savoir», une «culture» transmis, objectivement, c'est-à-dire de notre point de vue, du point de vue de ceux qui participent d'univers sociaux dans lesquels le savoir (en l'occurrence le savoir scientifique) est objectivé, séparé, autonomisé, etc., dont nous devons cependant

31. P. BERGER et T. LUCKMANN, *La Construction sociale de la réalité*, Méridiens-Klincksieck, 1986, p. 129.

32. P. BOURDIEU, «Les modes de domination», op. cit., p. 124.

33. «Presque» car il y a en effet une picturalité dans laquelle certains ont pu voir les prémices de l'«écriture».

34. G. SPINDLER, «The transmission of culture», *Education and Cultural Process. Toward an anthropology of education*, New York, Holt, Rinehart & Winston, 1974, p. 281.

dire qu'il est immanent aux situations et aux personnes qui l'ont incorporé, et qu'il reste invisible du point de vue indigène (endogène). Il n'apparaît pas comme tel du point de vue de ceux qui le détiennent à l'état incorporé.

Dès lors, le processus d'«acquisition» suppose la mimesis et l'identification : «le processus d'acquisition, mimesis (ou mimétisme), pratique qui, en tant que faire semblant, impliquant un rapport global d'identification, n'a rien d'une imitation supposant l'effort conscient pour reproduire un acte, une parole ou un objet explicitement constitué en tant que modèle, et le processus de reproduction qui, en tant que réactivation pratique, s'oppose aussi bien à un souvenir qu'à un savoir, tendent à s'accomplir en deçà de la conscience et de l'expression, donc de la distance réflexive qu'elles supposent. Le corps croit en ce qu'il joue : il pleure s'il mime la tristesse. Il ne représente pas ce qu'il joue, il ne mémorise pas le passé, il agit le passé, ainsi annulé en tant que tel, il le revit. Ce qui est appris par corps n'est pas quelque chose que l'on a, comme un savoir que l'on peut tenir devant soi, mais quelque chose que l'on est. Cela se voit particulièrement dans les sociétés sans écriture où le savoir hérité ne peut survivre qu'à l'état incorporé. Jamais détaché du corps qui le porte, il ne peut être restitué qu'au prix d'une sorte de gymnastique destinée à l'évoquer, mimesis qui, Platon le notait déjà, implique un investissement total et une profonde identification émotionnelle»[55].

Dans la mesure où il n'existe aucun lieu séparé d'acquisition d'un savoir séparé, il faut souligner le fait important que le temps de la pratique est confondu avec le temps d'apprentissage. Cela est valable pour celui qui entend, voit et s'identifie à celui qui pratique le rituel et énonce les mythes, les proverbes, etc., comme pour ce dernier qui ne connaît pas de séparation entre ce qui serait de l'ordre de la composition et ce qui serait de l'ordre de sa récitation. C'est ce que note C. Geertz à propos de la poésie orale qui «n'est pas d'abord composée puis récitée ; elle est composée au cours de la récitation, assemblée tandis qu'elle est chantée dans un endroit public»[56]. En fait, cette partition du moment de la composition, du moment de l'apprentissage «par

55. P. BOURDIEU, *Le Sens pratique*, op. cit., p. 123. On comprend que la théorie de la pratique construite par P. Bourdieu soit particulièrement adaptée pour rendre compte des pratiques sociales dans des formes sociales orales. Lorsque P. Bourdieu revient sur la genèse de la construction du concept d'habitus et de sa théorie de la pratique, il indique qu'ils ont été constitués pour rendre compte de logiques sociales d'univers à faible objectivation-codification (sans institution juridique, étatique, scolaire, etc.). P. BOURDIEU, «Habitus, code et codification», *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 64, sept. 1986.

56. C. GEERTZ, *Savoir local, savoir global*, P.U.F., 1986, p. 142.

cœur » et du moment de la récitation n'a aucun sens dans des formations sociales sans écriture, sans objectivation/désincorporation/détachement/séparation des savoirs.

Tout cela explique qu'on ait pu caractériser la « pensée mythique » par l'absence d'« esprit critique » ou de « scepticisme »[37]. Ce qu'on entend habituellement par critique, c'est la possibilité de comparer, de trouver les contradictions ou encore d'interpréter, autant de dispositions propres à des modes de connaissance scripturaux. C'est parce que les conditions de production/reproduction/acquisition nécessitent l'identification et la mimesis au cours d'une seule et même pratique que C. Lévi-Strauss pouvait écrire : « La pensée sauvage ne distingue pas le moment de l'observation et celui de l'interprétation, pas plus qu'on enregistre d'abord, en les observant, les signes émis par un interlocuteur pour chercher ensuite à les comprendre : il parle et l'émission sensible apporte avec elle sa signification »[38].

L'idée selon laquelle les « primitifs » seraient « indifférents le plus souvent à la contradiction »[39], s'éclaire à partir des mêmes raisons. Le « mythe » s'adapte à chaque contexte d'énonciation. Il peut donc dans les multiples énonciations et dans ses nécessaires variations apparaître *du point de vue d'un mode de connaissance scriptural* comme un discours incohérent qui dit blanc et noir à la fois. Or, c'est justement parce que celui qui énonce le mythe ou celui qui l'entend ne le dit pas et ne l'entend pas « à la fois » mais successivement, dans des situations, avec des auditoires et dans des moments différents, qu'ils peuvent être « insensibles » à ce qui nous apparaît comme étant des contradictions. Du point de vue des êtres sociaux qui participent à ces formes sociales orales, les catégories qu'ils utilisent ou qu'ils associent sont liées à chaque contexte spécifique d'usage. Pour comprendre cela, il vaut mieux se placer du côté d'une sociolinguistique pragmatique que d'une linguistique structurale formaliste. Si l'usage d'une catégorie ou l'association de catégories (par exemple noir et mal, fille et stérilité, etc.[40]) n'étaient pas liées à chaque fois à des contextes spécifiques, s'ils pouvaient apparaître aux yeux de ceux qui usent et associent sans savoir et sans avoir besoin de savoir qu'ils catégorisent ou associent, cela voudrait dire que l'on passe

37. Voir notamment R. HORTON que cite et critique J. GOODY dans *La Raison graphique*, Minuit, 1979, p. 96.

38. C. LEVI-STRAUSS, *La Pensée sauvage*, Plon, 1962, p. 294-295.

39. L. LEVY-BRUHL, *La Mentalité primitive*, P.U.F., 1960, p. 85.

40. J. GOODY, *La Raison graphique*, op. cit., p. 131.

de l'usage pratique à l'usage réflexif, de l'«analogie comme schème pratique de l'action rituelle à l'analogie comme objet de réflexion et comme méthode rationnelle de pensée»[41].

L'analogie pratique, contextuelle, produit de situations et toujours réemployée dans de nouvelles situations ne pourrait être systématique que si les contextes étaient gelés, toujours inchangés. Le variable, le contradictoire, le partiel, l'illogique, ce sont les formes sociales orales et les modes de connaissance qui lui sont liés, vus à travers des formes sociales scripturales déterminées. Il ne faut ni prêter plus de cohérence à ces modes de connaissance qu'ils n'en ont, comme l'ont fait les structuralistes[42], ni soupçonner un esprit illogique, incohérent, contradictoire (à la limite proche du comportement du fou) comme le font tant d'anthropologues (mettant de cette manière dans la tête des êtres sociaux le produit du rapport entre deux univers sociaux différents). Les contradictions sont parfaitement cohérentes du point de vue de la logique sociale des formes sociales orales.

On définit bien souvent la «pensée mythique» («magique», «sauvage», etc.) par le fait qu'elle ne dissocie pas les mots et les choses, le langage et le réel. E. Cassirer caractérise le mythe par le «rapport d'identité, de coïncidence complète entre l'«image» et la «chose», entre le nom et l'objet»[43]. E. Sapir souligne «le sentiment répandu en particulier chez les primitifs, d'une quasi-identité ou d'une correspondance étroite entre le mot et la chose»[44]. R. Horton définit la pensée magique comme une pensée dans laquelle «les mots, les idées et le réel sont intrinsèquement liés»[45]. B. L. Whorf notait pour sa part que dans «l'univers mental des Hopi», la «pensée» n'est pas isolée de l'«espace réel»[46]. On n'en finirait pas de citer les auteurs qui ont rendu compte de la pensée mythique de cette façon. Certains ajoutent que l'indistinction touche non seulement «langage» et «réel», «mots» et «choses» mais de façon plus précise encore langage/pensée/sujet parlant/réel.

Or, cette caractéristique de la pensée mythique se comprend encore une fois fort bien dès lors qu'on la considère comme étant produite dans des formes sociales orales au sein desquelles le

41. P. BOURDIEU, *Le Sens pratique*, *op.cit.*, p. 425.

42. Voir J. GOODY, *La Raison graphique*, *op. cit.*, et plus particulièrement, Chapitre IV, «Ecriture et classification ou l'art de jouer sur les tableaux», p. 108-139.

43. E. CASSIRER, *Langage et mythe*, Minuit, 1973, p. 75.

44. E. SAPIR, *Linguistique*, Minuit, 1968, p. 55.

45. Cité dans J. GOODY, *La Raison graphique*, *op. cit.*, p. 95.

46. B. L. WHORF, *Linguistique et anthropologie*, Denoël/Médiations/ Gonthier, 1969, p. 97.

langage, la parole n'existent que dans les multiples relations sociales, complexes, circonstanciées, imbriqués dans des actes et actions particuliers. À partir du moment où l'on considère l'imbrication de la parole dans l'action et dans les corps de ceux qui parlent, on comprend pourquoi le langage (tout comme nous l'avons dit du « savoir » ou de la « culture ») est une pratique qui s'ignore comme telle, qui s'oublie dans son fonctionnement pour se fondre dans ces actes, actions, événements, situations... Rien ne permet de décaler ou de décoller le sujet parlant de sa parole pour lui en faire entrevoir le fonctionnement interne.

Si l'indigène de ces formations sociales symbolise, produit du sens, classifie l'univers, c'est-à-dire produit une distance symbolique entre lui-même et le monde à travers ses pratiques langagières, il ne pense pas ces opérations comme nous venons de les énoncer.

Dans des formations sociales où, à aucun moment, le savoir n'est séparé des pratiques sociales du groupe mais se transmet dans la pratique, au sein de la pratique, dans une participation, une mimesis et une identification, ce qui est fait (en disant), ce qui existe et ce qui est dit (en faisant, en agissant) est absolument indissociable. Les êtres sociaux sont pris dans le langage et sont sans prise sur lui en tant que tel. Ils ne séparent pas l'activité différenciante et systématisante de ce qu'elle différencie et systématise. Sans parler de science du langage, c'est un retour réflexif sur la parole qui est interdit par son imbrication dans chaque situation, chaque opération sur le monde et sur les autres. Il n'est pas étonnant que, comme le rapportait J. Goody à propos des langues Lo Dagaa et Gonja, il n'y ait « aucun mot pour « mot »[47]. Il n'y a aucune confusion à proprement parler entre les mots et les choses mais une logique sociale particulière au sein de laquelle la distinction entre le « langage » et le « monde » n'est pas pertinente. Distinguer entre les « mots » et les « choses » suppose en fait un ensemble cohérent de transformations sociales logiquement liées telles que l'apparition de l'écriture, d'une institution de pouvoir séparé, etc.

2. Formes scripturales-scolaires de relations sociales

Entrons maintenant dans une tout autre configuration sociale d'ensemble : la France urbaine de la fin du XVIIe siècle à la première moitié du XIXe siècle. Malgré les différences importantes entre Charles Démia qui ouvre sa première école pour les garçons pauvres de la paroisse Saint-Georges, à Lyon en 1667, J.-B.

47. J. GOODY, *La Raison graphique*, *op. cit.*, p. 202.

de La Salle autour de qui, vers 1681, se constitue le groupe des Frères des écoles chrétiennes et des hommes tels que Laborde, de Gerando, de Lasteyrie, Jomard et Gaultier sous la responsabilité desquels les écoles dites mutuelles sont créées à partir de 1815, on peut voir se constituer des formes relativement invariantes (*f. e.* récurrentes) de relations sociales : des formes scolaires de relations sociales. On résumera en cinq points les caractéristiques de ces formes.

1) L'école comme lieu spécifique, séparé des autres pratiques sociales (les pratiques d'exercice du métier en particulier), est liée à l'existence de savoirs objectivés. L'écriture qui permet l'*accumulation de la culture jusque-là conservée à l'état incorporé* rend de plus en plus indispensable l'apparition d'un système scolaire. Avec la généralisation des cultures écrites dans des champs de pratiques hétérogènes, l'école est devenue le lieu de plus en plus central, le point de passage obligé pour un nombre de plus en plus grand d'êtres sociaux qui se destinent à des types d'activités et à des positions sociales pourtant très différentes.

Prenons l'exemple des écoles lassaliennes. Ce sont des lieux clos spécifiques. Premièrement, ces écoles sont des lieux fermés aux regards extérieurs et, on pourrait dire, hétéronomes. Deuxièmement, les «écoles» sont socialement coupées des familles[48]. Enfin, les écoles ne sont pas des lieux «professionnels». Ce ne sont pas non plus des lieux «religieux» mais des lieux au sein desquels la religion (parmi d'autres choses[49]) est scolarisée. Non seulement l'enseignement des frères ne se réduit pas au catéchisme, mais surtout ce catéchisme est scolairement transmis, soumis à la logique scolaire de transmission des savoirs.

2) L'école et la pédagogisation des relations sociales d'apprentissage sont liées à la constitution de savoirs scripturaux formalisés, savoirs objectivés, délimités, codifiés concernant aussi bien ce qui est enseigné que la manière de l'enseigner, les pratiques des élèves autant que la pratique des maîtres. La pédagogie (au sens restreint du mot) s'articule sur un modèle explicite objectivé et fixé de savoir à transmettre. Les savoirs objectivés, explicités, fixés, qu'on entend transmettre posent un problème historiquement inédit quant au mode de transmission du savoir. Il s'agit de faire intérioriser par des élèves des savoirs qui ont conquis leur cohérence dans/par l'écriture (à travers un travail de classification, de découpage, d'articulation, de mises en relation, de comparaison, de hiérarchisation, etc.) ; il s'agit de faire revivre

48. J.-B. de LA SALLE, *Conduites des écoles chrétiennes. Introduction et notes comparatives avec l'édition princeps de 1720*, Procure générale, 1951, p. 255-257.

49. J. HEBRARD, «La scolarisation...», *op. cit.*, p. 7-58.

par un travail vivant spécifique (la pratique pédagogique) les résultats du travail passé. Historiquement, la pédagogisation, la scolarisation des relations sociales d'apprentissage est indissociable d'une *scripturalisation-codification des savoirs et des pratiques*. Une pédagogie du dessin, de la musique, de l'activité physique, de l'activité militaire, de la danse, etc. ne se fait pas sans une écriture du dessin, une écriture musicale, une écriture sportive, une écriture militaire, une écriture de la danse. Écritures qui impliquent le plus souvent des grammaires, des théories des pratiques[50]. Le mode de socialisation scolaire est donc indissociable de la nature scripturale des savoirs à transmettre.

Les écoles lassaliennes, comme celles de Démia et les écoles mutuelles, sont des modèles du point de vue de la codification de l'ensemble des pratiques scolaires : des savoirs enseignés aux méthodes d'enseignement en passant par les moindres aspects de l'organisation de l'espace et du temps scolaire, rien n'est laissé au hasard, tout est objet d'écriture, de décomposition, de fixation des mouvements, des séquences, permettant ainsi une systématisation accrue et un enseignement simultané. Et c'est parce que tout a été écrit, prévu, contrôlé, codifié d'avance dans une série fastidieuse de descriptions-prescriptions que des maîtres bien formés peuvent s'effacer au profit de fonctionnements scolaires très stricts. J.-B. de La Salle sait bien par exemple que, pour que partout où s'installent les écoles les pratiques soient uniformes (se répètent sans variations), il faut fixer des règles écrites que chaque maître devra respecter à la lettre, *i. e.* sans interprétation qui pourrait introduire des modifications : «Il a été nécessaire de dresser cette Conduite des écoles chrétiennes afin que tout fût uniforme dans toutes les écoles et dans tous les lieux où il y a des Frères de cet Institut, et que les pratiques y fussent toujours les mêmes. L'homme est si sujet au relâchement et même au changement qu'il lui faut des règles par écrit pour le retenir dans son devoir et pour l'empêcher d'introduire quelque chose de nouveau et de détruire ce qui a été sagement établi»[51]. Lorsque les différents membres de la commission d'enseignement se réunissent en vue de créer une école mutuelle modèle à Paris en 1815, ils se préoccupent des matériaux pédagogiques : la préparation de syllabaires, la confection des tableaux de lecture, d'écriture et d'arithmétique, les tableaux de sentences morales, la rédaction d'un manuel de manière à diffuser la méthode et ses procédés.

50. F. DAGOGNET, *Écriture et iconographie*, Paris, Vrin, 1973 ; M. FOUCAULT, *Surveiller et punir. Naissance de la prison*, Paris, Gallimard, 1975 ; G. VINCENT, *L'École primaire...*, *op. cit.*

51. J.-B. de LA SALLE, *Conduites...*, *op. cit.*, p. 5. C'est nous qui soulignons.

3) La codification des savoirs et pratiques scolaires rend possible une *systématisation de l'enseignement* et, du même coup, permet la *production d'effets de socialisation durables* que toutes les études sur les effets cognitifs de l'école enregistrent[52]. La forme scolaire d'apprentissage s'oppose donc tout à la fois à l'apprentissage au sein de formes sociales orales, par et dans la pratique, sans aucun recours à l'écriture (il s'agit davantage alors, selon l'expression de G. Delbos et P. Jorion, d'une «transmission de travail» ou d'«expériences», puisqu'aucun savoir n'apparaît vraiment comme tel[53]) et à l'apprentissage du «lire» et de l'«écrire» non systématisé, non formalisé, non durable.

4) L'école, comme institution dans laquelle se jouent des formes de relations sociales reposant sur un énorme travail d'objectivation et de codification, est le lieu d'*apprentissage de formes d'exercice du pouvoir*. A l'école, on n'obéit plus à une personne mais à des règles supra-personnelles qui s'imposent autant aux élèves qu'aux maîtres. D'ailleurs, l'instituteur comme détenteur d'une compétence spécifique, garantie par le «titre», le «diplôme» (reconnaissance formelle d'une compétence mesurable parce qu'objectivée) est un agent inter-changeable, qui entre dans des rapports institutionnels objectivés. La forme d'exercice du pouvoir qui s'instaure à l'école, fondée sur l'objectivation et la codification des relations sociales, repose sur une domination légale au sens où l'a définie Weber : «le détenteur légal-type du pouvoir, le «supérieur», lorsqu'il statue et partant lorsqu'il ordonne, obéit pour sa part à l'ordre impersonnel par lequel il oriente ses dispositions, (...) les membres du groupement en obéissant au détenteur du pouvoir n'obéissent pas à sa personne mais à des règlements impersonnels»[54]. Le rapport entre les élèves et le maître dans l'espace scolaire est médiatisé par la règle générale, impersonnelle, de la même façon qu'avec le droit codifié. De plus, comme l'écrit P. Bourdieu, «la codification a partie liée avec la discipline et avec la normalisation des pratiques. Quine dit quelque part que les systèmes symboliques «enrégimentent» ce qu'ils codifient»[55]. La codification de l'organisation des pratiques scolaires et des savoirs scolaires eux-mêmes (codification grammaticale par exemple) est corrélative de processus extra-scolaires,

52. S. SCRIBNER et M. COLE, *The Psychology of Literacy*, Harvard University Press, Cambridge, Massachussetts and London, 1981, 335 p.

53. G. DELBOS et P. JORION, *La Transmission des savoirs*, M.S.H., 1984, 310 p.

54. M. WEBER, *Economie et société*, Plon, 1971, p. 255.

55. P. BOURDIEU, «Habitus...», *op. cit.*, p. 41.

étatiques notamment[56], de codification et est, du même coup, indissociablement liée à un mode d'organisation et d'exercice du pouvoir particulier.

L'école lassalienne, comme celle de C. Démia, se caractérise bien par la soumission à des règles impersonnelles. Le maître ne tutoie pas, n'injurie pas les écoliers, lorsqu'il punit il ne doit faire qu'appliquer la loi, et ne répondre à « aucun désir de vengeance particulière »[57]. Ce n'est pas le maître comme personne particulière qui châtie, il n'est que le représentant de règles écrites générales, supra-personnelles. Il doit lui-même se soumettre aux « sentences », s'imposant le silence, montrant à chaque moment l'exemple de celui qui suit les « règles ». D'ailleurs, de La Salle explique que « le maître fera concevoir aux écoliers qu'ils doivent garder le silence, non parce qu'il est présent mais parce que Dieu les voit, et que c'est sa Sainte Volonté »[58]. L'élève et le maître se placent dans le cadre extériorisé, objectivé des sentences écrites, et ce n'est pas un hasard si, dès la fin du XVIIe siècle, le mot « règle » « a pris son sens de consigne réglementaire en cessant de désigner la règle de vie »[59].

Le maître doit intervenir le moins souvent possible : « Il aura égard de beaucoup interroger et de parler fort peu »[60]. Dans toutes ses pratiques le maître témoigne du fait qu'il n'est pas une « personne ». Dans l'univers clos et quadrillé par le programme (plan qu'une raison écrite se propose d'appliquer), le maître est en un sens dépersonnalisé. Le maître garde, le plus souvent possible, le silence et utilise pour cela des « signes ». Lorsqu'une « faute » a été commise par un écolier, le maître indique avec son « signal » laquelle des « sentences » affichées au mur a été enfreinte, puis il le fait venir à lui pour lui donner la férule ou lui montrer du bout de son « signal » le lieu où il recevra sa punition.

Si ces écoles peuvent fonctionner avec aussi peu d'intervention « personnelle » du maître, ce n'est pas par effet de la croyance en la présence d'un Dieu qui verrait et surveillerait tout[61], mais par l'ensemble des « mécanismes » objectivés dans l'écrit, préparés,

56. R. CHARTIER, « Les pratiques de l'écrit », *Histoire de la vie privée*, Tome III, *De la Renaissance aux Lumières*, Paris, Seuil, 1986 ; M. WEBER, *Economie et société*, *op. cit.*

57. J.-B. de LA SALLE, *Conduites...*, *op. cit.*, p. 155.

58. J.-B. de LA SALLE, *Conduites...*, *op. cit.*, p. 123

59. G. VINCENT, *L'Ecole primaire...*, *op. cit.*, p. 32.

60. J.-B. de LA SALLE, *Conduites...*, *op. cit.*, p. 101.

61. C'est de cette manière que certains historiens rendent compte de ce qui rend possible la relation pédagogique. Cf. notamment F. DELFORGE, *Les Petites Ecoles de Port-Royal, 1637-1660*, Les Editions du Cerf, Paris, 1985 : « Le monde à deux dimensions,

codifiés, réglés par les codifications écrites. Avec les sentences affichées, les cartes d'alphabet ou de syllabes, le tableau, les découpages et la succession des parties des savoirs mis au point par la Conduite, l'usage des signaux, la fixation d'un programme quotidien, hebdomadaire et annuel, la tenue de «catalogues» (de réception, de changements de leçon, de l'ordre des leçons, des qualités des écoliers, des premiers bancs, des visiteurs et des absents), les éducateurs de ces écoles mettent fin au «flou» qui caractérise les apprentissages non-institutionnels, non systématisés, non formalisés, caractéristiques des formes sociales orales mettant en scène des personnes faisant corps avec leur savoir dans des situations particulières. C'est la stabilisation institutionnelle de la situation et la stabilisation scripturale du sens (qui ne sont en fait qu'une seule et même chose) qui rendent le «sens» fixe et impersonnel. Fait sociolinguistique banal, en gelant les «contextes» les éducateurs gèlent, stabilisent, fixent, le sens des énoncés produits qui peuvent parfois n'être même pas «énoncés» par les maîtres mais simplement «désignés» (les «sentences»).

En limitant le plus souvent possible le schéma d'interaction verbale au sein de la salle de classe à l'échange de demandes, de sous-demandes et de réponses qui doivent répondre à quatre «conditions» : « – 1° qu'elles soient courtes, – 2° qu'elles aient un sens parfait, – 3° qu'elles soient certaines, – 4° que les réponses soient proportionnées à la portée des écoliers, non pas des plus capables, ni de ceux qui ont le plus d'esprit, mais des médiocres, en sorte que la plupart puissent répondre aisément aux demandes qui leur seront proposées»[62], J.-B. de La Salle entend dépersonnaliser les relations sociales, constituer l'écolier comme écolier-discipliné et limiter toute polysémie qui empêcherait le bon déroulement des activités scolaires (comme c'est le cas pour l'ordre militaire par exemple).

Très vite, apprendre selon des règles imposées de l'extérieur va subir une critique. Apprendre selon des règles sans comprendre ces règles va bientôt être rejeté. La transformation de l'écolier discipliné et «dressé» en écolier «raisonnable» qui suppose un autre rapport aux règles impersonnelles, va s'opérer tout d'abord à l'intérieur des écoles mutuelles. Le châtiment corporel est condamné et avec lui les écoles des frères dans lesquelles les élèves sont écrasés «sous le poids de formules arides, de règles vides de sens, où l'élève n'a rien à chercher, rien à désirer, où il

où tout se réduit à l'action de l'homme sur l'homme, fait place au monde à trois dimensions où l'éduqué et l'éducateur se placent ensemble dans la dépendance de Dieu» (p. 269).

62. J.-B. de LA SALLE, *Conduites...*, op. cit., p. 102. C'est nous qui soulignons.

est servilement enchaîné à quelqu'imitation machinale»[63]. Le «dressage» est donc vivement rejeté. Tout ce qui est enseigné doit être expliqué, la discipline ne doit pas être subie mais comprise et acceptée. Il s'agit toujours d'agir selon les règles impersonnelles, indépendantes de la volonté des individus (le maître et les moniteurs) mais pas de les imposer arbitrairement sans le «consentement» des élèves. Si l'élève comprend les règles, il se les approprie par lui-même et pratique une sorte d'auto-discipline, un self-government : «La raison est donc ce pouvoir sur soi-même qui remplace le pouvoir d'un autre, exercé de l'intérieur»[64].

Ce n'est pas un hasard si l'école mutuelle est, à l'époque même de son fonctionnement, comparée explicitement au régime constitutionnel : «L'enseignement mutuel est le régime constitutionnel introduit dans l'éducation ; c'est la charte qui assure à l'enfant la part de sa volonté dans la loi à laquelle il obéit»[65].

Si le rapport aux règles impersonnelles semble avoir changé, ces dernières sont toujours omniprésentes dans l'organisation des pratiques scolaires. Plus que jamais, la méthode mutuelle organise le rapport à une autorité impersonnelle dont les maîtres et les moniteurs ne sont encore une fois que les serviteurs. Derrière l'estrade surélevée où se trouve le bureau du maître, on trouve un crucifix, le buste du Roi, l'inscription «Louis XVIII, Roi de France, Protecteur des écoles élémentaires» ainsi que toute une série de sentences d'ordre moral.

Parce que la codification de l'organisation des activités scolaires est poussée à l'extrême, les maîtres peuvent employer les «signes» des mains et des bras, le sifflet, la sonnette, le geste plutôt que la voix pour ordonner les activités : «Pour conduire et faire évoluer correctement des dizaines ou des centaines d'élèves les responsables de l'enseignement mutuel ont prévu des ordres précis, rapides, immédiatement compréhensibles (...). On ne peut s'en remettre ni à l'improvisation, ni à l'initiative des moniteurs ni même à un choix plus ou moins arbitraire du maître. Aussi, tous les «Traités» ou «Manuels» relatifs à l'enseignement mutuel insistent-ils sur la nécessité matérielle d'une codification rigoureuse et

63. De Gérando, cité dans G. VINCENT, *L'École primaire...*, *op. cit.*, p. 78.

64. G. VINCENT, *L'École primaire...*, *op. cit.*, p. 79.

65. P. GUIZOT, *Conseils de morale ou Essais sur l'homme, les mœurs, les caractères, le monde, les femmes, l'éducation*, tome 2, 1828, p. 89, cité dans P. USAGE, *L'Enseignement mutuel de 1815 aux débuts de la IIIe République. Contribution à l'étude de la pédagogie de la lecture et de l'écriture dans les écoles mutuelles*, Thèse de Doctorat de 3ème cycle, Université Paris V, 1972, p. 253.

minutieuse. La plupart comportent – sous forme de tableau – le détail intégral des «signes» à utiliser et des mouvements correspondants à accomplir. La communication à ce niveau, est toute mécanique et entièrement hiérarchisée»[66].

5) Enfin, pour accéder à n'importe quel type de savoir scolaire, il faut maîtriser la «langue écrite» (du graphisme à la composition française et à la grammaire, introduites par l'école mutuelle, en passant par la lecture). L'enseignement d'une langue écrite codifiée, fixée, normalisée n'est possible que par le travail scriptural sur les pratiques langagières opéré par des générations de grammairiens et de professeurs. L'objectif de l'école est d'apprendre à parler et à écrire selon les règles grammaticales, orthographiques, stylistiques, etc. Or, il faut revenir sur ce qui est devenu une évidence culturelle : l'école est le lieu d'apprentissage de la langue. C'est tout un rapport au langage et au monde que les pédagogues entendent inculquer aux élèves : une maîtrise symbolique, seconde, qui vient ordonner et raisonner ce qui relève de la simple habitude, du simple usage. C'est ce qu'avait bien vu L. S. Vygotski[67] (1985). L'école prône la reprise réflexive, la maîtrise explicite et consciente conduite parfois par des métalangages, des règles, des définitions. La forme scolaire de relations sociales est la forme sociale constitutive de ce que l'on peut appeler un *rapport scriptural-scolaire au langage et au monde*.

3. Formes sociales et construction de l'objet

En procédant à cette comparaison et à l'analyse sociogénétique de la forme scolaire de relations sociales comme forme sociale scripturale-scolaire constitutive d'un rapport au langage spécifique, et dans son articulation à des formes d'exercice du pouvoir, on rend tout d'abord possible une théorie de l'«échec scolaire» qui relève tout à la fois d'une *anthropologie du pouvoir* et d'une *anthropologie de la connaissance*[68].

Il nous semble en effet que la sociologie de l'éducation est indissociable d'une sociologie de la connaissance (des modes de connaissances) et d'une sociologie du pouvoir (des formes d'exercice du pouvoir). Ce que nous venons de rappeler indique qu'il est indispensable de penser l'articulation (et les liens d'homologie) des formes d'exercice du pouvoir et des formes que prennent les relations sociales d'«apprentissage». Ce que montre les analyses ci-dessus c'est que, dans le même temps où des

66. P. LESAGE, *L'Enseignement mutuel*..., op. cit., p. 105.

67. L. S. VYGOTSKI, *Pensée et langage*, Messidor/Éd. sociales, Paris, 1985, 416 p.

68. B. LAHIRE, *Formes sociales scripturales*..., op. cit.

savoirs, des rapports au langage et au monde se construisent, des modalités du rapport à autrui s'apprennent dans des formes de relations sociales spécifiques correspondant à des modalités du pouvoir[69].

En pensant la réalité scolaire en termes de forme scolaire de relations sociales, on permet de poser la question du rapport entre groupes sociaux et formes sociales. Une forme de relations sociales, de même que le rapport au monde qui en est indissociable, n'est jamais la propriété exclusive d'un groupe social : une forme n'est pas une chose qu'on posséderait comme on possède des biens. Parler, par exemple, d'«école bourgeoise» ou «capitaliste», c'est opérer la réification d'une réalité relationnelle complexe. L'école n'est pas réductible à une école de groupe ou de classe, même si elle contribue à produire et reproduire les différences entre les groupes ou classes de la formation sociale. Les groupes n'existent pas indépendamment des formes de relations sociales au sein desquelles ils se constituent.

De même, parler de forme de relations sociales permet d'éviter la confusion entre institution et forme (institution scolaire et forme scolaire). Comme Michel Foucault a pu mettre l'accent sur les dispositifs transversaux par rapport aux découpages institutionnels (école, prison, hôpital, caserne, etc.), on peut saisir des formes sociales qui traversent des institutions diverses. La forme scolaire de relations sociales ne s'arrête pas aux portes de l'institution scolaire et inversement l'institution scolaire peut être traversée par des formes de relations sociales différentes (qu'on pense notamment aux formes sociales orales qu'essaient d'imposer les élèves les plus étrangers à la logique sociale de l'univers scolaire lorsqu'ils se retrouvent en grand nombre dans une même classe ou dans un même établissement).

Parler de forme de relations sociales ouvre, de même, une réflexion anthropologique fondamentale sur le lien entre le social, le cognitif et le langagier[70]. La forme que prennent les liens sociaux est indissociable des pratiques langagières multiples qui en sont une dimension constitutive. Parce que le lien social est d'emblée langagier et que la conscience «individuelle» ne prend forme qu'à travers le langage (des pratiques langagières

69. Dans *Norbert Elias par lui-même*, Fayard, 1990, Elias écrit : «Le parlementarisme, cependant, est essentiellement une façon de régler les conflits sans avoir recours à la violence, et les Allemands n'avaient jamais appris cela. Il exige une énorme maîtrise de soi. Les techniques qui sont nécessaires pour cela ne peuvent se développer sous un régime absolutiste» (p. 78). Il met ainsi explicitement en parallèle des formes d'exercice du pouvoir et les caractéristiques sociales-mentales des habitus.

70. B. LAHIRE, «Sociologie des pratiques d'écriture...», op. cit.

toujours spécifiques), le type de conscience, de rapport au monde et à autrui d'un individu varie avec les formes que prennent les liens sociaux ; la logique cognitive n'est autre que la logique des formes de relations sociales.

La manière dont nous posons les problèmes implique logiquement un recours constant aux problèmes théoriques, schèmes d'interrogation, etc., de différentes disciplines scientifiques : anthropologie, linguistique, psychologie, histoire, sociologie. Le travail de B. Bernstein constitue déjà un bel exemple de *dépassement des frontières disciplinaires* entre linguistique, psychologie et sociologie[71]. Bernstein mettait en jeu une construction complexe de l'objet qui ne s'embarrassait guère des frontières académiques classiques et ne réduisait pas la sociologie de l'éducation à une sociologie de la transmission des savoirs.

Enfin, la sociologie de l'éducation est une condition générale de toute sociologie. Elle permet de ne pas oublier que les êtres sociaux ont une histoire, une genèse et qu'ils ne sont pas des êtres d'interactions anonymes, sans passé, etc. Les êtres sociaux ne sont pas pourvus « naturellement » de procédures interprétatives mais par histoire, par socialisation et c'est l'analyse des procédures socio-historiques d'interprétation qui doit constituer un des objets de la sociologie (et non celle de procédures interprétatives naturalisées et dés-historicisées). En fait, de ce point de vue, toute sociologie, quels que soient son objet de recherche, son terrain d'investigation devrait être aussi une sociologie de l'éducation tant une pratique n'est compréhensible que par rapport au mode d'appropriation (ou mode d'acquisition) de cette pratique et par rapport à l'histoire des êtres sociaux qui l'effectuent.

III – ÉCOLE ET FORME SCOLAIRE AUJOURD'HUI

Depuis plusieurs années l'institution scolaire est la cible de critiques nombreuses et souvent contradictoires au point que l'on évoque une « crise » de l'école. Les réformes institutionnelles et pédagogiques se succèdent, contribuant ainsi à transformer les contours de l'école, la manière dont elle est perçue et les pratiques des différents groupes sociaux à son égard. Dans cette conjoncture, il est loisible de se demander dans quelle mesure ce qui est en cause c'est la forme scolaire et sa prédominance dans le mode de socialisation propre à nos formations sociales. L'étude

71. On pourrait aussi bien se référer au travail de Pierre Bourdieu ou aux démarches méthodologiques énoncées par R. CHARTIER dans « Le monde comme représentation », *Annales E.S.C.*, nov.-déc. 1989, p. 1505-1520.

aujourd'hui des pratiques socialisatrices dans l'école et hors l'école, *située dans la perspective socio-historique*, permet d'avancer l'idée d'une prédominance de la forme scolaire dans les processus de socialisation et de formuler l'hypothèse que les transformations de l'institution scolaire et des rapports des différents groupes sociaux à celle-ci participent de cette prédominance.

1. Prédominance de la forme scolaire

L'émergence de la forme scolaire, forme qui se caractérise par un ensemble cohérent de traits[72] au premier rang desquels il faut citer la constitution d'un univers séparé pour l'enfance, l'importance des règles dans l'apprentissage, l'organisation rationnelle du temps, la multiplication et la répétition d'exercices n'ayant d'autres fonctions que d'apprendre et d'apprendre selon les règles ou, autrement dit, ayant pour fin leur propre fin, est celle d'un nouveau mode de socialisation, le mode scolaire de socialisation. Celui-ci n'a cessé de s'étendre et de se généraliser pour devenir le mode de socialisation dominant de nos formations sociales.

La prédominance de la forme scolaire, du mode scolaire de socialisation est visible d'abord dans l'essor de la scolarisation elle-même. Cet essor, manifeste dès le XIXe siècle, n'a cessé de s'amplifier au long de notre siècle et s'est particulièrement accéléré après la seconde guerre mondiale et dans les années soixante.

Il n'est sans doute pas inutile de rappeler quelques-uns des éléments saillants de ce «procès de scolarisation»[73] :

— scolarisation des apprentissages professionnels (LEP, IUT, BAC professionnels) ;

— généralisation du passage dans le secondaire ;

— allongement de la scolarité en amont et en aval de la scolarité obligatoire. La scolarisation de la quasi-totalité des enfants de quatre ans en maternelle et l'accroissement spectaculaire des effectifs dans les lycées et les universités témoignent de scolarités de plus en plus longues en France.

L'école et la scolarisation se sont développées jusqu'à devenir essentielles dans la production et la reproduction de nos formations sociales, des hiérarchies, des classes... qui les constituent.

72. Sur cette question, cf. G. VINCENT, *L'École primaire...*, op. cit., ainsi que les paragraphes précédents du présent chapitre.

73. R. BERNARD, «Quelques éléments sur le procès de socialisation et la socialisation scolaire», *Les dossiers de l'éducation*, n° 5, 1984, p. 17-22.

Si dans la période antérieure aux années soixante, «l'origine sociale déterminait directement le niveau d'insertion professionnelle et sociale, l'école ne jouant qu'un rôle tout à fait annexe»[74], aujourd'hui, les trajectoires sociales et professionnelles sont fortement tributaires des trajectoires scolaires.

Les classements scolaires sont des classements sociaux dont les effets se font sentir dans des domaines de la vie sociale éloignés du domaine scolaire et se prolongent bien au delà de la fin de la scolarité. Si ces classements scolaires agissent fortement sur la vie professionnelle, ils affectent en fait l'ensemble des relations sociales et des pratiques. L'«excellence scolaire» est «consacrée norme d'excellence universelle, reconnue même par ceux qui ne vont pas à l'école ou n'y réussissent pas»[75].

On sait, surtout depuis les travaux de Pierre Bourdieu[76], que les différences en matière de pratiques culturelles, mais aussi sportives ou alimentaires..., renvoient, pour une part, à des différences de capital scolaire et que les classements qu'opèrent les êtres sociaux entre eux sont en relation d'homologie avec les classements scolaires (*i. e.* au moins partiellement fondés sur des principes analogues aux classements scolaires).

Enfin, de nombreux problèmes sociaux sont construits à partir de critères scolaires de jugement, comme c'est par exemple le cas pour l'«illettrisme» : «L'école a joué et joue un rôle déterminant dans la construction sociale de l'illettrisme, moins parce qu'elle ne sait pas répondre aux difficultés d'apprentissage d'un grand nombre de jeunes, que parce que la prise de conscience du phénomène de l'illettrisme, sa désignation, ses interprétations et les initiatives pour y mettre fin relèvent d'une approche prioritairement scolaire des réalités sociales»[77].

Outre le poids de l'école et de la scolarisation dans nos formations sociales, le rôle des classements, des jugements, des perceptions scolaires hors de l'institution scolaire, la prédominance du mode scolaire de socialisation se manifeste par le fait que la forme scolaire a largement débordé les frontières de l'école et traverse de nombreuses institutions et groupes sociaux : «(...) notre société est scolarisée, incapable de penser l'éducation autrement

74. B. CHARLOT, *L'École en mutation*, Payot, 1987, p. 108.

75. P. PERRENOUD, *La Fabrication de l'excellence scolaire*, Droz, 1984, p. 85.

76. En particulier, P. BOURDIEU, *La Distinction*, Minuit, 1978.

77. A.-M. CHARTIER et J. HEBRARD, «Rôle de l'école dans la construction sociale de l'illettrisme», dans J.-M. BESSE, M.-M. DE GAULMYN, D. GINET, B. LAHIRE (dir.), *L'«Illettrisme» en questions*, Lyon, P.U.L., 1992.

que sur le modèle scolaire même dans les domaines étrangers au curriculum consacré des écoles de culture générale ou de formation professionnelle »[78].

On retrouve aujourd'hui de nombreux éléments, de nombreux traits de la forme scolaire (certes à des degrés divers) dans les pratiques socialisatrices d'une part croissante des familles, dans les activités « péri-scolaires », les stages de formation, etc.

La tendance de nombreuses familles (principalement dans les classes supérieures et les classes moyennes) à multiplier les activités « extra-scolaires » pour leurs enfants en est un exemple. Il faut souligner d'emblée le sens donné à ces activités par une série de parents : ils recherchent non seulement une occupation du temps libre de leurs enfants et l'acquisition de savoirs spécifiques mais aussi « l'apprentissage de la discipline », « le goût de l'effort », etc.[79], exprimant ainsi leurs préoccupations « éducatives ».

Ces activités organisées, encadrées par des spécialistes, règlent et structurent le temps des enfants. Elles tendent à assurer leur occupation incessante, occupation dont la fonction est moins d'encadrer et de surveiller que de générer des dispositions à la régularité, au respect d'un « emploi du temps »... « Soumettre le déroulement de sa vie à un découpage en séquences temporelles prévues à l'avance, ne faire les choses qu'à point nommé, n'est-ce pas avoir acquis la forme d'une moralité qui est celle du devoir ? »[80].

Une partie de ces activités relèvent d'apprentissages pour lesquels la répétition, le respect des règles... sont essentiels. C'est singulièrement le cas de la musique et de la danse (en tout cas dans leurs formes les plus « classiques ») dont les savoirs et leur transmission ont été très tôt codifiés (solfège, gammes, travail à la barre...)[81].

Les activités sportives que l'on associe moins spontanément au « scolaire » dans sa perception commune, ne sont cependant pas dépourvues de propriétés de la forme scolaire. Outre qu'elles sont assurées par des spécialistes de l'« éducation sportive », elles imposent un minimum de discipline et de règles dans l'acquisition des techniques (s'opposant en cela aux jeux « libres », aux

78. P. PERRENOUD, *La Fabrication*..., *op. cit.*, p. 75.

79. Cf. D. THIN, *Pratiques et attitudes éducatives parentales*, Mémoire de DEA de sociologie et sciences sociales, Université Lumière Lyon 2, 1988.

80. G. VINCENT, *L'École primaire*..., *op. cit.*, p. 41.

81. La responsable d'une académie de danse rappelait régulièrement aux parents que « l'académie est comme une école. L'assiduité, la ponctualité et la régularité sont indispensables pour que les élèves puissent acquérir des bases solides et durables ».

parties de ballons au pied des immeubles...) et tendent à organiser cette acquisition selon une progression programmée sous forme de séquences successives donnant lieu à des exercices répétés. Elles sont, de plus, caractérisées par le fait qu'elles tendent à constituer des pratiques corporelles en pratiques «pour le corps» c'est-à-dire n'ayant d'autre fin que l'éducation, la formation des corps. De la sorte, elles rejoignent l'éducation physique scolaire, telle qu'elle est analysée par Pierre Bourdieu : «L'école, lieu de la *skholè*, du loisir, est l'endroit où des pratiques dotées de fonctions sociales et intégrées dans le calendrier collectif, sont converties en *exercices corporels*, activités qui sont à elles-mêmes leur fin, sorte d'art pour l'art corporel, soumises à des règles spécifiques de plus en plus irréductibles à toute nécessité fonctionnelle, et insérées dans un calendrier spécifique»[82].

Enfin, dans les classes supérieures et les classes moyennes, les parents, et singulièrement les mères, tendent à devenir de véritables pédagogues pour faire de leurs rapports avec leurs enfants des rapports éducatifs, pédagogiques.

Les classes populaires sont plus éloignées du mode scolaire de socialisation, surtout les plus dominées d'entre elles, sur le plan culturel. Pour les parents de celles-ci, séparer des pratiques à visée éducative d'autres pratiques sociales n'a guère de sens, est impensable sauf peut-être pour les pratiques qui se rapportent à l'école et pour les parents les moins éloignés de l'univers scolaire.

La multiplication des activités concerne de manière différente les enfants des familles populaires les plus dominées. Il s'agit moins d'une démarche «éducative» des parents que de la prise en charge des enfants par un ensemble d'«intervenants sociaux». Le développement d'activités «péri-scolaires» dans les quartiers populaires tend à assurer l'occupation systématique des enfants et des jeunes, avec pour objectif d'enlever les enfants à la rue et de les soustraire à l'influence des familles dont l'action est souvent considérée comme néfaste. Ceci revient d'ailleurs de manière récurrente dans les propos des travailleurs sociaux et des enseignants : «Les enfants de P... (quartier populaire de la région lyonnaise) sont très tôt dans la rue et sur les pelouses où ils prennent de mauvaises habitudes» (Directeur de centre aéré) ; «Le problème des rythmes de vie se pose toute la semaine *et* le week-end, les enfants se détruisent en un jour et demi de liberté. Il faudrait des activités le samedi *et* le dimanche» (Inspecteur de l'Education nationale).

82. P. BOURDIEU, «Comment peut-on être sportif ?», dans *Questions de sociologie*, Minuit, 1980, p. 177.

Les actions organisées visent non seulement à surveiller les enfants mais aussi à leur faire acquérir des «habitudes de vie régulière», d'assiduité, de ponctualité. De plus, les actions de «soutien scolaire» sont en grand nombre aujourd'hui parmi les activités «péri-scolaires», les exigences et les pratiques de l'école étant ainsi partiellement reprises par les animateurs.

Enfin, parallèlement au travail avec les enfants, il est fréquemment envisagé d'agir en direction des parents «pour les éduquer», ce qui conduit à leur proposer des stages ou des réunions de formation sur des thèmes comme l'alimentation, l'hygiène, le sommeil, le travail scolaire...

Ainsi, la forme scolaire traverse de multiples pratiques socialisatrices. On en trouve l'empreinte dans la socialisation familiale (en tout cas, dans les classes supérieures et moyennes, dans les fractions supérieures des classes populaires), dans les activités «péri-scolaires», et nous pourrions ajouter dans les formations d'entreprise, les stages d'«insertion», etc. Progressivement, le mode scolaire de socialisation, c'est-à-dire la socialisation pensée et pratiquée comme «éducation», «pédagogie», etc., s'est imposé comme référence (non consciente), comme mode de socialisation allant de soi, légitime, dominant.

Dire que le mode scolaire de socialisation est dominant ne signifie pas qu'il s'exerce selon les mêmes modalités, en tous lieux et en toutes circonstances, ni qu'il n'existe pas des résistances «objectives» de la part d'êtres sociaux socialisés dans d'autres formes de relations sociales[83]. Il faut notamment compter avec les appropriations différentes opérées par les divers groupes sociaux.

Le mode scolaire de socialisation peut être dit dominant non seulement parce que la forme scolaire est largement diffusée dans les diverses instances socialisatrices mais aussi (et c'est lié) parce que le rapport à l'enfance qu'il implique, le type de pratiques socialisatrices qu'il suppose, sont seuls considérés comme légitimes.

La manière dominante d'envisager les enfants comme des êtres sociaux à part, devant faire l'objet d'actions spécifiques et adaptées est issue du rapport à l'enfant né avec la forme scolaire[84]. Cette forme *sui generis* de relations à l'enfant, aux enfants,

83. Sur les «résistances «objectives» (*i. e.* pas nécessairement intentionnelles) des élèves les plus étrangers à la logique scolaire, cf. B. LAHIRE, *Formes sociales scripturales*..., *op. cit.*

84. Cf. sur ce point P. ARIÈS, *L'Enfant et la vie*..., *op. cit.*, et G. VINCENT, *L'École primaire*..., *op. cit.*

passe par la constitution de l'enfance comme catégorie particulière d'êtres sociaux séparés, distincts des autres êtres sociaux, justiciables d'un traitement particulier : l'éducation. Cette catégorie s'est d'ailleurs subdivisée au fur et à mesure de l'instauration d'instances éducatives spécifiques à chaque âge...

C'est dans ce sens que l'on a affaire à des activités séparées des autres activités sociales et à des pratiques distinctes des autres pratiques. La séparation est manifeste lorsque ces activités se déroulent dans des lieux spécifiques, coupés des autres lieux de l'activité sociale et sous l'autorité de spécialistes dont l'action est tout entière orientée vers l'éducation (situation traditionnelle de l'école mais que l'on trouve aussi dans les activités «péri-scolaires»). Pourtant aujourd'hui, l'essentiel est peut-être moins dans la séparation spatiale que dans le fait que ce sont des pratiques distinctes parce que pensées et voulues comme éducatives ou plus exactement parce que n'ayant d'autres fonctions sociales que d'éduquer.

Lorsqu'on observe les relations entre adultes et enfants dans nos formations sociales aujourd'hui, ce qui est patent c'est la propension à faire de chaque instant un instant d'éducation, de chaque activité des enfants une activité éducative, c'est-à-dire une activité dont la finalité est de les former, de former leurs corps, de former leurs connaissances, de former leur morale..., le tout étant indissociable.

2. «Crise» et «ouverture» de l'école en question

Nous pouvons revenir désormais à la question posée au départ : comment interpréter les mises en cause de l'école dans son fonctionnement traditionnel ainsi que les critiques dont elle est l'objet ? Doit-on voir en celles-ci le signe d'un affaiblissement de la prédominance de la forme scolaire ? Assiste-t-on au passage du mode scolaire de socialisation à un autre mode de socialisation ?

L'école est au centre de nombreux débats sociaux à travers les questions des rapports entre formation et chômage, celles de Développement Social des Quartiers ou de Développement Social Urbain. La question de l'«échec scolaire» est constituée comme problème social en liaison à d'autres problèmes sociaux comme la «délinquance», l'«intégration», la «marginalisation», l'«illettrisme»... Parmi les reproches, un des plus fréquents est qu'elle est trop coupée des réalités extérieures, trop «fermée». D'ailleurs, les responsables de l'école au plus haut niveau prônent ce qu'ils appellent l'«ouverture» de l'école. On assiste ainsi à un certain nombre de transformations : intervention dans l'éco-

le d'agents extérieurs à l'institution (animateurs, intervenants divers...), décloisonnement des classes, apparition d'activités scolaires plus «tournées vers l'extérieur», place plus grande de certaines familles dans l'école, etc. Il existe une relative altération des limites entre l'école et ce qui l'entoure, altération qui invite encore à se demander si la forme scolaire n'est pas en train d'éclater ou même d'être dépassée, remplacée par une autre forme.

Pour notre part, nos travaux nous invitent à formuler une autre hypothèse. Cette hypothèse est la suivante : ces altérations des limites de l'institution scolaire, ces incursions dans le domaine traditionnellement réservé à l'école d'agents extérieurs à celle-ci ou tenus à l'écart de celle-ci, cette «ouverture» de l'école pour reprendre cette expression issue de la pratique, sont au contraire et justement rendues possibles par le fait que le mode scolaire de socialisation est le mode de socialisation largement dominant, hégémonique, dans notre formation sociale. Autrement dit, l'espace scolaire pourrait s'«ouvrir» parce que cette «ouverture» ne remettrait pas en cause la prédominance de la forme scolaire sur la socialisation. Le mode scolaire de socialisation et la forme scolaire ne seraient donc pas fondamentalement affectés par les transformations institutionnelles.

Arrêtons-nous un instant sur ce thème de l'«ouverture» à propos duquel il faut noter qu'il recouvre des réalités très différentes et que son sens varie en fonction des êtres sociaux ou des groupes qui s'en emparent.

Si l'on considère les activités que les enseignants conduisent avec leurs élèves en dehors de l'école à l'occasion de sorties ponctuelles ou de classes de neige, classes vertes, etc., il faut noter que le travail effectué consiste à réutiliser ce qui est observé, ce qui est vécu par les élèves dans des termes scolaires : écriture, transformation des expériences en savoirs formalisés, objectivés, etc.

Concernant l'intervention d'agents extérieurs à l'institution scolaire dans l'école et le travail des enseignants avec des travailleurs sociaux, d'une part cela reste encore marginal dans l'activité de l'école et des enseignants, d'autre part il s'agit d'êtres sociaux qui ont été assez longuement scolarisés. Les travailleurs sociaux ne mettent pas en œuvre un autre mode de socialisation que le mode scolaire de socialisation tel que nous le définissons dans ces pages (même s'ils proposent d'autres méthodes ou pratiques pédagogiques que celles des enseignants...). De surcroît, ils tendent de plus en plus à revendiquer une compétence en matière de lutte contre l'«échec scolaire» et font de leur interven-

tion sur le terrain de l'échec scolaire et de la scolarité des enfants, un facteur de reconnaissance, de légitimation de leurs actions, de leurs pratiques leur permettant d'accroître ou de préserver leurs places ou leurs positions...

L'école s'ouvre aussi, dit-on, aux parents. Là encore, comment ne pas voir que les parents les plus présents dans les écoles, s'exprimant sur des questions pédagogiques, sont d'abord des parents ayant un capital scolaire important et dont les pratiques socialisatrices n'entrent pas en contradiction, au contraire, avec le mode scolaire de socialisation ?

Quant à l'«ouverture» aux familles les plus populaires, tout montre qu'elle a pour objectif de tenter de contourner des résistances à la scolarisation. Il s'agit, en ayant des contacts plus étroits avec les parents, de transformer leurs pratiques socialisatrices afin qu'elles soient plus conformes aux attentes de l'école et que soient réunies les conditions d'une scolarisation plus efficace des enfants.

On peut donc se demander, si l'«ouverture» de l'école n'est pas justement rendue possible par la domination, dans notre formation sociale, du mode scolaire de socialisation. L'«ouverture» de l'école pourrait mettre en péril le monopole des enseignants, comme agents détenteurs de la compétence pédagogique légitime, mais ne menacerait plus les fondements de l'éducation scolaire et ne serait pas le passage du mode scolaire de socialisation à un autre mode. Elle pourrait, à l'inverse, contribuer à renforcer la dominance de la forme scolaire en favorisant sa diffusion hors de l'institution scolaire. L'école pourrait s'ouvrir parce qu'elle socialise moins contre l'«extérieur» (les familles, la rue...), parce que l'«extérieur» socialise davantage comme elle... Si l'école a dû être un monde clos afin de constituer l'enfance comme un univers séparé, il n'est sans doute pas nécessaire qu'elle le demeure alors que la séparation de l'enfance, la constitution de l'enfance comme catégorie spécifique appelant, nécessitant une action propre, l'éducation, est largement établie dans nos formations sociales.

On peut se demander si ce qui conduit à interpréter les transformations de l'institution scolaire et de ses marges comme autant de manifestations de déscolarisation, de désagrégation de la forme scolaire n'est pas une confusion entre forme et institution. Il nous faut réaffirmer ici que la forme scolaire n'est pas strictement confondue avec l'institution scolaire, ni limitée par celle-ci mais qu'elle est transversale à diverses institutions et à divers groupes sociaux.

Le sociologue ne doit pas se laisser imposer les catégories des êtres sociaux en lutte dans le champ éducatif : «scolaire» et «non scolaire», école «fermée» et école «ouverte», pédagogie «traditionnelle» et pédagogie «nouvelle»...

On ne peut pas confondre luttes pédagogiques, luttes entre pédagogues et mise en cause de la prédominance de la forme scolaire et du mode scolaire de socialisation ou fin de la forme scolaire. Une telle confusion n'aurait pas permis de penser les «révolutions pédagogiques» du XIXe siècle[85] (passage de l'imposition de règles de manière mécanique, de l'extérieur, à l'imposition de règles par leur justification, leur compréhension, l'adhésion «raisonnée») dans le cadre non seulement de la forme scolaire mais de sa construction. La forme scolaire s'est construite et se construit dans les luttes et les transformations... Toutefois, en ne situant pas l'ensemble des faits dans le cadre d'un procès historique, on ne peut saisir les invariants de la forme scolaire ni les luttes et les conflits dans lesquels elle se construit et perdure.

La situation actuelle peut paraître paradoxale. La forme scolaire, le mode scolaire de socialisation dominent la socialisation mais l'école comme institution est contestée, son monopole pédagogique et celui des enseignants est entamé, menacé... Cependant, il est menacé au nom de l'efficacité pédagogique c'est-à-dire au nom des résultats scolaires mais aussi au nom de l'«intégration» des enfants et des familles «populaires» aux normes dominantes et les méthodes, le fonctionnement de l'école sont contestés, attaqués par les êtres sociaux les plus scolarisés.

Lorsqu'on se préoccupe de remédier à ce que l'on désigne comme les échecs de l'école c'est le plus souvent en reproduisant des pratiques scolaires et en augmentant la scolarisation, ainsi que le montre la multiplication des actions de soutien scolaire à la périphérie de l'école ou les actions de lutte contre l'«illettrisme» : «Toutes les critiques à l'égard d'une institution qui a échoué à apprendre à lire à trop de jeunes ou de moins jeunes n'aboutissent donc qu'à demander davantage d'école»[86].

C'est au moment où la scolarisation n'a jamais été aussi grande que l'école est la cible de nombreuses critiques car la prédominance de l'école entraîne des exigences plus grandes et plus diversifiées vis-à-vis d'elle.

85. Cf. G. VINCENT, *L'École primaire...*, op. cit., chapitre 5.

86. A.-M. CHARTIER et J. HEBRARD, «Le rôle de l'école...», op. cit.

D'une certaine manière, l'institution scolaire paye le «succès» du mode de socialisation dont elle a été le principal vecteur et dont on peut dire qu'elle n'a plus le monopole.

Deuxième partie

Prégnance et Résistances

Le terme prégnance a été adopté par la Gestalttheorie pour caractériser ce qui a été aussi appelé «bonne forme» : la forme est aussi bonne qu'elle peut l'être dans des conditions données («lois» de Wertheimer). On peut parler (en psychologie de la perception par exemple, mais aussi par extension dans d'autres domaines) d'une forme qui a plus de prégnance que d'autres, et qui tend par conséquent à s'imposer. Mais de tels concepts perdraient de leur intérêt si on les rabattait sur la description d'un jeu mécanique de forces. Non seulement une forme ne «s'impose» pas sans résistances, mais sa prégnance même n'est pas indépendante des significations dont elle est inséparable.

La prégnance de la forme scolaire peut être le fil conducteur des analyses que nous présentons ici. Leurs terrains sont divers, mais elles portent toutes sur l'extension de la forme scolaire, les conséquences qui en résultent, les résistances qu'elle rencontre.

Travail social et travail pédagogique
une mise en cause paradoxale de l'école

Daniel THIN *

La «lutte contre l'échec scolaire» dans les zones dites défavorisées, c'est-à-dire pour l'essentiel dans les banlieues et les quartiers ouvriers de nos villes, mobilise des forces et des groupes d'agents extérieurs à l'école, au premier rang desquels les travailleurs sociaux. L'intervention de ces agents dans un domaine jusque-là réservé aux enseignants participe d'une situation nouvelle dans laquelle la scolarisation ne serait plus l'affaire de la seule institution scolaire, les frontières entre l'école et ce qui l'entoure seraient moins nettes, moins marquées, l'autorité pédagogique des enseignants ne serait plus sans partage, situation qui permet de s'interroger sur la pérennité de la forme scolaire. A partir de recherches réalisées dans la région lyonnaise[1], il apparaît que le développement de ces actions à la périphérie de l'école («activités péri-scolaires», «soutien scolaire», «aide aux devoirs», etc.) peut être analysé de façon non paradoxale (ou paradoxale seulement en apparence) à la fois comme le développement du mode scolaire de socialisation et l'extension de la forme scolaire[2], et comme une mise en cause du monopole pédagogique de l'institution scolaire et des enseignants[3].

* *ATER à l'Université Lumière Lyon 2*

1. A. HENRIOT-VAN ZANTEN, D. THIN, G. VINCENT, *Processus de formation et dynamiques locales dans l'agglomération lyonnaise*, Rapport pour le Programme Pluriannuel en Sciences Humaines Rhône-Alpes, Groupe de Recherche sur la Socialisation, CNRS-Université Lumière Lyon 2, décembre 1992, 172 p.

2. Sur la forme scolaire et le mode scolaire de socialisation, voir G. VINCENT, *L'Ecole primaire française*, Lyon, P.U.L., 1980 ; B. LAHIRE, *Formes sociales scripturales et formes sociales orales : une analyse sociologique de l'«échec scolaire» à l'école primaire*, Thèse de doctorat, Université Lumière Lyon 2, 1990 ; G. VINCENT, B. LAHIRE et D. THIN, «Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire», en première partie du présent ouvrage.

3. Les éléments produits par d'autres recherches confortent à nos yeux la validité de cette hypothèse, même lorsque les auteurs ont travaillé dans des perspectives différentes. Cf. F. BONVIN, *Les Cycles d'animation péri-scolaire*, Paris, FORS, décembre

I – DES ACTIONS PÉRI-SCOLAIRES SOUMISES À LA LOGIQUE SCOLAIRE

Il faut d'abord situer l'origine de ces actions dans le contexte général des transformations du travail social et de ses rapports avec l'école. Du côté de l'animation, la crise du «socio-culturel» a contraint un grand nombre d'animateurs à s'orienter vers des activités à caractère plus «social»[4] et à chercher à conquérir ou reconquérir des publics qui leur échappaient. Les préoccupations scolaires des familles, enfants et parents, dans les quartiers populaires ont fourni pour une part l'occasion et le moyen de ces réorientations professionnelles. Plus globalement, l'émergence de l'«échec scolaire» comme problème social[5] associé, souvent comme une des causes, à de nombreux autres problèmes sociaux («délinquance», «illettrisme», «intégration», «chômage», etc.)[6], l'intérêt porté à la lutte contre l'«échec scolaire» par plusieurs institutions dont le travail social dépend, le poids de l'école et de la scolarisation grandissant dans notre formation sociale, ont sans doute incité les travailleurs sociaux à dépasser partiellement leur défiance traditionnelle à l'égard de l'école et des savoirs scolaires, défiance liée à l'histoire du travail social comme aux trajectoires scolaires et sociales de nombreux travailleurs sociaux[7], à l'écart entre leur héritage culturel et leur capital scolaire[8].

La prise en compte des questions scolaires est devenue quasi obligatoire pour qui veut agir dans les quartiers populaires. Elle permet à la fois de répondre aux inquiétudes des familles concer-

1989 ; D. GLASMAN *et al.*, *Le Soutien scolaire hors l'école*, Rapport pour le Commissariat général au plan, novembre 1989, Centre de Recherche en Education, Université Jean-Monnet, Saint-Etienne ; C. DANNEQUIN, *L'Enfant, l'école et le quartier : les actions locales d'entraide scolaire*, Paris, L'Harmattan, 1992.

4. Voir J. ION, «La fin du socio-culturel ?», *Les Cahiers de l'animation*, n° 56, 1986.

5. Sur l'émergence de l'«échec scolaire» comme problème social, voir V. ISAMBERT-JAMATI, «Quelques rappels de l'émergence de l'échec scolaire comme «problème social» dans les milieux pédagogiques français», dans E. PLAISANCE (dir.), *L'Echec scolaire, nouveaux débats, nouvelles approches sociologiques*, Paris, CNRS, 1989 et B. CHARLOT, *L'Ecole en mutation*, Paris, Payot, 1987.

6. Voir par exemple A.-M. CHARTIER et J. HEBRARD, «Rôle de l'école dans la construction sociale de l'illettrisme», dans J.-M. BESSE, M.-M. DE GAULMYN, D. GINET, B. LAHIRE (dir.), *L'«illettrisme» en questions*, Lyon, P.U.L., 1992.

7. Voir sur cette question J. VERDES-LEROUX, *Le Travail social*, Minuit, 1978 ; J. ION et J.-P. TRICART, *Les Travailleurs sociaux*, La découverte, 1984.

8. «Ainsi par exemple, on comprend mieux la dénonciation de la routine scolaire qui est au principe de la plupart des innovations des nouveaux intermédiaires culturels (animateurs, éducateurs, etc.) si l'on sait que la petite bourgeoisie établie dispose d'un capital scolaire relativement important pour un héritage culturel relativement faible tandis que la petite bourgeoisie nouvelle (dont les artistes représentent la limite) a un fort héritage culturel pour un capital scolaire relativement faible.» (P. BOURDIEU, *La Distinction*, Minuit, 1979, p. 100).

nant la scolarité de leurs enfants et de viser des objectifs plus globaux : «*La création de cette activité permet d'apporter une réponse immédiate à des parents et une réponse préventive à l'«échec scolaire», la délinquance, l'échec social*», écrivaient les responsables d'un centre social à propos d'une action dite de «soutien scolaire». Dans leurs propos, les animateurs de ces activités insistent sur le fait que leur travail ne se borne pas à apporter une aide sur le plan scolaire mais qu'il a une dimension éducative beaucoup plus large. A la limite, comme le dit une animatrice : «*Le soutien scolaire, les devoirs, tout ça, c'est, c'est un peu un prétexte pour travailler avec les gamins, pour aller plus loin avec eux*». Au delà de l'aide à la scolarité et à travers elle, il y a un projet plus fort qui est d'agir sur la socialisation des enfants et des adolescents en leur inculquant des règles de vie, en leur apportant la «communication», l'«affection», la «stabilité», etc., (la liste est longue des «carences» évoquées par les travailleurs sociaux) dont ils manqueraient. Comme l'écrit Dominique Glasman : «Le soutien scolaire traite en fait d'autres problèmes que les seuls problèmes scolaires, ou plutôt, il traite, sous les espèces de l'échec scolaire, l'inadaptation sociale dont ce dernier est à la fois le signe et la promesse[9].»

L'objectif des actions de «soutien scolaire» ne se limite donc pas à la seule amélioration des scolarités. Il s'inscrit dans un projet plus vaste de traitement des divers problèmes sociaux que l'on associe d'ordinaire aux populations ouvrières les plus démunies, et qui relèvent des fonctions traditionnelles du travail social. Il reste que pour nombre de travailleurs sociaux le traitement, et surtout la prévention de ces problèmes, passent aujourd'hui par une action sur la scolarisation. Ainsi, la trentaine d'activités périscolaires de l'agglomération lyonnaise que nous avons été amené à connaître, ont toutes pour objectif premier d'agir sur la scolarité des enfants, sur leur rapport à l'école, et souvent de transformer les pratiques parentales vis-à-vis de la scolarité ; la plupart mettent en œuvre au moins une activité d'action directe sur la scolarité : «aide aux devoirs», «soutien scolaire», «cours particuliers», «aide à la lecture»..., ou «atelier langage» se donnant pour but de favoriser l'apprentissage du français scolaire en maternelle ou en primaire.

L'importance accordée aux questions scolaires a des conséquences manifestes sur les modalités des activités péri-scolaires. Les recherches réalisées montrent que, tout en tenant souvent un discours de dénigrement de l'institution scolaire et des méthodes pédagogiques des enseignants, les travailleurs sociaux et les mili-

9. D. GLASMAN *et al*, *Le Soutien scolaire*..., *op. cit.*, p. 20.

tants associatifs engagés dans la lutte contre l'«échec scolaire» tendent à se soumettre à la logique de l'école et à reproduire dans leurs actions les caractéristiques de la forme scolaire. Dans la réalité quotidienne des activités péri-scolaires, l'influence directe ou indirecte de l'école ne cesse de se faire sentir et aboutit pour une part à une dépendance vis-à-vis de l'école.

Ainsi, le recrutement des enfants participant aux activités péri-scolaires est fortement tributaire des classements opérés par et dans l'école. Une fraction d'entre eux est directement désignée ou signalée par les enseignants eux-mêmes ou en accord avec eux, le reste du recrutement se faisant par le «bouche à oreille», l'information auprès des parents et dans les établissements scolaires. Dans tous les cas, les enfants sont choisis sur la base de leurs difficultés scolaires évaluées à travers leurs résultats scolaires et leur comportement vis-à-vis de la scolarité : élèves ayant redoublé, élèves ayant de mauvaises notes, élèves n'effectuant pas leurs devoirs et n'apprenant pas les leçons, etc. Les enfants n'ayant pas de difficultés scolaires aiguës ou particulières sont en principe exclus des activités d'aide à la scolarité mais la réalité montre que quelques «bons» élèves participent à l'«aide aux devoirs» ou au «soutien scolaire». Des enfants ayant des problèmes particulièrement graves dans leur scolarité ou posant des problème de comportement et de discipline peuvent également être écartés, les travailleurs sociaux considérant soit qu'ils ne peuvent rien pour eux au regard de l'étendue de leurs difficultés scolaires, soit que le fonctionnement de leurs activités ne peut s'accommoder de comportements ou de pratiques ne respectant pas les règles du jeu nécessaires à la bonne marche des activités. Certains enfants s'excluent d'eux-mêmes, manifestant leur rejet de tout ce qui rappelle l'école : le travail scolaire mais aussi les règles de fonctionnement des activités péri-scolaires qui leur paraissent trop astreignantes. En fait, pour que les actions d'aide à la scolarité puissent agir, elles ne doivent s'adresser qu'à des enfants, certes en difficulté à l'école, mais qui ne sont pas totalement réfractaires au travail et à la discipline scolaires. A l'instar de l'école elle-même et parce qu'elles reproduisent une partie des exigences scolaires, elles ne peuvent s'accommoder facilement d'enfants par trop «a-scolaires» ou en «rupture totale avec le système scolaire»[10] ou «pour qui l'école n'a guère de sens»[11].

L'objectif même de participation à la «lutte contre l'échec scolaire» conduit les travailleurs sociaux à répéter plus ou moins

10. C. DANNIQUIN, *L'Enfant, l'école et le quartier*..., *op. cit.*, p. 178.

11. B. CHARLOT, E. BAUTIER, J.-Y. ROCHEX, *Ecole et savoir dans les banlieues... et ailleurs*, Paris, Armand Colin, 1992.

directement des pratiques pédagogiques scolaires ou plus exactement à mettre en œuvre des pratiques pédagogiques caractéristiques de la forme scolaire. Ceci est particulièrement patent lorsque l'on observe les activités d'aide directe à la scolarité («aide aux devoirs», «soutien scolaire», «aide à la lecture»...). Reprenant des pédagogies et des modes d'organisation que l'on trouve dans de nombreuses écoles, les animateurs des activités péri-scolaires sont amenés à instaurer des règles de fonctionnement souvent plus souples que celles de l'école mais qui sont au fond de même nature.

Parmi ces règles, figure l'obligation d'assiduité et de ponctualité. Les enfants sont volontaires, c'est un principe commun aux diverses actions, mais ils s'engagent à venir régulièrement et à l'heure. Cette exigence est justifiée par le souci d'efficacité, une participation continue étant une des conditions de l'amélioration des résultats scolaires. Elle l'est aussi par le manque de places disponibles dans les groupes d'aide à la scolarité. Elle a sans doute surtout une fonction socialisatrice et vise à donner des habitudes de régularité et de persévérance, «qualités» que l'école valorise et cherche à inculquer.

De la même manière, au cours des séances, un minimum de calme et d'organisation est requis. La discipline des animateurs est souvent plus souple que celle des enseignants (d'où les reproches de laxisme que ces derniers leur adressent parfois) mais ils sont cependant conduits à demander aux enfants de limiter leurs déplacements, de ne pas crier, de ne pas parler tous en même temps, de ne pas déranger leurs camarades dans leur travail, de se tenir à leur travail pendant toute la séance, etc., demandes qui sont autant d'incitations au respect des règles et à la maîtrise de soi.

Concernant la réalisation des devoirs et l'apprentissage des leçons, les animateurs contrôlent le travail à faire et son accomplissement effectif, surtout pour les enfants les plus suspects de désinvestissement scolaire et de tricheries ; ils corrigent les enfants lorsqu'ils se trompent, insistent pour que le travail ne soit pas bâclé mais soigné, font réciter les leçons, expliquent ce qui ne semble pas compris... Quand l'«aide aux devoirs» est suivie d'une séquence «animation», ce qui est fréquemment le cas, il est exigé des enfants qu'ils terminent leçons et devoirs avant de passer à cette nouvelle activité. Les animateurs exercent ainsi une véritable fonction d'encadrement pédagogique et tentent d'aider les enfants à répondre aux attentes des enseignants qui souhaitent que le travail scolaire soit correctement effectué.

Dans une situation moins contraignante que celle des enseignants à l'école, parce que les travailleurs sociaux n'ont en charge ni l'évaluation des résultats scolaires ni la réalisation d'un programme, les activités péri-scolaires prolongent et reproduisent les exigences scolaires.

Par ailleurs, les activités d'animation apparemment moins dominées par la raison scolaire ont néanmoins pour finalité l'inculcation de dispositions exigées par la scolarisation et sont traversées par la forme scolaire dans leur mise en œuvre. A travers des activités plus ou moins ludiques, ce qui est recherché c'est l'acquisition de savoir-faire utiles à l'école : méthode, organisation, raisonnement «logique» mais aussi goût de l'effort, de la persévérance... On trouve ainsi des jeux éducatifs qui font appel à la maîtrise de règles, à la réflexion «logique», au maniement des mots (dames, échecs, mots croisés, scrabble, puzzles...), des constructions collectives (scrabble géant, arbre à mots...), des activités d'expression corporelle visant à transformer le rapport à l'espace qui serait défectueux chez ces enfants, des activités d'expression verbale qui permettent de travailler le langage, etc.

La production d'un projet d'animation collective est pensée dans ses implications éducatives : «*Nous voudrions que les enfants comprennent qu'une activité quelle qu'elle soit n'est pas seulement un temps précis mais demande également une préparation, une organisation, une gestion financière, temporelle, spatiale, et des autorisations*» écrivent les responsables de la création d'un spectacle de cirque avec les enfants. De la sorte, préparer un spectacle, c'est surtout donner des méthodes de travail, apprendre à persévérer, à gérer son temps, effectuer des calculs à travers la production et la gestion d'un budget...

On souligne enfin l'insistance sur le lire et l'écrire dans les activités d'animation : un espace et un temps sont souvent réservés à la lecture, les actions déjà citées (scrabble, arbre à mots, mots croisés) permettent la manipulation de mots, l'animation autour de contes est encore une introduction à la lecture, l'expression des enfants est assez souvent l'occasion de productions écrites.

L'animation, souvent présentée comme «non scolaire» par les travailleurs sociaux, est en fait étroitement associée aux objectifs d'action sur la scolarité. Comme l'écrit C. Dannequin, «il s'agit d'abord de se situer en prolongement du travail scolaire»[12]. Par le biais d'activités attractives, on s'efforce de modifier le rapport qu'ont les enfants avec les savoirs et les contraintes qu'ils rencontrent à l'école : en apprenant à maîtriser et à respecter les

12. C. DANNEQUIN, *L'Enfant, l'école et le quartier...*, op. cit., p. 73.

règles d'un jeu, l'enfant doit mieux s'y retrouver dans les nombreuses règles organisant les savoirs scolaires (grammaire, mathématiques...) mais aussi davantage respecter les règles organisant l'espace scolaire (et social) ; en s'investissant dans un projet à moyen terme (spectacle, exposition, reportage...), il doit acquérir organisation et constance ; à travers les différentes activités, il doit développer et canaliser son attention... On est proche ici de ce qu'écrit G. Vincent au sujet de l'école après qu'elle se soit affranchie des méthodes les plus dirigistes de ses origines : « Fixer une intelligence vagabondant selon son désir : voici donc ce que doit d'abord faire l'école. Mais elle ne le fera plus en supprimant tout plaisir : il faut, au début du moins, rendre l'étude attrayante, quitte à amener progressivement l'élève à accepter l'effort que demande tout travail »[13]. Dans ce sens, les activités péri-scolaires apparaissent comme un complément à l'action de l'école.

La question de l'évaluation des activités péri-scolaires est d'ailleurs abordée dans ces termes. Question récurrente, elle se pose au fond surtout parce que ces actions s'affirment comme des réponses à l'« échec scolaire » et à ses conséquences. Rarement réalisée en pratique, ou de façon fort imprécise, l'évaluation repose finalement sur l'appréciation des effets sur la scolarisation, à partir des critères de comportement et de résultats scolaires. A propos de ces derniers (qui tiennent le plus à cœur aux enfants et à leurs parents), l'ensemble des protagonistes, chercheurs compris[14], s'accordent pour juger qu'ils ne connaissent pas de transformations spectaculaires. Seuls les résultats de quelques élèves rencontrant des difficultés passagères semblent légèrement s'améliorer alors que l'on n'observe pas de progrès significatifs des élèves en échec caractérisé. L'effet positif le plus souvent cité est celui d'un changement des comportements d'une partie des enfants vis-à-vis de l'école : absentéisme en recul, élèves plus attentifs, diminution de l'agressivité, travail scolaire fait régulièrement, « problèmes de discipline » en régression, « goût de l'effort retrouvé »... L'ensemble des changements évoqués est souvent résumé dans une formule : « meilleure socialisation » qui signifie en fait meilleure adaptation aux règles de l'école.

Des actions en direction des parents sont souvent envisagées par les travailleurs sociaux dans le cadre des actions d'aide à la scolarité[15]. A travers elles, ils cherchent à transformer les pra-

13. G. VINCENT, *L'Ecole primaire...*, op. cit., p. 98.

14. Cf. aussi bien F. BONVIN, *Les Cycles d'animation...*, op. cit. ; C. DANNEQUIN, *L'Enfant, l'école et le quartier...*, op. cit. ; D. GLASMAN, *Le Soutien scolaire...*, op. cit.

15. Soulignons que l'objectif d'action en direction des parents est presque toujours affirmé mais plus rarement et assez difficilement mis en œuvre.

tiques socialisatrices familiales afin qu'elles soient conformes aux attentes des enseignants et qu'elles se rapprochent des pratiques éducatives valorisées, prônées à l'école et dans les milieux éducatifs professionnels. Les actions menées dans ce sens visent par exemple :

— à obtenir la collaboration des parents avec l'école et les enseignants, par leur participation aux réunions ou par des rencontres plus fréquentes avec les enseignants ;

— à transformer le mode de communication dans la famille pour qu'il devienne un mode de communication éducatif, c'est-à-dire pour que les discussions soient éducatives, abordent les questions de la scolarité comme l'ensemble des questions posées à et par l'enfant sur un mode réflexif ;

— à introduire des règles de vie jugées indispensables pour la scolarisation et le développement harmonieux des enfants : temps de sommeil suffisant, vie calme et régulière, alimentation dite équilibrée...

— à obtenir la séparation des activités éducatives des autres activités familiales : éteindre la télévision pendant les devoirs, prendre un moment, arrêter les occupations courantes pour s'occuper des enfants et notamment de leur scolarité...

L'objectif fondamental concernant les familles est de parvenir à en faire des familles éducatives, c'est-à-dire des familles qui constituent l'enfant comme un être à part sur qui doit s'exercer une action spécifique, distincte des activités ordinaires des adultes et surtout favorable à la scolarisation. En d'autres termes, le but est de transformer leur mode de socialisation pour qu'il se rapproche du mode scolaire de socialisation.

On le voit, que ce soit par l'action directe sur les enfants ou en passant par les parents, les activités péri-scolaires participent d'une tentative de transformation d'enfants peu préparés et peu réceptifs aux normes et exigences scolaires en enfants dotés des dispositions que l'école requiert, c'est-à-dire en enfants scolarisables ou autrement dit en élèves.

En élevant les problèmes scolaires au rang de leurs préoccupations essentielles, les travailleurs sociaux contribuent à la consécration de la scolarisation, à la reconnaissance de son importance comme moment incontournable de socialisation dans notre formation sociale. En participant à une multiplication des activités à visée d'abord éducative, encadrées, organisées, coupées des activités sociales ordinaires des familles et à une réduction du temps libre, en reprenant dans leurs propres activités avec les enfants (et pour une part avec les parents) de nombreux

éléments de la forme scolaire, les travailleurs sociaux contribuent sans doute à son extension et à l'élargissement de la scolarisation hors des murs de l'école.

Ajoutons que la plupart des intervenants dans les actions d'aide à la scolarité ont (nécessairement) un niveau scolaire assez élevé et qu'ils ont donc été longuement socialisés à travers la scolarisation : étudiants bénévoles ou employés comme vacataires, travailleurs sociaux ayant pour l'essentiel suivi des études supérieures au baccalauréat et parmi eux un nombre non négligeable ayant eu des velléités d'enseignement (ou ayant été enseignant) qui trouvent dans le «soutien scolaire» la possibilité d'agir sur la scolarisation avec une plus grande liberté pédagogique que dans l'institution scolaire. Ces caractéristiques expliquent sans doute, pour partie, à la fois la reprise au fond des éléments essentiels de la forme scolaire et la possible continuité pédagogique entre l'école et les activités péri-scolaires, et à la fois la volonté affichée des travailleurs sociaux de se démarquer des pratiques pédagogiques des enseignants. La question de l'autonomie des travailleurs sociaux dans leur démarche éducative et des différences avec les pratiques enseignantes est ici soulevée. Malgré la fréquente présentation du «modèle scolaire» comme repoussoir pour expliquer leurs options pédagogiques, les travailleurs sociaux vivent une contradiction entre l'affirmation et les tentatives de maintien d'une autonomie et d'une démarche propre (méthodes, public, objectifs) d'une part, et d'autre part, l'objectif de participation à la lutte contre l'«échec scolaire» qui les conduit à reconnaître l'autorité des enseignants sur cette question, à aligner partiellement leurs pratiques sur celles des enseignants et à soumettre leurs actions à la logique scolaire. Bien sûr, il existe des différences entre les activités péri-scolaires et les activités à l'intérieur de l'école, entre les rapports qu'entretiennent les animateurs avec les enfants et ceux des enseignants avec leurs élèves : les travailleurs sociaux n'ont pas à évaluer formellement les résultats des apprentissages des enfants, ils n'ont pas la charge quotidienne d'une classe avec ce que cela implique comme nombre d'enfants, comme préoccupations pédagogiques mais aussi administratives, disciplinaires, ils peuvent plus facilement individualiser les relations dans des petits groupes d'enfants, ils ne sont pas tenus par un programme et peuvent ainsi davantage proposer des formes ludiques d'activités éducatives, s'y arrêter longuement, laisser les enfants faire leurs propres expériences, ils n'ont pas la même formation, ils ont des savoir-faire propres, etc. Notons toutefois que les différences ne sont pas toujours aussi grandes que les travailleurs sociaux l'affirment quand on com-

pare leurs pratiques avec celles des enseignants qui se veulent «novateurs» et qui n'hésitent pas à utiliser jeux, sorties, etc., pour atteindre leurs objectifs pédagogiques.

Plus profondément, il nous semble que les différences entre les activités péri-scolaires et les activités de l'école relèvent de «variations pédagogiques secondaires»[16] (ce qui ne signifie ni qu'elles n'ont pas d'importance ni qu'elles ne doivent pas être étudiées) et que ce qui les unit c'est qu'elles sont les unes et les autres (les secondes sans doute plus que les premières) informées, tramées par la forme scolaire.

II – ENTRE TRAVAILLEURS SOCIAUX ET ENSEIGNANTS : UNE SITUATION DE CONCURRENCE[17]

D'un autre côté, l'irruption des travailleurs sociaux sur la scène scolaire tend à bousculer l'ordre des choses qui assurait jusque-là le monopole pédagogique des enseignants. Leur action se fonde sur l'idée que «l'école ne se suffit pas à elle-même pour sa propre action»[18] ou qu'elle échoue à scolariser les enfants des milieux populaires les plus éloignés de l'univers scolaire. Elle tend ainsi à mettre en cause les enseignants et leurs manières de faire, tout en empiétant sur un territoire qui leur était historiquement réservé. Cette situation peut être analysée en termes de concurrence entre les enseignants et les travailleurs sociaux, concurrence dont l'enjeu est la reconnaissance de la compétence et de la légitimité des différents protagonistes à participer à la réduction de l'«échec scolaire» et, plus largement, à imposer le mode scolaire de socialisation aux membres des classes populaires les plus réfractaires à celui-ci.

Tout d'abord, il est clair que l'existence et le développement de ces actions suscitent dès le départ au moins des inquiétudes chez les enseignants. Les débats difficiles et tendus auxquels nous avons assisté à plusieurs reprises lors de rencontres entre enseignants et animateurs en témoignent. Certains enseignants et directeurs d'école manifestaient une opposition ferme à toute intervention de travailleurs sociaux dans la scolarité des enfants,

16. Comme l'écrit C. Maroy à propos des «formations postscolaires». Cf. C. MAROY, «La formation postscolaire : extension ou infléchissement de la forme scolaire ?», dans ce même ouvrage.

17. On retrouvera ici une partie des analyses que nous avons développées dans «Enseignants et travailleurs sociaux dans la «lutte contre l'échec scolaire». Concurrences et convergences», dans Y. GRAFMEYER (ed), *Milieux et lieux sociaux*, Lyon, PPSH Rhône-Alpes, 1995.

18. D. GLASMAN *et al.*, *Le Soutien scolaire...*, op. cit., p. 8.

estimant que celle-ci relevait de leur seule compétence. Les moins défavorables s'interrogeaient sur les limites des interventions respectives des travailleurs sociaux et des enseignants. Ce qui apparaît c'est que ces actions de lutte contre l'«échec scolaire», par leur seule existence, agissent comme révélateurs des difficultés rencontrées par les enseignants dans les quartiers populaires. S'il est nécessaire d'organiser une aide aux élèves en dehors de l'école, si d'autres que les agents traditionnellement et officiellement chargés de la scolarité s'en occupent et surtout s'ils obtiennent des résultats, cela peut signifier que les enseignants ne réussissent pas complètement dans leur tâche. Ceci est bien exprimé par un instituteur ne manifestant pourtant pas une grande hostilité à l'égard de l'action engagée par les travailleurs sociaux : «*Si vraiment ils y arrivent avec ces enfants-là, si vraiment eub l'enfant fait des progrès ça veut dire que nous eub faut qu'on se remette en question, bein qu'on est nuls, je veux dire qu'on est nuls !*». Cette perception des choses participe sans doute à la production d'une résistance et d'une méfiance des enseignants, méfiance tout à fait ressentie par les travailleurs sociaux.

De plus, l'insistance des travailleurs sociaux et autres animateurs à souligner qu'ils tissent des liens favorables avec les enfants en difficulté à l'école, ou en rupture avec l'école et la scolarisation, parce qu'ils «ne sont pas en situation de juger les enfants», parce qu'ils ont «une attitude valorisante vis-à-vis d'eux», parce qu'ils «ne font pas que du scolaire avec eux»[19] mais leur proposent des «activités ludiques et créatrices», parce qu'ils les connaissent dans leur vie de quartier... n'est pas sans effet sur les enseignants. Elle leur renvoie, sans le dire, par un jeu d'opposition, une image négative de leurs pratiques pédagogiques et de leurs rapports avec les élèves.

D'une certaine manière, l'école est mise en cause et les enseignants se sentent contestés. Aujourd'hui, on leur signifie en quelque sorte qu'ils ne peuvent à eux seuls résoudre les problèmes sociaux liés à l'école et à l'éducation, qu'ils doivent accepter que d'autres viennent compléter leur action pédagogique ou même compenser les manques de cette action. C'est une mise en question douloureuse pour nombre d'entre eux, particulièrement ceux qui exercent dans les quartiers populaires réputés difficiles scolairement.

Cette situation conduit les enseignants à poser le problème de la compétence des uns et des autres à traiter des questions sco-

19. Ce genre de discours renvoie, pour une bonne part, au propre rapport des travailleurs sociaux à leur scolarité, rapport souvent difficile, toujours critique comme le montrent les propos tenus sur leur trajectoire scolaire personnelle au cours des entretiens.

laires. Pour eux l'action scolaire relève de leur compétence pédagogique produite et attestée par leur formation et leur expérience : «*C'est pas la peine de faire des stages, d'aller aux conférences pédagogiques, de, de d'avoir fait l'E.N.* (école normale) *et tout ça, si n'importe qui, enfin pas n'importe qui, mais bon si, si des étudiants, des bénévoles ou même des animateurs peuvent faire ce travail*» (institutrice). Les enseignants soulignent que l'on ne peut pas s'improviser pédagogue, qu'il existe des étapes dans les apprentissages à connaître et à respecter, qu'une méthode inadaptée à l'enfant ou contradictoire avec celle du maître peut avoir des conséquences néfastes, etc. Ils ne manquent pas de relever les cas d'erreurs, de mauvaises explications ou de maladresses pédagogiques causées selon eux par l'inexpérience ou le manque de formation des animateurs des actions d'aide à la scolarité.

Le débat se cristallise particulièrement autour de l'intitulé même des actions péri-scolaires, le terme «soutien scolaire» souvent employé dans un premier temps provoquant de vives réactions des différents agents de l'Education nationale. Le terme «soutien scolaire» positionne les travailleurs sociaux directement sur le terrain de l'école, dans le champ de compétence des enseignants, le «soutien scolaire» étant censé être réalisé par ceux-ci. En revanche, l'intitulé «aide aux devoirs» est beaucoup mieux accepté parce qu'il ne renvoie pas à une défaillance de l'action pédagogique des enseignants mais plutôt à une carence des familles, les parents n'assurant pas ou ne pouvant assurer le suivi des devoirs et des leçons. Les travailleurs sociaux ont ainsi été amenés à adopter de nouveaux noms («aide aux devoirs», «activités éducatives péri-scolaires»...) en poursuivant pour l'essentiel des actions de même nature.

Les activités péri-scolaires sont parfois vécues par les enseignants sur le mode de la concurrence avec l'école au plan matériel. D'une part, l'«aide aux devoirs» ou le «soutien scolaire» se juxtaposent souvent avec les études surveillées de l'école primaire, menaçant ainsi une source de revenus complémentaires des instituteurs. D'autre part, un certain nombre d'enseignants, estimant que les problèmes de l'école sont en grande partie dus au manque de moyens, considèrent que l'argent investi pour aider les enfants en dehors de l'école trouverait un usage plus approprié à l'intérieur de celle-ci. Enfin, au moment où les différentes opérations de réhabilitation des quartiers permettent d'obtenir des crédits pour des actions éducatives, la rivalité se développe quelquefois aussi sur ce terrain-là.

Conjointement aux débats sur ce qui relève de la compétence de chacun et sur les moyens attribués aux uns et aux autres, les difficultés dans les relations entre enseignants et travailleurs sociaux sont aussi liées à des modes de fonctionnement professionnel différents. Les travailleurs sociaux reprochent fréquemment aux enseignants leur manque de disponibilité, leur rigidité ou les lourdeurs bureaucratiques de leur administration : « *Oub là, là, toutes ces règles, toute cette lourdeur administrative de l'Education nationale. Et puis c'est les programmes, les échéances, les orientations, les trucs comme ça, nous on n'a pas tout ça...* » (animatrice). De leur côté, les enseignants reprochent aux travailleurs sociaux, aux animateurs socio-culturels en particulier, le flou des pratiques, le manque de rigueur, l'absence de suivi du travail dans le temps, l'instabilité... Un directeur d'école énumère ainsi la liste des problèmes qu'il aurait rencontrés dans le travail avec les animateurs : « *Manque de professionnalisme, manque d'assiduité, pas de ponctualité, pas de fermeté avec les jeunes, du laxisme, pas d'esprit laïque* ». Il ne s'agit pas ici de reprendre à notre compte ces propos mais de relever l'existence de logiques professionnelles, de rapports au métier, de manières d'être différentes, produits sans doute de l'histoire respective des institutions du travail social et de l'institution scolaire ainsi que des trajectoires sociales des travailleurs sociaux et des enseignants. On peut de plus penser que les critiques et attaques des uns contre les autres participent de discours de dénigrement permettant de faire valoir ses propres qualités par opposition aux défauts énoncés.

L'apparition des actions de « soutien scolaire » à la périphérie de l'école a donc créé des rapports faits de défiance et de concurrence entre travailleurs sociaux et enseignants, et a été perçue par ces derniers comme une intrusion dans un domaine jusque-là réservé. Cependant, les demandes maintes fois réitérées des travailleurs sociaux, les pressions institutionnelles favorables à l'articulation entre le « scolaire » et le « péri-scolaire », la persistance ou l'aggravation des difficultés de l'école dans les quartiers populaires, incitent une partie des enseignants à dépasser leurs réticences et à établir des liens avec les animateurs de certaines actions péri-scolaires. Concrètement, il s'agit le plus souvent de rencontres ponctuelles ou de communications téléphoniques à propos d'élèves participant à l'« aide aux devoirs », quelquefois de réunions de bilan ou, plus rarement encore, de rencontres pour harmoniser l'action pédagogique. Des enseignants (mais pas tous) acceptent de sélectionner les enfants relevant à leurs yeux d'une aide extérieure à l'école et de contacter les parents pour obtenir leur accord ou d'informer leurs élèves de l'existence de

l'« aide aux devoirs ». Dans l'ensemble, le travail en commun reste limité : rares sont les actions impliquant la totalité des enseignants d'un établissement scolaire, rares aussi les projets élaborés, défendus et mis en œuvre collectivement. Cette situation est surtout déplorée par les travailleurs sociaux :

> « *C'est pas évident si tu veux. Je pense qu'on est à peu près d'accord avec l'école pour avoir fait un certain nombre de réunions sur des objectifs de l'aide aux devoirs et donc ce sentiment un petit peu de défiance, de méfiance à l'égard de ce qu'on pouvait faire avant a disparu, au moins pour partie, si ce n'est en totalité. Donc, je crois que chacun a bien perçu la complémentarité des uns et des autres quoi, qu'y avait pas superposition mais bien complémentarité. Maintenant en termes d'actions communes ou d'actions en commun, on peut dire qu'y a pas grand-chose quoi. De ce point de vue on peut le regretter.* » (Animateur).

En fait, ce sont essentiellement les travailleurs sociaux qui sont demandeurs vis-à-vis de l'école. La demande de « collaboration », de travail en commun vient principalement des travailleurs sociaux, cette revendication étant souvent associée à un désir de « faire bouger l'école » ou de « rendre les enseignants plus actifs » ou même « plus acteurs »... Les différentes actions péri-scolaires sont toujours pensées, organisées par les travailleurs sociaux qui tentent ensuite de les faire reconnaître et accepter par les enseignants. Comme le remarque D. Glasman « l'école peut être plus courtisée que courtiseuse »[20]. Nous avons souligné de notre côté[21] que cette « cour » opiniâtre s'apparente parfois davantage à un siège, les travailleurs sociaux multipliant les demandes, voire les pressions, en direction des enseignants pour qu'ils consentent à tenir compte des activités péri-scolaires et à établir une collaboration.

Il y a là une volonté d'être reconnus par les enseignants comme interlocuteurs et un souci que les actions des travailleurs sociaux soient prises en compte par l'institution scolaire ainsi que dans les dispositifs de lutte contre l'« échec scolaire » qu'elle instaure, notamment les instances de fonctionnement des ZEP[22]. Les travailleurs sociaux cherchent sans doute une légitimité auprès de ceux que leurs actions tendent objectivement à contester, tout en espérant investir un territoire qui leur échappe, pour lui imprimer

20. D. GLASMAN, « Le partenariat au sein des ZEP. Conflit et/ou collaboration », *Migrants-formation*, n° 85, juin 1991, p. 34.

21. D. THIN, « Enseignants et travailleurs sociaux... », op. cit.

22. Concernant l'attitude des travailleurs sociaux vis-à-vis des ZEP, cf. R. PLAISANCE, « La politique des zones d'éducation prioritaires et sa réalisation », *Les Cahiers du CTNERHI*, n° 43, 1988, p. 1-9.

leur marque. L'école est source de légitimité pour les animateurs du péri-scolaire, à la fois parce que leur capacité à faciliter la scolarisation des enfants et des adolescents est un critère du bien-fondé de leurs actions et à la fois parce que dans un certain nombre de cas (en particulier pour les activités d'«aide aux devoirs» ou de «soutien scolaire»), ce sont les agents de l'institution scolaire eux-mêmes qui sont conduits à juger de l'efficacité des actions entreprises.

Cette demande de reconnaissance de l'action péri-scolaire par l'institution scolaire et par les enseignants a pourtant ses limites. Les travailleurs sociaux ou les militants associatifs entendent bien obtenir que les enseignants acceptent de travailler avec eux autour de leurs actions, obtenir la possibilité d'agir dans l'école et d'y introduire leurs pratiques, gagner la reconnaissance de leur qualité à traiter de l'«échec scolaire»... Pour autant, ils ne veulent pas devenir de simples auxiliaires de l'école ou être dépossédés de la direction des actions dont ils sont les initiateurs. Des retournements de situation significatifs en témoignent. Les travailleurs sociaux animant une activité d'«aide aux devoirs» dans un quartier tentent depuis plusieurs années de faire reconnaître celle-ci par le collège du quartier. Pourtant, lorsque la question de l'intégration de l'«aide aux devoirs» au programme de la Zone d'éducation prioritaire, dirigée par les responsables du collège, est abordée, les travailleurs sociaux expriment leurs craintes en ces termes : *«Nous ne voulons pas être récupérés»* ; *«L'aide aux devoirs va apparaître comme une action de l'Education nationale»* ; *«Il y a risque de tout noyer»* ; *«J'ai peur qu'on dépossède le quartier. Qui va choisir les monitrices ? Est-ce qu'on aura notre mot à dire ?»*. Dans un autre quartier, les animateurs ont depuis longtemps un discours dans lequel ils disent leur souhait que les écoles primaires s'ouvrent à leurs activités et ils déplorent la faible réceptivité à leurs propositions dans certaines écoles. Quand, à l'occasion de l'arrivée d'un nouveau directeur, une des écoles ouvre ses portes en dehors des heures de cours à des activités destinées aux enfants, aux adolescents et aux familles du quartier, les animateurs et les éducateurs regardent avec méfiance ces initiatives et rechignent à y participer en avançant les arguments suivants : *«Ce n'est pas le rôle de l'école»* ; *«Il faut pas tout mélanger»* ; *«Je doute que ça puisse fonctionner longtemps»*. On trouve ici la crainte que l'école en élargissant sa mission aux actions péri-scolaires ne prenne le contrôle de ce qui se trouve à sa périphérie et sans doute que les enseignants renforcent leur monopole pédagogique.

Du côté des enseignants d'ailleurs, ceux qui souhaitent ou qui engagent un travail en commun avec les travailleurs sociaux, y compris les plus favorables d'entre eux, tentent très souvent de contrôler et de limiter les actions péri-scolaires ou de leur donner une orientation correspondant à leurs conceptions pédagogiques. Certains essayent ainsi de restreindre les activités à la seule «aide aux devoirs» et à la répétition du travail en classe, de vérifier la qualité des vacataires, d'obtenir des activités d'animation complémentaires à un de leurs projets pédagogiques, d'imposer une continuité stricte avec le travail de l'école...

> *«Le projet nous intéresse on va essayer de le mettre en place l'année prochaine. Sur une heure de présence dans la famille y'a vingt minutes si tu veux, vraiment lecture. Alors là moi j'ai dit, j'ai posé mes conditions, je veux que l'animateur qui fasse ça il vienne dans la classe de CP, il voit comment l'instit travaille pour qu'il soit vraiment en osmose sinon ça sert à rien du tout.»*
> (Directeur d'école).

Ce qui est mis en avant c'est la cohérence pédagogique entre l'école et les activités péri-scolaires, les animateurs de ces activités devant, du point de vue des enseignants, orienter leurs pratiques en fonction des besoins et des options pédagogiques de l'école, et devenir de cette façon des auxiliaires de l'école. Plus largement et plus profondément, ce qui est en jeu c'est la prédominance de l'école en matière pédagogique, c'est sa position dominante dans les dispositifs de lutte contre l'«échec scolaire».

Dans ce jeu d'opposition autour des positions respectives des travailleurs sociaux et des enseignants, autour des compétences éducatives et de la légitimité de chacun à traiter des questions éducatives, il semble exister un thème qui rapproche les positions des uns et des autres. Il s'agit de l'action en direction des parents. Il apparaît, à travers les discours, des points de vue convergents pour situer les causes de l'«échec scolaire» dans ce que travailleurs sociaux comme enseignants nomment les «carences» des familles[23] et pour affirmer «la nécessité d'une action en direction des familles» (affirmation que l'on retrouve dans de nombreux projets d'écoles comme dans les textes émanant des centres sociaux ou autres institutions du travail social). Les travailleurs sociaux, se réclamant d'une bonne connaissance des habitants des quartiers dans lesquels ils travaillent, apparaissent de plus en

23. Nous retrouvons l'analyse du discours des enseignants sur les causes de l'«échec scolaire» établie par A. LEGER et M. TRIPIER dans *Fuir ou construire l'école populaire ?*, Paris, Méridiens-Klincksieck, 1986, en particulier p. 55 à 80.

plus comme des médiateurs possibles entre l'école et la famille, entre les enseignants et les parents ou comme des relais de l'école à l'intérieur des familles.

Une sorte de division du travail paraît ainsi pouvoir quelquefois s'établir selon le modèle suivant : aux enseignants le travail «scolaire» avec les enfants, principalement à l'intérieur de l'école, aux travailleurs sociaux l'action d'«animation éducative» compensant les «carences éducatives des familles» et surtout l'action en direction des familles visant à transformer non seulement leurs pratiques vis-à-vis de la scolarité de leurs enfants, mais l'ensemble de leurs pratiques sociallisatrices pour qu'elles soient plus proches des pratiques proprement «éducatives» telles que ces «professionnels de l'éducatif» les envisagent. Cette division du travail ne va pas de soi, d'une part parce que le travail «scolaire» n'est en rien réductible à une simple transmission des savoirs, celle-ci ne pouvant être séparée d'un mode de socialisation, en l'occurrence ici le mode scolaire de socialisation, et d'autre part parce que l'action éducative des travailleurs sociaux est fortement imprégnée de ce mode scolaire de socialisation. D'un point de vue plus empirique, les travailleurs sociaux ne souhaitent ni être transformés en de simples auxiliaires de l'école, même en agissant en direction des parents, ni devenir des spécialistes des familles et abandonner l'action pédagogique. Les enseignants quant à eux ne peuvent confier entièrement la question des relations entre les parents et l'école à des agents extérieurs à celle-ci. Si la répartition des tâches qui tend à se dessiner permet de rendre les oppositions moins vives, moins marquées, elle contribue sans doute davantage à les déplacer qu'à les dépasser durablement et réellement.

Malgré la permanence des oppositions et des relations de concurrence, travailleurs sociaux et enseignants tendent à se rencontrer de plus en plus pour tenter d'harmoniser leurs actions. Ces rapprochements sont produits à la fois par la mise en place de dispositifs de lutte contre l'«échec scolaire» et d'actions visant à résoudre les problèmes sociaux des quartiers populaires, et à la fois par le discours qui les accompagne, le discours sur le «partenariat», la nécessité de faire travailler ensemble les différents protagonistes de l'action «sociale» et «éducative». Ce discours est accompagné de fortes incitations institutionnelles au travail en commun. Ces incitations viennent de financeurs comme le Fonds d'action sociale ou l'Education nationale qui conditionnent l'attribution de crédits à l'élaboration de projets intégrant à la fois l'action des enseignants et celle des travailleurs sociaux. Elles peuvent venir aussi des municipalités, autre financeur, de façon

moins impérative. Ainsi l'organisation par certaines municipalités de nombreuses réunions autour des questions éducatives et scolaires ont, entre autres fonctions, celle de permettre la rencontre des différents agents intéressés par ces questions dans la commune.

Ceci tend à produire une situation dans laquelle le discours sur le «partenariat» est incontournable[24], d'une part parce que les décisions concernant les actions autour de l'école et même à l'intérieur de l'école (celles qui ne dépendent pas uniquement de l'Education nationale en tout cas) sont prises de plus en plus dans le cadre de réunions regroupant l'ensemble des agents intéressés ou du moins leurs représentants, d'autre part parce que le discours sur le «partenariat» dessine un principe de légitimité nouveau : pour que les actions conduites par les uns ou les autres soient reconnues et soutenues, il faut non seulement qu'elles aient une validité pédagogique mais aussi qu'elles s'articulent avec les autres actions existantes. La nécessité de penser les actions dans cette optique ne produit pourtant pas le même effet chez tous les agents. Outre que les travailleurs sociaux insistent davantage dans leurs discours sur la «dimension partenariale» de leurs actions que les enseignants, sans doute parce qu'ils ont plus à gagner que ces derniers dans un rapprochement entre l'école et le travail social, le sens donné au «partenariat» diffère sensiblement. Nous avons pu assister par exemple à une réunion au cours de laquelle travailleurs sociaux d'une part et responsables d'une Zone d'éducation prioritaire d'autre part tenaient également un discours sur le «partenariat», les premiers insistant sur la nécessité d'harmoniser au plan pédagogique les différentes actions, les seconds développant une interprétation plus instrumentale et administrative du «partenariat» en soulignant l'urgence d'inscrire les activités péri-scolaires dans le cadre de la ZEP, afin de ne pas laisser échapper des crédits dont l'attribution dépendait de la plus ou moins grande articulation entre école et péri-scolaire apparaissant dans les projets. Ainsi, le «partenariat» devient un enjeu dans les rapports entre enseignants et travailleurs sociaux, les premiers tentant de conserver la maîtrise de l'action pédagogique dans ce nouveau cadre, les seconds se saisissant du «partenariat» pour investir davantage le domaine scolaire.

Ce sont bien sûr les ZEP qui fournissent le cadre et les principales occasions de rencontre et de travail en commun, en particulier avec la mise en place de commissions de travail et de

24. Cf. à ce sujet le numéro spécial de *Migrants-formation*, n° 85, juin 1991.

réflexion auxquelles travailleurs sociaux et militants des associations de parents d'élèves sont conviés soit spontanément, soit après de nombreuses sollicitations de leur part. Mais si la construction et l'organisation des ZEP produisent les conditions formelles d'un rapprochement, elles ne font pas disparaître les contradictions entre agents. Celles-ci sont plutôt répercutées à l'intérieur du cadre formé par les ZEP. En témoignent les difficultés à installer des organes de gestion et de fonctionnement des ZEP dans lesquels travailleurs sociaux et militants d'associations de parents d'élèves soient intégrés. Ces difficultés tiennent autant aux réticences de certains enseignants responsables de ZEP qu'à la confrontation de logiques différentes, logiques d'enseignants s'inscrivant d'abord dans le cadre institutionnel et bureaucratique de l'Education nationale, logiques de travailleurs sociaux et de militants revendiquant une légitimité tirée de leur travail dans le quartier, supposé leur apporter une plus grande connaissance des populations à traiter.

En conclusion, les relations entre travailleurs sociaux et enseignants se construisent sur la base de convergences (population traitée identique, analyse des problèmes à traiter et de leurs causes très proche au fond...) mais sont des relations de concurrence, de lutte autour des questions des compétences de chacun, de la contribution des uns et des autres à la résolution des problèmes sociaux que les différents agents rencontrent dans les quartiers populaires, de la légitimité à agir sur ou dans les processus de scolarisation. Dans l'opposition des logiques ou des principes de légitimité, «l'école domine le champ» pour reprendre l'expression de F. Bonvin[25] et semble pouvoir apporter une légitimité recherchée par les travailleurs sociaux. Cette domination de l'espace par les questions liées à la scolarisation est concomitante d'une mise en difficulté de l'institution scolaire et de ses agents, les enseignants vivant l'apparition de nouveaux agents dans le domaine de la scolarisation, les transformations qui tendent à s'imposer à leurs pratiques et au fonctionnement des écoles, etc., comme autant de risques de mise en cause de leur action pédagogique et peut-être de leur position dans l'espace social. En revendiquant une légitimité à intervenir dans le domaine de la scolarisation les travailleurs sociaux contestent la légitimité des enseignants à traiter seuls des problèmes scolaires. Ces derniers se réclament d'une légitimité traditionnelle (ils ont historiquement le monopole de l'action pédagogique) mais aussi institutionnelle (pouvoir donné par l'institution scolaire et par la formation reçue dans le cadre de cette même institution), alors que

25. F. BONVIN, *Les Cycles d'animation...*, op. cit.

les seconds tentent d'imposer une légitimité plus problématique à partir de caractéristiques plus diffuses (connaissances des familles, rapports moins contraignants, moins «scolaires» dans le langage des travailleurs sociaux) avec les enfants parce qu'exempts d'évaluation, etc.[26].

III – UN FAUX PARADOXE

La situation de l'école est apparemment paradoxale : placée au centre de nombreux enjeux, son importance est ainsi consacrée et, dans le même temps, elle est l'objet de mises en cause, de critiques ou d'interrogations qui ne sont pas sans conséquence sur son fonctionnement et son image. La position difficile des écoles et des enseignants, la discussion des méthodes de l'école et des pratiques des enseignants, l'atteinte au monopole pédagogique de l'institution scolaire ne signifient pourtant pas qu'on assiste à un processus de déscolarisation.

L'action sur la scolarisation est un objectif dont se sont saisis les animateurs du péri-scolaire et les activités péri-scolaires tendent de plus en plus à avoir une fonction de contribution à la scolarisation au point qu'on serait tenté de les dénommer «actions de scolarisation péri-scolaires». Ceci ne va pas sans contradictions, les animateurs du péri-scolaire se voulant autonomes, voulant conserver la spécificité de leur mode d'action et refusant de devenir de simples auxiliaires de l'école, mais il reste qu'ils se fixent de plus en plus souvent pour objectif de contribuer à la lutte contre «l'échec scolaire» ou de favoriser la «réussite scolaire», donc de favoriser l'action de l'école. En outre, leurs pratiques, tout en ne se confondant pas avec celles des enseignants, sont fortement imprégnées du mode scolaire de socialisation. Les luttes et conflits de légitimité, de territoire..., que nous avons évoqués doivent être analysés sans se laisser abuser par les oppositions dont se réclament les êtres sociaux («scolaire» *vs* «non scolaire») et qui masquent à leurs propres yeux ce qui les réunit dans ces luttes. Comme l'écrit Bernard Lahire, «en lutte (parfois violemment) sur les méthodes, les types d'exercices, les programmes, les rythmes scolaires, les êtres sociaux qui participent de la réalité scolaire oublient combien leurs luttes dépendent d'une entente fondamentale»[27]. Au fond, l'école et les enseignants sont critiqués et mis en difficulté au nom des logiques scolaires

26. Dans la terminologie de M. Weber, on pourrait parler de légitimité traditionnelle, légale-rationnelle, charismatique.

27. B. LAHIRE, *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'«échec scolaire» à l'école primaire*, Lyon, P.U.L., 1993, p. 286.

de socialisation, par des agents largement gagnés au mode scolaire de socialisation. Loin d'observer une déscolarisation, il semble bien que l'on assiste à une scolarisation de la périphérie de l'école.

Il faut s'interroger sur cette situation qui n'est contradictoire qu'en apparence : alors que le mode scolaire de socialisation dont l'école est historiquement porteuse est dominant et informe même les pratiques des travailleurs sociaux pourtant peu enclins à valoriser l'école, l'institution scolaire et ses agents sont contestés et concurrencés. Le dépassement du paradoxe se trouve dans la dissociation que le sociologue doit opérer entre institution (ici l'école) et forme de relations (la forme scolaire), celle-ci n'étant jamais réductible à celle-là, la dominance de la forme scolaire sur la socialisation pouvant s'accompagner d'une mise en cause de l'institution scolaire et de ses agents.

Les raisons de l'improbable
Les formes populaires de la « réussite » à l'école élémentaire

Bernard LAHIRE *

Introduction

Si la théorie de la forme scolaire est particulièrement féconde pour saisir le phénomène scolaire dans une situation d'ensemble et notamment dans la configuration socio-politique d'une formation sociale donnée, elle permet aussi de penser l'école dans ce qu'elle a de plus spécifique, dans ces pratiques les plus ordinaires qui finissent par ne plus être pensées tant elles font partie du décor[1]. L'analyse de la forme scolaire, dont la perspective sociogénétique constitue un élément central, n'enferme pas la recherche dans l'analyse du passé. Au contraire, elle rend possible l'analyse de ce que de nombreux chercheurs ont voulu appréhender à la suite des théories de la reproduction : les modalités de la socialisation scolaire ainsi que les processus par lesquels l'école produit et reproduit des différences sociales. « Ouvrir la boîte noire », tel fut l'objectif visé par de nombreux chercheurs en sciences sociales ces dernières années. Tel est, fondamentalement, l'une des perspectives qu'ouvre la théorie de la forme scolaire[2].

Les réflexions théoriques sur les formes sociales comme formes de relations sociales[3] invitent à saisir le social dans ses

* *Maître de Conférences à l'Université Lumière Lyon 2*

1. Cf. en première partie de ce même ouvrage : « Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire ».
2. Cf. B. LAHIRE, *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'« échec scolaire » à l'école primaire*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon, 1993, 510 p.
3. Cf. B. LAHIRE, « Formes sociales et structures objectives : une façon de dépasser l'opposition objectivisme/subjectivisme », *L'Homme et la Société*, n° 103, 1992/1, p. 105-117 ; « Sociologie des pratiques d'écriture : contribution à l'analyse du lien entre le social et le langagier », *Ethnologie française*, 1990/3, p. 262-275 et « Précisions sur la manière sociologique de traiter du sens : quelques remarques concernant l'ethnométhodologie », *Langage et Société*, MSH, n° 59, mars 1992, p. 75-89.

processus de construction plutôt que dans ses états, dans les modalités fines des phénomènes plutôt que dans leurs grands traits. Au lieu de nous en tenir à un constat de distance objective entre les familles populaires et l'univers scolaire, nous nous sommes doté d'une manière de construire les objets qui force à reconstruire les articulations effectives complexes entre des réseaux (familiaux et scolaires) d'interdépendance, de co-existence (au sein desquels les enfants sont insérés et se constituent socialement) structurés par des formes de relations sociales spécifiques.

1. L'improbable en question

Le titre de ce chapitre : *Les raisons de l'improbable* peut prêter à de très mauvaises interprétations. Si l'on entend par là que nous voulons traiter de situations de «réussite» à l'école élémentaire qui seraient plutôt improbables en milieux populaires, alors on commet un contresens que les statistiques scolaires permettent immédiatement de mettre en évidence. En effet, lorsque l'on considère les taux de scolarité normale (sans redoublement) à l'école élémentaire selon la catégorie socio-professionnelle du père, on se rend compte que, même dans les milieux populaires qui sont les plus touchés par la sélection, la probabilité d'accéder en classe de 6ème «dans les temps» (les temps scolairement considérés comme normaux) est plus grande que la probabilité d'arriver en ayant pris du «retard».

Ce sont les scolarités avec redoublement qui sont moins probables que d'autres, aujourd'hui, pour les milieux populaires au sein de l'école élémentaire. L'expression «*les raisons de l'improbable*» désignerait donc, paradoxalement, davantage les situations de grandes difficultés scolaires, de moins en moins probables aux premières étapes d'une scolarité qui s'est allongée au fur et à mesure des années. En effet, s'il est plus probable de trouver dans la population ayant connu au moins un redoublement dans le primaire des enfants de milieux populaires, il n'est pas improbable du tout de rencontrer des enfants issus de ces mêmes milieux qui ont des scolarités sans redoublement.

Globalement, les élèves redoublent moins à l'école élémentaire depuis 20 ans. Les taux de redoublement au CP sont passés de 17,6 % en 1970/71 à 12,3 % en 1980/81 et à 8,1 % en 1989/90. De même pour les taux de redoublement au CM2 qui sont passés de 15 % en 1970/71 à 4,5 % en 1989/90[4]. C'est que les clivages se

4. Tableau : «Les taux de redoublement au CP et au CM2. Evolution (France métropolitaine)», *Repères et références statistiques*, Paris, Direction de l'évaluation et de la prospective, Ministère de l'Education nationale, édition 1991, p. 59.

sont déplacés et s'opèrent de plus en plus après l'école élémentaire, au collège ou au lycée. Les proportions d'accès en terminale pour un panel d'élèves entrés en 6ème en 1980 montrent des différences considérables selon le milieu social d'origine. Alors que l'accès est quasi «naturel» pour les enfants de cadres supérieurs et professions libérales (83,7 %) ou, plus encore, d'enseignants (88,8 %), il reste très largement interdit aux enfants d'ouvriers non qualifiés (25,7 %) ou de personnels de service (28,6 %). L'école élémentaire constitue donc bien progressivement, historiquement, le sol commun sur la base duquel des différences vont s'opérer.

Mais il y a bien de *l'improbable* dans certaines situations scolaires que nous avons rencontrées. *En comparant certaines familles sur l'ensemble des «atouts» ou des «ressources» qu'elles ont «objectivement» à leur disposition, le sociologue ne parvient pas toujours à s'y retrouver dans ses «comptes»* : des familles beaucoup mieux dotées que d'autres, notamment en capital scolaire, ont des enfants en grandes difficultés scolaires alors que des familles, dont toutes les caractéristiques objectives permettraient de penser que la scolarité des enfants pourrait être difficile, ont des enfants en bonne, voire en très bonne situation scolaire. Il y a donc bien, pour le sociologue, et compte tenu de ce qu'il sait à partir notamment des données statistiques sur le fonctionnement probable du monde social, comme un mystère à élucider. Les pistes semblent, au moins au départ, brouillées et il y a un véritable défi sociologique dans la tentative de compréhension de situations atypiques, qui ne donnent pas à voir ce que l'on pourrait attendre, dans un premier temps, socio-logiquement.

2. Objet de la recherche[5]

Plutôt que parler de notre objet en disant qu'il concerne les différences entre «familles populaires» au sein desquelles un enfant

5. Ce texte présente les résultats d'une recherche financée par le FAS, la Préfecture de la Région Rhône-Alpes et la MAFPEN de Lyon. Le rapport de recherche, qui s'intitule *Les Raisons de l'improbable. «Heurs» et «Malheurs» à l'école élémentaire d'enfants de milieux populaires* (mars 1995, 564 p.), donnera lieu à un ouvrage actuellement en préparation. Le projet initial de cette recherche a bénéficié des conseils précieux d'Anne-Marie Chartier et de Jean Hébrard, de François Dubet et d'Antoine Prost ; sa réalisation a bénéficié de la collaboration de D. Thin et de la participation de F. Blanc, L. Bourgade, C. Buathier, S. Faure, S. Gavory, B. Jarvin, E. Margier, M. Miles, F. Saunier-Martin et G. Vulin. Le travail s'est appuyé sur des données riches et susceptibles d'être croisées : entretiens auprès de 50 familles et notes ethnographiques sur chacun de ces entretiens, fiches de renseignements scolaires, cahiers d'évaluation, entretiens avec les 51 enfants, entretiens de début d'année scolaire avec les enseignants, entretiens de fin d'année avec les enseignants et entretiens auprès de directeurs.

est en situation d'«échec» ou de «réussite» scolaires, en laissant entendre que les critères d'«échec» et de «réussite» sont des critères désignant des réalités aux contours parfaitement définis, il faudrait plutôt dire que notre recherche traite des modes d'articulation, plus ou moins harmonieux, entre des contextes familiaux (relativement homogènes du point de vue de leur position au sein de l'espace social dans son ensemble) et des contextes scolaires, vus à travers les performances et les comportements scolaires d'un enfant en classe de CE2. Ce sont les phénomènes de dissonances et de consonances entre contextes familiaux et contextes scolaires, que l'on enregistre à travers la situation scolaire d'un enfant d'environ 8 ans, qui ont fait l'objet de notre investigation.

Après l'étude des inégalités scolaires, la sociologie de l'éducation se tourne, depuis peu et à travers quelques travaux relativement isolés, vers les cas d'élèves issus de milieux sociaux au sein desquels, statistiquement, l'espérance de vie scolaire est plutôt courte, et qui parviennent, malgré tout, à réussir leur scolarité[6]. Quant à nous, nous avons simplement essayé de saisir des différences «secondaires» entre des «familles populaires» dont le niveau de revenus et le niveau scolaire sont assez proches : semblables par leurs conditions économiques et culturelles, considérées grossièrement à partir des professions du père et de la mère, comment des familles engendrent-elles, socialement, des enfants qui sont pourtant à des degrés d'adaptation très différents par rapport au premier étage de l'édifice scolaire, à savoir l'école élémentaire ? Quelles sont les différences internes aux milieux populaires qui sont susceptibles de rendre raison de variations, parfois immenses, dans la scolarité des enfants ? En considérant la scolarité d'enfants de milieux populaires à l'école élémentaire, nous ne pouvons aucunement prétendre traiter des mêmes réalités que les auteurs qui sélectionnent leurs enfants de milieux populaires dans l'enseignement supérieur. Cependant les thèmes abordés et les manières de construire les objets sont relativement communs.

6. Cf. S. LAACHER, «L'école et ses miracles. Note sur les déterminants sociaux des trajectoires scolaires des enfants de familles immigrées», *Politix*, n° 12, 1990, p. 25-37 ; J.-P. LAURENS, *1 sur 500. La réussite scolaire en milieu populaire*, Toulouse, Presses Universitaires du Mirail, 1992, 259 p. ; Z. ZÉROULOU, «La réussite scolaire des enfants d'immigrés. L'apport d'une approche en termes de mobilisation», *Revue française de sociologie*, XXIX, 1988, p. 447-470 ; J. TESTANIÈRE, *Les Enfants de milieux populaires et l'école. Une pédagogie populaire est-elle possible ?*, Thèse de doctorat d'Etat ès Lettres et Sciences humaines, Université Paris V, 1982, 642 p. ; J.-P. TERRAIL, *Destins ouvriers. La fin d'une classe ?*, Paris, PUF, 1990. On peut adjoindre à cette liste le récent ouvrage de B. CHARLOT, E. BAUTIER et J.-Y. ROCHEX, *Ecole et savoir dans les banlieues... et ailleurs*, Paris, Armand Colin, 1992, 253 p.

Notre recherche s'est construite en partie contre l'idée selon laquelle les familles populaires qui ont des enfants en «réussite» scolaire seraient essentiellement caractérisées par des pratiques de «sur-scolarisation»[7]. Il nous a semblé[8] que nous avions plutôt affaire ici à *un* modèle (singulier) de réussite méritocratique qui implique tension et attention familiales entièrement tournées vers l'école plutôt qu'à *la* clef générale d'accès à la «réussite». L'existence d'un «projet» ou d'une «intentionnalité» familiale entièrement dirigés vers l'école ne serait qu'un cas parmi d'autres des possibles sociaux. Nous avons donc émis l'hypothèse selon laquelle il pouvait exister des fonctionnements familiaux non systématiquement orientés directement et spécifiquement vers l'école (morale familiale, rapport à l'écrit ordinaire, à la lecture, rythmes de vie et rapports au temps familiaux...) qui permettraient de rendre raison de certaines «réussites».

Plus largement, si l'on considère la littérature sociologique portant sur les cas de «réussites» scolaires et/ou sociales en milieux populaires, on trouve une palette d'hypothèses toutes aussi intéressantes les unes que les autres, mais toutes aussi réductrices les unes que les autres. Parfois c'est le «projet scolaire», le surinvestissement scolaire qui est mis en avant. Parfois c'est l'aspect militant de la famille qui est sur-considéré : des familles, par leur militantisme religieux, syndical ou politique développent, indépendamment de leur faible capital scolaire de départ, un intérêt culturel qui passe par les livres, la parole formelle, explicative, explicite, tenue parfois en public[9]. On peut avoir d'autres variantes de ce cas de figure dans la mise en évidence de familles «autodidactes» ou caractérisées par une position un peu plus qualifiée (ouvrier qualifié, aristocratie ouvrière...) : là encore, c'est par le capital culturel acquis ou conquis que l'on «explique» la «réussite» scolaire des enfants. Enfin, dernier modèle implicite ou explicite : le cas de familles dont l'intervention s'opère essentiellement sur les conditions périphériques par rapport à l'école (morale domestique stricte, soutien financier, soutien affectif). Nous aurions pu faire la même

7. J.-P. LAURENS, *1 sur 500...*, op. cit.

8. La lecture des ouvrages de Richard Hoggart ou de Annie Ernaux nous engageait dans une telle direction.

9. «Les enfants de militants jouissent dans leur famille d'un environnement culturel propice à de bonnes études (habitude de la culture écrite, de la lecture, des livres, de la discussion abstraite) : la réussite scolaire est donc plus probable, et les problèmes qu'elle soulève sont plus nettement perçus», R. ESTABLET, *L'École est-elle rentable ?*, Paris, PUF, 1987, p. 229-230.

démonstration avec la culture de l'écrit : lorsque l'on s'intéresse à un problème, on est toujours enclin à absolutiser (c'est-à-dire à dé-contextualiser) les vérités partielles qu'on produit.

Mais, lorsque l'on a affaire à des cas singuliers considérés dans leur complexité, on se rend compte de la faiblesse de ces diverses hypothèses : être militant ne garantit en rien la réussite scolaire de l'enfant, pas plus que le simple contrôle moral rigoureux, le sur-investissement scolaire ou le capital culturel acquis à l'école ou hors de l'école. Il faut se demander si ces différentes figures de parents disposent à la fois du temps et des occasions favorables pour exercer pleinement, systématiquement leur effet de socialisation « positif ». Que dire des pères militants qui ne sont que rarement à la maison ? Que dire de ces mères fortes lectrices qui travaillent et ne peuvent se charger de l'éducation scolaire de leurs enfants ? Que dire des pères plus qualifiés que d'autres mais qui, dans la division sexuelle traditionnelle du travail, ne font pas bénéficier de leur capital culturel leurs enfants qui sont élevés par une mère analphabète ? Que dire encore de parents disposant de divers atouts (du point de vue des exigences scolaires) mais qui, déchirés par un divorce, n'organisent pas l'ordre familial stable nécessaire à leur mise en œuvre « rentable » pour les enfants ? On pourrait multiplier les exemples concrets que les thèses évoquées négligent trop souvent.

D'une certaine façon, ces différentes hypothèses veulent centrer l'interprétation des situations improbables de « réussite » sur un « facteur explicatif » dominant, alors que les configurations familiales effectives donnent à voir des combinaisons toujours spécifiques de multiples traits pertinents. Ces différents modèles implicites ou explicites de « réussite » (que chaque chercheur a, selon sa propre trajectoire sociale, tendance à universaliser) tendent à faire oublier que les combinaisons peuvent être multiples entre les pôles moral, culturel, économique, politique..., et que des « réussites » comparables sous l'angle des performances, des résultats, peuvent cacher parfois des *styles de réussite différents*. Et s'il peut exister des styles différents de « réussite », c'est parce que l'école élémentaire propose objectivement, par ses multiples aspects, une relative hétérogénéité des modèles de « réussite scolaire » possibles (« réussite » par le « métier d'élève » ou par les « performances brillantes », par l'aspect « littéraire » ou « scientifique », sous une forme « besogneuse » ou « aventureuse », « rigoureuse » ou « imaginative »...).

Nos hypothèses sur l'importance de la culture de l'écrit[10] continuent à se vérifier au travers de cette recherche (elle joue un rôle,

10. B. LAHIRE, *Culture écrite et inégalités scolaires...*, op. cit.

soit directement, par l'ensemble des actes d'écriture et de lecture suscités par les parents au sein du foyer, soit indirectement, à travers la gestion rationnelle domestique qui repose sur l'usage fréquent de nombreuses techniques d'objectivation), mais tout en trouvant leur champ de pertinence et leur condition de possibilité. *C'est bien la culture de l'écrit qui est au cœur de l'appropriation adéquate de l'univers scolaire, mais il existe plusieurs cas de figure dans la manière dont l'enfant peut trouver les appuis familiaux pour se l'approprier.* Inversement, ce n'est pas parce que l'on a affaire à des parents lecteurs et scripteurs que l'appropriation par l'enfant de la situation scolaire peut s'opérer de manière automatique. La stabilité relative de l'ordre familial, les formes d'exercice de l'autorité parentale, les difficiles conditions d'«héritage» d'un capital culturel existant, tout cela vient brouiller les transmissions culturelles familiales, d'autant plus que les atouts ne sont pas aussi forts que dans des milieux sociaux bien mieux dotés. Éviter l'explication unilatérale par un «facteur» ou, plus généralement, par un «thème» prédominant, ne signifie pas que l'on se perde dans une poussière de causes. C'est seulement tenter, en centrant son regard sur des objets plus précis, de contextualiser l'effet de propriétés générales ou de traits pertinents d'analyse tout à fait généraux.

3. Les «traits» familiaux ne sont pas des «facteurs explicatifs» ou des «causes»

La situation de l'enfant, ses comportements, ses réactions sont indéfinissables en dehors des relations sociales qui se tissent, tout d'abord, entre lui et les autres membres de sa famille dans un univers d'objets socialement liés aux formes de relations sociales intra-familiales. L'enfant constitue ses schèmes cognitifs et évaluatifs à travers les formes que prennent les relations d'interdépendance avec les personnes qui l'entourent le plus fréquemment et le plus durablement, à savoir les membres de sa famille[11]. Alors que l'on a tendance à réifier en «traits de caractère» ou en «traits de personnalité» les comportements des enfants, la sociologie doit rappeler, au contraire, que ces traits n'apparaissent pas dans un vide de relations sociales : ils sont les produits d'une socialisation passée, mais aussi de la forme de la relation sociale à travers laquelle ces «traits» s'actualisent, sont mobilisés.

En fait, le plus intime, le plus particulier ou singulier des traits d'une personne ne peut se comprendre que si l'on reconstitue le

11. B. LAHIRE, «Formes sociales et structures objectives...», op. cit., et «Sociologie des pratiques d'écriture : contribution à l'analyse du lien entre le social et le langagier», *Ethnologie française*, 1990/3.

«tissu d'imbrications sociales avec les autres»[12]. Et c'est uniquement lorsque l'on n'oublie pas que les *conditions d'existence* d'un individu sont d'abord et avant tout des *conditions de co-existence*, que l'on peut éviter toutes les réifications de ces conditions d'existence sous formes de «propriétés», de «capitaux», de «ressources», etc., abstraits (des relations sociales effectives). *Ces propriétés, capitaux ou ressources ne sont pas des «choses» qui passent vers les «individus», mais des réalités incarnées dans des êtres sociaux concrets qui, dans leur mode de relation à l'enfant, vont lui permettre progressivement de se constituer un rapport au monde et à autrui.*

On ne peut donc comprendre, en définitive, les résultats scolaires ainsi que les comportements scolaires des enfants que si l'on reconstruit à travers quel réseau d'interdépendances familiales l'enfant a constitué ses schèmes de perception, d'appréciation, d'évaluation, et comment ces schèmes peuvent «réagir» lorsqu'ils «fonctionnent» dans des formes scolaires de relations sociales. D'une certaine façon, on peut dire que les cas d'«échecs» scolaires sont des cas de «solitude» des élèves dans l'univers scolaire : très peu de ce qu'ils ont «appris», intériorisé dans la structure de co-existence familiale leur permet d'affronter les règles du jeu scolaire (les types d'orientation cognitive, les types de pratiques langagières, les types de comportement...), les formes scolaires de relations sociales. Ils n'ont pas vraiment les dispositions, les démarches cognitives et comportementales leur permettant de répondre adéquatement aux exigences et injonctions scolaires. Ils sont donc seuls et comme des étrangers face aux demandes scolaires. Rentrés chez eux, ils portent un problème (scolaire) que la constellation des personnes qui les entourent ne peut les aider à résoudre : ils portent seuls des problèmes insolubles[13].

Si la famille et l'école peuvent être considérées comme des réseaux d'interdépendance structurés par des formes de relations sociales spécifiques, alors l'«échec scolaire» et la «réussite scolaire» peuvent être appréhendés comme le résultat d'une plus ou moins grande contradiction, du degré plus ou moins élevé de dissonance ou de consonance des formes de relations sociales d'un réseau d'interdépendance à l'autre. Plutôt que de privilégier tel

12. N. ELIAS, *Mozart. Sociologie d'un génie*, Paris, éd. du Seuil, 1991, p. 15.

13. C'est ce que confirme le travail de maîtrise de F. NORA que nous avons co-dirigé avec G. Vincent, *La Réussite scolaire des enfants de travailleurs immigrés algériens*, Maîtrise de sociologie, septembre 1992, 101 p. (+ Annexes). L'«échec scolaire» est autant le produit d'un conflit entre enfants et école qu'entre enfants et parents. Arrivant dans la famille, les enfants n'ont personne avec qui porter leurs problèmes scolaires. L'enfant subit une double méconnaissance scolaire et familiale.

ou tel aspect de la socialisation familiale et au lieu d'établir des corrélations «facteur» par «facteur», notre travail a consisté à décrire et à analyser des configurations singulières qui sont le produit de la combinaison de caractéristiques générales. Nous avons retenu comme pertinents les cinq thèmes suivants : la culture écrite familiale, les conditions et les dispositions économiques, l'ordre moral domestique, les formes d'exercice de l'autorité familiale et l'investissement pédagogique.

Une des spécificités scientifiques de cette recherche a été d'essayer de ne pas séparer le matériau biographique de l'analyse. Le rapport de recherche se présente donc, après la présentation de la problématique adoptée, et la présentation des différentes phases de constitution de la population enquêtée, sous la forme de trente «monographies» de situations d'enfants au sein d'un contexte familial et au sein d'un contexte scolaire. Du coup, nous sommes forcé de noter qu'à proposer une synthèse de nos résultats de recherche, nous courons le risque de laisser penser que celle-ci serait une théorisation des contextes familiaux et scolaires présentés. Or, la synthèse que nous présentons ici n'énonce rien de plus que ce qui a été écrit dans les différentes «monographies» : elle constitue davantage un aide-mémoire qu'une rationalisation théorique. Non pas que nous craignions de théoriser ou d'interpréter les «résultats» de la recherche, mais notre théorie et nos schèmes interprétatifs se trouvent *déjà* à l'œuvre dans les écritures de contextes. Par notre choix d'écriture scientifique, nous avons voulu dépasser les oppositions théorie/empirie, interprétation/faits..., et donner à lire des faits-théoriquement-construits. De cette manière, nous avons cherché à *incarner* notre interprétation des situations sociales dans des cas effectifs de situations (avec tout ce que ces cas comportent de totalement singulier) pour faire ressortir clairement que les cas particuliers traités ne sont que des variations sur les mêmes thèmes, des synthèses originales de «traits» (ou caractéristiques) eux-mêmes généraux.

Cette synthèse présente donc un second risque : en abordant séparément des «traits», des caractéristiques aux degrés variables (plus ou moins grande disposition rationnelle, plus ou moins grand contrôle de la scolarité, plus ou moins grande culture familiale de l'imprimé...), nous pouvons faire perdre de vue ce qui nous semble le plus important à souligner, à savoir que ces «traits» (ou caractéristiques) se combinent entre eux et n'ont de sens sociologique qu'insérés dans le réseau de leurs entrelacements concrets. Contrairement à ce que l'on peut penser d'ordinaire, c'est donc bien dans les écritures de contextes et non dans

cette synthèse, qui dénoue ce que nous avons consciencieusement noué, que l'on trouvera notre interprétation des faits. Notre souci de contextualiser les réalités sociales, de ne point trop détruire les logiques pratiques avec leurs multiples contraintes simultanées (logiques dans lesquelles nous sommes tous pris lorsqu'il s'agit de prendre telle ou telle orientation, de faire un «choix» plutôt qu'un autre...)[14], ne doit pas être victime d'une lecture des différents thèmes, traits, caractéristiques en tant que «variables» ou «facteurs» explicatifs.

Si les différents membres des familles dont nous contextualisons les actions agissent comme ils le font, si les enfants sont ce qu'ils sont et se comportent comme ils le font dans l'espace scolaire, ce n'est pas du fait de «causes» uniques qui agiraient sur eux puissamment, c'est qu'ils sont pris dans un ensemble d'états de faits, de «données» dont leurs comportements pratiques quotidiens ne sont que la traduction (ils traduisent l'espace potentiel des réactions possibles en fonction de l'existant). Toute modification de la constellation des personnes (et donc des traits familiaux), de la structure de coexistence, peut entraîner une transformation du comportement de l'enfant. Mais aucune caractéristique en elle-même ne vient expliquer quoi que ce soit du comportement de l'enfant.

4. Des traits aux doubles «effets»

La tentation immédiate, lorsque nous avons eu à faire l'analyse des contextes sociaux, a été de faire le «bilan» des traits scolairement positifs et négatifs, du point de vue scolaire, pour chacun d'entre eux. Mais nous nous sommes vite rendu compte de la naïveté de cette démarche lorsque certains contextes ont imposé l'évidence d'une ambiguïté de certains traits familiaux : atouts du point de vue scolaire dans un certain nombre de cas ou pour certaines dimensions des pratiques, ils peuvent constituer, par ailleurs, des limitations du point de vue d'une «bonne scolarité». Certaines dispositions relativement favorables pour la scolarité des enfants ont aussi leur versant «négatif» (par rapport à l'univers scolaire). La réalité ne permet pas toujours de faire apparaître un partage net entre les traits familiaux «favorables» à la scolarité de l'enfant et les traits familiaux «défavorables» à cette scolarité, mais montre plutôt l'ambivalence de certaines pratiques socialisatrices du point de vue des effets scolaires, ni totalement positives, ni totalement négatives.

14. P. BOURDIEU, *Le Sens pratique*, Paris, Éd. de Minuit, 1980, 475 p. ; M. de CERTEAU, *L'Invention du quotidien*, Paris, 10/18, 1980, 374 p. ; M. DÉTIENNE et J.-P. VERNANT, *Les Ruses de l'intelligence. La Métis des grecs*, Paris, Champs-Flammarion, 1974, 316 p.

Mais les ambivalences effectives (du point de vue scolaire) de certaines pratiques, dispositions sociales..., ne se voient que si le chercheur se donne des objets plus précis, plus fins. On suivra ici Jean-Claude Passeron qui en appelle à des analyses sociologiques, notamment des pratiques populaires, plus précises. Ainsi, par exemple, l'auteur écrit à propos des cultures populaires : «Il suffit de distinguer et de multiplier les occasions de distinguer : ici (dans tel domaine de pratique, dans tel sous-groupe, à tel moment, dans telle situation d'interaction), c'est comme ci (autonomie symbolique) ; là, c'est comme ça (hétéronomie symbolique). Il y a des «terrains», des «interactions», des «strates» des classes populaires où la pratique s'avère sensible aux indicateurs de l'intériorisation de la légitimité culturelle : auto-dépréciation, honte culturelle, dénégation, imitation, compensation, etc. Il y en a d'autres où ces indicateurs restent parfaitement muets»[15].

5. La bonne conduite et la vie bien réglée

Des familles, pas nécessairement bien dotées en capital scolaire, mettent l'accent souvent dans l'éducation de leurs enfants sur le comportement moral, la bonne conduite. Leur contrôle moral très strict n'a pas toujours d'effet direct sur les performances scolaires lorsqu'il ne se combine pas avec d'autres caractéristiques, mais a tendance au moins à produire des enfants aptes au métier d'élève : aptes à écouter, à être attentifs, à être polis, à ne pas être dissipés, instables..., et qui évitent les plus grandes relégations scolaires (on pense, par exemple, aux classes de perfectionnement). Le suivi de l'école est un suivi qui s'attache aux aspects les plus moraux et les moins spécifiquement scolaires : les parents tiennent avant tout à ce que leurs enfants se comportent bien à l'école, ne manquent pas de respect aux enseignants, n'insultent personne, ne volent pas, ne crachent sur personne...

Les parents veillent aussi, sans relâche, aux heures de coucher et de repas, aux trajets scolaires (les enfants étant souvent accompagnés et raccompagnés), au temps passé devant la télévision ou aux films que les enfants sont autorisés à regarder, aux déroulements des repas, aux fréquentations des enfants... Ils limitent ou interdisent les jeux à l'extérieur de la maison, dans le quartier. L'«investissement» ou la «mobilisation» familiale ne sont pas d'ordre pédagogique ou scolaire. Les parents exercent une vigilance morale qui dépasse largement le cas de l'école pour s'appliquer à tous les secteurs de l'existence. L'important pour eux est

15. C. GRIGNON et J.-C. PASSERON, *Le Savant et le populaire. Misérabilisme et populisme en sociologie et en littérature*, Paris, Hautes études/Gallimard/Le Seuil, 1989, p. 70-71.

de fournir à leurs enfants de bonnes habitudes de vie pour qu'ils travaillent du mieux qu'ils peuvent. Ils interviennent à la périphérie de l'école et non sur l'école. Ils veillent à donner à leurs enfants ce dont ils ont besoin, les récompensent s'ils obtiennent de bons résultats. Ils «serrent», «privent», «sévissent» s'il le faut, au bon moment, mais peuvent parfois aussi établir un contrat de confiance avec leurs enfants.

Dans ces cas de «réussite», tout réside donc dans l'éthos familial très cohérent qui s'exerce avec une régularité et une systématicité particulières. Les parents se donnent même en exemple à leurs enfants : après tant d'années dans la même entreprise, ils ont toujours été corrects avec leurs chefs et tout s'est toujours bien passé. Le modèle de relation chef-ouvrier peut être donné en exemple de modèle à appliquer dans la relation maître-élève. On assiste dans certains cas à un véritable enfermement symbolique au sein de la famille, les enfants n'ayant guère l'occasion (à travers le groupe de pairs, le centre aéré...) de connaître des normes de comportements différentes et contradictoires. Parce que l'emprise familiale est constante et sans concurrence («sans comparaison»), les enfants ont souvent intériorisé les exigences parentales comme des désirs personnels (ils ne désirent pas sortir jouer en bas de l'immeuble, s'inscrire dans un club ou un centre aéré...). C'est au sein de ces familles (souvent immigrées) que les parents ont souvent tendance à se démarquer des autres familles (immigrées) habitant le quartier, et à prendre comme figure-repoussoir les jeunes qui «font des bêtises», cassent, volent, brûlent des voitures...

6. Des formes d'exercice de l'autorité familiale

Sur le plan comportemental, l'enfant ne «reproduit» pas directement des comportements vus, mais trouve sa propre voie en fonction du système d'interaction au sein duquel il est inséré. Ses réactions «se calent» relationnellement par rapport aux comportements, notamment des parents qui, sans le savoir, dessinent, tracent des espaces possibles de comportements (les stratégies de contournement des contraintes familiales mises en place par certains enfants sont indissociables des comportements des individus qui l'environnent : celles-ci se calent sur les modalités des comportements parentaux existants). Du point de vue des politiques disciplinaires familiales, on trouve des formes d'exercice de l'autorité parentale plus ou moins compatibles avec les formes scolaires d'exercice de l'autorité, basées de plus en plus (histori-

quement) sur l'intériorisation par les élèves des règles de comportements scolaires, c'est-à-dire sur l'«autonomie» (la capacité à aller seul dans la bonne voie et de la bonne manière).

Parfois, la discipline s'exerce totalement de l'extérieur et intervient comme une sanction externe qui ne s'appuie pas sur la «raison» de l'enfant, c'est-à-dire sur le contrôle personnel de ses comportements en vue d'éviter des sanctions futures probables. Lorsqu'une discipline s'applique de manière coercitive, les enfants ne modifient, temporairement, leurs comportements qu'au moment où tombent les sanctions (coups, cris violents...). Les enfants ont l'habitude de régler leurs comportements dans les limites fixées par autrui et non dans des limites construites par autrui mais intériorisées comme des auto-limitations. Plutôt que d'imposer des «règles de vie» par la compréhension, certains parents semblent plutôt fonctionner par «laisser-faire» ou «permissivité» dont les transgressions de limites sont sanctionnées par des «engueulades» et corrections corporelles. On a une sorte de relative «liberté» ou d'imposition, vis-à-vis de l'enfant, de contraintes ou d'exigences dont il a expérimenté par le passé le caractère extérieur et indépendant de sa propre volonté. Il y a peu de surveillance permanente, mais des limites d'acceptabilité à partir desquelles l'adulte juge que l'enfant exagère vraiment («dépasse les bornes», comme on dit), la transgression de ces limites entraînant une répression verbale ou physique. Les enfants insérés dans de telles formes d'exercice de l'autorité semblent d'ailleurs constamment en train de rechercher les «limites», c'est-à-dire, précisément, le moment où les parents interviennent.

Si, pour une raison ou pour une autre, aucune autorité ne vient sanctionner les actes de l'enfant, alors celui-ci peut logiquement considérer qu'il peut continuer. Ces formes d'exercice de l'autorité familiale sont peu compatibles avec les formes scolaires d'exercice de l'autorité demandant l'intériorisation des normes de la part des enfants pour faire d'eux-mêmes, sans rappel à l'ordre constant, les choses qu'ils ont à faire. Les enseignants se plaignent en effet fréquemment du fait qu'ils doivent constamment «être derrière» certains, «rappeler à l'ordre» ceux qui n'ont pas l'«ordre» en tête, «rappeler les consignes»... Dans les formes externes et directes d'exercice de l'autorité, on n'a pas vraiment d'avertissements ou de privations, procédures qui jouent sur l'intériorisation des contraintes par l'enfant dans le temps et sur la réflexion à l'intérieur d'une longue période de temps à propos des conséquences de ses actes, mais plutôt des «engueulades» et des «coups» au moment où cela ne va plus. Les problèmes sont réglés immédiatement, sans attendre, et cela suppo-

se une présence constante auprès des enfants. Les «effets pervers» de cette forme d'exercice du pouvoir résident donc bien dans le fait que, dès que la contrainte s'estompe, c'est-à-dire dès que les enfants ont réussi à trouver de la «liberté», comme dit un père, leurs comportements peuvent être moins tenus. Ne sachant pas s'auto-discipliner, ils peuvent être en décalage par rapport à une situation scolaire qui exige un minimum d'autonomie.

Il y a aussi des parents qui ne construisent pas de contraintes familiales très strictes ou qui, pour différentes raisons contextuelles, n'ont pas les moyens de les imposer de manière régulière, continue, systématique. Les enfants qui vivent dans de tels contextes familiaux ont donc, soit l'habitude de faire ce qu'ils ont envie au moment où ils en ont envie, soit de «composer» avec les contraintes, ayant l'expérience d'un grand flou au niveau de leur application. Pris dans un contexte scolaire qui exige de la part des élèves qu'ils fassent ce qu'on leur demande au moment où on le leur demande et qui laisse peu de place aux resquilleurs, ces enfants peuvent vivre des contradictions très fortes. Ainsi, certains enfants qui ne sont pas habitués à avoir un emploi du temps aussi réglé que l'emploi du temps scolaire, qui vivent dans des «règles de vie» familiales pas très fixes, pas très définies et souvent irrégulièrement appliquées (elles sont parfois énoncées mais rarement mises en œuvre), sont décrits comme refusant les contraintes scolaires. D'autres, souvent des «petits derniers», protégés, «chouchoutés», rarement mis en face de contraintes et d'obligations et passant beaucoup de temps à des activités ludiques de toutes sortes, sont mal préparés à aller d'eux-mêmes vers plus d'autodiscipline scolaire.

Enfin, d'autres contextes familiaux cultivent davantage le sentiment de responsabilité et le comportement autonome, raisonné de l'enfant. Les parents semblent exercer une autorité basée non sur la violence physique, mais sur l'intériorisation par les enfants de la légitimité de leur parole. Ainsi, ils ont tendance à moins recourir aux violences physiques directes et à davantage les sermonner verbalement, à les menacer verbalement modérément, avec le souci de ne pas les «mettre contre eux» ou de ne pas faire empirer la situation (à ne pas leur acheter ce dont ils ont envie, à les priver temporairement d'une activité pour leur faire comprendre qu'ils doivent modifier leur comportement ou leur attitude, par exemple). Dans certains cas, si l'on n'y regarde pas de près, l'apprentissage de l'indépendance et du sentiment que le destin personnel est entre les mains de chacun des enfants et non des parents, peut être confondu avec une indifférence totale et un manque d'intérêt des parents vis-à-vis de leurs enfants. En fait,

ce système d'éducation, comme système d'incitation à faire par soi-même, n'est pas dépourvu de contrôles, comme le prouvent une série d'autres pratiques familiales. Mais ceux-ci apparaissent moins d'emblée à l'observateur car ils sont autant à l'intérieur des enfants que dans les actes objectivables et visibles des parents.

7. Dispositions rationnelles et spontanéistes

Selon les contextes familiaux, l'organisation domestique s'avère plus ou moins rationnelle, plus ou moins ordonnée, plus ou moins gérée avec méthode et prévoyance. Ces dispositions se révèlent tout particulièrement dans une série de pratiques d'écriture et de classements domestiques. Certains parents ne cultivent pas des dispositions rationnelles et calculatrices, mais plutôt des dispositions spontanéistes ou hédonistes qui laissent peu de place à la prévision de l'avenir, ils n'impriment pas à l'organisation familiale un rythme très régulier (les horaires sont variables), ne s'imposent pas d'emplois du temps, développent des goûts familiaux hédonistes, ludiques et contribuent, sans le savoir, à désengager leurs enfants du minimum d'ascétisme que réclame l'espace de socialisation scolaire : concentration, attention, régularité dans l'effort, règles à respecter... Vivant, par exemple, dans un environnement familial peu ordonné où les papiers familiaux comme les différents objets familiaux ne sont guère rangés dans un ordre particulier, certains enfants éprouvent des difficultés scolaires à s'organiser, à organiser leur travail, et sont repérés comme des enfants qui ont toujours du désordre autour d'eux, leur bureau étant à l'image de leur chambre ou de l'appartement familial. Généralement, il y a une polarité familiale entre des mères plutôt plus rationnelles que leurs maris et des pères plutôt plus hédonistes que leurs femmes, mais il arrive aussi souvent que l'ambiance familiale générale soit globalement dominée par des dispositions rationnelles ou spontanéistes.

Certains cas de « réussite » scolaire reposent quasiment entièrement sur l'inculcation diffuse d'une sorte d'éthos familial ascétique, rationnel très cohérent, régulièrement et systématiquement mis en œuvre et, du même coup, puissant dans ses effets de socialisation. Ces cadres de l'existence familiale peuvent engendrer des cadres de pensée très structurés. Les horaires familiaux par exemple sont d'une grande précision et la régularité semble être une qualité familiale importante. Les règles sont clairement énoncées : à partir de telle heure, chaque soir, l'enfant doit passer des jeux au travail scolaire... Les parents peuvent insister aussi sur le fait que les enfants doivent apprendre à l'école mais aussi à la maison : débarrasser, ranger... Les appartements, les discours

et la gestion domestique (rangement des papiers, liste alphabétique, sur une feuille, des personnes dont on garde les numéros de téléphone, classement chronologique des photographies ou usages fréquents du calendrier, de l'agenda, listes de choses à faire, listes de commissions, cahiers de comptes...) se caractérisent par l'ordre et la clarté[16].

Par une série de qualités sociales, indissociablement comportementales et organisationnelles, mises «naturellement» en œuvre dans le quotidien domestique (précision, régularité, effort, organisation, classements et rangements, ordre, clarté et minutie), les parents préparent les enfants à une série de qualités scolaires (des enfants issus de ces contextes sont qualifiés de «très scolaires» par leurs enseignants). L'ascétisme parental se voit aussi dans les manières de calculer le budget, de mettre de l'argent de côté pour épargner, pour pouvoir envoyer des mandats à la famille restée dans le pays d'origine, dans les longues attentes pour voir finir une maison grâce à l'argent mis peu à peu de côté et révèle ainsi un rapport au temps particulier, fait de patience et d'ascétisme, et une éthique de l'effort régulier.

Dans certains cas, ces dispositions familiales sont directement transmises aux enfants sous forme de conseils ou de «leçons» de morale à tirer de l'expérience ordinaire. Par exemple, une mère fait passer auprès de ses enfants son souci de la prévision (par l'usage du calendrier notamment) et de la bonne organisation des activités. Chaque chambre d'enfant comporte un calendrier et la mère transmet à chacun d'entre eux l'idée (à partir d'événements familiaux banals) que les choses ont une valeur, un prix et que cela nécessite de ne pas gaspiller, de ne pas consommer tout d'emblée, mais de savoir limiter ses désirs pour pouvoir répartir sa consommation dans le temps. Il y a là un rapport à l'argent qui est, indissociablement, un rapport au temps. Autre exemple : un père donne des conseils sur la manière d'organiser son travail, de le planifier dans le temps. Par ses explications sur le fait qu'en attendant trop longtemps le travail à faire s'accumule et, le jour où on doit le faire, comme il y en a trop, on n'arrive plus à le faire, ce père développe un rapport au temps qui est indissociablement rapport à l'avenir et rapport au présent : il faut prévoir les choses et donc développer une éthique du travail quotidien, régulier, permettant de ne pas, comme on dit, se laisser prendre par le temps.

16. Yvette DESSAUT notait déjà le lien entre le mode d'appropriation de l'espace habité et l'organisation du discours populaire dans «L'économie du langage populaire», *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 4, 1975, p. 33-40.

8. Filles et garçons : dispositions féminines et dispositions masculines

L'analyse des trente contextes ainsi que d'autres recherches[17] nous révèlent que ce sont plutôt des femmes qui sont du côté du pôle rationnel et des hommes qui sont du côté du pôle spontanéiste ou hédoniste. Ce sont aussi les femmes qui sont généralement chargées de l'éducation des enfants et, notamment, du suivi de leur scolarité. Et cela ne manque pas de produire des effets sur les scolarités des enfants. Plus d'une fois, lorsque les contextes familiaux sont contradictoires, ce sont plutôt les garçons qui font les frais scolaires de ces contradictions dans la mesure où leur modèle d'identification au sein du foyer est un père qui se trouve souvent plutôt du côté « négatif » des éléments socialisateurs familiaux.

Dans de nombreux cas, nous avons noté que dans des familles où il y avait un déséquilibre flagrant de capital culturel, de disposition sociale ou de type d'attitude culturelle entre le père et la mère ou, plus généralement, entre les hommes et les femmes, les scolarités des filles et des garçons étaient différentes et en faveur du pôle (masculin ou féminin, selon les cas) le plus proche de l'univers scolaire : une fille un peu moins « brillante » que son frère, dans un contexte familial où le père est le seul à s'occuper de la scolarité, à savoir lire et écrire et où la mère est très étrangère à l'univers scolaire et à la culture écrite ; des frères un peu moins forts scolairement que leurs sœurs dans une situation familiale très inégale entre les pères et les mères du point de vue des dispositions rationnelles, du capital scolaire et des pratiques culturelles, mais cette fois-ci au profit des mères.

Une série d'autres cas montre aussi, chez les filles, les effets d'une plus grande fréquentation familiale du travail ménager, des responsabilités vis-à-vis de leurs plus petits frères et sœurs ou de l'identification à tout un ensemble de comportements féminins incarnés par la mère. Même quand cela ne joue pas toujours directement sur les performances, les effets s'en font sentir du point de vue du métier d'élève et on leur reconnaît davantage qu'à d'autres des qualités de travail, de clarté ou d'ordre.

9. Le capital culturel qui ne peut se transmettre

Parfois, ce que les statistiques ne peuvent voir par manque de contextualisation des critères retenus est particulièrement déterminant. La présence objective d'un capital culturel familial n'a de

17. B. LAHIRE, *La Raison des plus faibles. Rapport au travail, écritures domestiques et lectures en milieu populaire*, Lille, PUL, 1993, 188 p.

sens que si ce capital culturel est placé dans des conditions de transmission. Or ce n'est pas toujours le cas. Les personnes qui ont le capital culturel susceptible d'aider l'enfant et, plus généralement, de le socialiser dans un sens scolairement harmonieux, n'ont pas toujours le temps ou les occasions de véritablement produire des effets de socialisation. C'est pour cette raison qu'à capital culturel équivalent deux contextes familiaux peuvent produire des situations scolaires très différentes, dans la mesure où le rendement scolaire de ce capital culturel dépend beaucoup de la configuration familiale d'ensemble : Quelle personne détient le capital culturel ? Est-elle souvent présente ? S'occupe-t-elle de la scolarité de l'enfant ?, autant de questions qui, pour paraître banales, n'en sont pas moins essentielles.

Des parents qui disposent d'un capital culturel non négligeable mais qui travaillent tous les deux avec des horaires variables, le père étant en déplacement une semaine sur deux ; une mère qui a des pratiques de lecture très importantes et dont plus d'un trait culturel montre une attitude de «bonne volonté culturelle» et même de «boulimie culturelle», mais qui a eu durant de nombreuses années des difficultés de couple avec son ex-mari et n'a donc pas toujours été présente auprès de ses enfants ; un capital culturel presque entièrement concentré dans la personne d'un père qui est peu présent, notamment dans l'éducation de ses enfants et une mère qui, dans le cadre d'une division sexuelle du travail très classique, est chargée de l'éducation des enfants, mais n'a que deux ou trois ans de scolarité et est en France depuis moins longtemps que son mari ; les deux capitaux culturels (les deux principes socialisateurs les plus adéquats par rapport au monde scolaire) d'une famille représentés par un père (ouvrier qualifié, intéressé par la politique, syndicaliste, et qui aime lire), et une grande sœur (aide-puéricultrice, qui lit beaucoup et est abonnée à France-Loisirs), qui ne sont pas des capitaux culturels disponibles et qui n'exercent pas ainsi les effets que l'on pourrait escompter si l'enfant en était sans cesse entouré (il reste donc à la maison une mère analphabète, ne parlant pas très bien le français et deux frères et une sœur qui sont tous en retard scolairement) ; un père au chômage occupant plutôt le pôle «hédoniste» et une mère s'étant mise au travail et occupant le pôle «rationnel» du ménage, qui ne peuvent véritablement échanger leur rôle dans le cadre de la division sexuelle des tâches domestiques, le père, de par son identité sexuelle socialement construite, ne possédant pas naturellement les dispositions à s'occuper de la gestion domestique quotidienne, de l'éducation quotidienne des enfants, et, notamment, du suivi de leur scolarité (ses structures mentales sont mal adaptées à la situation à laquelle il doit faire

face) : avec sa mère à l'extérieur, l'enfant voit s'éloigner une personne aimant la lecture, habituée à gérer les affaires familiales quotidiennes et à se charger de l'éducation des enfants et gagne un père faible lecteur s'adaptant mal à son nouveau rôle...

On peut, pour conclure, donner l'exemple de cette mère particulièrement rationnelle, travaillée par le désir de la réussite scolaire de son fils, développant des pratiques d'investissement scolaire et culturel et qui, de surcroît, est présente toute la journée à la maison et peut exercer ses dispositions à chaque instant, de manière systématique, régulière et durable. Le fait de marquer sa présence continuellement est particulièrement important dans des contextes familiaux où tout dépend de la vigilance régulière et systématique des parents. Voilà donc un bon exemple de contextualisation de «traits» familiaux qui souligne l'intérêt qu'il y a à reconstruire aussi finement que possible des situations familiales singulières dans toute leur complexité.

10. Du patrimoine aux dispositions

> «On ne répétera jamais assez qu'aucun «goût de lire» ne peut surgir d'une fréquentation simplement matérielle des objets-livres.»
>
> A.-M. CHARTIER, C. CLESSE, J. HEBRARD, *Lire-écrire. 1 – Entrer dans le monde de l'écrit*, Paris, Hachette, mai 1991, p. 91

Toutes les familles ne sont pas dépourvues de toute culture livresque, mais les livres ou les imprimés en général peuvent parfois rester à l'état de lettre morte parce que personne ne les fait vivre familialement. Les parents achètent des livres, des dictionnaires, des encyclopédies (qui constituent souvent des investissements financiers très lourds) *pour* leurs enfants, mais sans pouvoir accompagner ces derniers dans leur découverte de ces objets culturels. Ils ne jouent pas le rôle d'intermédiaire permettant aux enfants de s'approprier les textes qui sont mis à leur disposition. Les enfants sont donc placés dans une situation paradoxale puisqu'ils possèdent des objets dont ils peuvent constater chaque jour l'absence d'utilité familiale. Les livres achetés sont aussi souvent hors de portée des enfants, surtout lorsqu'ils ont déjà des problèmes de lecture-compréhension, de par leur contenu (encyclopédies, collections de livres...). Il y a là un patrimoine culturel qui n'est guère mobilisé par les membres de la famille et par rapport auquel les enfants sont sans doute largement démunis. C'est un patrimoine culturel mort, non-approprié et in-approprié. L'image

de ce patrimoine culturel mort est parfois directement visible lorsque les volumes de telle encyclopédie présentent, à celui qui les regarde, le côté des pages et non le côté du titre.

Les parents peuvent même s'étonner du fait que leurs enfants ne font pas un grand usage des livres qu'ils leur achètent. Après avoir dit ne jamais utiliser le dictionnaire possédé à la maison, des parents expriment leur étonnement devant le fait que leur fils ne se soit servi qu'une seule fois du dictionnaire alors qu'ils l'ont acheté à sa demande. Mais, bien sûr, c'est le passage entre l'enfant et le dictionnaire qui n'est pas suscité «naturellement», (à l'inverse des familles où les parents donnent l'exemple naturel d'un usage quotidien du dictionnaire) ou organisé par les adultes.

A l'opposé de ces familles qui ne développent pas de stratégies d'appropriation des textes par leurs enfants, on trouve d'autres familles où, même si les parents ne lisent quasiment pas eux-mêmes (ne donnant pas ainsi l'exemple d'une pratique naturelle de la lecture), ils jouent néanmoins un rôle d'intermédiaire entre la culture écrite et leurs enfants : ils leur font lire et écrire des histoires, leur posent des questions sur ce qu'ils lisent, leur lisent des histoires depuis qu'ils sont petits, les amènent à la bibliothèque municipale, jouent aux mots croisés avec eux...

11. Capital scolaire et rapport à l'école

Nous avons au moins deux cas flagrants de transmission d'un rapport malheureux à l'écrit dans notre population. On voit très bien alors que ce qui se transmet d'une génération à l'autre, c'est beaucoup plus qu'un capital culturel. C'est un ensemble fait de rapports à l'école et à l'écrit, d'angoisses et de hontes, de réticences et de rejets. Dans les deux cas, des mères communiquent à leur fils, dans de nombreuses situations, leur «blocage» initial par rapport à l'écrit, au calcul ou à la mémoire : peur de faire des fautes d'orthographe, d'écrire sans trouver les bonnes formes et, au fond, de se retrouver dans la même situation scolaire de jugement culturel négatif et d'éprouver un sentiment de honte culturelle, peur de ne pas savoir faire le calcul demandé. On peut lire dans les discours des mères le rapport intime entre leurs propres scolarités et celles de leurs enfants. Les mêmes termes sont repris au cours de l'entretien pour parler de leurs propres expériences scolaires et de celles des enfants. L'analogie entre les deux situations est parfois explicitement énoncée. Ces mères ne sont pas dépourvues de tout capital scolaire, mais donnent à voir à leurs enfants, dans de multiples situations quotidiennes, une fragilité

dans leurs compétences scripturales, «mathématiques» ou mnémoniques, une souffrance à l'égard de tout écrit plus ou moins formel ou de toute situation de calcul.

Les enfants répètent, d'une certaine manière, les difficultés de leurs mères dont de nombreux indices prouvent qu'ils se sentent particulièrement proches (ce sont elles, notamment, qui s'occupent de leur scolarité). Les mères communiquent donc leurs complexes, leurs angoisses, leurs propres difficultés scolaires en même temps que leurs goûts (dans l'un des cas, l'enfant dit aimer ce que sa mère déclare, par ailleurs, aimer le plus). On a donc un chassé-croisé de deux expériences : celle des enfants et celle des parents. Et paradoxalement, ces situations où les parents ont pourtant un petit capital scolaire semblent plus problématiques que celles où les parents sont analphabètes mais développent d'autres stratégies familiales pour aider leurs enfants. Pour énoncer les choses rapidement, on pourrait dire qu'il est sans doute «préférable» d'avoir des parents sans capital scolaire que des parents que l'école a fait souffrir et qui traînent avec eux des angoisses, des hontes, des complexes, des douleurs, des hantises ou des blocages produits par un passage difficile par l'école. Incapables d'aider leurs enfants, les parents sans capital scolaire n'ont pas non plus tendance à leur communiquer un rapport douloureux à l'école et à l'écrit. Voilà donc l'une des raisons qui peut rendre compte du fait que l'on n'observe pas, dans notre population, un lien mécanique et direct entre degré de «réussite scolaire» des enfants et degré de scolarisation des parents. Un capital scolaire est, il ne faut jamais l'oublier, indissociable d'une expérience scolaire.

12. Des situations contradictoires

> «On peut (...) déplorer que le contexte soit souvent dépeint comme rigide, cohérent, et qu'il serve de toile de fond immobile pour expliquer la biographie.»
>
> GIOVANNI LEVY, *Annales ESC*, n° 6, nov.-déc. 1989, p. 1331.

Loin de constituer des réalités homogènes, les contextes familiaux étudiés nous ont livré plus d'un cas d'hétérogénéité. L'enfant peut être entouré de personnes qui représentent des principes de socialisation, des types d'orientation à l'égard de l'école très différents, voire opposés. Une partie du salut scolaire de ces enfants est d'ailleurs lié à cette présence d'éléments contradictoires qui leur permet d'avoir au moins un membre de la famille (père ou mère, grand frère ou grande sœur, oncle ou tante...) sur lequel ils peuvent s'appuyer dans leur expérience

scolaire. Mais ces principes de socialisation contradictoires font dépendre la situation scolaire de l'enfant d'un rapport de force culturel entre les différents membres de la famille. La modification des rapports d'interdépendance particuliers qui permettent à l'enfant de bien s'en sortir scolairement peut remettre en cause sa carrière scolaire.

L'opposition ou la contradiction peut s'établir, selon les cas, entre l'«amusement» et l'«effort scolaire», entre une sensibilité très grande pour tout ce qui touche à l'école et une autre qui lui est moins attachée, entre des goûts pour la lecture et des absences de pratiques et de goûts pour la lecture, entre le contrôle moral très strict d'une mère et le laisser-faire d'un père qui vient contredire les efforts de la mère, entre des adultes analphabètes et des adultes qui sont en classe de terminale... Mais les contradictions traversent parfois les personnes elles-mêmes, doubles par leur histoire.

En tout état de cause, il est plutôt rare de trouver des contextes familiaux absolument cohérents, homogènes culturellement et moralement. Peu nombreux sont les cas de figure qui permettent de parler d'un habitus familial cohérent, producteur de dispositions générales entièrement orientées vers les mêmes «directions». De nombreux enfants vivent concrètement au sein d'un espace familial de socialisation aux exigences variables et aux caractéristiques variées, où exemples et contre-exemples se côtoient (exemples d'une sœur qui aime lire et d'un père ou d'autres enfants qui n'aiment pas lire, exemples de «réussites» scolaires et d'«échecs» scolaires, et ainsi de suite), où des principes de socialisation contradictoires s'entrecroisent. Avec l'ensemble des membres de leur famille, ils sont souvent mis devant un éventail de positions et de systèmes de goûts et de comportements possibles. Et il y a d'autant plus de chances de trouver des éléments contradictoires que l'on va vers des familles nombreuses où plusieurs générations d'enfants vivent sous le même toit, ou qui comportent, pour de multiples raisons, des oncles, des tantes, des cousins ou des cousines, des grands-pères et des grands-mères de l'enfant.

A l'opposé des cas de «réussite» produits dans des contextes familiaux contradictoires et dépendants d'un rapport de force entre les différents principes de socialisation plus ou moins compatibles avec l'univers scolaire (une grande sœur s'en va et c'est le seul soutien scolaire de la famille qui s'éloigne), on observe des cas où la force scolaire de l'enfant repose sur un contexte familial non contradictoire, composé de parents cohérents entre

eux, où plusieurs principes de socialisation ne se chevauchent pas, et qui exerce ses effets régulièrement, systématiquement et durablement.

13. La volonté que les enfants s'en sortent : le sacrifice des parents

L'ensemble des parents interrogés a le sentiment que l'école est une chose importante et exprime l'espoir de voir les enfants « s'en sortir » mieux qu'eux. Il est d'ailleurs à noter que les familles populaires interrogées ont, à travers l'intérêt qu'elles portent à leurs enfants, l'occasion de se déconsidérer professionnellement, d'« avouer » l'indignité de leurs tâches. En exprimant leurs vœux quant à l'avenir professionnel de leurs progénitures, certains parents ont l'occasion de parler de leurs propres situations en des termes parfois très durs : ils souhaitent qu'ils aient un travail moins fatigant, moins sale, moins mal payé, plus intéressant. C'est donc une façon de dire que leur métier est sale, dur, fatigant, mal payé et inintéressant.

Cette volonté de préserver les enfants et de leur faire atteindre ce à quoi on n'a pu parvenir soi-même se traduit parfois par un véritable *don de soi*, un *sacrifice de soi-même* au profit des enfants, c'est-à-dire de l'avenir. Le sacrifice est, d'abord et avant tout, financier. On se prive soi-même pour acheter aux enfants ce dont ils ont besoin pour l'école ou pour leur confort personnel. On refuse que les enfants subissent les conséquences d'une situation économique difficile ou modeste et l'on fait tout pour mettre ceux-ci en position de privilégiés. Il n'est pas trop fort de dire que certains enfants vivent, grâce à l'action de leurs parents, comme des petits-bourgeois ou des bourgeois au sein de milieux populaires. Le monde de l'enfance devient comme un îlot de richesse et de luxe au sein d'un univers plutôt pauvre. Cet îlot est visible parfois dans l'espace même de l'appartement : les parents peuvent sacrifier leur chambre pour leurs enfants et dormir dans la salle à manger, et les chambres des enfants sont équipées d'appareils modernes (télévision, chaîne Hi-Fi, console Nintendo, magnétoscope pour les cassettes de dessins animés...) ou d'investissements culturels tels que ces grandes collections de livres, ces grandes encyclopédies. Les parents se privent de voiture, de sortie, de certaines nourritures, toujours pour affecter l'argent aux enfants (y compris sur des PEP)[18].

Les enfants font souvent alors l'objet de véritables cultes familiaux : comme nous venons de l'indiquer, ils possèdent leurs

18. Cf. J. TISTANÈRE, *Les Enfants de milieux populaires...*, op. cit., p. 144.

propres télévisions, une multitude de jouets, de nombreuses cassettes vidéo..., mais ils occupent aussi l'ensemble des albums photos familiaux, sont exemptés de toutes tâches domestiques par les mères. Dans le même temps, l'«univers doré» qu'on leur bâtit au sein d'un contexte familial peu argenté contribue à les rendre parfois trop «bébés», trop «gâtés», trop «couvés», c'est-à-dire dépourvus de sentiments de responsabilité par rapport à ce qu'ils font. Les enseignants ne manquent pas alors de le remarquer en n'imaginant pas que ce type de comportement scolaire («trop bébé») n'est que l'effet pervers de l'effort effectué par les parents pour mettre les enfants dans les meilleures conditions de «réussite» : l'un ne va pas sans l'autre et l'on est ici typiquement dans le cas d'un trait à «double effet» (positif et négatif).

14. Les places effectives ou symboliques

Les familles font plus ou moins place dans leur organisation à l'expérience scolaire ou aux compétences en matière de lecture et d'écriture. Dans certains cas, les échanges verbaux entre les parents et l'enfant sur la scolarité sont rares ou inexistants. Parfois même, du fait d'une division sexuelle des rôles très rigide, les parents n'hésitent pas à dire à leurs filles qu'elles sont «bêtes» et, en tout cas, moins «intelligentes» que leurs frères, accomplissant ici, sans le savoir, des injonctions qui peuvent rapidement devenir prédictives. Ici ou là, alors que les aides objectives sont inexistantes, aucune aide subjective ne vient supporter l'enfant dans son épreuve scolaire : pas d'encouragement, de soutien, de dialogue ou de réconfort. Parfois, l'entretien avec une mère, comme celui avec sa fille, permet de voir que les parents ne posent pas vraiment de questions à leur fille sur l'école, peuvent la faire taire pour écouter la télévision, sont peu disponibles pour écouter les «histoires» que l'enfant raconte ou lit. De la même manière, les enfants ne sont pas toujours impliqués dans les actes d'écritures domestiques et ne trouvent pas dans leur famille un «marché» permettant de proposer leurs «produits» (leurs compétences).

Dans une série de contextes faiblement dotés en capitaux scolaires ou n'en possédant pas du tout (cas de parents analphabètes), on trouve soit une écoute ou un questionnement de la part des parents qui montrent ainsi que, pour eux, ce qui est fait à l'école a du sens et est important, soit une demande des parents à l'égard de leurs enfants en matière de participation, d'aide familiale pour tout ce qui concerne la lecture et l'écriture : les enfants lisent le courrier, l'expliquent aux parents en devenant ainsi des traducteurs familiaux, introduisent des procédures scolaires à l'intérieur de la famille (cf. le classeur qui va servir à mieux ranger

les papiers familiaux jusque-là mis en tas), écrivent les mots en direction de l'école, lisent l'annuaire téléphonique pour chercher un numéro de téléphone, aident leurs plus jeunes frères et sœurs..., et ce, dès l'école élémentaire. Certains contextes donnent donc à voir l'importance sociale, symbolique, au sein même de la structure de coexistence familiale, de ceux qui savent lire et écrire (de l'«enfant lettré») ou l'intégration symbolique (par le discours) de l'«écolier». Lorsque l'on est démuni de tous les moyens d'aides effectifs, ces démarches jouent un rôle central dans la possibilité d'une bonne scolarité primaire.

15. L'école vécue comme une punition par les enfants

On peut dire que, pour certains enfants, l'école et tout ce qui en découle (les devoirs en particulier), peuvent apparaître, à travers les expériences familiales qu'ils en ont (et qui viennent redoubler les violences symboliques scolaires), comme une occasion de souffrance, de punition, de sanction, de privation, d'énervements, de fessées, et ainsi de suite. L'«oubli» systématique des affaires scolaires qui «empêchent» ou, plutôt, qui permettent d'«échapper» aux devoirs n'est pas un hasard sociologique. Il s'agit là d'un acte manqué sociologiquement compréhensible. On peut, en effet, comprendre qu'il est facile d'oublier de rapporter des objets (les cahiers ou les livres) qui sont à l'origine d'une expérience douloureuse.

On peut même dire que, alors qu'une vision rapide verrait dans les pratiques de surveillance, de contrôle, de rappel à l'ordre de certains parents les indices d'une «mobilisation familiale positive», nous assistons parfois, dans certains contextes familiaux traversés par des contradictions culturelles (des désirs et espérances scolaires pour leurs enfants qui ne trouvent pas les moyens concrets de leur réalisation), à une «mobilisation familiale» aux effets négatifs non contrôlés. Les enfants semblent être soumis à un système de *double bind* avec des parents qui punissent sans pouvoir donner le «bon exemple» et qui n'incitent que sous la forme de sanctions. Contrairement aux familles dépourvues de tout atout objectif pour aider directement les enfants dans leur travail scolaire mais qui instaurent un dialogue avec leurs enfants pour intégrer symboliquement l'expérience scolaire dans l'univers familial ou qui organisent la structure de coexistence familiale en faisant une place légitime effective à celui qui «sait lire et écrire», certaines familles pratiquent l'action directive, coercitive à l'égard du travail scolaire de leurs enfants (surveillance, suivi, contrôle, chantages, punitions, coups...) et ne laissent pas de place au dialogue sur l'expérience scolaire ou à l'explication

calme. Le travail scolaire est donc associé systématiquement par les enfants à des expériences malheureuses pour eux. Le «dialogue» familial autour de l'école se réduit donc, dans ce cas d'investissement scolaire d'un genre particulier, à un monologue parental sur les actions de l'enfant.

16. (Sur) investissement pédagogique

Il faut dire, avant toutes choses, que les comportements de «surinvestissement scolaire» ou de «surscolarisation» sont tout simplement des comportements d'investissement scolaire. Si, par surinvestissement ou surscolarisation, on veut dire que les parents, pour faire «réussir» leurs enfants, en font plus que n'importe quels autres parents, alors on donne une image faussée de la réalité. Les comportements d'investissement scolaire sont essentiellement le fait des milieux les plus dotés en capital scolaire au collège et au lycée[19]. L'image de milieux «favorisés» un peu dilettantes du fait de l'assurance que leur confèrent leurs ressources scolaires et leurs positions sociales est une image qui ne correspond pas à la réalité des faits. D'ailleurs, la seule personne qui emploie elle-même des termes un peu économiques pour parler de l'école (selon elle, les enfants doivent «*miser sur*» ou «*investir dans*» l'école) est secrétaire administrative et constitue l'exception sociale de notre population.

Ce sont essentiellement des mères conscientes que l'ascension sociale passe par l'école qui développent ces comportements d'investissement scolaire. A partir parfois d'un minimum de capital scolaire, ces femmes s'occupent de la scolarité comme pour lui faire atteindre un rendement maximum : suivi régulier des notes, surveillance et correction des devoirs, aide pour les devoirs (expliquer un mot, un exercice, faire réciter les leçons...), suivi des divers conseils scolaires, pratique d'exercices supplémentaires en fonction des faiblesses du moment des enfants (dictées, opérations...), achat de cahiers de vacances et accompagnement pédagogique des exercices effectués, rencontre régulière avec les enseignants, lecture des livres des enfants pour pouvoir leur poser des questions et savoir s'ils ont compris ce qu'ils ont lu, lecture d'histoires le soir (par elles-mêmes ou par les enfants), encouragement à aller à la bibliothèque municipale et à lire, achat d'encyclopédies, achat de livres-cadeaux, grande sensibilité à toute baisse des moyennes, achat de jeux éducatifs... Mais, nous l'avons vu, l'investissement scolaire n'est pas la seule clef d'accès à la «réussite» scolaire en milieux populaires.

19. R. ESTABLET, *L'Ecole est-elle rentable ?*, op. cit.

17. Instabilité des relations intra-familiales

L'état des relations d'interdépendance au sein desquelles se trouvent insérés les enfants est variable et peut se transformer. Lorsque la bonne situation scolaire des enfants ne tient qu'à un fil du fait d'une absence d'atouts culturels et économiques suffisamment puissants, récurrents, pour parer à tout événement perturbateur, alors la moindre modification des relations d'interdépendance entre les personnes en présence (et, par conséquent, les dispositions sociales, les orientations ou les principes socialisateurs), – et ce, d'autant plus qu'il existe un rapport de force au sein de l'univers familial entre éléments contradictoires –, peut se traduire scolairement par des «difficultés». Ces éléments perturbateurs peuvent être de natures extrêmement variées : la naissance d'un petit frère ou d'une petite sœur qui entraîne la modification temporaire ou durable de l'économie des liens affectifs au sein de la famille, une mise au chômage qui entraîne des changements de comportements, une mise au travail d'une mère qui était jusque-là à la maison, le départ d'un grand frère ou d'une grande sœur de la famille, un divorce qui change les situations de socialisation habituelle..., tout événement qui vient transformer la structure de coexistence familiale peut remettre en question ce qui avait été jusque-là difficilement acquis. Encore une fois, ces événements ne sont pas aussi perturbateurs d'un contexte familial à l'autre et la force de leurs effets sur la situation scolaire des enfants est inversement proportionnelle à la force des atouts familiaux.

18. «Démissions parentales» ?

Si nous avons pu, à travers ce travail, établir un fait, c'est bien le suivant : le thème de la «démission parentale» est un mythe scolairement produit. Ce mythe est scolairement produit par les enseignants qui, ne connaissant pas les contextes familiaux, déduisent sur la base de la connaissance des comportements et des performances des enfants, que les parents ne «s'occupent» pas de leurs enfants et laissent faire les choses sans intervenir. Notre travail montre le profond malentendu et, du même coup, la profonde injustice qui est commise lorsque l'on évoque une «démission» des parents.

Dans les contextes où l'enfant est en difficulté scolaire, on ne peut évoquer pour comprendre ce qui se passe au sein de la famille une quelconque forme de démission ou de laisser-aller de la part des parents. On a même vu des cas paradoxaux de «surinvestissements scolaires» (modalité, jugée typique par certains

sociologues, du comportement parental populaire en vue de faire réussir les enfants) qui n'aboutissent pas aux effets escomptés du fait d'une distorsion objective entre les fins visées et les moyens utilisés pour y parvenir. Des mères d'enfants en difficulté scolaire sont perçues par les enseignants comme «très présentes à l'école», viennent régulièrement pour savoir comment se passe la scolarité de leurs enfants, vont même jusqu'à venir chercher les devoirs de leurs enfants pour être sûres qu'il n'y a pas d'oubli, sont conscientes de l'importance de l'école pour trouver un travail intéressant et n'aimeraient pas que leurs enfants connaissent les mêmes difficultés qu'elles-mêmes. Les mères ou, plus rarement, les pères, s'occupent de la scolarité, contrôlent les devoirs, expliquent quand ils le peuvent, font réciter les leçons, achètent un cahier d'entraînement pendant les grandes vacances scolaires pour que leurs enfants continuent à s'exercer... Ils veillent aussi à ce que leurs enfants se couchent tôt chaque soir précédant les jours d'école et sont parfois extrêmement prudents quant aux sorties et aux fréquentations des enfants. Et que dire des pères ou des mères qui frappent leurs enfants quand les résultats scolaires sont mauvais ou quand les carnets indiquent qu'ils se sont amusés en classe ? Quoi qu'on puisse penser de l'efficacité «pédagogique» de cette politique disciplinaire, ces faits prouvent que les parents ne sont pas indifférents aux comportements et performances scolaires de leurs enfants : pour frapper ses enfants, encore faut-il juger que cela en vaut la peine et conférer à l'école un minimum d'importance et de valeur[20].

19. Le rapport «familles-école» ou les fausses évidences

Dans une enquête portant sur l'école dans la vie des familles, Cléopâtre Montandon rappelle que l'«on fait souvent l'amalgame : parents de milieux populaires = relations problématiques famille-école = échec scolaire» et que «cette approche (...) est à la base des programmes d'éducation compensatoire et d'éducation familiale qui ont vu le jour dans certains pays»[21]. Ces dernières

20. Il faut noter aussi que l'effet de légitimité a fonctionné chez tous les enfants quelle que soit leur situation scolaire, notamment quand nous leur avons posé la question sur le choix qu'ils feraient entre une heure de lecture et une heure de télévision. Ce sont certains enfants qui sont en grand «échec» et dont le degré d'intérêt pour l'école est particulièrement élevé qui n'hésitent pas à dire qu'ils choisissent une heure de télévision. Les réponses les moins fabulées et les plus complexes proviennent essentiellement des enfants «en réussite» : ils choisissent de négocier 1/2 heure de chaque, répondent que «ça dépend» de ce qui passe à la télévision et de l'intérêt qu'ils y trouvent, etc. Mais, dans tous les cas, ces enfants âgés d'environ 8 ans connaissent tous la différence de valeur légitime de la télévision et de la lecture.

21. C. MONTANDON, *L'École dans la vie des familles*, Cahier n° 32, Genève, Service de la Recherche Sociologique, 1991, p. 12.

années, en effet, le thème un peu flou «familles-école» (que désigne-t-on par là exactement : les harmonies ou dysharmonies objectives des socialisations familiale et scolaire, les contacts et interactions directs entre les parents et les enseignants, la présence effective des parents lors des réunions scolaires, des fêtes scolaires... ?) est devenu un présupposé de recherche que nous avons voulu remettre en question. On a tendance à se représenter aujourd'hui les choses sous la forme suivante : problèmes (absence de relations, absence de contacts...) familles/école => échec scolaire, alors que c'est bien souvent lorsqu'il y a problème scolaire que l'on considère comme problématique le rapport des familles et de l'école. Nous avons affaire ici typiquement à une reconstruction *a posteriori* des phénomènes qui inversent les relations.

D'ailleurs, C. Montandon montre que les parents qui ne voient jamais les enseignants évoquent fréquemment l'absence de problème scolaire : pourquoi, en effet, aller voir l'enseignant lorsque tout va bien pour l'enfant ?[22] Il y a des parents qui n'ont jamais de contact avec l'école et dont les enfants ont une très bonne scolarité. C'est lorsque les enfants vont «mal» que les enseignants commencent à mettre en cause la relation parents-école (on ne les voit jamais, ils ne s'intéressent pas à ce que font leurs enfants à l'école). On sait, par ailleurs, que plus les résultats scolaires sont bons et plus les familles ont des entretiens informels avec les enseignants (hors des convocations ou des occasions de rencontres officielles). Or, dans l'ensemble des familles, ce sont les familles populaires qui ont le moins de contacts informels avec les enseignants (leurs enfants étant ceux qui ont le plus de difficultés scolaires). Les parents des classes moyennes et supérieures sont ceux qui rencontrent le plus de manière informelle les enseignants, mais ces relations relèvent moins d'un suivi de la scolarité que d'une sociabilité fondée sur des positions et des dispositions sociales communes ou proches[23]. Ces relations de proximité, de distance ou de condescendance entre les parents des différents milieux sociaux sont fondées sur des différences sociales évidentes et l'on peut se demander si les enseignants ne pensent pas leur rapport aux familles populaires sur le modèle utopique (utopique du fait des distances sociales qu'il élude) du rapport des instituteurs appartenant aux classes moyennes aux familles

22. «Un tiers (33 %) des explications sur l'absence de rendez-vous ont été classées sous «divers». Il s'agit principalement de parents qui disent que l'enfant «n'a pas de problème»», C. MONTANDON, *L'École dans la vie...*, op. cit., p. 34.

23. Les instituteurs connaissent aussi des effets de mépris de la part des parents de classes supérieures qui ont souvent des niveaux de diplôme et des revenus supérieurs aux leurs.

des classes moyennes (conversations à la sortie de l'école, dans la rue, au supermarché, dans les fêtes...). Si cette hypothèse est exacte, alors on peut craindre que derrière la nécessité de «voir», de «rencontrer» ou de «faire venir» les parents à l'école pour limiter les difficultés scolaires de l'enfant, se révèle une nouvelle imposition de cadres sociaux, de normes de comportements en direction, non pas des enfants, mais des parents de milieux populaires.

Certains contextes font bien apparaître des parents participant à la vie scolaire (réunions, conseils de parents d'élèves, fêtes, classes de neige, accompagnement lors de sorties...), mais ceci ne peut être tenu comme une «cause» de la «réussite» scolaire des enfants. A ces cas, s'opposent l'ensemble de ceux qui ne connaissent l'école qu'à travers les carnets scolaires, les notes des enfants et, quand ils en ont le temps, les réunions de début d'année scolaire. Si l'on considérait que la simple participation des parents à la vie scolaire pourrait faire changer les choses du côté des situations scolaires de leurs enfants, on émettrait là une hypothèse qui apparaît, au vu de nos analyses, comme tout à fait naïve et superficielle. Le britannique Richard Hoggart, qui est un cas de transfuge des classes populaires vers le monde intellectuel, témoigne à sa façon de la dissociation entre les familles populaires (dont la sienne) et l'école : «Je ne me souviens pas qu'il y ait eu des rencontres régulières entre les parents et les maîtres à Jack Lane et nous ne nous sommes jamais perçus nous-mêmes comme faisant partie du dispositif éducatif déployé par la Ville de Leeds», ou encore : «Les parents connaissaient l'école mais étaient largement ignorants de ce qu'on appellerait aujourd'hui sa «philosophie», qui se bornait à un petit nombre d'objectifs et de points de vue pragmatiques, généralement conventionnels. Ils ne franchissaient ses portes qu'en cas d'urgence et la plupart du temps n'y avaient jamais mis les pieds»[24].

Dans notre population, les familles sont plutôt connues dans l'ensemble par les enseignants (19 pères, mères ou grandes sœurs ont eu au moins une fois une discussion avec l'enseignant de l'enfant). Les «familles» jamais vues se répartissent pratiquement de manière égale entre les deux groupes d'élèves : 6 familles d'élèves en «échec» et 5 familles d'élèves en «réussite» sont totalement inconnues des enseignants. Rien ne vient indiquer une corrélation nette entre les situations scolaires des enfants et la connaissance des parents. Ce que l'on constate dans

24. R. HOGGART, *33, Newport street. Autobiographie d'un intellectuel issu des classes populaires anglaises*, Hautes Etudes/Gallimard/Le Seuil, 1991, p. 193-194.

les entretiens avec les enseignants c'est que, lorsqu'ils ne connaissent pas les parents, ceux-ci se mettent à reconstruire fictivement la situation familiale dès lors qu'il y a un problème scolaire.

De plus, on souhaite que les parents s'intéressent à la scolarité des enfants, mais, lorsqu'ils le font, ils se voient quand même reprocher de ne pas toujours faire les choses «comme il faut». Lorsqu'on met les propos de certains enseignants en face de la réalité des contextes familiaux, ils apparaissaient parfois comme faisant réellement injustice par rapport aux efforts familiaux déployés. On peut ainsi reprocher à la même mère qui suit régulièrement la scolarité de ses enfants, donne des moyens à ses enfants au delà de ses propres capacités en payant une étudiante pour les aider le soir à la maison, vient voir les enseignants quand elle est convoquée et travaille parfois jusqu'à 20 h 00 ou 20 h 30 le soir à l'extérieur..., de tout déléguer aux enseignants et, quand elle se mêle des affaires scolaires (en refusant, par exemple, de voir partir sa fille en classe de neige au moment où elle avait quelques difficultés en CM2 : elle sait les efforts considérables à fournir pour arriver à des résultats tout juste corrects et comprend mal qu'elle puisse partir à ce moment-là), lui reprocher de ne pas comprendre ce que fait l'école.

Notre hypothèse ici est qu'une bonne partie des actions et des réflexions sur les relations familles/écoles qui se font au nom de la lutte contre l'«échec scolaire» n'a sans doute que de faibles liens avec cet «objet». Il y a là une orientation et une action de l'école qui ont à voir avec la gestion sociale des populations, avec l'intégration morale et symbolique des milieux populaires dans des institutions légitimes (dans des lieux, des activités légitimes : fête locale, fête de l'école, école comme milieu de vie où les parents viennent donner un coup de main, Centre social, Maison des jeunes et de la culture, ouverture de l'école aux adultes pour des stages d'alphabétisation, pour des formations de jeunes...). Il nous semble que des actions de ce type concernent les mœurs scolaires, une certaine forme historique de morale publique..., mais n'ont que partiellement à voir avec les fondements des écarts culturels entre les familles et l'école qui produisent les «difficultés scolaires».

Le risque est alors de mélanger éthos, mœurs..., et performances scolaires. En voulant à tout prix intégrer les familles populaires dans des lieux et institutions légitimes, ne redouble-t-on pas le travail scolaire de conversion des structures mentales, cognitives (que doit fatalement opérer tout élève issu des milieux populaires pour s'adapter à l'univers scolaire), par un travail de conversion-acculturation de l'éthos, des mœurs ? Ce que nous

formulons n'a de sens que si l'on accepte l'hypothèse selon laquelle ce qui est de l'ordre du cognitif est *relativement* indépendant de ce qui est de l'ordre de l'éthos et qu'il est possible de faire entrer des enfants de milieux populaires dans la culture écrite scolaire sans nécessairement viser une conversion, encore une fois utopique, de l'ensemble des habitudes de vie populaires.

Conclusion

Qui dit description de contextes, familiaux notamment, ne dit pas absence de toute problématique théorique, de toute construction de l'objet. Face à ce que Jean-Claude Passeron appelle le «radicalisme des formes», qui «ne veut plus connaître qu'une réalité, celle des traits pertinents et des systèmes de relations qui les constituent : réalisme des positions et des oppositions, des lois de transformation ou de reproduction, pour qui les devenirs individuels, cessant d'être des invites à la description de ce qui, dans une singularité, prête à l'intellection de généralités, ne peuvent plus être perçus que comme des «porteurs de la structure», des occupants d'un «système» ou d'un «champ», bref des agrégations de propriétés synchroniques»[25], le chercheur n'est pas obligé de tomber dans le piège de l'herméneute sans méthode, qui, grisé par l'écriture d'histoires, en vient à oublier toute exigence de «structuration des objets de recherche»[26].

Les trente monographies sur lesquelles reposent nos analyses ne sont pas de pures idiographies bouclées sur elles-mêmes et sans contacts entre elles. Ces monographies communiquent entre elles par la problématique commune qui les in-forme, mais aussi par le travail d'écriture/ré-écriture qui permet de revenir sur la construction d'un contexte après l'écriture d'un autre contexte pour mieux faire apparaître des éléments omis ou négligés lors de la première écriture. En mettant en œuvre des schèmes interprétatifs identiques, on peut éviter les pièges de la monographie monadologique. On peut échapper ainsi à l'aporie des nombreux travaux sur l'«échec» et la «réussite» scolaires qui, essayant de saisir les «variables proximales» (ou de processus), ont donné lieu «à une fragmentation, à un émiettement, voire à un éparpillement des déterminismes»[27].

25. J.-C. PASSERON, «Biographies, flux, itinéraires, trajectoires», *Revue française de sociologie*, XXXI, 1989, p. 6.

26. J.-C. PASSERON, «Biographies, flux...», *op. cit.*, p. 5.

27. J.-C. POIRIER, «L'approche sociologique de la réussite et de l'échec scolaires : inégalités de réussite scolaire et appartenance sociale», dans *Sociologie de l'éducation. Dix ans de recherches*, Paris, INRP, L'Harmattan, 1990, p. 68.

Le but, pour nous, a été de croiser les informations que nous avons recueillies *sur les enfants* (par les enseignants, par les familles, par les données de parcours scolaire, par les fiches résumant les performances à l'évaluation, par les entretiens avec eux), *sur les familles* (entretiens avec les familles, entretiens avec les enseignants, entretiens avec les enfants) et *sur la vie de la classe* (entretiens avec les enseignants). Il s'agissait de ne pas «dispatcher», séparer, découper les informations (en traitant, par exemple, comme des corpus séparés, les données des entretiens d'enfants, les données des entretiens des familles...), c'est-à-dire de ne pas privilégier les variables sur les configurations sociales. On peut considérer que l'intérêt d'une telle étude est de réaliser 30 monographies de configurations sociales complexes qui mettent en scène des contextes familiaux, des enfants, et des contextes scolaires.

L'objet central de la recherche est donc constitué par l'articulation complexe entre des contextes familiaux, des comportements scolaires et familiaux d'enfants et des contextes scolaires, le but étant de comprendre comment des «résultats scolaires» et des «comportements scolaires» ne s'expliquent que si l'on tient compte d'une configuration d'ensemble comme interaction de réseaux d'interdépendance (familiaux et scolaires) tramés par des formes sociales plus ou moins harmonieuses ou contradictoires. Les portraits de configurations sociales (plus que des portraits de familles ou d'enfants) sont primordiaux et nous n'avons pas perdu l'unité de chaque configuration. Cela ne signifie pas que les configurations ne sont pas à comparer, à rapprocher par leur parenté logique, leur affinité globale ou partielle. Mais on n'est pas dans la logique de comparaisons selon des variables, logique qui détruit, recompose les contextes sociaux à partir d'une grille de critères objectifs. Au contraire, la comparaison s'opère entre des portraits de configurations.

Nous avons alors affaire à une série de variations sur des thèmes plus ou moins communs. Dans le langage musical, on peut dire que, sur des thèmes plus ou moins communs, on écoute des «musiques» familiales singulières, des synthèses inédites par l'effet de telle ou telle particularité familiale, de telle ou telle combinaison de traits pertinents. Attentifs à la structuration d'ensemble des contextes, nous n'en oublions pas pour autant les singularités, les particularités liées aux accidents de trajectoire, décès, divorces. En se plaçant au niveau des réseaux d'interdépendance entre des êtres sociaux concrets, des structures de coexistence et des formes que prennent les relations sociales entre des individus singuliers, on saisit d'une manière plus précise ce

que les grandes enquêtes statistiques tracent à grands traits[28]. De plus, le microscope sociologique permet de découvrir la relative hétérogénéité de ce que l'on imagine homogène (« un milieu social », « une famille »), l'instabilité relative de ce réseau d'interdépendance et l'existence d'éléments contradictoires, notamment sous la forme de principes de socialisation concurrents.

28. Une de nos références théoriques se trouve dans le travail de Norbert ELIAS, *Mozart. Sociologie d'un génie*, *op. cit.*

APPROPRIATION DIFFÉRENTIELLE DU SAVOIR SCOLAIRE ET SOUMISSION / RÉSISTANCE À LA FORME SCOLAIRE[1]

MARCELLE HARDY *

Introduction

L'école se différencie des autres instances de socialisation par le rôle social qui lui est attribué de façon prééminente dans la transmission des savoirs. L'école est effectivement modelée par la forme scolaire qui régit l'organisation des savoirs qu'elle propose et qui légitime «la relation pédagogique» par laquelle s'effectue cette transmission des savoirs. Telle qu'élaborée dans la première partie de cet ouvrage par Vincent, Lahire et Thin, la forme scolaire «se caractérise par un ensemble cohérent de traits» où se situent «au premier rang... la constitution d'un univers séparé, ...l'importance des règles dans l'apprentissage, l'organisation rationnelle du temps, la multiplication et la répétition d'exercices n'ayant d'autres fonctions que d'apprendre et d'apprendre selon les règles...». La forme scolaire engendre ainsi le mode de socialisation scolaire par lequel sont encadrés jeunes et adultes dans leur processus d'appropriation de savoirs, de savoir-être et de savoir-faire jugés socialement pertinents.

Réalité sociale complexe, la forme scolaire se prête à de multiples analyses. Nous scrutons, ici, la forme scolaire du point de vue des «acteurs apprenants» ou sujets à socialiser, c'est-à-dire les élèves. Plus spécifiquement, nous retenons la réponse des élèves exprimée à travers leur processus d'appropriation des savoirs scolaires que nous interprétons comme un révélateur de certains aspects sociaux, souvent occultes, de la forme scolaire. Celle-ci paraît relativement homogène quand on la considère à travers la cristallisation officielle mise en avant par le système d'enseigne-

* *Professeur à l'Université du Québec à Montréal, Canada*

1. Cette recherche a été financée par la Direction de la recherche de la Section Planification du ministère de l'Éducation, le Fonds FCAR (Formation de chercheurs et aide à la recherche), le CRSHC (Conseil de la recherche en sciences humaines du Canada), le CQRS (Conseil québécois de la recherche sociale), le CSE (Conseil supérieur de l'Éducation) et l'INRS (Institut national de la recherche scientifique).

ment. Elle devient nettement plus hétérogène quand on l'apprécie à partir des effets de la socialisation scolaire observables dans le processus d'appropriation différentielle du savoir chez les divers groupes d'élèves exposés à une action plus ou moins prolongée de la forme scolaire.

Cette hétérogénéité des produits de la socialisation à l'intérieur de la forme scolaire a été analysée en termes de sélection sociale et interprétée comme une manifestation des effets reproductifs du système d'enseignement et des modalités d'actualisation de ceux-ci (Bourdieu et Passeron, 1964, 1970 ; Bertaux, 1977 ; Berthelot, 1983). Ces analyses ont clairement démontré la différenciation de la position et des trajectoires scolaires des jeunes en fonction de la position sociale de leur famille. Nous appuyant sur les résultats de ces analyses, nous concentrons la présente réflexion sur la forme scolaire en étudiant les filles et garçons théoriquement moins avantagés par la sélection scolaire : soit les filles et fils d'ouvriers, d'agriculteurs et d'artisans[2]. Issus de parents relativement peu scolarisés, ces jeunes disposent d'un patrimoine culturel faiblement enraciné dans la culture scolaire. Ainsi privés d'une partie des fondements de la culture scolaire, ils risquent d'être engagés dans un processus d'appropriation du savoir caractérisé par une modulation différentielle de leur rapport au savoir (Beillerot, 1989) et à la forme scolaire.

Cette étude d'un aspect de la forme scolaire s'appuie sur l'analyse empirique des informations colligées sur la trajectoire scolaire[3] d'une cohorte de 533 élèves inscrits dans quatre filières scolaires dont deux filières recevant des élèves en relégation et deux autres accueillant des élèves en cheminement régulier[4] au niveau de la troisième secondaire (niveau scolaire normalement atteint à l'âge de 14 ans après six années d'études primaires et deux années d'études secondaires), dans une commission scolaire du Québec choisie pour sa représentativité scolaire et socio-économo-

2. Dans notre étude, les élèves provenant de ces familles représentent 72,9 % de l'ensemble de la cohorte et se répartissent comme suit entre les filières scolaires : 83,1 % et 92,8 % dans les filières de relégation scolaire, 89,5 % en enseignement professionnel régulier et 57,8 % en enseignement général.

3. La trajectoire considérée dans cette étude couvre l'ensemble des études primaires (minimum six ans) et les trois premières années d'études secondaires. Elle a été reconstituée à partir de l'analyse du contenu de l'ensemble des bulletins scolaires retracés pour chacun des élèves sélectionnés en troisième secondaire.

4. Tous les élèves étudiés étaient inscrits en troisième secondaire. Les élèves se répartissaient ainsi entre quatre filières scolaires : 96 et 143 élèves dans chacune des deux filières de relégation scolaire et 294 élèves en enseignement général dont 45 se sont orientés vers l'enseignement professionnel régulier l'année suivante.

mique[5]. Cette étude des trajectoires scolaires est poursuivie par l'analyse des représentations et comportements scolaires de ces mêmes élèves à l'aide d'interviews puis d'observations en classe réalisées, l'année suivante, auprès de 140 de ces élèves répartis dans les quatre filières scolaires (Hardy-Roch *et al.*, 1981, 1982). Puis nous complétons la reconstitution de l'expérience scolaire de ces élèves (Côté, Hardy, 1983) par l'analyse des représentations des enseignantes, enseignants[6] qui les encadrent.

Le patrimoine familial ou culturel des jeunes inscrits, ici, dans des classes de relégation se différencie peu de celui des élèves des classes régulières. Dans l'un et l'autre cas, le niveau scolaire des parents oscille entre la fin des études primaires et l'obtention du diplôme d'études secondaires et celui des frères et sœurs gravite autour de la fin des études secondaires avec quelques exceptions qui ont prolongé leurs études à un niveau supérieur. Quel que soit leur classement scolaire, les élèves témoignent de l'intérêt de leurs parents pour leurs études et les évaluations inscrites sur leurs bulletins scolaires. Les propos des élèves des classes régulières révèlent cependant une plus forte préoccupation de leurs parents vis-à-vis des activités scolaires, une surveillance plus étroite de leur temps d'études et une meilleure compréhension des divers messages codés sur leurs bulletins scolaires. La relative homogénéité sociale et familiale de ces élèves permet une analyse contrôlée des spécificités de l'expérience de socialisation scolaire et du procès d'appropriation du savoir scolaire qui différencient les élèves des filières de relégation scolaire en regard de leurs consœurs et confrères des filières de l'enseignement général ou professionnel régulier.

L'interprétation de la forme scolaire à partir du point de vue de ceux qui, par leur patrimoine culturel, sont les moins initiés aux spécificités du procès de socialisation par l'appropriation du savoir scolaire permet de révéler «en creux» ou sous un mode dialectique certaines des dimensions de la forme scolaire. C'est pourquoi nous comparons l'expérience et les représentations scolaires de groupes d'élèves provenant de milieux familiaux carac-

5. Nous avons choisi une commission scolaire desservant un milieu urbain et un milieu rural où la situation socio-économique de la population y varie, de très favorisée à défavorisée, selon les quartiers ou les municipalités. Au moment de l'enquête, les proportions d'élèves dans les filières de relégation y étaient respectivement de 5,0 % et 7,8 % voisinant les moyennes provinciales (3,5 % et 7,5 %) pour cette même année.

6. Trente enseignantes et enseignants encadrant les élèves étudiés ont accepté d'être interviewés sur leurs pratiques d'enseignement et leurs représentations de leurs élèves (Côté, Hardy, 1983).

térisés par un capital socio-scolaire restreint et qui sont néanmoins engagés dans des filières scolaires occupant une position divergente dans la hiérarchie du système d'enseignement.

Les assises théoriques de cette analyse de l'expérience scolaire des groupes d'élèves reposent principalement sur les travaux de Willis (1977), l'interprétation de Apple (1982), des analyses de Everhard (1979) et McRobbie (1978), d'observations recueillies auprès d'élèves d'écoles secondaires desservant des quartiers dits «populaires» et sur la théorie de la résistance scolaire développée par Giroux (1983). Essentiellement, la résistance scolaire y est définie comme une opposition, plus ou moins explicite, de l'élève aux objectifs de l'école, au mode de socialisation scolaire et à la culture scolaire elle-même. Comme le spécifie Lahire (1990), cette résistance «objective» des élèves les plus étrangers à la logique scolaire n'est pas nécessairement intentionnelle. Elle s'exprime néanmoins dans la quotidienneté vis-à-vis du savoir, du travail scolaire, de l'autorité scolaire et des activités scolaires et para-scolaires. Cette résistance est une manifestation des conflits culturels qui opposent, plus ou moins sournoisement, la forme scolaire et l'univers social et familial d'une partie de la clientèle scolaire. Nous privilégions les représentations et comportements des acteurs scolaires afin de «saisir les attributions de sens» (Berthelot, 1988, p. 176) données par ces acteurs à l'expérience de résistance scolaire des élèves. Nous nous inscrivons ainsi dans l'orientation ethnométhodologique développée par certains sociologues et explicitée par Van Haecht (1990) afin «d'ouvrir la boîte noire scolaire» et de décrire puis tenter de comprendre les interactions se nouant entre partenaires scolaires. Les pratiques scolaires ainsi observées puis mises en relation «sont travaillées par des procès de typification les articulant à des positions sociales et à des identités» (Van Haecht, 1990, p. 240).

Parmi l'ensemble des réactions de résistance des élèves au travail de socialisation des agents de promotion de la forme scolaire, nous analysons d'abord l'appropriation différentielle du savoir scolaire manifestée dans les performances scolaires et les représentations des élèves vis-à-vis du savoir scolaire et de leurs aptitudes à s'approprier ce savoir. Puis, nous étudions les modalités de l'implication ou de la résistance au processus de socialisation régularisé par la forme scolaire. Ces modalités sont d'abord observées à travers le mode de soumission des élèves aux normes de la vie scolaire et la qualité de leur engagement dans l'appropriation des savoirs enseignés. Elles sont ensuite inférées de la primauté relative qu'ils accordent aux activités scolaires en regard des activités et aspirations extra-scolaires et profession-

nelles qu'ils valorisent. Les modalités de l'implication ou de la résistance des élèves au procès de socialisation prôné par les enseignantes, enseignants et le personnel d'encadrement scolaire traduisent et révèlent le procès d'identification sociale des élèves à travers leur expérience de scolarisation.

I – APPROPRIATION DIFFÉRENTIELLE DU SAVOIR SCOLAIRE

Le procès d'appropriation du savoir scolaire opère comme un outil de développement individuel et social dont le produit est observable à travers les performances scolaires des «acteurs apprenants». Chez les filles et fils d'ouvriers, d'agriculteurs et d'artisans, les performances scolaires antérieures varient selon la filière scolaire dans laquelle ils sont engagés. Si tous les jeunes en position de relégation scolaire ont expérimenté de nombreux échecs pendant leurs études primaires et une évolution tortueuse parsemée d'échecs et de redoublements depuis leur entrée à l'école secondaire, la trajectoire scolaire de leurs consœurs et confrères des classes régulières de l'enseignement général ou professionnel ne s'effectue pas sans embûches puisqu'une minorité d'entre eux (36 %) réussit à entrer en quatrième secondaire en évitant l'échec dans une matière ou le redoublement d'une année. La confrontation avec la difficulté de s'approprier le savoir scolaire risque donc de marquer le sentiment de compétence de la majorité de ces élèves et, conséquemment, d'influencer leur appétence vis-à-vis du savoir scolaire. Les modalités et l'intensité de cette familiarisation avec la difficulté d'appropriation du savoir scolaire différencient cependant les élèves des classes de relégation de ceux des classes régulières.

La majorité des élèves en classe de relégation déplorent leurs faibles aptitudes et souvent leur incapacité chronique face à la maîtrise des notions de français et de mathématiques. Inaptitude qui s'accompagne fréquemment d'une certaine aversion et de la reconnaissance d'une antinomie entre eux et les matières à apprivoiser. La persistance de leurs difficultés les convainc peu à peu de leur incapacité personnelle et, conséquemment, de l'inefficacité des efforts qu'ils pourraient déployer pour domestiquer ces savoirs perçus comme étrangers et presque impénétrables : «*Le français puis les maths, j'ai jamais été bon là-dedans, puis je ne serai jamais bon... je ne suis pas fait pour ça...*». Ces filles et garçons associent souvent leurs échecs à une répulsion pour l'ensemble de leur expérience scolaire : «*J'ai toujours été pareille, pas bonne à l'école... dans mon secondaire, j'ai pas aimé une année... j'ai toujours haï ça*». Malgré leur répulsion et leur impuissance devant les savoirs scolaires proposés, ils reconnaissent la valeur

sociale de ceux-ci comme outils professionnels : *«Savoir écrire, savoir lire c'est important... pour un métier plus tard»* ou comme un bouclier contre la réprobation sociale pour *«ne pas avoir l'air «innocent» (ignorant) plus tard»*.

Cette dévalorisation de soi devant le français et les mathématiques continue à poursuivre les filles dans l'appropriation des savoirs professionnels parce qu'elles sont souvent orientées vers des tâches d'auxiliaires de bureau exigeant la maîtrise de la langue écrite. Les garçons, quant à eux, réussissent à inverser leur rapport au savoir scolaire dans les cours professionnels pratiques qui deviennent des occasions de démontrer leur savoir-faire, d'affermir leur sentiment de compétence et de libérer l'expression euphorique de leur désir d'explorer de nouveaux savoirs : *«La menuiserie, je suis fou de ça»* ; *«En mécanique, tu travailles avec les mains, tu as des outils... le temps passe plus vite»* ; *«Les ateliers, j'aimais beaucoup ça. Toutes les années, j'aurais passé mes journées là»*. Les divers membres du personnel scolaire reconnaissent, chez ces garçons, une réelle séduction pour l'apprentissage médiatisé par la manipulation et la pratique d'un métier qui s'oppose à leur répulsion pour le savoir en soi et les réalités abstraites. Ceci confirme les interpétations de Willis (1977) qui souligne que les élèves en position d'échec scolaire, qu'il appelle «ear'oles», rejettent le travail intellectuel et valorisent le travail manuel.

Les expériences d'échecs, moins nombreuses et moins sévères chez les filles et garçons des classes régulières, ne semblent pas avoir affecté fondamentalement leur confiance dans leurs habiletés «d'acteurs apprenants» puisqu'ils conservent un sentiment de compétence vis-à-vis du savoir scolaire. Loin d'être rebutés par les difficultés, ils demeurent persuadés de la rentabilité d'un travail scolaire quotidien en classe et à domicile : *«Je suis pas un gars, quatre-vingt, quand je passe, je me trouve bon»*. *«En physique, la matière est pas «comprenable», je l'ai fait parce que j'en ai besoin. Je passe quand même, c'est au moins ça»*. Modestes dans leurs ambitions, ces jeunes maîtrisent leurs destins scolaires et savent qu'un savoir, même hermétique, peut être domestiqué pour satisfaire aux exigences minimales des évaluations scolaires. Cette valorisation de soi comme «acteur apprenant» s'accompagne d'une appréciation fonctionnelle du savoir scolaire et d'une appétence minimale à son appropriation. Ils réservent cependant leur enthousiasme pour les savoirs professionnels : *«C'est le «fun» (plaisant), en commerce on a de bons cours et de bons profs»*. *«Lecture de plan», «c'est le fun», c'est facile «en crime»*.

Dans les classes régulières comme dans les classes de relégation, les savoirs professionnels suscitent nettement plus d'enthousiasme que le français et les mathématiques. Les élèves des classes régulières s'apparentent à leurs confrères des classes de relégation par l'intérêt pour la préparation à l'exercice d'un métier mettant en œuvre un savoir-faire. Les premiers se distinguent par leur acceptation et même leur appétence à s'approprier les matières théoriques liées au métier convoité tandis que les seconds ne valorisent que l'appropriation des savoirs professionnels pratiques appris en atelier – lieu où l'école est la moins scolaire et la plus apparentée à l'entreprise.

Malgré une trajectoire scolaire souvent difficile, les filles et fils d'ouvriers, d'agriculteurs et d'artisans inscrits dans les classes régulières de l'enseignement général ou professionnel réussissent à se valoriser à travers leur expérience scolaire. Réalistes dans leurs aspirations, ils cherchent à se maintenir au-dessus de la note de passage – laissant à d'autres les scores éblouissants – et se satisfont de leurs performances. Ils sont prioritairement stimulés par un savoir préparant à la maîtrise d'un savoir-faire éventuellement négociable sur le marché du travail. Cette valorisation par l'appropriation du savoir scolaire les différencie radicalement de leurs consœurs et confrères des classes de relégation qui ont intériorisé un profond sentiment de dévalorisation de leurs aptitudes «d'acteurs apprenants».

Quelle que soit leur trajectoire scolaire, ces filles et fils provenant de famille peu scolarisée passent sous silence l'apport culturel du procès de scolarisation et semblent ignorer les contributions du savoir scolaire dans l'élargissement des cadres cognitifs et l'assouplissement des habiletés intellectuelles. Ils se différencient ainsi de leurs collègues issus de familles de professionnels et de cadres (Hardy, Côté, 1986 ; Hardy-Roch *et al.*, 1982). Ce silence sur le rôle intellectuel et culturel de l'école contraste avec l'emphase sur le rôle professionnel de l'expérience scolaire. Contestant la modélisation des structures cognitives et la transmission du savoir théorique à l'intérieur de la forme scolaire, ils nient ainsi l'autonomie de la forme scolaire qu'ils utilisent comme outil de préparation professionnelle et asservissent aux exigences du monde du travail.

II – IMPLICATION/RÉSISTANCE AU PROCÈS DE SOCIALISATION PAR LA FORME SCOLAIRE

Les agents de transmission du savoir et de promotion de la forme scolaire invitent les jeunes à s'engager dans un procès de socialisation qui induit un mode de vivre le présent et d'entrevoir l'avenir présenté, implicitement, comme une condition de succès scolaire pour tous les jeunes quels que soient leurs préférences et leur mode d'être habituel. Ce procès de socialisation contraint d'abord les filles et fils d'ouvriers, d'agriculteurs et d'artisans à intérioriser la morale scolaire puis à investir temps et énergies dans l'appropriation du savoir scolaire. Ce même processus de socialisation ne peut être opérant que s'il réussit à gagner l'adhésion des élèves à la primauté de la forme scolaire au détriment des appels des autres instances de socialisation.

1. Intériorité/extériorité à la morale scolaire

L'école est un milieu de vie régi par un ensemble de règlements où les élèves sont appelés à se soumettre à un ordre social précis. L'acceptation et l'intériorisation des normes de l'ordre scolaire opèrent comme conditions préalables à toute implication dans une démarche d'appropriation du savoir. L'école ne suspend-elle pas temporairement de l'assistance aux cours les élèves les plus récalcitrants ? Cet ordre scolaire touche d'abord le respect des lieux et des horaires puis s'élargit aux relations avec les personnes et aux comportements vis-à-vis du savoir lui-même.

Les élèves des classes de relégation scolaire manifestent un laxisme évident vis-à-vis des règlements scolaires et cela, dès le deuxième cycle des études primaires. Les évaluations comportementales sur leurs derniers bulletins de l'école primaire soulignent leurs absences répétées et leurs comportements turbulents. Pendant leurs études secondaires, les manifestations de ce laxisme se poursuivent avec de nombreuses mentions d'absence. Une partie des élèves de ces classes effectuent fréquemment des «visites obligées» à la direction de l'école justifiées par des problèmes d'absence ou de discipline. Nombre d'enseignantes, enseignants soulignent aussi le comportement perturbateur d'une partie de ces élèves. En contrepartie, certaines filles et garçons affirment appliquer la loi du talion dans leurs relations avec leurs enseignantes, enseignants : «*On ne se laisse pas piler sur les pieds... Il nous a fait un «coup de cochon», on va lui en faire un*».

Des propos et comportements des élèves relégués transparaît une tendance à se situer en marge et même en opposition avec les normes scolaires établies. Certains propos d'élèves emprun-

tent parfois le ton de la guérilla et expriment une résistance latente à la forme scolaire : «*L'école, en plus d'être dure, c'est pas drôle*». Cette résistance s'exprime plus crûment chez les décrocheurs : «*Les règlements, je ne m'en occupais pas*» ; «*L'école c'est comme une prison. Si tu veux faire quelque chose faut que tu demandes la permission*» ; «*J'ai lâché l'école pour profiter de ma vie*» (Côté, Hardy, 1984). Les élèves concentrent aussi une part de leurs énergies à résister aux normes de la vie scolaire en créant diverses formes d'opposition qui détournent des pratiques proprement éducatives. C'est ainsi que l'agitation générale domine nettement la production scolaire dans plusieurs cours théoriques. Ces propos confirment les conclusions de Willis (1977) et Apple (1982) qui soutiennent que les élèves en difficulté scolaire se limitent à rencontrer la demande minimale de l'institution scolaire tout en tentant de la réduire le plus possible.

Les filles et fils d'ouvriers, d'agriculteurs et d'artisans des classes régulières s'opposent radicalement à leurs consœurs et confrères des classes de relégation. Leurs bulletins du primaire et du secondaire portent peu de mentions d'absence ou de comportements perturbateurs. Leurs visites à la direction de l'école sont justifiées par leur implication dans l'organisation d'activités visant l'animation et l'enrichissement de la vie étudiante. Les enseignantes, enseignants nous ont confirmé l'esprit de coopération de ces élèves. Leurs attitudes dépassent souvent la simple acceptation des règlements scolaires et plusieurs légitiment l'ordre scolaire. Convaincus qu'«*...il faut qu'il y ait de l'autorité quelque part*», les règlements sont, pour eux, une condition essentielle à l'atteinte collective d'un ordre matériel et moral, témoin d'un bon climat scolaire : propreté des lieux, présence aux cours, discipline, etc. Ils exigent compétence et patience professionnelles chez leurs enseignantes, enseignants et souhaitent des communications empreintes de cordialité et de compréhension : «*Qu'ils ne donnent pas leurs cours pour se «débarrasser», qu'ils prennent la peine d'expliquer quelque chose à quelqu'un qui ne comprend pas, puis qu'ils puissent donner de leur temps après le cours*». En classe, ces élèves suivent avec attention les explications de l'enseignante, enseignant, exécutent les exercices demandés et concentrent leurs efforts sur l'appropriation du savoir souvent perçue comme ardue.

Issus d'un milieu familial socialement équivalent, les jeunes en relégation scolaire s'opposent radicalement à ceux des classes régulières dans leur rapport à la morale scolaire. Les premiers utilisent différentes formes de résistance afin de contourner ou de paralyser l'application des normes scolaires dont ils ne recon-

naissent pas la pertinence et la légitimité. Constamment en position d'extériorité vis-à-vis de la morale scolaire, ils contestent la forme scolaire en adoptant des comportements de résistance passive et même de résistance active et en s'engageant dans diverses formes de guérilla scolaire. Par leurs propos, ils refusent d'ailleurs les normes imposées en les qualifiant de carcérales. A l'opposé, les élèves des classes régulières acceptent, légitiment et collaborent au respect des diverses normes scolaires. Intériorisées et même intégrées à leurs valeurs, ces normes, perçues comme bienfaisantes, deviennent des outils indispensables à l'atteinte de leurs objectifs scolaires.

2. Investissement dans l'appropriation du savoir scolaire

L'investissement personnel dans l'appropriation du savoir scolaire s'exprime dans l'engagement des élèves vis-à-vis du travail scolaire et transparaît de leur confiance ou défiance dans la rentabilité du savoir scolaire comme outil de formation personnelle, instrument de promotion sociale ou tremplin vers la vie professionnelle.

La majorité des élèves en relégation scolaire investit peu de temps pour étudier à la maison et nombre d'enseignantes, enseignants considèrent comme inutiles toutes exigences qui dépassent l'horaire scolaire. Conscients de la faiblesse de leur capital scolaire, ces élèves questionnent la pertinence des connaissances inculquées par l'école, doutent de la qualité de la formation acquise et de la valeur du diplôme visé. Plusieurs élèves voient l'école comme une contrainte sociale, n'utilisent pas les services d'orientation scolaire qui leur sont offerts et considèrent leur secteur scolaire comme une échappatoire qui leur permettra de sortir plus rapidement du système scolaire : «*L'école on y va parce qu'on n'a pas le choix*» ; «*J'aimerais mieux travailler que venir à l'école... ici tu perds le quart de ta vie*» ; «*L'importance de l'école, c'est de finir au plus vite*».

Malgré cette contestation de l'école et de la pertinence des savoirs transmis, les élèves en relégation espèrent que les connaissances acquises à l'école les aideront à se préparer à l'exercice d'un métier ou à l'obtention d'un emploi : «*Je viens ici pour apprendre la mécanique, pas pour les maths et le français... je fais mon métier, je fais plus attention, je suis plus tranquille*» ; «*...l'argent c'est dur à gagner*». Peu confiants dans leurs perspectives d'avenir attribuables à l'école, ces jeunes, principalement les garçons, valorisent les apprentissages professionnels comme investissement rentabilisable sur le marché du travail.

La résistance déjà observée vis-à-vis de la morale scolaire se prolonge en contestation de la pertinence de la formation transmise par l'école. Leur investissement dans l'appropriation du savoir scolaire est minimal et empreint de scepticisme. Ceci confirme les interprétations de Apple (1982) sur les efforts déployés par ces élèves afin de réduire la demande d'implication provenant de l'institution scolaire. Ces élèves attendent néanmoins de l'école l'élan minimal pour réussir à se projeter dans le monde du travail afin d'y établir les bases de leur identité professionnelle.

A l'opposé, les filles et garçons des classes régulières déclarent étudier régulièrement à la maison ; c'est pour eux le prix à payer pour atteindre leurs objectifs. Préoccupés de concilier leurs aptitudes scolaires et leurs perspectives d'avenir, la majorité d'entre eux ont consulté la conseillère, le conseiller d'orientation de leur école et se disent unanimement satisfaits des conseils reçus. Ils manifestent ainsi leur confiance dans le système scolaire dont ils se servent comme tremplin dans l'acquisition d'une qualification. Celle-ci est avant tout professionnelle pour celles et ceux inscrits en enseignement professionnel et pour les deux-tiers des élèves de l'enseignement général qui planifient de s'inscrire dans un profil professionnel au collège.

L'école, pour plusieurs d'entre eux, est une étape « très dure » à passer, que la formation professionnelle abrège en leur évitant de se confronter à des cours complémentaires en histoire, géographie ou sciences jugés difficiles et souvent dénués d'intérêt. Cette perception utilitaire de l'école cohabite avec le besoin d'y obtenir une qualification reconnue. Espérant améliorer leurs chances de décrocher un emploi intéressant et bien rémunéré s'ils allongent leur trajectoire scolaire, ils n'hésitent pas à retarder leur départ de l'école, même si certains d'entre eux demeurent empressés « *d'en finir avec l'école et les études* ».

L'appropriation du savoir scolaire, porteuse d'un avenir prometteur et plus rassurant, stimule l'investissement personnel des filles et garçons inscrits en enseignement général et professionnel. Leur confiance dans l'efficacité de l'appropriation du savoir scolaire justifie leur intériorisation de la morale scolaire comme instrument d'implication dans le procès de socialisation scolaire. A l'inverse, l'extériorité à la morale scolaire et la contestation du savoir scolaire tissent les stratégies de résistance au procès de socialisation scolaire des élèves en relégation scolaire. Originaires de familles occupant une position sociale équivalente, ces élèves se distinguent par leur trajectoire scolaire antérieure et leurs modalités diamétralement opposées de s'impliquer dans le pro-

cès de socialisation scolaire, mais c'est unanimement qu'ils prônent le rôle exclusivement professionnel de l'appropriation du savoir scolaire.

3. Primauté/subordination de la socialisation scolaire

La relative primauté de la socialisation scolaire est induite ici de la position des élèves vis-à-vis de la vie étudiante et de leurs comportements sociaux associés au statut social d'étudiant. Ceux-ci sont observables dans les représentations et comportements des élèves reliés aux activités étudiantes de l'école, aux activités de loisirs, au travail salarié et aux aspirations et pratiques de consommation.

Le mode et la fréquence de la participation aux activités étudiantes organisées par l'école opposent les élèves en relégation scolaire à leurs consœurs et confrères de l'enseignement général, alors que les élèves des filières professionnelles s'associent à l'un ou l'autre groupe selon leur appartenance sexuelle. Les garçons ressemblent aux élèves en relégation tandis que les filles adoptent les comportements des élèves de l'enseignement général. Le premier groupe ne participe que rarement aux activités sociales organisées dans le cadre scolaire et se restreint aux activités de son groupe-classe, alors que les filles de l'enseignement professionnel et les filles et garçons de l'enseignement général s'impliquent dans les diverses activités sociales offertes par l'école.

En dehors de l'école, filles et garçons s'adonnent à des activités de loisirs variées qui se différencient par les personnes avec qui ils partagent leurs temps libres. D'une part, une majorité des garçons en relégation scolaire et en enseignement professionnel investit une part importante de leurs loisirs dans des activités reliées à leur apprentissage professionnel – bricolage en mécanique ou menuiserie – et fréquente d'autres jeunes engagés sur le marché du travail. D'autre part, les filles des filières de relégation et d'enseignement professionnel et les filles et garçons de la formation générale partagent leurs loisirs entre les sports et diverses activités socio-culturelles avec des amis qui poursuivent leur cheminement scolaire.

La participation aux activités étudiantes et l'utilisation des temps libres manifestent une implication différentielle des groupes d'élèves à l'égard de l'univers scolaire. Nous observons une distanciation vis-à-vis de l'école chez les garçons en relégation scolaire et en enseignement professionnel qui s'accompagne d'une intensification des activités et communications avec des participants de l'univers professionnel. Ils manifestent ainsi un

attrait indéniable pour l'engagement dans le procès de socialisation professionnelle et un empressement à consolider leur identité professionnelle. Pendant ce temps, les filles des diverses filières scolaires et les garçons de l'enseignement général marquent leur fidélité au procès de socialisation scolaire en continuant à se complaire avec des amis et dans des activités en continuité avec l'univers scolaire.

L'attrait professionnel des garçons des classes de relégation et de formation professionnelle se manifeste encore plus clairement dans la place qu'ils accordent au travail rémunéré. Ceux-ci déclarent travailler régulièrement les fins de semaine et certains soirs de semaine en plus de leurs engagements pendant la période estivale. Ils perçoivent ce travail comme un moyen d'améliorer leur qualification technique et de s'offrir plus d'indépendance économique. Il arrive même aux garçons en relégation scolaire de ne pas hésiter à s'absenter des cours pour profiter d'opportunités à s'impliquer plus intensément dans une activité professionnelle, alors que les garçons de l'enseignement professionnel ne s'absentent presque jamais de leurs cours pour aller travailler. Quant aux garçons de l'enseignement général, ils investissent moins de temps dans le travail rémunéré et s'y adonnent principalement pendant la période estivale. Par ailleurs, les filles des diverses filières scolaires demeurent discrètes sur leur attrait pour le travail rémunéré et y consacrent moins de temps.

L'empressement à s'engager dans un processus de socialisation professionnelle est donc typique des garçons qui ont déjà amorcé une formation professionnelle plus ou moins qualifiante à l'intérieur de l'appareil scolaire, alors que les filles des mêmes filières prolongent leur processus de socialisation scolaire sans manifester d'attraction spécifique pour l'implication professionnelle. Pour les filles et garçons de l'enseignement général, chez qui nous avons déjà souligné le rôle professionnel attribué au savoir scolaire, le procès de socialisation scolaire n'en demeure pas moins prioritaire.

Les aspirations et pratiques de consommation sont polarisées sexuellement. Pendant que les filles entretiennent des besoins limités autour de biens vestimentaires et d'activités de loisirs, les garçons planifient la jouissance de biens plus coûteux comme : automobile, moto et derniers modèles de chaîne stéréophonique. Pour les garçons des classes de relégation scolaire et d'enseignement professionnel, la réalisation de tels projets se veut prochaine quand elle n'est pas déjà réellement entamée. Par ailleurs, la

concrétisation de ces projets ne présentent aucun caractère d'urgence pour les garçons de l'enseignement général : «*...ça presse pas, j'aime autant avancer dans mes études*».

Les besoins de consommation exprimés par les filles des diverses filières scolaires et par les garçons de l'enseignement général se concilient avec les ressources financières habituelles des élèves de familles ouvrières, agricoles ou artisanales et s'inscrivent dans la logique du procès de socialisation scolaire. A l'inverse, les aspirations et pratiques de consommation des garçons en relégation scolaire et en enseignement professionnel témoignent de leur engagement dans une activité salariée et de leur implication dans un procès de socialisation professionnelle.

Les comportements et représentations des filles et fils d'ouvriers, d'agriculteurs et d'artisans inscrits dans les diverses filières scolaires analysées manifestent l'implication dans deux processus opposés de socialisation. Dans un processus, nous retrouvons les filles des diverses filières scolaires et les garçons de l'enseignement général qui se conforment au procès de socialisation scolaire en participant aux activités sociales de l'école, en partageant leurs temps de loisir avec d'autres élèves, en évitant de se laisser distraire par un travail salarié et en domestiquant leurs aspirations à la consommation. Ils réussissent ainsi à consolider leur fidélité à l'éthique scolaire. Dans l'autre processus, se regroupent les garçons en relégation scolaire et en enseignement professionnel. Tout en continuant à fréquenter l'école, ceux-ci affirment leur engagement dans un processus de mutation vers la socialisation professionnelle en évitant les activités sociales organisées par l'école, en choisissant une partie de leurs amis chez les travailleurs, en entretenant des aspirations économiques coûteuses et en affichant la primauté qu'ils accordent à la vie professionnelle. Encore étudiant, parce qu'en attente d'un diplôme certifiant la qualification professionnelle anticipée, ils cherchent déjà à façonner l'ensemble de leur mode de vie sur le statut social des travailleurs dans le métier qu'ils se préparent à exercer et amorcent ainsi la construction de leur identité professionnelle.

Conclusion

Comme dans les principales recherches déjà évoquées sur les effets reproductifs du système d'enseignement, les filles et fils d'ouvriers, d'agriculteurs et d'artisans dont nous avons analysé l'expérience scolaire sont surreprésentés dans les classes de relégation scolaire et d'enseignement professionnel[7]. Par ailleurs, ces élèves constituent la majorité de la population scolaire régie par l'obligation scolaire explicite ou implicite. Une analyse de la signification de l'expérience d'appropriation du savoir scolaire et du procès de socialisation par la forme scolaire chez cette population d'élèves devrait permettre une compréhension signifiante de certaines dimensions de la forme scolaire.

L'expérience d'appropriation du savoir scolaire différencie partiellement les élèves des filières de relégation de ceux des filières régulières. Chez les premiers, la trajectoire d'appropriation du savoir les entraîne dans une succession d'échecs et d'expériences dévalorisantes qui les pousse dans un procès identitaire où prime l'inaptitude, l'impuissance et l'aliénation vis-à-vis de la maîtrise des savoirs proposés par les enseignantes, enseignants, alors que leurs consœurs et confrères des filières régulières réussissent à satisfaire minimalement les exigences scolaires et parviennent à expérimenter un procès identitaire empreint d'un minimum de confiance dans l'efficacité de leurs habiletés cognitives devant les exigences de l'appropriation du savoir scolaire.

Cette même expérience d'appropriation du savoir tisse aussi des points communs entre ces élèves de filières scolaires différentes et d'origine sociale équivalente. Ils ignorent tous, ou passent sous silence, les objectifs culturels de la forme scolaire et ses liens avec la culture savante. Ils infligent une récession à la vocation humaniste de l'école en oubliant son potentiel d'épanouissement personnel. Ils contestent aussi la transmission des savoirs théoriques ou, au mieux, les acceptent comme un mal nécessaire. Par ailleurs, ils valorisent la forme scolaire comme tremplin vers la vie professionnelle. Ce faisant, ils nient l'autonomie du système d'enseignement par rapport au système productif. Ils remettent aussi en cause les modes de transmission traditionnelle de la forme scolaire en privilégiant les cours pratiques en ateliers. Ils affichent ainsi leurs préférences pour l'activité productive et certains aspects fondamentaux du monde du travail.

La signification, pour l'élève, de l'expérience d'appropriation du savoir scolaire influence l'implication dans le processus de

7. Cf. supra, note concernant la composition de la population étudiée et sa répartition dans les différentes filières scolaires.

socialisation par la forme scolaire. Ceux qui sont aliénés par cette expérience résistent aux règles et aux agents de socialisation scolaire et contestent la légitimité de cette socialisation en soulignant la facette carcérale de la forme scolaire, alors que les élèves des classes régulières se soumettent aux normes de la morale scolaire et tentent d'entretenir des rapports cordiaux avec les agents de promotion de la forme scolaire. Ceci dans l'espoir de contribuer au maintien d'un climat de travail agréable et efficace et d'adoucir les difficultés de leur ascèse scolaire. Tous les élèves en position de relégation scolaire et une partie des élèves de l'enseignement régulier subordonnent leur participation au procès de socialisation scolaire au développement de leur éventuelle identité professionnelle et sont impatients de muer de leur statut d'élève vers un statut de travailleur.

Les analyses de la forme scolaire à partir de la perspective de celle ou celui qui est engagé dans l'appropriation du savoir nous semblent trop rares. Une meilleure compréhension de l'expérience d'appropriation du savoir scolaire, où seraient considérées les performances scolaires, les influences du milieu familial, l'appartenance sexuelle et l'implication-résistance vis-à-vis de la forme scolaire, devrait permettre d'éclairer la signification de cette expérience pour les «acteurs apprenants». De nombreux travaux, déjà évoqués, ont démontré les influences sociales sur les fruits ou les produits de l'appropriation du savoir scolaire, mais nous pouvons difficilement expliquer comment il se fait qu'il en soit ainsi. Une analyse plus poussée du sens, pour l'élève, comme acteur de l'appropriation du savoir à l'intérieur de la forme scolaire devrait élucider les processus sociaux qui incitent une trop grande partie des élèves, provenant de milieux familiaux peu familiers avec le capital scolaire, à s'engager dans un procès de résistance aux modes de socialisation privilégiés à l'intérieur de la forme scolaire. N'est-ce pas ce même procès de résistance scolaire qui conduit une proportion importante de ces jeunes à «décrocher» ou à quitter le système scolaire avant d'avoir acquis une formation professionnelle minimale. Suite à ces constatations, ne faudrait-il pas questionner le mode de socialisation de la forme scolaire qui ne semble pas atteindre ses objectifs vis-à-vis d'une proportion importante de la clientèle scolaire originaire de milieux familiaux faiblement scolarisés ?

Références bibliographiques

APPLE M.-W. (1982), *Education and Power*, London, Ark Paperbacks.

BEILLEROT J. (1989), «Le rapport au savoir : une notion en formation», dans BEILLEROT J., BOUILLET A., BLANCHARD-LOVILLE C. et MOSCONI N., *Savoir et rapport au savoir*, Belgique, Editions universitaires, p. 165-202.

BERTAUX D. (1977), *Destins personnels et structures de classes*, Vendôme, P.U.F.

BERTHELOT J.-M. (1983), *Le Piège scolaire*, Paris, P.U.F., Coll. Pédagogie d'aujourd'hui.

BERTHELOT J.-M. (1988), «Réflexions sur la pertinence du concept de socialisation», dans VINCENT G. (ed.), *Analyse des modes de socialisation, confrontations et perspectives*, Actes de la table ronde de Lyon, 4-5 février 1988, Lyon, Groupe de recherche sur la socialisation, CNRS – Université Lumière Lyon 2, p. 171-180.

BOURDIEU P. et PASSERON J.-C. (1964), *Les Héritiers : les étudiants et la culture*, Paris, Editions de Minuit, Coll. Le Sens commun.

BOURDIEU P. et PASSERON J.-C. (1970), *La Reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Editions de Minuit, Coll. Le Sens commun.

CÔTÉ P., sous la direction de M. HARDY (1984), *Les Décrocheurs de l'enseignement professionnel court : leur abandon scolaire et leur insertion sociale et professionnelle*, R-178, Ste-Foy, INRS-Education.

CÔTÉ P., sous la direction de M. HARDY (1983), *Les Enseignants de l'enseignement professionnel court : leur pratique scolaire et leurs représentations des élèves*, R-160, Ste-Foy, INRS-Education.

EVERHART R. (1979), *The In-Between Years : Student Life in a Junior High School*, Santa Barbara, California, Graduate School of Education, University of California.

GIROUX H.-A. (1983), «Theories of Reproduction and Resistance in the New Sociology of Education : a Critical Analysis», *Harvard Educational Review*, 53, p. 257-303.

HARDY M. et CÔTÉ P. (1986), «Appropriation du savoir scolaire des fils et filles d'ouvriers, d'agriculteurs et d'artisans», *Revue des sciences de l'éducation*, 12(3), p. 345-360.

HARDY-ROCH M., RHÉAUME D., CARTER-GAGNÉ M. (1981), *Caractéristiques des élèves du professionnel court à partir de l'analyse de leur cheminement scolaire. Rapport de première étape basé sur l'étude des dossiers scolaires*, Québec, Direction de la recherche, Secteur planification, Ministère de l'Education.

HARDY-ROCH M., CLERMONT-LALIBERTÉ L., BERGERON H., CARTER-GAGNÉ M. et CÔTÉ P. (1982), *Les Elèves de l'enseignement secondaire professionnel court : leur origine sociale et leurs rapports à l'école d'après une analyse d'entrevues*, Québec, Direction de la recherche, Secteur planification, Ministère de l'Education.

LAHIRE B. (1990), *Formes sociales scripturales et formes sociales orales : une analyse sociologique de l'« échec scolaire » à l'école primaire*, Thèse de doctorat de sociologie, Lyon, Université Lumière Lyon 2.

McROBBIE A. (1978), « Working Class Girls and the Culture of Feminity », dans Women's Studies Group (ed.), *Women Take Issue*, London, Hutchinson, p. 96-108.

VAN HAECHT A. (1990), *L'Ecole à l'épreuve de la sociologie – Questions à la sociologie de l'éducation*, Bruxelles, Editions Universitaires et De Boeck Université, Coll. Ouvertures sociologiques.

WILLIS P. (1977), *Learning to Labour*, Westmead, Sexon House.

La formation postscolaire
extension ou infléchissement de la forme scolaire ?

Christian MAROY *

Le développement des «formations d'adultes» constitue dans l'ensemble une extension de la forme scolaire[1] même si des signes encore timides d'infléchissement apparaissent ces dernières années, notamment en raison de certains indices d'évolution des principes dominants de l'organisation du travail dans le champ industriel. Au delà de ce constat, il me semble fructueux de s'interroger sur les conditions sociales d'émergence des variantes au sein des formations d'adultes, quand bien même elles s'inscrivent dans une même matrice «scolaire». Un des aspects qui différencie les *formations postscolaires*[2] des formations scolaires initiales est en effet leur faible autonomie à l'égard des acteurs qui commanditent ou utilisent la formation : il en résulte des différences à l'égard de la forme scolaire idéal-typique mais aussi de fortes variations internes aux pratiques de formation postscolaires. La faible autonomie des institutions de formation postscolaires incite alors à renouveler les sources théoriques du questionnement à leur propos ; loin de se limiter aux questions générées par la

* *Professeur à l'Université Catholique de Louvain, Belgique*

1. Sur la définition de la forme scolaire, voir G. VINCENT *et al.* dans le présent volume.
2. Je préfère la notion de formation postscolaire à celui de formation des adultes : en effet, les formations classées comme formations d'adultes s'adressent en fait de plus en plus à des publics socialement définis comme jeunes : ainsi par exemple, les formations qui visent à «insérer les jeunes» dans l'entreprise ont été souvent initiées par des institutions de «formations d'adultes», en reprenant certains principes dits «de la pédagogie d'adultes». Je propose alors de nommer l'ensemble des actions de formation souvent définies comme formations d'adultes comme des formations postscolaires, dans la mesure où elles s'adressent à des publics définis socialement comme jeunes ou adultes, mais qui tous sont sortis de l'enseignement initial et sont généralement définis implicitement ou explicitement par rapport au système scolaire initial : il peut ainsi s'agir de formation pour des «jeunes décrocheurs du système scolaire», pour des publics «faiblement scolarisés» ou de «niveau supérieur» désignant par là simultanément un niveau scolaire et hiérarchique. Les objectifs de ces formations peuvent être multiples (pour plus de détails, voir C. MAROY, 1991, et la suite de ce chapitre).

sociologie de l'école, les questions les plus fructueuses à leur propos s'enracinent également dans la sociologie des organisations et du travail.

Mon propos a donc pour objectif de réfléchir de façon comparée les conditions de développement des pratiques pédagogiques relevant du champ de la «formation des adultes» d'une part et des pratiques se développant dans le cadre d'institutions scolaires d'autre part. Plus précisément, j'interrogerai un des traits constitutifs de la forme scolaire : son autonomie relative, notamment du point de vue organisationnel (cf. le document de P. Perrenoud, 1990).

I – LE DÉVELOPPEMENT DES FORMATIONS POSTSCOLAIRES : UNE EXTENSION DE LA FORME SCOLAIRE

Un premier trait structurel des actions de formation postscolaires est leur hétérogénéité. Alors que l'école connaît, dans les années 70, une tendance à l'homogénéisation et à la centralisation[3], les actions de formation d'adultes se développent en se diversifiant. Du point de vue des objectifs proclamés, les activités de formation peuvent en effet viser autant la formation professionnelle accélérée de chômeurs, la formation continuée du personnel des entreprises, une formation scolaire de la seconde chance, la promotion sociale, la formation des citoyens ou de militants à la connaissance critique de leurs situations sociales (l'éducation permanente en Belgique francophone) etc. (Sur le développement des formations d'adultes voir pour la France, Dubar, 1990, et Terrot, 1983[4] ; pour la Belgique, Maroy, 1991). Au sein de cet univers hétérogène sur le plan des objectifs, on constate par ailleurs que les pratiques pédagogiques ou la forme du procès de socialisation ne sont pas homogènes (Lesne, 1977 ; Dubar, 1980 ; Maroy, 1988).

Face à cette hétérogénéité, on peut s'interroger sur les traits effectifs des pratiques de «formation d'adultes», et se demander à

3. En France et en Belgique au moins ; sur les tentatives d'unifier l'enseignement secondaire au travers de la «rénovation» de l'enseignement en Belgique, voir A.VAN HAECHT, 1985.

4. Comme l'a montré N. TERROT (1985) pour la France, la formation postscolaire concerne à la fois la *formation professionnelle*, soit une formation qui définit ses objectifs de formation en référence aux usages sociaux des connaissances dans le cadre d'activités rémunérées professionnellement, *l'éducation ouvrière* reprenant par là toutes les activités ayant eu pour objectif la formation de la base ou des militants du mouvement ouvrier, et enfin *l'éducation populaire*, embrassant toutes les formations transmettant des savoirs dont les apprenants font usage dans la sphère «hors travail», dans la sphère domestique ou dans celle des loisirs.

quel point elles partagent les caractéristiques essentielles de la forme scolaire. La réponse ne peut être formulée qu'à titre d'hypothèse, dans la mesure où il n'y a pas d'étude systématique embrassant l'ensemble des pratiques. Néanmoins, à partir de connaissances fragmentaires, on peut avancer que le développement des formations postscolaires constitue pour l'essentiel une extension de la forme scolaire.

Ainsi en Belgique, les formations postscolaires se développent essentiellement en dehors de l'entreprise ou des lieux d'implications militantes, dans des institutions de formation spécialisées qui mettent en place des actions de formation partageant les caractéristiques essentielles de la forme scolaire : il s'agit d'actions de formation se déroulant dans des lieux et temps spécifiques, où la pratique de transmission et d'apprentissage est pour l'essentiel séparée des autres, où le curriculum implique une transposition didactique des savoirs ou savoir-faire transmis, une planification dans le temps de l'apprentissage, une discipline des apprenants, etc. C'est évidemment vrai des actions de formation qui se déroulent dans le cadre des institutions scolaires proprement dites : l'enseignement de Promotion sociale ou les nombreux cycles de formations offerts «à horaire décalé» par les institutions universitaires ou d'enseignement supérieur. Ce l'est aussi d'autres formations offertes par des institutions publiques comme la Formation professionnelle des adultes du FOREM ou encore des associations «d'éducation permanente» (formations militantes de sympathisants et de militants données dans le cadre de syndicats, de mutuelles ou d'associations proches et/ou formations à divers savoirs utilisés dans le cadre de l'économie domestique, par exemple les formations à la coupe-couture, à la relation parentale, à des loisirs «actifs», etc.).

Ce l'est aussi, quoique dans une moindre mesure, des formations qui, ces dernières années, se sont développées en Belgique dans le cadre des entreprises, ou plus encore dans le cadre de fédérations professionnelles d'entreprises (sur l'effort de formation des entreprises belges, voir Vandewattyne et Van Assche, 1990).

En France, la formation postscolaire semble s'être développée davantage dans le cadre des entreprises qu'en Belgique, en raison notamment de la présence d'une disposition légale imposant depuis 1971 aux entreprises de consacrer un pourcentage minimum de la masse salariale à la formation (le 1 % puis 1,4 %) ; cependant, l'évolution du point de vue de l'adoption de la forme scolaire ne semble pas dans l'ensemble différente. D'une part, dans les formations développées par les institutions publiques

comme la Promotion sociale, les Universités ou l'AFPA, la situation est proche de la Belgique (voir par exemple Dubar, 1986, 1990). Par ailleurs, dans le cadre de l'obligation de financement de la formation par les entreprises, on a vu surtout se développer des «stages de formation» qui présentent les principales caractéristiques de la forme scolaire : «programme préétabli, présence d'un formateur, processus pédagogique, extériorité relative par rapport à la production» (Gehin, 1989, p. 236) au détriment de formations davantage «intégrées à la production» (voir D'Iribarne *et al.*). Plusieurs auteurs (Méhaut, 1989 ; Gehin, 1989 ; Podevin et Verdier, 1989) y voient à la fois l'effet du cadre légal français mais y repèrent aussi la pesanteur du mode d'organisation du travail taylorien, encore dominant dans les entreprises (européennes en général, quoique de façon moins vive en Allemagne, françaises et belges en tous cas). Les représentants des salariés qui ont négocié le cadre légal ont en effet fait pression pour que la formation s'externalise. Ils percevaient en effet peu d'intérêt à ce que la formation se déroule et s'organise selon les contraintes d'une organisation productive où les activités de conception sont séparées des activités d'exécution, où les tâches d'exécution sont parcellisées, répétitives, etc. De ce fait la tendance majeure fut l'externalisation et une forme de «scolarisation» de la formation continue.

Cependant, les évolutions actuelles (encore balbutiantes) de l'organisation du travail productif en Europe, tout comme l'évolution du cadre législatif en France, pourraient amener les initiateurs de formation en entreprise à réévaluer positivement les formes non scolaires de socialisation. Cela pourrait aboutir à des infléchissements des caractéristiques des formes traditionnelles de socialisation non scolaires, l'apprentissage sur le tas par exemple, de sorte que de nouvelles combinaisons entre formations scolaires et non scolaires pourraient voir le jour. Ainsi la forme scolaire pourrait paraître à l'avenir moins évidente. Donnons un aperçu succinct des indices de cette revalorisation des formes de socialisation non scolaires. J.-P. Gehin (1989) remarque que des formations «non formalisées» (car non reprises dans les entreprises françaises dans le cadre de l'obligation légale de formation) et/ou informelles (car se développant en dehors de prescriptions explicites de la direction générale des entreprises), sont présentes, voire se développent dans les entreprises françaises. Ces formations informelles sont de divers types : formations «en doublure» des nouveaux dans l'entreprise, à qui des anciens transmettent sur le poste de travail lui-même divers types de compétences ou capacités ; «compagnonnage» entre membres de la même catégorie professionnelle se transmettant les connais-

sances relatives à diverses innovations techniques ; formations «en grandeur nature» où l'ensemble des opérateurs d'un atelier peut être amené à expérimenter un nouvel équipement ou une nouvelle forme d'organisation du travail dans le cadre des installations du travail productif (voir à ce sujet Midler, 1988). Marc Maurice insiste aussi sur le fait qu'un processus d'apprentissage peut s'opérer au travers même de l'expérience acquise dans une organisation du travail post-taylorienne où les postes de travail sont «enrichis» et les interactions centrales dans les procédures de coordination, où la mobilité entre divers postes de travail est organisée par l'entreprise elle-même (Maurice, 1987).

Il y a donc ainsi les signes encore épars, balbutiants, d'une revalorisation de formes non scolaires de socialisation dans l'entreprise, que la majorité des auteurs rapportent à l'émergence de nouvelles formes d'organisation du travail. Des formes «post-tayloriennes» de travail, un «système de production anthropocentré» (Lehner, 1991), impliqueraient une revalorisation des compétences des opérateurs, et la pertinence du développement de la formation continue, sous forme scolaire sans doute, mais aussi sous des formes plus «informelles», dans la mesure où dans les compétences à mobiliser dans le travail productif figurent nombre de compétences qui restent difficilement formalisables et donc susceptibles de transposition didactique dans le cadre d'un procès de formation «scolaire» (Merchiers, 1990).

D'autre part, un autre signe que les formes non scolaires de socialisation ne sont peut-être pas vouées à un déclin inéluctable est le succès de la formule, sinon du slogan, des formations en alternance. En Belgique, on a vu ainsi les formations organisées sur le principe de l'apprentissage se développer et connaître un regain de légitimité. Ainsi les formations d'apprentis organisées de longue date par l'Institut de formation permanente des Classes moyennes ont vu leur légitimité sociale s'accroître sous forme d'une reconnaissance de leur formation par un diplôme considéré désormais comme équivalent à certains diplômes du système scolaire. Au delà, des nouvelles offres de formation (et de nouvelles institutions) sont nées : les Entreprises d'apprentissage professionnel proposent ainsi pour des publics jeunes classés comme «défavorisés», comme «dégoûtés de l'école» des actions de «formation par le travail». Dans le cadre de «Contrats d'apprentissage industriel» se développent aussi, à l'initiative conjointe de centres de formation dépendant d'entreprises ou de fédérations d'entreprises et des «centres d'enseignement à horaire réduit», des formules de formation en alternance où l'institution

scolaire se charge de la formation théorique (générale et technique) et l'entreprise de la «formation pratique» sur le lieu-même de la production.

Le développement des formations en alternance suggère ainsi la requalification de l'entreprise, mais plus encore du travail ou de l'organisation du travail comme lieu et moyen d'une formation dont les caractéristiques précises n'ont pas encore été clairement identifiées. Sans doute ne s'agit-il pas de la reconduction à l'identique des formes anciennes de l'apprentissage ; il ne s'agit pas non plus dans la plupart des cas d'une forme d'abandon complet des formes scolaires de socialisation, mais plutôt d'une association et d'une complémentarité recherchée entre les formes scolaire et non scolaire, qu'il s'agisse de formation à destination des jeunes en transition entre l'école et l'entreprise ou de formation continuée du personnel de l'entreprise elle-même[5].

Cependant, de telles initiatives de dépassement de la forme scolaire restent quantitativement marginales ; la forme «stage» en formation continue reste majoritaire en France (Gehin, 1989, p. 236) ; les initiatives d'alternance concernent en Belgique quelques centaines de jeunes. On peut donc avancer que dans l'ensemble, la formation postscolaire reprend les principaux traits de la forme scolaire : contrat didactique, pratique sociale distincte, représentation et planification de l'acte d'apprentissage, temps didactique, discipline, formes d'excellence, travail. Son développement constitue donc indéniablement une extension de la forme scolaire, qui se fait parfois au détriment d'autres modes de socialisation (apprentissage sur le tas en usine, apprentissage du «métier de militant» par la pratique). Cependant, l'évolution actuelle de l'organisation du travail dans certaines entreprises, tout comme les initiatives de formation en alternance prises à l'égard des «décrocheurs du système scolaire» conduit à prendre en considération certains indices d'une moindre dominance de la forme scolaire dans le champ de la formation postscolaire.

5. Nous ne développerons pas les conditions d'émergence de ces initiatives d'alternance ; voir à ce sujet A. KIEFFER et L. TANGUY (1982) pour l'Allemagne, P. MÉHAUT, J. ROSE *et al.* (1987) pour la France, et quelques hypothèses développées pour la Belgique dans C. MAROY (1991).

II – Variations de la forme scolaire et dépendance externe des institutions de formation

Au delà de ce premier tour d'horizon, il me semble important d'approfondir le questionnement sur les pratiques pédagogiques développées dans le cadre des formations postscolaires. Il s'agit de se donner les moyens de comprendre les variations de ces pratiques, quand bien même elles participent toutes de la forme scolaire. Celle-ci en effet apparaît très largement comme forme dominante de socialisation dans nos sociétés, dans la mesure où elle apparaît congruente et en affinité avec d'autres formes caractérisant d'une part le champ politique et le mode de domination qui y prévaut, et d'autre part avec le développement, dans les sociétés connaissant l'écriture, d'une culture et d'un «stock de savoirs» objectivables et formalisables indépendamment de ceux qui l'ont produit ou développé (voir la contribution de Vincent, Lahire et Thin, dans le présent ouvrage). De ce fait, il me semble que l'interrogation, si elle se limite à l'analyse de la présence ou non de la forme scolaire, risque de manquer une partie de l'objet qu'elle vise, la compréhension des pratiques pédagogiques.

Or l'analyse des pratiques de formation d'adultes et de leurs variations appelle, me semble-t-il, le développement d'autres types de questionnement s'originant dans la sociologie des organisations et du travail susceptibles de rendre raison d'autres points de comparaison entre pratiques scolaires et postscolaires.

Au delà de leurs points communs, une part au moins des formations postscolaires est caractérisée par une différence importante par rapport à la situation de l'école et à la forme scolaire qui y prévaut généralement. A titre d'hypothèse, j'avancerais que la différence majeure entre les formations postscolaires et la formation initiale se situe surtout au niveau organisationnel : les formations postscolaires disposent d'une autonomie relative plus faible que l'école. Les acteurs et institutions de ce champ sont beaucoup plus dépendants des acteurs de leur environnement (commanditaires et bénéficiaires des produits de la formation : employeurs, associations, syndicats, etc., ou usagers de cette formation) que les acteurs de l'école : ils doivent donc bien davantage tenir compte de leurs demandes implicites ou explicites dans la définition des buts de la formation, dans la définition de ses formes de transmission. Cette situation de dépendance à l'extérieur engendre alors des *variations pédagogiques secondaires* au sein même des institutions et pratiques de formation postscolaires, même si elles participent toutes pour l'essentiel de la forme scolaire. Dans la suite de ce chapitre, je m'interrogerai sur *les*

conditions sociales qui tendent à influencer les pratiques pédagogiques des formations d'adultes, et tendent à générer leur hétérogénéité.

Par pratiques pédagogiques ou formes pédagogiques, j'entends des caractéristiques relatives à l'activité de formation, autant en ce qui concerne la définition du curriculum de formation qu'en ce qui concerne les modalités de sa transmission ; cela vise ainsi le mode de définition du contrat pédagogique, le mode de définition du curriculum et son instrumentation par rapport à des pratiques sociales de référence, les «méthodes pédagogiques» au sens restreint du terme, les modalités affectant le rythme d'apprentissage, etc.

A cet égard, plusieurs hypothèses peuvent *a priori* être avancées pour en rendre compte. On peut en effet rapporter les formes pédagogiques des formations d'adultes à trois types de déterminants, partiellement complémentaires :

— les caractéristiques de leur public, en particulier leurs rapports aux savoirs et à la formation ; c'est l'élément qui est implicitement ou explicitement présent dans le discours de la «pédagogie des adultes» ;

— les caractéristiques de leurs agents, et notamment de leurs formateurs, leurs trajectoires et leurs socialisations successives ;

— les caractéristiques des organisations de formation elles-mêmes, ou plus exactement les caractéristiques du système d'interdépendance dans lequel elles s'inscrivent, et qui leur impose un certain nombre de contraintes ou de demandes.

Je voudrais commencer par relativiser la première hypothèse et critiquer l'équation trop simple et spontanée qui tend à dériver les formes pédagogiques des institutions de formation postscolaires de la nature «adulte» du public auquel ces actions s'adressent. Je n'approfondirai pas la seconde hypothèse car mon propos ne sera pas de rapporter les différences pédagogiques aux trajectoires sociales ou professionnelles des formateurs d'adultes (voir à ce sujet Fritsch, 1969 ; Dubar, 1987 ; Maroy, 1988). La perspective que je privilégierai est la dernière, celle qui fait des rapports de l'organisation aux acteurs de son environnement un des déterminants de leurs pratiques pédagogiques. Cela me permettra d'ailleurs de montrer que la relation à l'environnement peut servir de base de comparaison entre la formation dans le cadre d'institutions scolaires et celle d'institutions postscolaires de façon plus fructueuse et heuristique que la comparaison strictement pédagogique.

Mais auparavant, commençons par émettre quelques critiques à l'égard du discours de la pédagogie des adultes sous ses formes simplifiées. En effet, si on interviewe des formateurs ou si on consulte la littérature pédagogique, on rencontre rapidement un discours mettant en avant la spécificité du travail pédagogique qui y est accompli, spécificité mise en relation avec les composantes psychologiques, sociales, culturelles du public adulte auquel ces formations s'adressent. Cette pédagogie des adultes est le plus souvent opposée aux modèles scolaires qui servent souvent de figure repoussoir. Ce discours pédagogique est de plus souvent normatif au sens où il trace les lignes directrices de la bonne conduite pédagogique à tenir avec des adultes[6]. Il faut, à mon sens, briser l'apparence d'homogénéité que suggère ce vocable de «formation d'adultes». Il porte en effet en son sein la définition d'un principe d'équivalence parmi l'ensemble de ces actions de formation, principe reposant sur le caractère adulte du public. Tout se passe comme s'il y avait un dénominateur commun au public de la formation qui justifiait l'usage d'approches et de pratiques pédagogiques particulières. Sans nier que de telles spécificités de la forme pédagogique puissent exister, il me semble difficile de les rapporter aux caractéristiques du public en termes d'âge. Une telle définition en effet, si elle s'interdit de naturaliser ou de psychologiser la définition du jeune ou de l'adulte pour essayer de forger une définition sociologique, ne va pas sans poser de problèmes. Quand commence l'âge adulte et quand se termine la jeunesse ? A cette question, il n'y a pas de réponse simple. Les travaux de P. Bourdieu (1980) ont montré que les frontières entre classes d'âge étaient des enjeux de lutte. Pour lui, dès lors, le flou des frontières fait partie de la réalité à expliquer et ne se réduit pas à un problème méthodologique de mesure. La définition des classes d'âge apparaît notamment liée à la structuration des institutions de socialisation et à une lutte de succession entre classes d'âge pour l'accès aux positions sociales et aux ressources qui y sont liées ; le changement des frontières sociales ou légales de la fin de la formation initiale s'inscrit ainsi d'évidence dans cette lutte autour de la définition des âges de la vie (Galland, 1985). Ainsi dans les années 60, les individus de 18 ans qui fréquentaient en Belgique la formation professionnelle de l'Office de l'Emploi étaient considérés comme des travailleurs adultes, alors que des individus dont les caractéristiques intrin-

6. Ainsi un ouvrage récent sorti en Belgique affirme qu'une action de formation d'adultes implique une «pédagogie» qui la différencie d'une action de formation scolaire : «elle repose sur la «participation des formés», sa réussite est fondée sur une responsabilité partagée de l'ensemble des acteurs de la formation (formateurs et apprenants), elle est «pragmatique et économique». (J. FERNANDEZ, 1988).

séques sont proches (abandon précoce de l'école, parents exerçant des travaux manuels d'exécution...) risquent d'être définis actuellement comme des jeunes «en décrochage scolaire». C'est pourquoi, plutôt que de parler de formation d'adultes il me semble préférable de parler de formation postscolaire. Toutes les institutions auxquelles je faisais référence en commençant s'adressent à des publics qui ne sont pas forcément socialement définis comme adultes ; par contre, ils ne sont plus, dans tous les cas, marqués par la scolarité obligatoire et ils ont quitté un cycle de formation initiale.

En acceptant le flou des frontières entre classes d'âge, on pourrait cependant avancer une définition plus sociologique des différences entre classes d'âge et dès lors fonder davantage sur le plan sociologique un raisonnement dérivant les formes pédagogiques des institutions des caractéristiques de leurs publics. On peut en effet soutenir que le rapport d'un public adulte à la formation est souvent relativement différent de celui des jeunes, non pas en fonction de données naturelles ou psychologiques, mais en raison de leurs insertions professionnelles, de leurs rapports aux conditions sociales d'existence, ainsi que des systèmes de dispositions et de représentations qui les accompagnent (voir par exemple Lesne, 1986). Plusieurs auteurs ont ainsi mis en évidence un certain nombre de traits qui caractériseraient le rapport des adultes à la formation par rapport aux jeunes :

— une demande largement instrumentale à l'égard de la formation par opposition aux demandes plus ludiques, moins pragmatiques des jeunes (Dubar, 1980 et 1986) ;

— un coût plus important du fait de leur insertion professionnelle et/ou familiale ;

— un rapport différent au savoir du formateur, dans la mesure où l'adulte dispose de par sa formation initiale et /ou de son expérience une vision, ou une représentation de la réalité sur laquelle le formateur détient un savoir. L'adulte aurait donc un système de représentations ou des savoirs propres plus structuré que le jeune (Lesne, 1977).

On pourrait à partir de cette hypothèse générale sur le rapport à la formation des «adultes», argumenter que les formateurs qui ont affaire à un public «adulte» sont poussés à tenir compte des motivations, des contraintes, des demandes ou du rapport à la formation des adultes, et qu'il s'agirait dès lors là d'un des facteurs qui expliquerait certains traits d'une pédagogie adaptée aux adultes. Si cette analyse n'est pas dénuée de pertinence, remarquons cependant que tous les adultes ne partagent sans doute

pas au même degré de telles «attitudes à l'égard de la formation». Par ailleurs, on peut se demander si des agents sociaux classés comme jeunes, par exemple ceux fréquentant l'enseignement professionnel, n'ont pas eux aussi un rapport à la formation finalement assez proche de ce qu'on tend ici à attribuer aux adultes (représentation instrumentale de la formation, préférences pour des cours techniques, etc). (Voir sur ce point Nizet et Hiernaux, 1984). Dans ce cas, la différence entre jeunes et adultes du point de vue des représentations préalables de la formation pourrait être moins une différence de nature que de degré. Dès lors les différences pédagogiques entre «institution de formation d'adulte» et «institution de formation initiale» risqueraient donc également de présenter une différence de degré plus que de nature.

Enfin – et ceci sera notre objection décisive à l'hypothèse spontanée qui tend à rapporter la spécificité des formes pédagogiques au caractère adulte du public – dans l'une ou l'autre situation de formation, il n'y a aucune raison de penser que le rapport à la formation du public soit pris en considération automatiquement. Il faut donc ajouter un ou plusieurs facteurs explicatifs pour comprendre pourquoi des formateurs développent des pratiques pédagogiques qui tendent à être adaptées au rapport à la formation de leurs publics, adultes ou jeunes. Encore faut-il que ces formateurs soient disposés à tenir compte de ces réalités socio-culturelles propres au public et que les institutions de formation qui les emploient les y encouragent et/ou les y contraignent. Il s'agit donc d'investiguer davantage les autres déterminants des pratiques pédagogiques. Comme je l'ai déjà dit, je n'aborderai pas ici l'impact propre des caractéristiques sociales ou professionnelles des formateurs eux-mêmes. Je m'intéresserai davantage aux caractéristiques propres de l'organisation de formation elle-même. Une hypothèse complémentaire pour comprendre le type de pratiques pédagogiques adoptées dans une institution de formation peut être avancée en partant des caractéristiques des organisations de formation elles-mêmes, ou plus exactement les caractéristiques du système d'interdépendance dans lequel elles s'inscrivent, et qui tend à leur imposer un certain nombre de contraintes ou de demandes. Dans quelles conditions une institution ou une action de formation postscolaire va-t-elle tenir compte du rapport à la formation de son public ? Quand va-t-elle l'ignorer ? Je poserai l'hypothèse que des différences de ce point de vue surviennent en fonction du type de dépendance stratégique auquelle l'organisation est confrontée et du type d'acteur externe susceptible d'imposer ses exigences ou ses demandes à l'organisation de formation. Des différences sur ce plan pourraient rendre compte de certaines variations péda-

gogiques fortes entre différentes institutions de formation post-scolaires, mais peuvent servir aussi à explorer les différences entre la formation initiale scolaire et la formation postscolaire.

Pour explorer les relations d'interdépendance entre une organisation de formation et les acteurs de son environnement, il me semble intéressant d'importer un certain nombre d'apports de la sociologie des organisations, notamment d'origine anglo-saxonne, en veillant à ne pas tomber dans ses travers comme l'adoption d'un point de vue rationaliste et fonctionnaliste. Des auteurs comme Pfeffer et Salancik (1977) par exemple apportent des outils utiles pour penser les rapports entre différents acteurs organisationnels et chercher à comprendre les conditions dans lesquelles chacun peut imposer à l'autre ses priorités ou ses demandes. Leur apport permet d'entrer dans l'objet étudié en mettant en évidence les dimensions du contexte de l'action des acteurs ; ainsi leur démarche peut constituer un moment d'une analyse qui devrait être complétée par une perspective plus actantielle (Berthelot, 1983) de nature à saisir comment ce contexte est construit et reconstruit au travers des significations que les acteurs lui donne dans leurs pratiques.

Explicitons brièvement la démarche de Pfeffer et Salancik. Ils partent de l'hypothèse qu'une organisation est un système de production et qu'elle n'est pas auto-suffisante. Elle a donc besoin d'un certain nombre de ressources et d'informations pour réaliser sa tâche. Elle va se les procurer dans son environnement. Il s'agit en gros des sources d'inputs, des marchés pour les produits, des concurrents, des instances régulatrices. De ce fait, se créent diverses formes d'interdépendance entre l'organisation et son environnement. Pour Pfeffer et Salancik, l'organisation est dès lors confrontée à de nombreuses demandes ou pressions de l'extérieur, du fait de sa dépendance relative à l'égard des détenteurs de ressources externes. Leur approche les conduit en fait, de façon relativement proche de celle de Crozier et de l'analyse stratégique, à s'interroger sur les conditions dans lesquelles les organisations vont répondre favorablement aux demandes externes ou au contraire essayer de les éluder, ou encore chercher à réduire ces demandes par une action plus offensive à l'égard de leur environnement. Ils vont donc approcher les relations entre une organisation et les acteurs de son environnement comme un système d'interdépendance, où il s'agit d'analyser les relations mutuelles comme des rapports de pouvoir. Ils définissent la relation de pouvoir de façon un peu différente de celle de Crozier : une relation de pouvoir est une relation de dépendance mutuelle mais déséquilibrée. Une des sources du pouvoir de A sur B

sera de détenir des ressources qui apparaissent indispensables à la réalisation des projets de B ; le pouvoir d'un acteur sera dès lors d'autant plus important que la ressource qu'il fournit est d'une part pertinente et centrale par rapport à l'objectif poursuivi par l'acteur partenaire et d'autre part non substituable. La dépendance est cependant réciproque, même si, entre deux acteurs, l'un apparaît plus dépendant que l'autre.

Pfeffer et Salancik appliquent alors cette approche à l'analyse des rapports entre l'organisation et son environnement. Une organisation, comme une institution de formation, va être soumise à un certain nombre de demandes et de pressions de la part d'institutions de son environnement lui apportant des ressources centrales et non substituables. Les dirigeants des organisations ne vont bien sûr pas chercher à y répondre de façon automatique. Pfeffer et Salancik précisent ainsi que «les tentatives de l'organisation de satisfaire les demandes d'un groupe donné (de son environnement) sont fonction d'une part de sa dépendance relative à l'égard de ce groupe par rapport à sa dépendance à l'égard d'autres groupes, et d'autre part, sont fonction du degré auquel ces demandes sont compatibles avec celles d'autres groupes» (Pfeffer et Salancik, 1978, p. 45-46).

A partir de ce type d'approche, il est possible de raisonner les différences entre les diverses institutions de formation postscolaires, ou entre les formations postscolaires et les institutions de formation initiales, en s'interrogeant sur leurs dépendances externes et sur le degré auquel elles peuvent se soustraire ou non à des attentes provenant d'acteurs externes. Cela me semble une manière d'opérationnaliser la notion d'autonomie relative ou de dépendance. Il s'agit en l'occurrence d'apprécier les échanges de ressources entre l'organisation de formation et certains des acteurs de son environnement, notamment son public ou ses commanditaires, et d'en tirer les conséquences du point de vue du produit pédagogique de l'organisation. Je poserai ainsi une double hypothèse. Il y a tout d'abord de fortes différences de ce point de vue autant au sein des formations postscolaires ou initiales, qu'entre l'enseignement initial et ces formations postscolaires. Ces différences concernent d'une part le degré de dépendance, d'autre part la ou les zones de dépendance externes auxquelles l'institution est confrontée. Il en dérive ensuite des différences pédagogiques étroitement liées au type de rapports de dépendance mutuelle qui se tissent entre l'organisation éducative et les acteurs de l'environnement. Ainsi dans la pratique d'une action de formation, on peut s'interroger sur les demandes implicites ou explicites qui vont être prises en compte en priorité, non

seulement en termes d'objectifs ou de contenu de l'action de formation mais aussi sur le plan pédagogique. *L'organisation pédagogique et les pratiques de ses formateurs tendent à rencontrer les exigences implicites ou explicites des acteurs externes dont l'institution est la plus dépendante.*

Précisons alors quelque peu l'hypothèse en l'exemplifiant à partir de quelques situations contrastées que je tire des réalités de la formation postscolaire en Belgique francophone[7]. Ainsi, on peut examiner la situation de divers centres de formation que j'ai analysés dans le cadre de ma thèse dans la région de Namur.

D'une part, un centre de formation professionnelle accélérée dépendant d'un service public (l'Office National de l'Emploi , ONEm), centrés sur des spécialités «tertiaires» (comptabilité, secrétariat, langues) : il est peu dépendant de son public de chômeurs et dépendant des entreprises de la région qui peuvent constituer un débouché pour ses stagiaires chômeurs. Par ailleurs, ce centre de formation fait partie d'un service public dont tous les moyens financiers sont globalement assurés par une dotation budgétaire annuelle, même si un certain nombre d'enjeux sont liés à son affectation entre les différents secteurs qui composent l'institution. Justement ces enjeux, comme les critères d'évaluation dominants dans l'institution, induisent d'ailleurs la dépendance de ce centre à l'égard des entreprises de la région : il doit en effet se justifier par le taux de placement réalisé de ses stagiaires. L'indépendance à l'égard du public de chômeurs tient au fait que l'offre de places en formation est inférieure à la demande. Nombreux sont en effet les chômeurs relativement qualifiés qui désirent obtenir une place dans le centre pour des raisons aussi diverses qu'une volonté de reclassement, ou l'amélioration de leurs allocations de chômage. Par ailleurs, le centre dispose toujours d'un moyen de pression à leur égard, car un chômeur ne peut refuser une formation qu'on lui impose sous peine de perdre le bénéfice des allocations de chômage.

C'est à partir de cette inscription de l'institution dans un système d'interdépendances à l'égard des acteurs de son environnement, c'est à partir des zones de dépendance ou d'indépendance[8] stratégiques du centre de formation qu'on peut lire une partie de ses pratiques pédagogiques.

7. Les analyses qui suivent sont davantage une relecture d'un matériau, collecté dans une perspective théorique un peu différente ; elles doivent dès lors être prises pour ce qu'elles sont : des illustrations qui ont statut d'hypothèses.

8. Je forge ainsi à l'évidence un terme qui ressemble au célèbre concept de zone d'incertitude de M. Crozier ; sa signification est pourtant différente : le concept de Crozier met l'accent sur l'incertitude comme source de pouvoir pour l'acteur qui parvient à

Un certain nombre d'aspects de l'organisation et des pratiques pédagogiques encouragées ont pour fonction de gérer la zone de dépendance stratégique de ce centre de formation, à savoir les bonnes relations aux entreprises de la région ; il s'agit de prévenir tout problème, toute inadéquation entre les activités et les produits du centre et les desiderata des entreprises de la région qui peuvent embaucher les anciens stagiaires du centre.

Donnons-en quelques exemples :

— ainsi, si les capacités, les projets des stagiaires sont pris en compte, c'est d'abord dans une perspective de sélection : on accepte dans le centre les candidats qui ont un niveau minimal en français, en arithmétique ; par ailleurs leurs projets, les raisons pour lesquelles ils entrent en formation sont auscultés à l'entrée en formation, pour déceler les candidats dont les projets sont les plus «réalistes» et les chances de succès les plus fortes. Les stagiaires sont filtrés et jugés en fonction de prérequis qui ne sont que la retraduction pédagogique d'une lecture des conditions du marché du travail en aval de la formation.

Les capacités et les projets des stagiaires en revanche ne sont pas envisagés dans une perspective d'adaptation de l'offre de formation au niveau ou aux projets des stagiaires.

— les possibilités de choix du contenu existent du point de vue des stagiaires : ils peuvent ainsi choisir de se spécialiser plutôt en sténo-dactylo, ou plutôt en techniques de «gestion d'entreprise» (en fait des techniques comptables, d'administration des salaires, etc.) ; mais ces choix se font principalement en fonction des niveaux de départ des candidats, de leurs «profils socio-professionnels», et outre les capacités du centre de formation lui-même, ce sont les chances de réussite du choix du candidat qui sont évaluées au moment de la décision d'orientation de départ : un tel choix aboutira-t-il en finale à un placement de ce stagiaire ?

— le rythme d'apprentissage, s'il peut être modulé partiellement en fonction des capacités des stagiaires de par certaines formes d'enseignement programmé, est néanmoins fondamentalement réglé sur un état d'avancement minimal à atteindre endéans des échéances fixées à l'avance : par exemple, tel niveau doit être atteint en documents commerciaux, en gestion d'entreprises après le premier mois de stage. Le stagiaire qui ne l'atteint

---

garder son comportement imprévisible, alors que l'approche de J. Pfeffer et G. Salancik met l'accent sur les ressources qui créent la dépendance ou l'indépendance d'un acteur, ressources au nombre desquelles il faut compter la capacité à maîtriser l'incertitude.

pas est réorienté, car il est considéré comme incapable d'atteindre un seuil critique d'avancement en fin de formation, seuil jugé nécessaire à l'embauche ultérieure.

— les transformations du programme, les aménagements de contenu ne se font pas pour s'adapter au niveau ou aux projets des stagiaires, mais pour s'adapter aux exigences de niveau que les stagiaires doivent atteindre en finale pour être employables sur le marché local. Ainsi, les exigences ont été relevées au test d'entrée en français, pour s'assurer que les candidats soient susceptibles de suivre avec profit les cours de sténo dont les exigences de vitesse s'élevaient.

— la formation et le travail pédagogique des formateurs enfin ne sont pas soumis à une évaluation formalisée de la part des stagiaires.

Une autre action de formation présente un profil très différent du point de vue de sa pratique pédagogique ; cette organisation pédagogique reflète à mon sens des zones de dépendances stratégiques très différentes de la première. L'institution dont il est à présent question est une association qualifiée en Belgique «d'éducation permanente» (Radio-Télévision-Animation située elle aussi dans la région de Namur) gérée par les deux syndicats, chrétien et socialiste, qui offre des formations de remise à niveau des connaissances en calcul, en français à des chômeurs dits infrascolarisés.

Quelle est sa situation du point de vue de ses relations aux principaux acteurs de son environnement ? Elle est très dépendante des pouvoirs publics qui lui accordent des subventions annuelles renouvelables, pour couvrir autant ses frais de fonctionnement que ses frais salariaux.

Elle est aussi très dépendante de son public pour deux raisons conjointes : d'une part la nécessité de justifier les subventions qu'elle reçoit la contraint à justifier d'un certain nombre de formations réalisées ; d'autre part, les personnes susceptibles de venir dans ces formations n'en sont pas vraiment demandeuses pour plusieurs raisons simultanées : un passé d'échecs scolaires, les faibles espérances de gain associé à la formation qui résultent des faibles ressources que l'action de formation peut leur offrir, eu égard à leurs soucis les plus vifs qui relèvent le plus souvent de la survie immédiate. De ce fait, l'institution tente par tous les moyens d'améliorer ses atouts dans la négociation implicite qui s'opère avec ses stagiaires ; elle essaie en particulier d'améliorer les ressources qu'elle peut leur offrir, ce qui n'est certes pas simple en raison de sa propre dépendance financière à l'égard de

pouvoirs accordant les subsides. Les ressources qu'elle est en mesure d'offrir sont particulièrement restreintes : très faible allocation financière accordée en sus des allocations de chômage ; remboursement partiel des frais de déplacement occasionnés par la formation aux participants ; aucune certification vraiment reconnue et monnayable ; pas d'accès privilégié aux entreprises ; pas d'accès privilégié à d'autres actions de formation locales plus «qualifiantes», qui de toutes façons maîtrisent en propre leurs conditions d'entrée. Si l'on ajoute, à ces maigres bénéfices financiers ou institutionnels, l'obstacle que constitue la faible proximité culturelle du public à la situation pédagogique (la moitié du public a au plus un niveau de formation primaire), on comprend qu'une des zones de dépendance majeure de cette action de formation soit en fait la relation au public lui-même, qui est toujours susceptible de déserter l'action de formation.

Une partie des orientations pédagogiques de cette action de formation peut dès lors être éclairée à la lumière de cette dépendance de l'action de formation à l'égard de son public ; cet éclairage n'en exclut pas d'autres, qui partent par exemple davantage des dispositions et compétences de leurs formateurs (une perspective que j'ai moi-même adoptée dans ma thèse).

Ainsi, tout comme l'action de formation esquissée plus haut, l'action se veut à la fois relativement courte (3 mois maximum), et s'efforce d'être la plus pragmatique possible. Pour assurer et maintenir la motivation des stagiaires à suivre la formation, il s'agit, outre les avantages financiers, de rendre les apprentissages les plus attractifs possibles en les rendant aussi opérationnels et utilisables que possible dans le contexte quotidien des stagiaires. C'est ainsi que les formateurs vont organiser tous les apprentissages de base en calcul et en français à partir des problèmes les plus quotidiens auxquels les stagiaires sont confrontés : décodage de la facture de gaz, lecture des clauses d'un contrat de crédit, calcul des intérêts, solution des problèmes posés dans les devoirs des enfants, etc.

On rencontre aussi chez les formateurs un fort *souci de connaître les capacités des stagiaires et/ou leurs attentes et représentations de la formation* dans le but non de sélectionner, mais d'adapter le cas échéant la démarche ou le contenu afin d'éviter les décrochages. C'est ainsi que l'idée de départ de construire la démarche de formation dans l'optique de la pédagogie du projet (partir d'un projet collectif à réaliser – par exemple, réaliser un vidéogramme sur les conditions de crédit dans les ventes à tempérament – qui donne lieu à divers apprentissages) fut abandon-

née en raison des difficultés cognitives et socio-affectives qu'elle entraînait auprès des stagiaires, au profit d'une progression plus «scolaire».

Par ailleurs, le rythme d'apprentissage est choisi non pas en fonction d'un niveau final à atteindre, mais du niveau de départ des participants. Ainsi, il y aura une attention très importante donnée aux manifestations de décrochage, en termes de compréhension ou d'assimilation : tout doit en effet être mis en œuvre pour éviter le découragement qui peut conduire à l'abandon. Ce souci est redoublé par un discours des formateurs délégitimant presque toute forme de sélection.

Le dispositif de formation prévoit enfin des moments institutionnalisés d'évaluation du cycle de formation de la part des stagiaires.

Tous les aspects pédagogiques de cette action ne peuvent bien sûr être compris à partir des dépendances structurelles dans lesquelles se trouvent les formateurs et l'action de formation à l'égard de leurs publics ; ainsi, l'accent mis sur le caractère «collectif» de la formation (souci de développer des projets en groupe, valorisation des comportements de coopération ou de solidarité) ne peut se comprendre sans faire référence à la fois à la dépendance de l'action de formation à l'égard des institutions syndicales qui les cautionnent, mais aussi à partir des dispositions et orientations des formateurs qui souvent se définissent à la fois comme des militants et des pédagogues. Néanmoins, l'ensemble des pratiques initiées se doit de rencontrer cette source majeure d'incertitude que représentent les attitudes concrètes des stagiaires à l'égard du cycle de formation, stagiaires dont l'investissement dans une formation ne va pas de soi. L'issue de cette initiative n'a d'ailleurs pas été des plus heureuses pour cette action de formation qui a arrêté l'essentiel de ses activités de formation de «remise à niveau des chômeurs».

Conclusions

Si l'on prend la définition forte de la forme scolaire telle que la résume P. Perrenoud (1990) (existence d'un temps et d'un espace spécifiques séparés des autres espaces/temps sociaux, rapport au temps spécifique, rapports sociaux structurés par un rapport pédagogique de transmission), il va de soi que les formes de transmission rencontrées dans les institutions de formation postscolaires s'inscrivent pour la plupart dans la forme scolaire. Néanmoins, des interrogations fleurissent aujourd'hui sur la pertinence de cette forme pour la formation continue, à l'heure où certains indices font évoquer l'émergence de nouveaux modèles d'organisation du travail, post ou néo-tayloriens.

En outre, si le regard s'affine et scrute davantage les détails, des différences peuvent être avancées entre le système scolaire initial et les formations postscolaires. N'y a-t-il pas ainsi une grande différence au niveau du degré d'autonomie ? Ne peut-on ainsi avancer que l'école tend globalement à être plus autonome que la formation postscolaire, tant par rapport à son public que par rapport à ses commanditaires, c'est-à-dire par rapport aux utilisateurs des compétences et capacités qu'elle produit, des personnes qu'elle socialise. Dans la négociation et l'échange de ressources qui se mettent en place entre l'action de formation d'une part et ses commanditaires et publics d'autre part, l'action de formation d'adultes a en effet moins de ressources à leur offrir que l'école, alors que par ailleurs elle est davantage dépendante de ces commanditaires ou publics. L'autonomie de l'école n'est bien sûr que relative (Bourdieu et Passeron, 1970), mais il en résulte sans doute des différences dans le pouvoir de choix des acteurs internes : leur marge de manœuvre dans le choix des contenus, des rythmes d'apprentissage, etc., dérive davantage de nécessités de fonctionnement internes au système scolaire que d'une dépendance majeure à l'égard du public ou des utilisateurs des produits de la formation. A l'inverse, une part de la formation postscolaire est dans une situation plus dépendante, ce qui génère des différences pédagogiques systématiques par rapport à la formation initiale. Cette spécificité pédagogique reste cependant davantage une différence de degré que de nature.

Il est alors possible d'élucider une part au moins des variations pédagogiques dans les pratiques de formations postscolaires en partant des zones de dépendance majeures dans lesquelles se situent les actions de formation, en les situant dans le système d'interdépendance dans lequel elles sont nécessairement partie prenante. J'ai pu ainsi rapidement insister sur la dépendance à l'égard des débouchés, et des entreprises, d'un centre de forma-

tion professionnelle de l'Office de l'emploi en Belgique ; à l'inverse, une autre action de formation dépend surtout de son public, mais aussi des subventions des pouvoirs publics. Cette dépendance à l'égard d'acteurs externes, dont les demandes implicites ou explicites à l'égard de la formation sont très différentes, engendre au niveau pédagogique des oppositions sur plusieurs plans : c'est en fonction des débouchés ou du public que se régulera ainsi le rythme d'apprentissage ou l'adaptation des contenus. Par ailleurs, selon les actions, on constate l'absence ou la présence d'une évaluation de la formation par le public, un souci d'adapter et de sélectionner les stagiaires en fonction des contenus et d'objectifs d'apprentissage fixés ou à l'opposé la volonté d'adapter les contenus aux stagiaires. Les deux situations choisies restent bien sûr très partielles et les analyses menées ne sont que des esquisses illustratives de la démarche d'analyse annoncée. Il n'empêche que cette démarche me semble fructueuse pour raisonner les sources des différences pédagogiques entre institutions de formation : entre institutions de formation postscolaires d'une part, mais aussi plus globalement entre école et formation postscolaire.

Notre propos incite de plus au renouvellement et à l'élargissement des problématiques théoriques en sociologie de l'éducation. Les hypothèses esquissées ci-dessus invitent en effet à une ouverture du questionnement de la sociologie de l'éducation dès lors qu'il s'agit d'interroger les pratiques de formation postscolaires. Ouverture à la sociologie des organisations et du travail, pour saisir les logiques d'action des commanditaires de l'action de formation, pour saisir les conditions sociales dans lesquelles elles se développent ou s'éteignent. Une action de formation en entreprise prend ainsi sens par rapport aux stratégies et enjeux des directions, des salariés : loin de se reproduire à l'identique, les finalités de la formation, son degré de planification, l'horizon temporel dans lequel elle est organisée, doivent être situés dans l'espace concret où l'action prend sens. De ce point de vue, nombre d'analyses des pratiques de formation professionnelle continue tendent à être menées par des sociologues (voire des économistes) se situant dans le champ de la sociologie et de l'économie du travail ou de la sociologie des organisations (Sainsaulieu, Dubar, Méhaut, Verdier, Géhin, Alaluf, etc.). Cet ancrage théorique apparaît fructueux en raison du poids des acteurs non pédagogiques sur les pratiques de formation ; une fécondation réciproque de la sociologie de l'éducation et de la sociologie des organisations et du travail me semble particulièrement pertinente dans ce champ d'étude.

Références bibliographiques

BERTHELOT J.-M. (1983), *Le Piège scolaire*, Paris, Presses Universitaires de France.

BOURDIEU P. (1980), *Questions de sociologie*, Paris, Minuit.

BOURDIEU P. et PASSERON J.-C. (1970), *La Reproduction*, Paris, Minuit.

BROCHIER D., FROMENT J.-P., D'IRIBARNE A. (1989), «La formation en alternance intégrée à la production», *Formation Emploi*, n° 30, p. 3-19.

CROZIER M. et FRIEDBERG E. (1977), *L'Acteur et le système*, Paris, Seuil.

DUBAR C. (1980), *Formation continue et contradictions sociales*, Paris, Ed. Sociales.

DUBAR C. (1986), *La Formation professionnelle continue en France : 1970-1980*, Paris, Aux Amateurs de livre.

DUBAR C. (1990), *La Formation professionnelle continue*, Paris, La Découverte, coll. Repères, 2ème éd.

DUBAR C. *et al.* (1987), *L'Autre jeunesse*, Lille, Presses Universitaires de Lille.

FERNANDEZ J. (1988), *Réussir une activité de formation*, Bruxelles, De Boeck.

FRITSCH P. (1969), «Formateurs d'adultes et formation des adultes», *Revue Française de Sociologie*, (10), p. 427-447.

GALLAND O. (avec la collaboration de M.-V. LOUIS) (1985), *Les Jeunes*, Paris, La Découverte.

GEHIN J.-P. (1989), «Le formel et l'informel en formation continue», dans BEL *et al.*, *Production et usage de la formation par et dans l'entreprise*, tome 1, recherche commanditée par le Commissariat au Plan, Paris.

LEHNER F. (1991), *Anthropocentric production systems : the european response to advanced manufacturing and globalization*, synthesis report for the commission of the European Communities, Institute of work and society, Nordhein Westfalen.

LESNE M. (1977), *Travail pédagogique et formation des adultes*, Paris, Presses Universitaires de France.

LESNE M. (1986), *Lire les pratiques de formation des adultes*, Paris, Edilig.

MAROY C. (1988), *Formation professionnelle et professionnels de la formation. Genèse d'un champ et conflits pédagogiques au sein de la Formation professionnelle des adultes de l'Office National de l'Emploi*, dissertation doctorale, Département Sociologie, U.C.L.

MAROY C. (1991), *Chômage et formation professionnelle*, Namur et Louvain-la-Neuve, Presses Universitaires de Namur /CIACO, 221 p.

MAURICE M. (1987), «L'effet formateur de l'organisation du travail au Japon», *Formation et Gestion*, Cahiers de la FNEGE, n° spécial Japon-France-Europe.

MÉHAUT P. (1989), «De l'innovation de formation à la construction d'un nouveau rapport à la formation», dans BEL *et al.*, *Production et usage de la formation par et dans l'entreprise*, tome 1, recherche commanditée par le Commissariat au Plan, Paris.

MEHAUT P., ROSE J., MONACO A., de CHASSEY F. (1987), *La Transition professionnelle*, L'Harmattan, Paris.

MERCHIERS J. (1990), «L'organisation du travail et la formation dans la métallurgie : les recherches des dix dernières années», *Formation Emploi*, n° 31, p. 17-32.

MIDLER C. (1988), «De l'automatisation à la modernisation, les transformations dans l'industrie automobile», *Annales des Mines – Gérer et Comprendre*, p. 4-16.

NIZET J., HIERNAUX J.-P. *et al.* (1984), *Violence et Ennui*, Paris, Presses Universitaires de France.

PERRENOUD P. (1990), «Quelques traits distinctifs de la forme scolaire», document de travail, 4 p.

PFEFFER J. et SALANCIK G. (1978), *The External Control of Organizations*, New York, Harper and Row Publishers.

PODEVIN G. et VERDIER E. (1989), *Formation continue et compétitivité économique*, rapport au secrétariat d'Etat à la formation professionnelle, CEREQ, coll. Etudes, n° 51.

TANGUY L. et KIEFFER A. (1982), «Logique de l'école et logique de l'entreprise, l'exemple de la RFA», *Economie et Humanisme*, n° 263.

TERROT N. (1983), *Histoire de l'éducation des adultes en France*, Paris, Edilig.

VANDEWATTYNE et VAN ASSCHE (1990), *Les Pratiques de formation dans les entreprises en Belgique*, Fondation Industrie Université, Bruxelles.

VAN HAECHT A. (1985), *L'Enseignement rénové : de l'origine à l'éclipse*, Bruxelles, Ed. de l'ULB.

VINCENT G., LAHIRE B. et THIN D. (1993), «Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire», *supra*.

L'ARTICULATION ENTRE LES FAMILLES ET L'ÉCOLE
SENS COMMUN ET REGARD SOCIOLOGIQUE

CLÉOPÂTRE MONTANDON *

Les relations entre les familles et l'école connaissent depuis quelques années un important développement et plusieurs chercheurs travaillent aujourd'hui sur cette question (Bastiani, 1987 ; Léger et Tripier, 1986 ; Woodhead & McGrath, 1988 ; Macbeth, 1989 ; Montandon et Perrenoud, 1987 ; Henriot van Zanten, 1990). Il existe actuellement un ensemble de travaux qui traitent non seulement des situations concrètes, mais également de certains aspects théoriques concernant la division du travail entre les deux principales instances de la socialisation de l'enfant et leur articulation.

Ce chapitre montre dans un premier temps l'ancienneté de la réflexion sur les différences, les similitudes et l'articulation des pratiques pédagogiques familiales et scolaires. Il examine ensuite l'évolution de cette articulation à la lumière de travaux empiriques. Il recense enfin quelques tentatives conceptuelles dans ce domaine, qui pourraient contribuer à mieux éclairer les différences, les similitudes et l'articulation du travail éducatif de la famille et de l'école.

I – UNE PROBLÉMATIQUE ANCIENNE

Si la recherche sur les relations entre les familles et l'école est relativement récente, l'intérêt pour ce sujet ne date pas d'aujourd'hui. Il est lié aux développements d'une réflexion sur la généralisation de l'instruction pour l'ensemble des individus.

Ainsi par exemple Comenius, qui fut un fervent défenseur d'un système universel d'éducation censé couvrir les besoins des riches et des pauvres, des hommes et des femmes, des paysans et des citadins, accorde, en 1627, une grande importance à la manière dont les parents doivent préparer leurs enfants pour l'école :

* *Professeur à l'Université de Genève, Suisse*

> *«Ils sont pleins d'imprudence, ces parents qui mènent sans préparation leurs enfants à l'école comme des veaux au marché, ou des bestiaux au troupeau ; ces enfants-là harasseront le maître d'école qui, lui, les punira à sa guise.»*
> (*In* Prévot J., 1981, p. 171).

De même, il juge insensés les parents «qui en chemin, décrivent à leurs enfants l'instituteur comme un épouvantail et l'école comme une chambre de tortures». Comenius va plus loin encore et recommande aux parents de «faire naître confiance et amour envers le futur instituteur» et de donner à leur enfant «un avant-goût agréable de l'école», en lui offrant une craie, un tabouret, une tablette pour dessiner et tracer des lignes, «non pas pour corriger leur tracé», mais pour «susciter un plaisir». (*Ibid*, p. 172).

Certes, nous avons là une vision assez unilatérale des relations familles-école : les parents sont perçus comme des auxiliaires de l'école en quelque sorte, ils doivent faciliter la tâche des maîtres. Mais on voit déjà s'affirmer l'idée du rôle que peuvent jouer les parents dans les apprentissages scolaires de leurs enfants.

Près d'un siècle et demi plus tard, on trouve un autre exemple de réflexion sur le rapport des familles à l'école. Condorcet qui, dans son célèbre Plan d'Instruction publique rédigé en 1790, propose une instruction universelle et commune à tous les citoyens, est très soucieux de ne pas porter atteinte aux droits des parents. Il défend l'idée que l'école publique doit contribuer davantage à l'*instruction* des enfants, plutôt qu'à leur *éducation*. Il pense que cette dernière est de droit l'apanage de la famille :

> *«Un autre motif oblige encore de borner l'éducation publique à la seule instruction»*, écrivait-il, *«c'est qu'on ne peut l'étendre plus loin sans blesser les droits que la puissance publique doit respecter.»* (Marquis de Condorcet, 1790, p. 200).

En véritable républicain, défenseur de la liberté autant que de l'égalité des individus, il est contre un enseignement public qui empiéterait trop sur l'éducation familiale, qui lierait trop la morale à la religion ou à une idéologie particulière. Un tel enseignement, estime-t-il, ne peut que porter atteinte aux droits naturels des familles et détruire le bonheur domestique. Cela, dit-il, faisant sans doute allusion à l'éducation spartiate, «peut former sans doute un ordre de guerriers ou une société de tyrans, mais il ne fera jamais une nation d'hommes, un peuple de frères». (*Ibid.*, p. 201).

Condorcet, on s'en doute, ne fait pas l'unanimité. En 1763 déjà La Chalotais, s'opposant aux Jésuites, défendait l'idée d'un État tout-puissant en matière d'éducation : «Je prétends revendiquer

pour la nation une éducation qui ne dépende que de l'État, parce qu'elle lui appartient essentiellement ; parce que toute nation a un droit inaliénable et imprescriptible d'instruire ses membres ; parce qu'enfin les enfants de l'État doivent être élevés par des membres de l'État».

Le plan de Condorcet, soucieux des prérogatives de la famille, est repoussé par ses contemporains, par les catholiques qui défendent une éducation religieuse, aussi bien que par les révolutionnaires qui veulent que l'enseignement public soit au service de leur cause (Lehembre, 1989 ; Lelièvre, 1990). Saint-Just, qui pense que les enfants appartiennent à la patrie, est pour le retrait des enfants de leur famille entre 5 et 16 ans, afin qu'ils soient éduqués en commun (*Fragments sur l'Education*). De même Le Peletier, dont le plan d'éducation nationale est défendu à la Convention par Robespierre en 1793, considère que les enfants appartiennent à la nation et que les parents n'en sont que les dépositaires. Il refuse l'éducation domestique qui maintient selon lui les préjugés sociaux, politiques et spirituels et soutient que les garçons de 5-12 ans et les filles de 5-11 ans doivent être regroupés dans des maisons d'éducation communes, entretenues par l'État. Le discours de Danton est caractéristique de ce point de vue : «Tout se rétrécit dans l'éducation domestique, tout s'agrandit dans l'éducation commune. Et moi aussi je suis père ; mais mon fils ne m'appartient pas : il est à la République. C'est à elle de lui dicter ses devoirs pour qu'il la serve bien». (Cité *in* Lelièvre, 1990, p. 23).

Les projets des révolutionnaires suscitèrent des débats épiques. Ils furent contestés en 1793 par Grégoire, un évêque proche des idées de Condorcet, qui rappelle la place des enfants dans l'économie domestique, ainsi que leur rôle de socialisateurs à rebours de leurs propres parents, l'effet régénérateur qu'ils produisent sur leurs familles en rentrant chaque soir de l'école. Ils furent contestés également par un des premiers apôtres de la *déscolarisation*, Gabriel Bouquier, député à la Convention, qui, tout en souhaitant qu'il y ait rupture avec l'ancien système, préconisait «un plan souple, naturel, facile à exécuter ; un plan qui proscrivît à jamais toute idée de corps académique, de société scientifique, de hiérarchie pédagogique». Pour Bouquier, c'est la société toute entière, les familles y compris, qui constituent la meilleure école :

> «*Les plus belles écoles, les plus utiles, les plus simples, où la jeunesse puisse prendre une éducation vraiment républicaine sont, n'en doutez pas, les séances publiques des départements, des districts, des tribunaux, et surtout des sociétés populaires. C'est dans ces sources*

parce que les jeunes gens puiseront la connaissance de leurs droits, de leurs devoirs, des lois et de la morale républicaine ; c'est en maniant les armes, c'est en se livrant aux exercices de la garde nationale, c'est en s'accoutumant au travail, en exerçant un art ou métier pénible, que leurs membres deviendront souples, que leurs forces se développeront, qu'ils perfectionneront leurs facultés physiques. Tout leur présentera des moyens d'instruction ; ils en trouveront au sein de leurs familles, ils en trouveront dans leurs livres élémentaires que vous allez publier, ils en trouveront enfin dans les fêtes nationales que vous allez instituer.»
(Rapport de Bouquier, décembre 1793, cité in Lelièvre, 1990, p. 24-25).

Les réflexions de tous ces réformateurs du champ éducatif se retrouvent dans les débats actuels concernant l'éducation, quoique souvent cachées sous un «apparent consensus». (Vincent, 1992 ; voir aussi Prelat-Kahn et Kahn, 1990).

Ces rapides allusions historiques soulèvent deux problèmes fondamentaux qui sous-tendent encore aujourd'hui les relations famille-école. En premier lieu, il s'agit de la relation concrète entre les parents et les enseignants que préfigure Comenius : est-elle possible ? est-elle utile ? est-elle souhaitable ? Et si oui, selon quelles modalités ? Puis, en second lieu, il s'agit de la division du travail éducatif : qui fait quoi ? qui éduque et dans quels domaines ? quelles sont les frontières entre les diverses instances éducatives ? qui en décide ? C'est au fond la question que posent La Chalotais, Condorcet, Le Peletier, Grégoire, etc.

La controverse ne s'est pas arrêtée. Deux textes plus proches de nous, datant du XIXe siècle, s'intéressent plus particulièrement au problème de l'articulation de l'éducation familiale et scolaire et donnent un éclairage intéressant non seulement sur leurs différences, mais aussi sur l'imbrication de leurs influences éducatives.

1. Le point de vue d'une patricienne genevoise...

Madame Necker de Saussure, fille du célèbre naturaliste Horace-Bénédict, met l'accent sur la succession des influences de la famille et de l'école dans l'éducation de l'enfant. Dans *L'Education progressive ou étude du cours de la vie* (1841), elle expose toute une série de motifs pour lesquels il est important de distinguer ces deux influences. Selon elle, il ne faut pas éloigner les jeunes garçons[1] de la maison paternelle avant l'âge de dix à douze ans. D'abord parce que dans le cas contraire

1. Il est intéressant de constater que dans l'esprit de Mme Necker de Saussure, après l'âge de 7 ans l'éducation des garçons n'est plus identique à celle des filles, même si elles sont d'une importance équivalente. Elle annonce donc qu'elle s'en occupera dans un autre ouvrage.

> *« ces diverses particularités dont se compose l'idée de famille, ce qui en fait un certain tout et non pas un autre, ces traits qui la caractérisent à la manière d'un individu, le logis, la maison de campagne, la position de fortune, les relations d'amitié ou de voisinage, les plans pour l'avenir, toutes ces choses auxquelles on ne prend pas d'intérêt à sept ans, seraient à jamais ignorées d'un fils ! »*
> (p. 305).

Pour Mme Necker de Saussure l'éducation domestique, prolongée jusqu'à l'âge de dix ou douze ans, permet non seulement de resserrer les liens de famille, mais aussi de « former chez les jeunes garçons ces habitudes d'égards et de politesse qui sont pour ainsi dire la civilisation de l'individu, et donnent déjà de la dignité à celui qui les a contractées » (p. 330). Puis, et cela est plus important encore dans son esprit, la famille peut développer chez l'enfant les sentiments religieux : « L'éducation du cœur est comme nulle dans les collèges ; c'est que pour donner à nos enfants une religion à la fois vivante et éclairée, nous ne devons nous en fier qu'à nous seuls » (p. 305).

Mais, passé l'âge de dix à douze ans, l'école devient nécessaire. Parce qu'il y a affaiblissement de l'autorité paternelle, parce qu'il devient impossible de la part des parents de faire comprendre aux enfants la nécessité de certaines études, parce que sont absents dans le cadre familial les points de comparaison pour faire connaître à l'élève ce qu'on est en droit d'attendre de lui. Aussi, parce que le milieu familial est trop protecteur :

> *« passé cet âge, il faut convenir que l'élève y échappera difficilement à la mollesse. Dans un paisible ménage, il n'y a aucune énergie à déployer. Tous les faibles sont protégés, nul n'a besoin de se défendre lui-même ou de défendre d'autres que lui : condition fort heureuse sans doute, mais où la force d'âme ne s'acquiert pas »*
> (p. 330).

En revanche, dans l'éducation publique l'enfant est soumis à un jugement externe, y compris à celui de ses camarades, il peut y acquérir

> *« l'esprit de conduite, l'art de se mettre en équilibre avec ses pareils, de connaître jusqu'à quel point il faut leur imposer par sa fermeté ou s'en faire aimer par sa complaisance, et l'on apprend à les servir sans se rendre leur esclave ».*

Sans doute le point de vue de Mme Necker de Saussure est celui d'une patricienne. L'enfant reste dans sa famille jusqu'à l'âge de 10-12 ans parce que ses parents, éventuellement assistés d'un maître privé, peuvent lui fournir une instruction suffisante. L'auteur défend donc l'idée d'une socialisation familiale prolongée le plus longtemps possible pendant que l'enfant est encore

malléable. Mais ce texte a le mérite d'exposer clairement certaines différences et similitudes entre éducation familiale et éducation scolaire.

Il est intéressant de relever que, dans l'esprit de Mme Necker de Saussure, la famille peut constituer un cadre de socialisation non seulement au niveau de l'éducation mais aussi de l'instruction. Elle donne d'ailleurs des indications sur la planification de cette instruction domestique, sur son organisation afin que la transmission des savoirs soit bien assurée, sur les méthodes, sur l'emploi du temps, sur la discipline, sur le système de récompenses pour encourager le travail et l'excellence. Une sorte de contrat didactique moral lie dans ce cas parents et enfants, un contrat qui devient explicite et formel lorsqu'un maître privé est engagé. Selon le modèle d'éducation parental présenté par cette pédagogue, peu de choses différencient la forme d'instruction familiale de la forme scolaire. A noter que ce texte ne fait pas mention, une fois que l'enfant se trouve à l'école, des éventuels contacts entre les parents et les enseignants.

2. ...et celui d'un pasteur français

J. Cart rédige en 1856, à l'occasion d'une réunion des sept Églises libres, dites du sud-ouest, un texte qu'il publie par la suite sous le titre *La Famille et l'école, ou des rapports qui existent entre l'instruction et l'éducation des enfants*. Lui aussi observe que c'est au sein de sa famille que l'enfant subit «les influences les plus décisives, ou qui, du moins, déposent sur le cours entier de la vie une empreinte que rien n'efface» (*ibid*, p. 17). L'école ne prend pas l'enfant au berceau, «elle le reçoit préparé déjà et façonné en quelque sorte par la famille» (p. 36). Mais le pasteur Cart, qui pense lui aussi que le but primordial de l'éducation de l'enfant doit être le développement du sentiment religieux et sa conversion, souligne que les familles et l'école doivent conjuguer leurs efforts pour que l'enfant soit socialisé dans la même direction.

> «*Nous voudrions rendre ceux qui nous écoutent attentifs à un principe qui nous paraît capital dans cette matière, et qui peut être posé comme la vraie base de tout bon système d'éducation ; savoir : l'étroite relation qui existe nécessairement entre la famille et l'école.*
> *L'instruction et l'éducation ont d'intimes liens ; dans l'école et dans la famille elles doivent être harmoniques, concorder l'une avec l'autre, se compléter réciproquement*»
> (p. 10).

Comme Mme Necker de Saussure, le pasteur Cart note que

> «*la famille ne fait pas seule l'éducation des enfants, mais l'école y est pour beaucoup ; de même que l'école n'est pas seule à instruire, mais*

doit compter avec l'instruction reçue au foyer domestique. De là, une évidente nécessité : l'entente réelle, le parfait accord sur ce point, entre l'école et la famille. »

Il sait bien que même si l'école est appelée à instruire les enfants, elle leur donne aussi une certaine éducation, car de toute façon « il y a dans toute instruction une part faite au caractère et à la manière d'être de l'individu » (p. 36).

Il importe de noter qu'afin d'assurer l'accord entre la famille et l'école, le pasteur Cart considère que les parents et les enseignants doivent « s'entendre mutuellement et se rendre une main secourable » (p. 60). Il va jusqu'à proposer un moyen concret qu'il juge indispensable : « les visites que les uns et les autres doivent se rendre » (p. 60).

Ces textes, de même que les journaux que plusieurs mères de la bourgeoisie tenaient en Europe comme aux Etats-Unis, montrent qu'au XIXe siècle on se préoccupe beaucoup de l'articulation entre la famille et l'école. On compare les notions d'éducation et d'instruction ainsi que les formes d'éducation familiale et scolaire, soit pour souligner leurs différences, soit pour accentuer les similitudes de la socialisation familiale et scolaire. Les grands ténors de la psychologie et de la pédagogie s'inspirent, souvent sans le reconnaître, du savoir et savoir-faire des parents, notamment des mères (Steedman, 1988). Fröbel, à la suite de Pestallozzi, préconise en 1840 l'observation des interactions mère-enfant afin qu'elles servent de prototype pour des formes institutionnelles d'éducation, tout au moins pour les jeunes enfants. Pour ces pédagogues l'instruction dans les institutions éducatives est en quelque sorte une version consciente et structurée des pratiques maternelles. C. Steedman (1988), qui a étudié ce phénomène, montre comment leurs idées ont influencé la pédagogie dans les écoles primaires. Elle montre comment en Europe les idées de Fröbel ont été appliquées dès le milieu du XIXe siècle dans des jardins d'enfants destinés aux classes populaires, créés par des organisations de bienfaisance, et comment en Angleterre dès la fin du siècle elles ont été intégrées dans la politique officielle du Board of Education (*ibid.*, p. 86). Mais, dans l'esprit du public, les missions éducatives des familles et de l'école restent distinctes.

II – L'ÉVOLUTION DE L'ARTICULATION ENTRE LES FAMILLES ET L'ÉCOLE AINSI QUE DE LA FORME DE LEURS PRATIQUES ÉDUCATIVES RESPECTIVES

Les textes historiques présentés ci-dessus proviennent d'une période où les relations concrètes entre les familles et l'école étaient quasiment inexistantes. Les réflexions quant à l'articulation réelle ou souhaitée des influences pédagogiques de ces deux institutions et quant à la forme qu'elles devaient revêtir se faisaient en l'absence d'interactions concrètes, même si certains, comme le pasteur Cart, les préconisaient. Aujourd'hui, dans une bonne partie des pays occidentaux, les relations entre les parents et les enseignants se sont considérablement développées et sont, d'un point de vue pédagogique et/ou politique, fortement recommandées. Les transformations des structures familiales et scolaires ainsi que des mentalités, les progrès dans les savoirs scientifiques, ne sont pas étrangers à cette évolution (Montandon, 1987). On peut alors se demander dans quelle mesure ces nouveaux liens entre familles et école relèvent d'une nouvelle conception de l'articulation de la socialisation familiale et scolaire et, le cas échéant, de certains changements dans leurs formes respectives.

Pour certains, il y aurait eu dans le passé une division des tâches relativement claire entre la famille et l'école. En schématisant, l'école publique dans le passé avait été principalement chargée de l'*instruction*, qui portait sur des compétences et des savoirs passablement formalisés et étalonnés, apprenant à l'enfant à se soumettre à des lois universelles, tandis que la famille était davantage responsable de l'*éducation* des enfants, de la transmission des valeurs, dans un univers relativement plus chaleureux, tenant compte des particularités de chacun (Porcher, 1981). Dans cet ordre des choses, et même si les différences n'ont jamais été nettes, il y avait une complémentarité entre l'école et la famille.

Puis progressivement au cours du XXe siècle certaines transformations auraient affecté cette articulation. Porcher mentionne entre autres «les "pédagogies nouvelles" qui cherchent à rapprocher l'école et la famille» (l'histoire se répète !). Il s'agit «de 'déscolariser' au maximum l'enseignement», de considérer l'apprenant «plutôt comme un enfant que comme un élève», de faire de sorte que «l'élève soit heureux en classe, qu'il s'y trouve à l'aise et 'chez lui'», d'accorder beaucoup d'importance à la relation enseignant-enseigné :

> *«Par là l'école cherche bien à se rapprocher de la famille, en devenant même une famille exemplaire, plus "familiale" encore que la famille, chaleureuse et disponible pour accueillir l'enfant. La compli-*

mensualité entre l'institution scolaire et l'institution familiale, dans cette perspective, tend à s'estomper au profit d'une redondance. » (Porcher, 1981, p. 64).

La diffusion de cette nouvelle orientation éducative de l'école soulève plusieurs problèmes et de nombreux observateurs ont noté qu'elle tend à creuser les inégalités individuelles des élèves qui sont en grande partie tributaires d'inégalités sociales. L'école qui fonctionne comme une famille serait plus favorable aux enfants des familles favorisées ; elle n'est pas nécessairement adaptée aux enfants pour qui elle souhaiterait être plus profitable. Même si dans l'idéal les nouveaux modèles pédagogiques sont ouverts aux parents, leur diffusion dans des cadres institutionnels traditionnels, bureaucratiques et centralisés, ne favorise pas toujours des échanges fructueux entre les familles et l'école, sans parler du fait qu'ils suscitent un accueil très inégal suivant les caractéristiques socioculturelles des familles.

Quoi qu'il en soit, le fait est que l'école tend à remplacer les parents dans de nombreuses tâches éducatives. Indépendamment de l'approche pédagogique, sa mission s'est beaucoup étendue. D'abord il y a une extension *verticale* de la scolarité obligatoire, un prolongement du temps que les enfants passent à l'école. Ils s'y rendent de plus en plus précocement et continuent leurs études de plus en plus tard. Ensuite, on observe une extension *horizontale* de la scolarité par la démocratisation des études, c'est-à-dire l'accès plus général aux études secondaires de l'ensemble des jeunes, indépendamment de leur condition sociale ou de leur sexe. Au delà de ces extensions plutôt *quantitatives* de l'école, il y a une expansion *qualitative*. Quand bien même l'éducation morale ne figure plus que rarement dans le curriculum, tant il est vrai que les domaines religieux, patriotiques ou autres ont été abandonnés ou considérablement réduits dans l'instruction publique, la mission de l'école ne s'est pas rétrécie. Les écoles aujourd'hui ne cessent d'ajouter de nouvelles matières : elles dispensent une éducation sexuelle, informent sur les drogues, offrent des services médicaux, psychologiques et sociaux, s'occupent de l'orientation professionnelle des enfants. Des domaines auparavant du ressort des familles ou de l'environnement immédiat des élèves, sont enseignés ou traités à l'école. Sans oublier que dans certaines régions les activités périscolaires ou parascolaires se sont beaucoup développées.

Dès lors, certains ont prétendu qu'au cours du XXe siècle les familles ont perdu leur fonction éducative au profit de l'école, la forme scolaire exerçant un quasi-monopole sur le champ de l'éducation. Plusieurs enseignants pensent même que les parents

aujourd'hui abandonnent l'éducation de leurs enfants à l'école. La complémentarité traditionnelle entre l'institution familiale et scolaire a-t-elle vraiment disparu ? a-t-elle cédé, comme cela semble être à première vue le cas, à un état de concurrence ?

Les choses ne sont pas si simples. Certes, l'école a pris en charge une grande partie de la socialisation des enfants. Mais l'ensemble du processus éducatif s'est tellement amplifié, que tant la famille que l'école s'en trouvent surchargées (Kellerhals et Montandon, 1992). Par ailleurs, que ce soit du côté des enseignants ou du côté des parents, on observe des représentations très diversifiées des rôles respectifs de la famille et de l'école, ainsi que des relations concrètes très différentes. Nous nous servirons des résultats de deux récentes recherches genevoises auprès d'échantillons représentatifs d'enseignants et de parents d'élèves du primaire, pour illustrer les différentes conceptions de l'articulation entre familles et école.

1. L'articulation familles-école du point de vue des enseignants

En analysant les résultats de l'enquête auprès des enseignants (Favre et Montandon, 1989), on constate que si les contacts avec les parents se sont dans l'ensemble multipliés ces dernières années, il n'empêche que les attitudes et les pratiques des maîtres sont très diverses. Par exemple, un quart (25 %) des enseignants considère que les rôles de la famille et de l'école sont spécifiques et est d'accord avec le principe : «Aux enseignants l'instruction, aux parents l'éducation». Ces enseignants estiment que les familles délèguent à l'école une tâche déterminée et doivent faire confiance à l'enseignant : «à chacun son métier». Dans leurs contacts avec les parents ils sont *minimalistes*. Une minorité d'enseignants (16 %) demeure également assez traditionnelle dans la définition des tâches respectives des familles et de l'école, mais est plus ouverte vis-à-vis des parents, considérant que pour atteindre ses objectifs auprès de chacun de ses élèves, l'enseignant doit s'assurer de l'appui et de l'aide des parents. Ces enseignants recherchent une coordination selon une division du travail bien stricte et leurs contacts avec les parents, auxquels ils accordent un droit de regard bien limité sur l'école, sont *individualistes*. La moitié des maîtres (47 %) pense au contraire que parents et enseignants sont attelés à la même tâche, qu'ils se complètent et s'appuient mutuellement, d'où la nécessité d'un effort permanent de concertation et de négociation. Ces enseignants sont d'ailleurs très *polyvalents* dans leurs contacts avec les parents. Un quatrième type d'enseignants (16 %) se trouve davantage dans les

petits degrés. Comme les précédents ils ne plaident pas pour une division des rôles très nette. On pourrait parler d'une certaine indistinction des fonctions et des responsabilités, chacun, parent ou enseignant, pouvant être amené à jouer le rôle de l'autre. Mais leur ouverture vis-à-vis des parents est restreinte ; ils préfèrent les contacts *informels*, privilégiant l'ambiance, le climat de confiance et ne sont pas prêts à donner plus de poids aux parents.

Ces différents profils, illustrés dans la figure suivante, montrent qu'il n'existe pas chez les enseignants une vision unanime de l'articulation des familles et de l'école. A noter également que de manière générale les enseignants ne voient pas d'un bon œil les efforts de certains parents qui veulent participer davantage à la vie de l'école ou qui désirent relayer plus activement l'action éducative de l'école.

Styles de rapport à l'école des enseignants

Ouverture	*Vision des missions éducatives respectives*	
	Mission partagée	*Mission distincte*
Ouverture élargie	**collaboration**	**coordination**
Ouverture restreintes	**ubstitution**	**mandat**

2. Le rapport des familles à l'école du point de vue des parents

L'enquête auprès des familles montre également qu'il existe chez les parents aussi des attitudes fort différentes concernant leur rapport à l'école (Montandon, 1991). Ces différences sont liées aux caractéristiques socioculturelles des parents. La représentation de la mission de l'école et du partage des tâches varie selon l'appartenance sociale des familles. On constate que si dans l'ensemble deux parents environ sur trois reconnaissent un rôle spécifique à l'école et considèrent qu'une grande partie de l'éducation de l'enfant se fait dans le milieu familial, cette proportion est plus forte parmi les parents qui se situent dans le haut de l'échelle sociale. Ces résultats rejoignent ceux de Paillard et Gilly qui ont observé que les pères cadres considèrent que l'éducation de l'enfant se fait avant tout dans sa famille (1972). En revanche, les parents des milieux moins favorisés sont davantage prêts à lais-

ser une bonne partie de l'éducation de leurs enfants aux enseignants. Cela est spécialement le cas des familles d'ouvriers sud-européens, comme si l'école était pour leur enfant une manière, ne fût-ce que temporaire, de s'intégrer à la société suisse.

La participation des parents à des activités liées à la vie et la gestion de l'école varie également selon les milieux. Les familles aux ressources socioculturelles élevées sont davantage prêtes à s'investir dans un plus grand nombre d'activités, notamment celles qui peuvent infléchir le fonctionnement de l'école, (par exemple, participer à des décisions concernant le règlement interne de l'école ou à l'enseignement de certaines branches), que les familles moins favorisées, qui se disent plus souvent prêtes à assister l'enseignant dans des tâches d'encadrement des enfants.

Les deux dimensions des attitudes parentales – mission attribuée à l'école et tendance à y participer – permettent de distinguer quatre types de rapport des parents avec l'école, en croisant d'une part le rôle large ou étroit que les parents attribuent à l'école, et d'autre part, leur implication forte ou faible dans la vie de l'école.

Une minorité des parents de cette recherche (18 %) accorde un rôle large à l'école, une mission éducative étendue et est en même temps ouverte à une participation aux activités scolaires : ces parents ont une attitude de *collaboration*. Une autre minorité (21 %), tout en attribuant une mission large à l'école, manifeste un certain désengagement, se replie, laisse faire en quelque sorte : c'est une attitude de *délégation*. Dans une famille sur trois (35 %), les parents reconnaissent un rôle étroit à l'école et sont prêts à participer dans ce cadre bien défini, ils sont enclins à *contribuer* (35 %). Enfin, dans une famille sur quatre (26 %), le rôle reconnu à l'école est étroit et les parents s'y engagent à peine ou pas du tout, en donnant en quelque sorte un *mandat* aux enseignants.

Styles de rapport à l'école des familles

Implication	*Rôle attribué à l'école*	
	Large	*Etroit*
Participation	**collaboration**	**contribution**
Retrait	**délégation**	**mandat**

Ces types d'attitudes, illustrés dans la figure ci-dessus, varient selon les caractéristiques des familles. Le style *délégation* est plus fort dans les familles d'ouvriers que dans les familles de cadres ; inversement, le style *contribution* est plus fréquent parmi ces derniers. Les parents qui délèguent, soit parce qu'ils font confiance, soit parce qu'ils se sentent dépassés, ou pour d'autres raisons encore, se trouvent plus souvent dans les milieux ouvriers. Les parents qui attribuent un rôle étroit à l'école, mais qui néanmoins veulent exercer un droit de regard, contribuer de manière ponctuelle, voire contrôler l'école et les enseignants, appartiennent aux milieux de cadres (*ibid.*, p. 116).

Il apparaît donc que, pas plus que chez les enseignants, l'articulation des missions éducatives de la famille et de l'école ne fait l'unanimité chez les parents. Si la vision qu'en ont certains est davantage celle d'une complémentarité, chez d'autres elle est plus proche de la concurrence.

Sans doute, d'autres changements contribuent à compliquer les choses. Plus familiers de la forme scolaire, tant il est vrai que le niveau d'instruction de l'ensemble des populations s'est élevé, nombreux sont aujourd'hui les parents, dans les pays occidentaux, qui tendent d'une part à reproduire, dans le cadre de la famille, des modes d'apprentissage scolaires pour leurs enfants, et d'autre part à encourager à l'extérieur ce type d'apprentissage (pour les langues étrangères, la musique, les sports, différents loisirs, etc.). Aux Etats-Unis, le mouvement de l'école à domicile a pris beaucoup d'ampleur (Knowles, 1988). D'autre part, comme nous l'avons vu plus haut, un grand nombre d'enseignants, sensibilisés à la relation avec l'enfant ou à la différenciation de l'enseignement, adoptent dans leurs classes des attitudes éducatives davantage marquées par le «particularisme» et la «diffusion», voire l'«affectivité», notamment dans les petits degrés. Il y a donc une interpénétration des formes éducatives de l'école et de la famille, qui suivant les contextes sociaux conduit à davantage de complémentarité ou de concurrence[2].

2. Il aurait été intéressant de pouvoir mettre en relation de manière plus précise le rapport des parents à l'école, et inversement le rapport des enseignants aux familles, avec les modèles pédagogiques des uns et des autres. Les enseignants qui considèrent que les missions éducatives de l'école et de la famille sont très proches adoptent-ils un style éducatif plus «familial» dans leur classe ? ceux qui considèrent que ces missions sont spécifiques et distinctes ont-ils un style éducatif plus formel, tout ce qu'il y a de plus scolaire ? Les parents qui distinguent peu les rôles éducatifs de la famille et de l'école, ont-ils tendance à s'immiscer davantage dans la vie scolaire de leur enfant, sont-ils davantage portés à l'«instruire» ? ceux qui estiment que chaque institution a des fonctions différentes, se dispensent-ils de toute pratique instructive, accordent-ils

III – QUELQUES CONCEPTS POUR L'APPROCHE SOCIOLOGIQUE DE L'ARTICULATION ENTRE LES FAMILLES ET L'ÉCOLE

L'analyse de la mission attribuée à l'école, dans les deux enquêtes genevoises mentionnées ci-dessus, fait appel à une dichotomie parsonienne classique qui oppose la *spécificité* et la *diffusion* des orientations de l'action. En fait, les développements conceptuels de Parsons (1951, 1959) ont souvent été utilisés par lui-même et par d'autres pour éclairer l'action éducative des familles et de l'école. Cette section présente quelques autres tentatives pour cerner le domaine des relations familles-école, dont certaines peuvent servir à enrichir l'approche quelque peu restrictive du champ éducatif par la sociologie de l'éducation traditionnelle.

L'articulation de l'action éducative familiale et scolaire a été théorisée par différents sociologues et spécialistes de l'éducation selon leurs points de vue sur la réalité sociale (Epstein, 1990).

a) Certains conçoivent la famille et l'école comme deux institutions aux frontières claires et aux tâches bien distinctes, qui contribuent de manière *séparée* à la socialisation des enfants, de même qu'à la construction de l'ordre social. C'est le point de vue de Parsons. Si on utilise les outils conceptuels de ce dernier, on peut distinguer les deux institutions selon plusieurs critères (Parsons, 1951, 1959 ; Getzels, 1974).

— Dans la famille les relations entre les parents et les enfants sont gouvernées par des considérations basées sur des critères imprégnés de «particularisme». Cela veut dire que les enfants y sont traités comme des personnes spéciales, particulières ; ils sont uniques pour leurs parents. A l'école en revanche, les relations entre enseignants et enfants sont basées sur des principes «universalistes». L'enfant fait partie du groupe classe ; il est traité de manière égale, selon des critères universels, sinon on accuserait l'enseignant de favoritisme.

— Dans la famille l'«affectivité» est exprimée librement et on y attache, de nos jours en tout cas, une grande importance. Les parents créent un climat chaleureux autour de l'enfant, ils sont encouragés à lui manifester leur amour. A l'école les enfants sont brutalement ou graduellement «sevrés» des relations personnelles, affectives comme celles qu'ils vivent dans la famille, et sont préparés pour le monde extérieur, le monde des relations

plutôt davantage d'importance à l'esprit de famille, à la transmission des valeurs et des traditions familiales ? Nous n'avons pas de données pour effectuer une telle analyse, mais nous faisons l'hypothèse que la forme éducative adoptée par les parents ou les enseignants est liée à leur représentation de la mission éducative de la famille et de l'école.

professionnelles où prévaut la «neutralité affective». Les enseignants, quels que soient les sentiments qu'ils peuvent éprouver vis-à-vis des enfants, sont censés utiliser des critères explicites d'évaluation. Leurs relations avec les enfants sont marquées d'une certaine distance.

— Dans la famille les enfants savent qu'ils sont appréciés parce qu'ils y sont nés, parce qu'ils ont tout simplement le statut d'enfant : de garçon ou de fille, d'héritiers de leurs parents. A l'école les enfants apprennent normalement que c'est ce qu'ils font qui importe plus (*«achèvement»*) que ce qu'ils sont. On les récompense non pas pour leurs dons, ou qualités innées (*«ascription»*), mais pour ce qu'ils font, qu'ils soient filles ou garçons, pauvres ou riches, doués ou ignorants.

— Enfin les parents s'occupent de manière illimitée de leurs enfants : de leur nourriture, leur subsistance, leur sécurité, leur confort, leur santé, leur instruction, leur éducation, leur bien-être. Leur souci pour les enfants se caractérise par une grande «diffusion». Les enseignants s'occupent en général de certains aspects plus restreints de l'éducation, leur souci se caractérise par une certaine «spécificité».

Cette manière de distinguer théoriquement la division du travail entre les familles et l'école correspond à une vision traditionnelle. Parsons, ainsi que Weber et Waller, considéraient que ces deux institutions sont chacune plus efficace ou efficiente lorsqu'elles ont des buts différents et des pratiques différentes, lorsque les responsabilités des enseignants et des parents sont indépendantes.

b) Une autre manière de concevoir la mission des familles et de l'école consiste à considérer leurs responsabilités respectives dans un ordre *séquentiel* (Epstein, 1990). L'école succède à la famille. Les parents sont responsables des apprentissages fondamentaux de l'enfant dans les premières années de sa vie, les enseignants par la suite. Selon ce point de vue, il existe des stades distincts dans la socialisation de l'enfant et ce qu'il apprend dans les premières années de sa vie est d'une importance fondamentale pour la suite. Ce point de vue, influencé par la psychologie freudienne et piagétienne, correspond mal à la réalité actuelle. Aujourd'hui les parents ne sont pas prêts à abandonner leur rôle éducatif dès que les enfants commencent l'école. Par ailleurs, depuis que les femmes sont entrées massivement dans le monde du travail et confient de plus en plus les tout petits enfants à des institutions préscolaires, cette séparation temporelle des responsabilités est moins claire.

c) Une troisième perspective, plus moderne, est davantage interactionniste. Les responsabilités de la famille et de l'école ne seraient ni séparées, ni séquentielles ; il y a *emboîtement* ou *recoupement*. Bronfenbrenner (1979), par exemple, a construit un modèle «écologique» qui montre comment l'enfant se trouve inséré dans un ensemble d'environnements ou éconiches, à commencer par sa famille et son école, qui elles-mêmes sont emboîtées dans des écosystèmes plus larges (le monde du travail, la communauté locale, le système d'enseignement, etc.), et ainsi de suite, comme les poupées russes. Ce modèle met l'accent sur la complémentarité des écoles et des familles, sur l'ensemble des influences qui s'exercent sur leurs relations par d'autres institutions, et sur les effets conjugués de toutes ces institutions sur l'enfant. Epstein (1990) à son tour se représente l'articulation des familles et de l'école comme le recoupement plus ou moins large de deux espaces. L'étendue du recoupement peut être influencée par l'âge de l'enfant, et le degré dans lequel il est inséré. Elle peut être influencée par l'évolution des représentations qu'ont les parents et les enseignants de leurs fonctions respectives. De même l'étendue du recoupement peut varier selon les caractéristiques des familles, leur milieu social, leurs structures. Ce modèle permet de considérer les interactions entre les familles et l'école selon plusieurs niveaux, personnel, interindividuel ainsi que collectif.

C'est précisément dans une perspective interactionniste qu'a travaillé Leichter (1978) en répertoriant les concepts qui peuvent être utiles pour étudier les relations entre les différentes instances éducatives. Selon cette anthropologue de l'éducation, pour comprendre le processus de socialisation on ne peut considérer les influences de l'école ou de la famille de manière isolée. Sans doute la famille assume souvent la continuité de l'éducation de l'enfant. Mais elle est entourée par les institutions de la petite enfance (crèches, garderies, jardins d'enfants, etc.), par l'école, par les camarades, par diverses instances religieuses, morales, par des éducateurs et autres spécialistes, par la télévision. Les parents, de même que certains autres agents importants de la socialisation, sont appelés à coordonner, à médiatiser, à relayer les influences éducatives des autres. Lorsqu'on étudie les processus de socialisation il importe donc de tenir compte des négociations, médiations et autres interactions entre toutes les instances.

Leichter propose toute une série de concepts utiles pour analyser ces interactions : système, configuration, lien, résonance,

médiation. Considérer, par exemple, les relations familles-école comme faisant partie d'un *système* de relations permet sans doute de les situer dans un réseau d'influences éducatives plus large.

Le concept de *configuration* se réfère à la constellation des institutions qui éduquent les enfants dans une société donnée et aux manières dont celles-ci sont liées entre elles et avec le système social. La configuration peut varier selon les époques et selon les lieux. Aujourd'hui, par exemple, les media jouent un rôle très important dans la configuration des instances de socialisation des enfants, que ni les familles ni l'école ne peuvent ignorer.

Le concept de *lien* met plus particulièrement l'accent sur la communication, sur les échanges entre les agents de socialisation. Il a déjà été utilisé pour analyser les connections entre les écoles et la communauté locale (Litwak et Meyer, 1974), mais aussi les contacts entre les parents et les enseignants, y compris, quoique plus rarement, les relations qui se produisent à travers l'enfant, en tant que «common messenger» (Leichter, 1978), ou «go-between» (Perrenoud, 1987).

Le concept de *résonance*, développé par Métraux (1953), fait référence à la problématique de l'intégration culturelle, sur le plan des représentations plutôt que sur celui des institutions. Selon Métraux les différentes images, les diverses représentations de la réalité que partagent les membres d'un groupe donné s'appellent, se juxtaposent, se renforcent mutuellement. Cette «résonance» des modèles culturels ne signifie pas qu'il y a uniformité. Les familles et les écoles peuvent, par exemple, avoir des représentations fort différentes des processus d'apprentissage, de la pédagogie, peuvent manifester une discontinuité culturelle sur plusieurs plans, tout en présentant des similitudes dans la manière dont elles conçoivent l'individu et la responsabilité individuelle. Comme s'il y avait une structure profonde derrière les structures de surface. Le concept de résonance rappelle utilement que lorsqu'on étudie les relations entre différentes institutions éducatives, il convient de tenir compte de l'existence de différents niveaux d'analyse.

Le concept de *médiation* est l'un des plus intéressants parmi ceux proposés par Leichter dans le but de saisir les multiples aspects des relations entre instances éducatives. Il sert à analyser comment les familles en l'occurrence négocient les expériences éducatives de leurs membres et leur donnent un sens. Le concept de médiation réfère aux processus à travers lesquels les familles interprètent, critiquent, renforcent, complètent, transforment, contrecarrent les influences éducatives des autres acteurs. Cette médiation peut être directe ou indirecte, peut prendre des formes

très différentes selon le père, la mère, ou autre personne ayant des responsabilités éducatives, étant donné que tous ne partagent pas les mêmes points de vue. Il est possible cependant de décrire des styles de médiation familiaux qui peuvent d'ailleurs être différents selon les instances éducatives qu'il s'agit de médiatiser : ainsi les parents peuvent avoir tendance à compléter ce qui provient de l'école, interpréter ce qui vient de la télévision, critiquer ce qui vient des camarades, ainsi de suite (Kellerhals, Montandon *et al.*, 1991).

Leichter (1978) a également répertorié les principales dimensions et critères qui peuvent être utilisés pour *comparer* les différentes instances de socialisation et caractériser leur mode d'articulation : qui enseigne et qui apprend ? selon quelles méthodes ? selon quelle organisation du temps et de l'espace ? avec quel type d'évaluation ? dans quel contexte pédagogique ? etc. Ces critères ne sont pas exhaustifs, mais constituent une base pour analyser les continuités et discontinuités, harmonies et contradictions entre l'éducation familiale et scolaire. Ils peuvent aussi servir à mieux comprendre une des raisons de l'échec scolaire, à savoir l'hétérogénéité des pratiques éducatives entre la famille et l'école.

A la suite des travaux voici une tentative de répertorier quelques dimensions qui peuvent être utiles pour comparer les formes éducatives présentes dans les différents contextes de socialisation : la famille, l'école, la formation professionnelle, le travail, les groupes de copains, les institutions religieuses, de loisirs, et ainsi de suite. Les critères retenus dans le tableau suivant (qui fait quoi, à qui, où, quand, comment, pourquoi, etc.), pour chacune des instances de socialisation, pourraient contribuer à l'identification de ce qui distingue chacune d'entre elles et à la définition de leur forme.

Critères de comparaison des différentes instances de socialisation

Qui ?	1) Acteurs du processus de socialisation. Qui éduque qui, qui apprend à qui ? Age, sexe, statut social, appartenance institutionnelle et formation des partenaires, regroupements, sélection, etc.
Où ?	2) Lieux et organisation de l'espace. Où se passe la socialisation ? Architecture et disposition des lieux, frontières, espaces réservés, espace personnel, etc.
Quand ?	3) Durée et organisation du temps. A quels moments, à quel tempo, selon quel calendrier ? Organisation collective et personnelle du temps d'enseignement et d'apprentissage, horaires, calendrier, cycles, segmentation, démarcations souples ou rigides, planification, etc.
Quoi ?	4) Projet éducatif et contenu. Est-il étroit (instruction) ou large (éducation) ? Que communique-t-on de manière explicite ? Domaines de la socialisation : savoirs spécifiques, valeurs, techniques d'interaction, modèles d'identification ; matières spécifiques, etc.
Et quoi encore	5) Curriculum caché. Que communique-t-on sans s'en rendre compte ? Pédagogie invisible, contrôle social, violence symbolique, disciplines, routines quotidiennes, habitus, etc.
Comment ?	6) Méthodes de transmission. Quels moyens ou techniques utilise-t-on pour enseigner ou pour apprendre ? Imposition, contrôle, discipline, motivation, moralisation, relation. Organisation des matières, découpage, transposition didactique, etc. Degré de participation des apprenants, etc.

Pourquoi ?	7) Objectifs du processus de socialisation. Y a-t-il un projet d'éducation et si oui lequel ? Existence ou absence d'une volonté d'éduquer.
Avec quels critères ?	8) Genres d'évaluation. Quels sont les critères et les procédés d'évaluation ? Sont-ils publics ou cachés ? Notations, examens, récompenses, sanctions, titres, certification, remise de prix, cérémonies, etc.
Selon quelle organisation ?	9) Structures et organisation. Comment est géré l'enseignement ? de manière formelle ou informelle ? Gestion, autonomie des enseignants, voies hiérarchiques, nombre d'enseignants, etc.
Rapports internes	10) Orientations des interactions. Sur quelle base s'établissent les rapports entre enseignants et enseignés ? Quelles sont les attitudes des acteurs ? Universalisme-particularisme, diffusion-spécificité, neutralité-affectivité, discrimination-équité, réciprocité ou unilatéralité, etc.
Coordination externe	11) Interactions avec les autres instances. Y a-t-il des interactions avec d'autres instances de socialisation et si oui quelles formes prennent-elles : échanges simples, collaboration, délégation, coopération, rejet, etc.

Cette tentative de développer un instrument pour une approche comparative des différentes formes éducatives peut se révéler utile pour l'analyse des similitudes et des différences entre les diverses instances de socialisation, pour saisir leur évolution, ou encore pour évaluer leur importance relative dans l'espace social et dans le temps ainsi que leurs articulations. L'actuelle sociologie de l'éducation, centrée principalement sur l'école et peu soucieuse jusqu'à récemment des autres champs éducatifs, s'est peu penchée sur ces questions. Il est temps de les aborder de manière plus systématique et de les explorer en compagnie d'autres disciplines : de la sociologie de la famille, de la sociologie du travail et des organisations, ou encore de l'anthropologie.

Références bibliographiques

BASTIANI J. (ed.) (1987), *Parents and Teachers. Perspectives on home-school relations*, Windsor, NFER/Nelson.

BRONFENBRENNER U. (1979), *The ecology of human development. Experiments by nature and design*, Cambridge, Mass., Harvard University Press.

CART J. (1856), *La Famille et l'école*, Paris, Librairie Ch. Meyrueis et Cie.

CONDORCET (Marquis de) (1790), *Œuvres*, «*Sur l'instruction publique*», Paris.

EPSTEIN J. L. (1991), «School and Family Partnerships», dans *Encyclopedia of Educational Research*, 6th ed., New York, MacMillan.

FAVRE B. et MONTANDON C. (1989), *Les Parents dans l'école... Ce qu'en disent les enseignants primaires genevois*, Genève, Service de la recherche sociologique, Cahier n° 30.

FRELAT-KAHN B. et KAHN P. (1990), «Condorcet et l'idée d'école républicaine», dans KHAN P., OUZOULIAS A., THIERRY P. (eds), *L'Education. Approches philosophiques*, Paris, P.U.F.

GETZELS J. W. (1975), «Socialization and education : a note on discontinuities», dans LEICHTER H. J. (ed.), *The Family as Educator*, New York, Teachers College Press, p. 44-51.

HENRIOT-VAN ZANTEN A. (1990), *L'Ecole et l'espace local. Les enjeux des zones d'éducation prioritaires*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon.

HENRY J. (1955), «Culture, education and communications theory», dans SPINDLER G. D. (ed.), *Education and Anthropology*, Standford, Calif., Standford University Press, p. 188-215.

KELLERHALS J. et MONTANDON C., avec P. E. Gaberel, H. McCluskey, F. Osiek, M. Sardi (1991), *Les Stratégies éducatives des familles. Milieu social, dynamique familiale et éducation des pré-adolescents*, Paris, Delachaux et Niestlé.

KELLERHALS J. et MONTANDON C. (1992), «Les styles de relations éducatives dans les familles contemporaines», dans MARTIGNONI G. (ed.), Il messagero smarrito. *La famiglia e la crisi della trasmissione generazionale*, Comano, Ticino, Edizioni Alice.

KNOWLES J. G. (1988), «The context of home schooling in the United States», *Education and Urban Society*, 21, 1 : 3-16.

LA CHALOTAIS L.-R. (de Caradeuc de) (1763), *Essai d'éducation nationale*, Paris.

LÉGER A., TRIPIER M. (1986), «L'échec, c'est les autres !», *Fuir ou construire l'école populaire ?*, Paris, Méridiens/Klincksieck.

LEICHTER H. J. (1978), «Families and communities as educators : some concepts of relationship», *Teachers College Record*, 79, 4 : 567-658.

LEHEMBRE B. (1989), *Naissance de l'école moderne. Les textes fondamentaux, 1791-1804*, Paris, Nathan.

LELIÈVRE C. (1990), *Histoire des institutions scolaires (1789-1989)*, Paris, Nathan.

LITWAK E. and MEYER H. J. (1974), *School, Family and Neighbourhood : the theory and practice of school-community relations*, New York, Columbia University Press.

MACBETH A. M. (1989), *Involving Parents*, Oxford, Heinemann.

MÉTRAUX R. (1953), «Resonance in Imagery», dans MEAD M. and METRAUX R. (eds), *The Study of Culture at a Distance*, Chicago, Chicago University Press.

MONTANDON C. (1991), *L'Ecole dans la vie des familles. Ce qu'en pensent les parents des élèves du primaire genevois*, Genève, Service de la recherche sociologique, Cahier n° 32.

MONTANDON C., PERRENOUD P. (1987), *Entre parents et enseignants. Un dialogue impossible ? Vers l'analyse sociologique des relations entre les familles et l'école*, Berne, Editions Lang.

NECKER DE SAUSSURE (Mme) (1841), *L'Education progressive ou étude du cours de vie*, Paris, Paulin/Garnier.

PARSONS T. (1951), *The Social System*, New York, Free Press.

PARSONS T. (1959), «The school class as a social system : some of its functions in american society», *Harvard Educational Review*, 29 : 297-318.

PERRENOUD P. (1987), «"Le go-between" : entre la famille et l'école, l'enfant messager et message», dans MONTANDON C. et PERRENOUD P., *Entre parents et enseignants ; un dialogue impossible ?*, Berne, Editions Lang.

PORCHER L. (1981), «L'école des familles», MARIET F. (ed.), *L'Enfant, la famille et l'école*, Paris, ESF.

PRÉVOT J. (1981), *L'Utopie éducative. Comenius*, Paris, Ed. Belin.

STEEDMAN C. (1988), «The mother made conscious. The historical development of a primary school pedagogy», dans WOODHEAD M. and McGRATH A. (eds), *Family, School and Society*, London, Hodder and Stoughton, p. 82-95.

VINCENT G. (1992), «"Consommation" d'école, droit au savoir et instruction publique», Colloque de Mons, AISLF.

WALLER W. (1932), *The Sociology of Teaching*, New York, Russell.

WEBER M. (1947), *The Theory of Social and Economic Organizations*, New York, Oxford University Press.

WOODHEAD M. and McGRATH A. (eds), (1988), *Family, School and Society*, London, Hodder and Stoughton.

FAIBLESSE ET PRÉGNANCE DE LA FORME SCOLAIRE
LE PARADOXE GREC

MARIE ELIOU *

> «Et Pâris s'unissait à une ombre, comme si elle était un être de chair ; et nous, c'est à cause d'Hélène que nous étions enfoncés dans un carnage dix années durant.»
>
> GEORGES SÉFÉRIS, *Hélène*.

Le lent travail des sociétés sur elles-mêmes, modifiant sans cesse aussi bien ce qui se donne à voir que ce qui reste invisible, incorpore le sens (les sens) attribué(s) à ce provisoire que constitue la condition, dans toutes les acceptions du terme, de l'humain et du social.

Ainsi, la scolarisation en tant que mode de socialisation, présentée et représentée sous de multiples visages, ne peut être nommée que si elle est référée à un temps et à un lieu, c'est-à-dire à un pays indissociable de son histoire. L'aventure de nos regards croisés sur la scolarisation dans les sociétés développées implique cette approche intégrée historique-comparative qui nous permettra de reconnaître le champ de notre étude, comme on ajuste une longue-vue à l'objet d'observation.

On s'interrogera, dans les pages qui suivent, sur la forme scolaire et sur son insertion actuelle dans les dynamiques éducatives et sociales en Grèce (M. Eliou, 1984). Mais auparavant, il nous faut nous entendre sur ce que nous considérons comme relevant de la forme scolaire, que ce soit dans l'école ou en dehors d'elle, étant entendu que «forme» n'égale pas «institution» scolaire.

Pour notre part, nous accepterions volontiers le canevas proposé dans un document de travail par Philippe Perrenoud (1990), regroupant et privilégiant un certain nombre de traits considérés comme caractérisant la forme scolaire :

1. contrat didactique entre un formateur et un apprenant,
2. pratique sociale distincte et séparée,

* *Professeur à l'Université d'Athènes, Grèce*

3. représentation préalable et planification des apprentissages,
4. transposition didactique des savoirs,
5. temps didactique défini,
6. discipline communément admise,
7. formes d'excellence et critères d'évaluation explicités,
8. efforts consentis,
9. finalisation sociale,
10. autonomie relative du rapport pédagogique.

La forme scolaire serait en somme la «mise en forme» de l'articulation d'un certain nombre de ces caractéristiques.

Dans l'évolution de la forme scolaire, on pourrait reconnaître trois périodes : la longue période de sa construction (analysée ici même, dans la première partie, par Guy Vincent, Bernard Lahire et Daniel Thin), celle de sa mise en question (qui correspond à des préoccupations pédagogiques avant la dernière guerre et à un mouvement de contestation globale enflant progressivement après celle-ci et culminant à la fin des années 60) et, enfin, l'étape actuelle de déconstruction/reconstruction caractérisée par la multiplicité des propositions pédagogiques, des implications institutionnelles et des interventions des acteurs sociaux dans le travail de formation/socialisation (formation permanente, éducation en alternance, diversification de l'offre du marché scolaire).

En ce qui concerne la Grèce, force est de constater que l'évolution de la forme scolaire a depuis longtemps conduit à une situation qui semble atypique ou singulière par rapport aux autres pays européens. Une caractéristique importante en est le fait que tout ce qui touche à l'école (notamment : structures, programmes, méthodes, systèmes d'évaluation, mais surtout : représentations et attentes) est en grande partie déterminé par l'enseignement supérieur et les représentations le concernant. Il est significatif, par ailleurs, qu'à quelques exceptions près, les établissements universitaires présentent certaines caractéristiques proprement «scolaires» et, à l'inverse, manquent d'autres propriétés, considérées généralement comme distinctives des universités (M. Eliou, 1981)[1].

1. Relevons, à titre d'exemple, que le bachotage est institutionnalisé, puisque les étudiants sont en règle générale évalués sur leur connaissance d'un certain nombre de pages du manuel unique qui leur est distribué à chaque cours semestriel et que, par ailleurs, l'organisation systématique d'études de troisième cycle reste toujours du domaine des intentions. Des exceptions honorables confirment, comme on dit, la règle.

Avant d'essayer de voir dans quelle mesure et comment la forme scolaire «fonctionne» actuellement en Grèce, il est indispensable de procéder à un rappel des conditions de son développement.

I – POINTS DE REPÈRE

Depuis la fondation de l'Etat grec et jusqu'à maintenant, le rapport de la population à l'école produit simultanément sur-scolarisation et sous-scolarisation (illustrées sommairement par l'importance des taux aussi bien de bacheliers que d'analphabètes). Ces phénomènes, en grande partie structurels, sont inscrits dans un système d'enseignement qui change fort peu, au fil des années et des gouvernements ou même des régimes.

On reconnaît la sur-scolarisation actuelle grecque dans la description de la «sur-scolarisation absolue ou tendance à la sur-scolarisation absolue dans les pays industrialisés» que présente Jean-Michel Berthelot (1984). Mais, dans le cas grec, la sur-scolarisation n'est pas accompagnée ou suivie du phénomène de dé-scolarisation ; au contraire, elle s'accentue, pendant que la sous-scolarisation, par ailleurs, se maintient : analphabétismes organique et fonctionnel importants, illettrisme occulté, faible crédibilité et efficacité minime des rares efforts déployés périodiquement pour les enrayer.

La très forte demande d'enseignement supérieur par toutes les couches sociales a été relevée par nombre de chercheurs ayant étudié la société grecque du XIXe et du XXe siècles (H. Mendras, 1961 ; C. Tsoukalas, 1977, 1988). Quant à l'analphabétisme, il a fait l'objet de plus rares travaux, mais il est significatif que le bilan dressé dans une récente et fort utile étude (D. Vergidis, 1988) est préoccupant.

Le système d'enseignement grec présente depuis ses origines[2] – et pour une large part à cause d'elles – certaines caractéristiques bien ancrées :

1. faiblesse de l'enseignement technique,
2. uniformité,

2. Les premières lois portant sur l'organisation de l'enseignement grec remontent à 1834. Elles étaient dictées ou influencées par les dignitaires et conseillers bavarois de Othon de Bavière, roi de Grèce depuis 1832. Dans ses Mémoires, Alexandre R. Rangabès, conseiller du Ministre de l'Instruction publique à l'époque, relate comment des décrets en langue allemande, sans rapport avec les réalités grecques et les propositions d'éminentes personnalités du pays, étaient envoyés par la chancellerie du Roi au Ministère pour traduction et publication dans le Journal Officiel. (Mémoires, Athènes, Ed. Kastoris, 1895, tome II, p. 19-36, en grec).

3. centralisme,

4. évaluation des apprentissages restrictive.

1. Faiblesse de l'enseignement technique

La structure de l'enseignement grec est caractérisée par la prépondérance de l'enseignement général et la faiblesse consécutive de l'enseignement technique et professionnel. Aucune mesure de réforme n'a réussi jusqu'à maintenant à contenir cette tendance en rendant crédible l'offre d'enseignement technique. Des données comparatives montrent l'écart existant à ce sujet entre la Grèce et d'autres pays européens.

Le tournant vers la réhabilitation de l'enseignement technique annoncé, périodiquement, par chaque nouvelle majorité politique, ne pouvait être pris avec quelques chances de succès que si l'on dépassait la simple proclamation d'intentions.

Or, lors de la discussion à la Chambre des députés du projet de la réforme de 1976, dont une des orientations majeures était d'inciter à la demande d'enseignement technique, le rapporteur de la majorité avait eu cette formule révélatrice : «Je proposerais (...) que l'enseignement secondaire technique soit, pour des raisons principalement psychologiques, appelé lycée technique (...) pour que ceux qui suivent l'enseignement technique et professionnel croient suivre un enseignement de niveau secondaire»[3].

La filière technique, mal aimée par les promoteurs de cette réforme, comme de celles qui lui ont succédé, ne pouvait pas devenir crédible pour le large public. Bien plus, les réformes suivantes ont encore privilégié l'enseignement général en facilitant notamment le flux des effectifs, de la première année de l'école primaire jusqu'à, et y compris, l'accès au lycée.

Comme par ailleurs le diplôme sanctionnant la fin des études secondaires générales a une très faible valeur sur le marché de l'emploi tout en constituant toujours une des conditions nécessaires à l'accès aux études supérieures, il tend à n'être perçu qu'à travers ce seul objectif, comme une formalité donc, sans référence au contenu réel ou possible des études qu'il sanctionne.

Il semble, en définitive, que l'ensemble du système d'enseignement grec trace une sorte de voie unique conduisant directement aux portes des universités.

Des statistiques relativement récentes (1988) montrent une légère progression de la part tenue par les effectifs de l'enseignement technique et professionnel dans l'ensemble du second

3. Comptes rendus du Parlement, 5 avril 1976, p. 4019.

degré. Mais celle-ci n'est vraiment pas significative. Par ailleurs, les lycées polyvalents, qui constituent une innovation intéressante et ont été institués à grand renfort de moyens en 1984, n'ont pas pu dépasser le stade expérimental : ils sont encore au nombre de 22 pour l'ensemble du pays et leurs effectifs représentaient, en 1991, 2 % de l'ensemble des effectifs du second degré. Par ailleurs, il n'a pas encore été possible de leur assurer les conditions de fonctionnement optimales, tandis qu'aucune évaluation de cette expérience n'est prévue.

La faiblesse de l'enseignement technique et professionnel a deux conséquences majeures :

— le manque de cadres techniques moyens ainsi que de professionnels dans les différents corps de métier. Cette situation est en rapport réciproque avec des mentalités correspondant à une économie pré-industrielle, mentalités qui ne considèrent pas la formation professionnelle, plus exactement la qualification réelle – et cela à tous les niveaux – comme nécessaire. La formation s'acquiert souvent «sur le tas», qu'il s'agisse d'un plombier, d'un maçon ou d'un dessinateur, ou même d'un enseignant.

— la très forte demande d'accès à l'enseignement supérieur, aussi bien en Grèce (où il existe le numerus clausus) qu'à l'étranger.

Il se trouve qu'en plus de la faiblesse de l'enseignement technique et professionnel, la fluidité des structures aussi bien économiques que sociales crée des ambitions et des attentes qui passent par le diplôme universitaire et légitiment un «phantasme»[4] panhellénique qui inclut l'obtention dudit diplôme dans toute stratégie familiale. La place occupée par le secteur public dans la structure de l'emploi, la très forte proportion de diplômés de l'enseignement supérieur dans l'administration, ainsi que l'importance accordée au diplôme universitaire (indépendamment du domaine d'études qu'il sanctionne) dans le recrutement et la rémunération dans la fonction publique renforcent encore plus ce courant.

Les règlements concernant le concours donnant accès au nombre de places disponibles dans l'enseignement supérieur ont été plusieurs fois modifiés depuis 1964. Cependant, on retrouve dans tous les cas une constante : l'image offerte et perçue par l'ensemble de la société grecque confirmant la non réussite au concours comme un échec social complet, surmontable seule-

4. Selon l'expression de C. Tsoucalas (1988) dont les analyses remarquables jettent un éclairage nouveau sur ces phénomènes complexes.

ment par l'inscription dans une université étrangère. Ceci est corroboré par l'origine sociale des étudiants grecs à l'étranger qui est souvent modeste.

Il est significatif que les vagues portant régulièrement les étudiants grecs vers les universités étrangères ont été incorporées par les démographes grecs dans leurs analyses concernant les phénomènes migratoires. D'après les données de l'UNESCO, la Grèce se place, pour les étudiants à l'étranger, en chiffres absolus, dans les tout premiers rangs sur le plan mondial avec quelques pays asiatiques (Chine, Iran), et devance fortement sur le plan européen tous les autres pays : en pourcentage du nombre de ses habitants, elle dispute la première position aux Etats-Unis.

2. Uniformité

Uniformité et centralisme constituent deux volets complémentaires de la réalité éducative grecque. L'uniformité est dirigée, appliquée et garantie par les mécanismes d'un centralisme bureaucratique tentaculaire et ces mécanismes trouvent leur justification et renforcent leur légitimité à travers l'évocation d'une «nécessaire» uniformité.

L'uniformité caractérise donc l'enseignement grec. Mais ce qui est plus grave : elle n'est généralement pas perçue comme problème, mais plutôt comme une qualité positive, parfois comme une conquête. Ainsi, elle est recherchée et même revendiquée. Par conséquent, elle tend à être renforcée et amplifiée. Il y a une confusion, très largement partagée, entre démocratisation et uniformité.

En ce qui concerne les structures de l'enseignement, la tendance mène, nous l'avons déjà dit, vers la généralisation de l'enseignement général. Ajoutons que l'enseignement privé, considéré comme un pis-aller quand il existe, est tenu à s'aligner sur l'enseignement public. Par ailleurs, la constitution interdit le fonctionnement d'institutions universitaires qui ne seraient pas publiques. Quant à l'enseignement supérieur, il n'y a, dans chaque domaine d'études, qu'un seul niveau de certification-diplôme qui sanctionne des études d'une égale durée. La tendance, là aussi, est vers l'uniformisation : les institutions d'enseignement supérieur non universitaire sont intégrées actuellement dans les universités et s'y alignent les unes après les autres deve-

nant ainsi des départements universitaires. Le concours unique pour l'entrée dans l'enseignement supérieur offre un autre exemple de cette uniformisation des structures[5].

Les programmes aussi bien dans l'enseignement primaire que dans l'enseignement secondaire général et technique et même dans le pré-scolaire sont, pour chaque classe, identiques dans toutes les écoles du pays. Elaborés et composés selon des directives ministérielles, ils sont obligatoires. Le contrôle de l'observation de cette obligation est strict.

En ce qui concerne les manuels, il n'y en a qu'un seul par classe et par matière. Les manuels doivent être composés conformément à des instructions détaillées : soumis à une Commission du Ministère, ils sont examinés et, quand ils sont agréés, remis gratuitement aux élèves. Si un manuel se révèle inadapté à la classe ou encore contenant des erreurs (cela s'est vu), l'enseignant n'a pas le droit de le remplacer ni même de ne pas l'enseigner. Ledit manuel est d'ailleurs à ce point indispensable qu'il supplante le programme. Si, par exemple, pour des raisons techniques, tel manuel n'a pas été distribué à temps aux élèves, le cours correspondant peut être suspendu (cela arrive fréquemment en début d'année scolaire). A l'heure où ces lignes sont écrites, le Ministre de l'Education annonce, dans une déclaration publique, le remplacement du manuel de Sciences en deuxième année du lycée, en spécifiant que le manuel précédent avait été maintenu en usage pendant quarante années !

3. Centralisme

La Grèce est un pays fortement centralisé. La centralisation est inscrite dans sa démographie et dans son paysage : la population du Grand Athènes dépasse actuellement le tiers de celle du pays. La carte des lignes de transports et de communication dessine une araignée dont le corps se superpose à la capitale. Celles des services sociaux et de santé, des ressources culturelles, des établissements d'enseignement technique, professionnel et supérieur s'apparentent à la précédente. L'administration présente une image analogue. L'Etat grec est fortement centralisateur. Des ten-

5. L'ensemble des sortants de la dernière classe des lycées concourent au même moment, par des examens portant sur un nombre défini de pages de leurs manuels scolaires, pour les places offertes dans une des quatre filières qui rassemblent toutes les unités d'enseignement supérieur du pays et y sont placés selon un système qui combine leurs notes, l'ordre de leurs préférences et le nombre de places disponibles. L'une des conséquences de ce système, considéré largement comme éminemment «démocratique», est le fait que chaque étudiant se trouve reçu dans une faculté ou un département qui correspond à sa même préférence.

tatives de décentralisation, toutes récentes, n'ont pas été un succès. La décentralisation est restée, en fait, du domaine des intentions.

Ainsi, le contrôle du Ministère de l'Education sur tout ce qui touche à l'enseignement est absolu.

A titre indicatif, on peut relever qu'en vertu de la loi 1566 («Structure et fonctionnement de l'enseignement primaire et secondaire») promulguée en 1985, même les acquisitions des bibliothèques scolaires (article 43) doivent être faites obligatoirement à partir des listes sélectionnées par une Commission nommée par le Ministre de l'Education, présidée par un de ses conseillers et dont les décisions devraient être ratifiées, en sus, par le Ministre... (Y. Mavroyiorgos, 1992).

Le système du concours d'entrée dans l'enseignement supérieur – qui mobilise par ailleurs largement chaque année l'appareil d'Etat et l'ensemble de la société grecque – constitue un exemple probant du même esprit : c'est par l'organisation centrale que les reçus sont finalement placés dans une des unités d'enseignement supérieur qui peut se trouver très loin, aussi bien de leurs préférences prioritaires quant à l'orientation de leurs études que de la ville où ils résident.

Le travail quotidien de l'enseignant grec est dirigé par une véritable pluie de décrets, directives et circulaires qui définissent jusqu'à ses paroles : si le Ministère décide que telles pages du manuel obligatoire seront présentées en résumé, il est arrivé qu'il envoie le résumé à présenter aux élèves. De même, c'est le Ministère qui définit l'écart «permis» à l'enseignant dans les notations trimestrielles de chaque élève entre les notes de l'oral et celles des tests et examens écrits (S. Chronis, 1991). Dans les «livres du maître» qui accompagnent les manuels, des instructions, elles aussi obligatoires et contrôlées par le directeur de l'établissement pour le compte du Ministère, établissent des priorités parmi les paragraphes ou les problèmes de calcul. Ainsi, les enseignants sont contraints à la stricte application d'instructions détaillées.

Il va de soi que, malgré l'esprit des réglementations en vigueur et le contrôle de leur application, les enseignants ne peuvent pas devenir de parfaits robots. Dans leur travail quotidien, toute une gamme d'attitudes peuvent être observées, depuis le conformisme le plus absolu jusqu'aux tentatives héroïques d'innovations pédagogiques risquant les sanctions de la hiérarchie.

4. Système d'évaluation restrictif

Il s'agit, dans ces pages, uniquement de l'évaluation des élèves. L'idée et, cela va de soi, la pratique de l'évaluation des réformes, des moyens didactiques (quand des manuels scolaires sont remplacés, ce n'est jamais après évaluation) ou de l'efficacité des établissements, ne sont pas familières en Grèce. En ce qui concerne l'évaluation du travail des enseignants, il y a eu certains développements au cours de la dernière décennie.

Le corps des inspecteurs ayant été supprimé en 1983 et ceux-ci remplacés par des conseillers pédagogiques, la fonction d'évaluation que remplissaient les premiers et qui devait, selon la loi, être reprise par les seconds, n'a jamais été activée. C'est que les enseignants avaient gardé une impression négative des notes d'évaluation distribuées auparavant par les inspecteurs dans un esprit plus administratif que pédagogique. Et dans un mouvement pendulaire qui les a portés à l'opposé, ils refusent actuellement, soutenus par leurs syndicats, toute évaluation.

En ce qui concerne les élèves, les examens et les redoublements avaient été abolis, depuis 1985, jusqu'à et y compris l'accès à la première classe du lycée[6]. A partir de cette classe, notes et examens sont toujours restés en vigueur ; ils ont même une très grande importance en vue de la sélection pour l'accès à l'enseignement supérieur.

L'année 1992, par un autre de ces mouvements pendulaires qui suivent les changements de majorité parlementaire et de couleur du gouvernement, a vu la réhabilitation des notations dans l'enseignement primaire et secondaire, comme aussi, dans les textes, du système d'évaluation administrative des enseignants.

Les directives aux enseignants concernant les notations des élèves sont d'une extrême précision et d'une grande sévérité. Le résultat en est que le contrôle des connaissances se déplace de plus en plus vers le terrain le plus sûr pour une notation «objective», à savoir la reproduction mot à mot des pages des manuels scolaires. L'inflation des notes qui s'en est suivie (le pourcentage d'élèves qualifiés «d'excellents»[7] est vertigineux) n'est pas, on le comprend, la conséquence la plus grave de cette pratique.

6. Philippe Perrenoud relève (1984, p. 181) les «confusions idéologiques» qui conduisent à des manipulations du système d'évaluation : «Faute de vouloir ou de pouvoir s'attaquer aux causes profondes des inégalités et de l'échec scolaire, on agit essentiellement sur des apparences, en particulier sur les taux de redoublement. S'ils diminuent, si le retard scolaire diminue en conséquence, l'école a l'air moins sélective, plus démocratique», a fortiori si l'on choisit de supprimer notes et redoublements...

7. Une des conséquences de l'importance démesurée du système d'évaluation et de sélection grec pour l'avenir des élèves en est que «la fabrication de l'excellence sco-

La découverte progressive de la dimension sociale dans le fonctionnement de l'institution scolaire a coïncidé en Grèce avec le rétablissement des libertés démocratiques (1974). La sociologie de l'éducation, Pierre Bourdieu et Ivan Illich, ont donc été «révélés» au public grec et surtout aux enseignants avec un notable retard. Le choc produit dans une société dominée par l'archaïsme des mentalités a dispensé traducteurs et commentateurs de ces travaux de les relier à la réalité grecque et d'en tirer les conséquences.

A partir de cette période, des contradictions importantes ont été assumées allégrement aussi bien par les instances de décision que par différents groupes de pression et notamment les syndicats d'enseignants, comme par exemple la revendication simultanée de l'ascension sociale à travers l'école (baptisée «égalité des chances») et de l'abolition des mécanismes de sélection.

II – LA FORME SCOLAIRE S'ÉRODE

Les revendications (et les rêves) contradictoires renforcent paradoxalement les pratiques qui consolident uniquement les aspects formels du système d'enseignement (création de systèmes de notation des élèves de plus en plus compliqués, renforcement du centralisme, rétrécissement des marges d'initiative des enseignants). Il semble que cette réduction de l'école à ses aspects formels a des effets sécurisants. Un exemple intéressant est donné par le débat déjà mentionné concernant la mort et la résurrection de l'échelle de notation à 10 et à 20 points. La «forme» sert à apaiser les inquiétudes, à cacher les contradictions, à alléger les responsabilités ; elle apparaît comme étant facilement lisible et comme offrant des garanties.

L'école est donc objet de convoitise, non pour ce qu'elle est, mais pour ce qu'elle représente : ascension sociale et surtout promesse d'une sécurité future (à travers notamment, pour la plupart des familles qui développent des stratégies en conséquence, un emploi dans la fonction publique). Les représentations concernant l'école conduisent à des stratégies et à des pratiques qui accentuent ses aspects formels et évacuent le sens contenu dans ses diverses fonctions.

---

laire» devient très largement visible en tant que telle. A preuve, les interventions des parents ciblées sur les notes de leurs enfants, le sentiment répandu parmi les élèves qui construisent des stratégies compliquées en vue du résultat final, les déclarations aux journalistes des reçus premiers aux fameux concours insistant sur le fait qu'ils ont eu «de la chance»...

Tsoucalas relève que «le corps social fractionné en individus se désintéresse de l'Education et demande l'Enseignement, c'est-à-dire la mobilité ascendante et surtout «l'assurance». (Il s'agit du «système d'assurance» que constitue, dans la réalité grecque, l'emploi dans le secteur public). L'attente de «l'assurance» exprime ainsi l'espoir de se défaire de manière permanente de l'anxiété d'une situation précaire» (1986, p. 269-270).

Les travaux de Tsoucalas, comme ceux d'autres chercheurs, ont mis en lumière, de manière concrète, le peu d'intérêt des parents pour le contenu de l'enseignement et des études supérieures de leurs enfants, ainsi que l'indifférenciation du modèle concernant l'utilisation du système d'enseignement par toutes les couches sociales.

Ainsi, l'école, attaquée verbalement en tant que «productrice d'inégalités sociales» et «reproductrice de l'idéologie de la classe dominante», ne fait pas l'objet de mouvements d'appropriation ou de réforme en conséquence. Elle est doucement abandonnée à l'érosion, par réductions successives de ses fonctions : éducation > enseignement > scolarisation > certification.

C'est que le «formalisme»[8] subvertit la forme scolaire. Le formalisme, c'est la perversion de la forme. Car la forme a un sens que le formalisme utilise «à contresens».

Il semble que, dans le cas grec, ce n'est pas vraiment la forme scolaire qui est prégnante ; c'est son image, sa représentation. La forme scolaire, elle, s'évide de son contenu, comme un tuyau qui fuit.

Revenons aux traits distinctifs de la forme scolaire proposés par Philippe Perrenoud, pour explorer leur pertinence dans ce cas précis. D'un point de vue comparatiste, il serait intéressant de voir dans quelle mesure ils s'accordent avec la réalité éducative grecque. Il nous semble que le fonctionnement du système d'enseignement grec fait apparaître, à ce sujet, certaines particularités.

1. Contrat didactique entre un formateur et un apprenant

Le contrat didactique entre les formateurs et les apprenants ne porte pas vraiment sur un savoir, mais sur une promesse de réus-

8. Sur le formalisme dans la société grecque, voir le chapitre «Formalisme grec : aspects politiques et culturels du sous-développement» (Mouzelis, 1978) où il est notamment souligné que le puissant mouvement étudiant, aux lendemains de l'écroulement du régime militaire (1974), a été gaspillé «en des déclamations super-révolutionnaires, très éloignées des problèmes concrets et brûlants de l'enseignement», laissant passer la chance de peser en vue «de changements radicaux du système d'enseignement grec surtout» (p. 206).

site à un concours basé sur la mémorisation. (A noter que la promesse est fallacieuse, puisqu'il est connu d'avance que le quart ou le tiers seulement des candidats correspond aux places offertes par le concours : promesse fallacieuse entérinée, de manière rituelle, par les Ministres de l'Education successifs assurant, au moment du concours annuel, que «ceux qui ont bien travaillé» seront reçus, sans que le fait que les notes des derniers reçus fluctuent d'une année à l'autre et ne peuvent être connues qu'après le concours leur donnent des états d'âme).

2. Pratique sociale distincte et séparée

La pratique scolaire en tant que pratique sociale n'est pas suffisamment distincte et séparée des autres pratiques. Il y a des incursions importantes de l'extérieur dans les lieux où se tissent les interactions entre formateurs et apprenants : circulaires ministérielles, pressions des parents ou encore pressions combinées de parents et d'instances politiques et administratives[9].

3. représentation préalable et planification des apprentissages

La planification des apprentissages est élaborée par l'administration centrale et transmise par la voie hiérarchique aux écoles. Les ajustements éventuels en cours d'année scolaire aussi. Ainsi, la représentation préalable est déplacée du contenu des apprentissages aux modalités par lesquelles les instructions officielles seraient suivies.

4. Transposition didactique des savoirs

La transposition didactique des savoirs est, elle aussi, élaborée en dehors de l'école (voir la manière dont sont élaborés et imposés manuels scolaires, livres du maître et curricula).

5. et 6. Temps didactique défini / Discipline communément admise

Temps didactique et discipline scolaire font l'objet de négociations et de manipulations qui souvent contournent les instances scolaires (à propos, par exemple, du nombre d'absences «justifiées» et du nombre d'absences «injustifiées» permises aux élèves

9. Une très intéressante recherche a récemment révélé que les enseignants subissent non seulement des pressions, mais aussi des menaces de la part de certains parents et que le mécontentement de parents ayant des relations importantes peut provoquer jusqu'à la mutation de l'enseignant dans un village éloigné. (Frédérikou et Polérou-Théroui, 1991, p. 184-201).

– ce qui ne manque pas d'être traduit par eux en nombre d'absences cumulées «auxquelles ils ont droit». Ainsi, il n'est pas rare de voir la fréquentation des salles de classe, en particulier dans les lycées, en variation continue au cours de la même journée).

7. Formes d'excellence et critères d'évaluation explicités

Les formes d'excellence et les critères d'évaluation sont présentés de manière ambiguë. Les références explicitées sont contredites par les pratiques. Ce sont ces incohérences qui expliquent en partie le développement explosif des «réseaux d'enseignement parallèle» que nous évoquerons par la suite.

8. Efforts consentis

L'acceptation de la nécessité d'efforts laborieux consentis en vue de l'apprentissage résiste à l'effritement général des traits distinctifs de la forme scolaire – et ce n'est pas un hasard. En effet, il s'agit de la caractéristique qui renseigne le moins sur le contenu des apprentissages scolaires.

9. Finalisation sociale

La finalisation sociale sert de simple référence idéologique dans un discours passe-partout. Il faudrait relever à ce sujet le faible rapport existant (à quelques exceptions près concernant des professions libérales) entre le contenu de la formation, le diplôme et l'emploi. Ce n'est pas dévoiler un secret que de souligner le manque de formation professionnelle (comme aussi le manque d'esprit professionnel) qui caractérise une bonne partie des professions en Grèce – à commencer par celle d'enseignant. Si le diplôme universitaire est convoité et recherché avec ténacité et sacrifices financiers remarquables, même au bout du monde quand les portes des universités grecques restent inaccessibles, c'est le plus souvent un diplôme «indifférencié», n'importe quel diplôme. La certification de l'enseignement supérieur a une grande importance, symbolique surtout, mais aussi pratique. La formation et les connaissances, point.

C'est que l'accès à l'emploi sera pour la plupart obtenu à travers le réseau des relations sociales et le rapport clientélisme-allégeance politique. Le diplôme servira de justificatif. Ainsi, un grand nombre de professions sont considérées comme interchangeables, pourvu que le statut social qui leur est associé soit équivalent. De même une bonne partie des diplômes universitaires sont considérés comme interchangeables, pourvu qu'ils garantissent l'emploi dans le secteur public ou qu'ils permettent

aux influences familiales et politiques d'agir en vue de cet emploi. Le capital social de la famille constitue l'assurance-vie de ses membres. Le capital culturel des enfants sera utile, mais en second lieu.

Ces attitudes sont renforcées et confirmées par la structure de l'emploi, par la politique de recrutement de l'Etat, par le système du concours d'entrée dans l'enseignement supérieur[10], par des pratiques sociales et même par des revendications d'organisations politiques et syndicales (M. Eliou, 1984 ; C. Tsoucalas, 1986 ; S. Pesmazoglou, 1987).

10. Autonomie relative du rapport pédagogique

Le rapport pédagogique est miné par les incursions relevées plus haut, sous le point 2.

La «forme scolaire» existe bel et bien en Grèce. Mais elle est marquée par des particularités qui la dévoilent en même temps convoitée et érodée. Ne pourrait-on faire l'hypothèse qu'elle est érodée en tant que processus de socialisation, pendant qu'elle est utilisée en tant que procédé de légitimation de projets divers ?

III – LA FORME SCOLAIRE PROLIFÈRE

Le discours contestataire d'une école reproductrice d'inégalités sociales est accompagné de pratiques reproductrices de la forme scolaire (dans sa version grecque) à l'extérieur de l'école. Malgré quelques rares initiatives et bonnes volontés, il est devenu extrêmement difficile de construire d'autres espaces éducatifs offrant de vraies alternatives à l'extérieur de l'école.

C'est dans cette logique que le préscolaire s'aligne sur l'école primaire. Et que les activités des services d'éducation des adultes reprennent plusieurs aspects du fonctionnement des écoles – avec l'efficacité que l'on sait.

Le «scolaire» a une forte prégnance dans l'imaginaire grec – ce qui déborde, à notre sens, les descriptions de la scolarisation se substituant à la socialisation ou la dominant.

10. Les résultats d'une recherche effectuée par un enseignant de la Faculté de Médecine de l'Université de Jannina ont révélé que dans l'Ecole Supérieure de Formation d'Infirmiers (-ères) de cette ville, il n'y a que 4 % des étudiants (-ntes) qui avaient désiré suivre cette formation ; 10 % avaient pourtant concouru en mettant cette école en tête de leurs préférences (pour des raisons de stratégie du concours) ; 28 % avaient en tête de leurs préférences une des facultés ou des écoles conduisant à des métiers de la santé ; pour 72 % d'entre eux, ils se sont trouvés, par la grâce du système, dans une école représentant leur même préférence, parfois la troisième, en tout cas, pour 55 % d'entre eux, la dernière de leur liste.

On remarque l'extension du vocabulaire scolaire, en particulier de termes en rapport avec la question d'évaluation, à des lieux investis par d'autres instances, politiques, syndicales, d'information... Le Président de la République est considéré comme distribuant les «bons» et les «mauvais points», les Ministres doivent «rendre leur copie» au Premier Ministre, des allusions aux «absences injustifiées» des Députés aux séances du Parlement sont faites, des discussions diplomatiques «sur l'ensemble de la matière à examen» ont lieu – toutes expressions (dans leur équivalent grec) qui, il y a à peine vingt ans, étaient réservées au monde scolaire.

Un autre phénomène assez remarquable, c'est l'utilisation cumulée de réseaux d'enseignements multiples par les mêmes bénéficiaires, pour le même contenu limité concernant l'appropriation de savoirs et cela sur une grande échelle.

La réduction de l'enseignement à la certification et l'appauvrissement des fonctions de l'institution scolaire sont accompagnés de la création continue de substituts à cette institution. Le premier substitut est représenté par le réseau des écoles privées qui ne sont pas confessionnelles, mais simplement des écoles offrant de meilleures conditions d'enseignement moyennant finances. Cependant, qu'ils fréquentent l'enseignement public gratuit ou l'enseignement privé payant, les élèves suivent aussi, parallèlement, dans une proportion importante (63 %, selon Papas et Psacharopoulos, 1987), des cours privés. Parfois même ils cumulent l'école, les cours privés individuels et les cours privés de groupe. Ces cours qui coûtent cher (l'équivalent d'un mois du revenu familial pour une année scolaire, selon l'étude citée) et occupent l'élève pendant plusieurs heures par jour (13 heures par semaine en moyenne, sans les heures de préparation, selon la même étude) n'offrent généralement pas de connaissances complémentaires à celles qu'offre l'institution scolaire. Ils constituent des sortes de cours d'entraînement à l'examen, à l'image des entraînements sportifs.

Dans une étude pertinente de ces cours d'enseignement «parallèle», l'auteur avance à propos de leur «prospérité» : «C'est donc du côté de l'irrationnel qu'il faut chercher, à savoir du côté de l'idéologie et plus particulièrement des représentations sociales» les concernant (G. Spyropoulos, 1989, p. 48).

Un autre exemple de cette prégnance de la forme scolaire est fourni par l'historique d'une création juridique récente, celle du décret présidentiel 130/1990 : «Conditions et procédure pour que

les diplômes des Ecoles Normales d'Instituteurs (-trices) du primaire et du préscolaire soient rendus identiques à ceux des Départements Pédagogiques des Universités».

Cela concerne tous les instituteurs (-trices) en service (qui étaient, selon l'Annuaire statistique 1990 de l'UNESCO : 7774 dans le préscolaire et 37947 dans le primaire en 1986), ainsi que, par milliers, tous ceux qui avaient été inscrits sur les listes d'attente du Ministère avant 1989. Le terme employé εξομοιωση (qui se traduit par «rendre identique») correspond bien au contenu du décret : il ne s'agit ni d'équivalence ni d'homologation, mais bien d'une procédure qui permettrait de remplacer, à peu de frais, le vieux diplôme par un diplôme universitaire.

La formation dispensée dans les Ecoles Normales était depuis longtemps considérée comme insuffisante : marquée par l'immobilisme, elle constituait un bel exemple de reproduction d'un modèle, refusé aussi bien par les pédagogues avertis que par de larges couches de la population, qui avaient revendiqué avec persévérance une réforme radicale des études des futurs instituteurs (-trices), en particulier par leur insertion dans les universités. Cette revendication soutenue, entre autres, par les syndicats et les partis politiques, a abouti aux réformes de 1982 et 1985. Selon les textes officiels appliqués depuis lors, c'est la formation des enseignants du primaire qui est intégrée dans les universités et non les anciennes Ecoles Normales qui, après une période transitoire, ont cessé de fonctionner.

Cependant, pour certains groupes de pression, le véritable enjeu des revendications, non explicité avant la ratification de cette réforme, se trouvait ailleurs : il s'agissait d'obtenir l'appellation d'«Université» pour les anciennes Ecoles Normales, après un simple allongement de la durée des études, et pour leurs enseignants le statut de personnel enseignant universitaire. Ces mobilisations et les résultats auxquels elles ont abouti ne font pas partie de notre propos.

En revanche, il est intéressant de voir que les instituteurs (-trices) des écoles maternelles et des écoles primaires, ayant obtenu l'alignement de leur traitement et de leurs conditions d'avancement sur ceux des futurs sortants des nouveaux Départements Pédagogiques des Universités, s'estimaient lésés par le fait de ne pas être titulaires d'un diplôme universitaire. Le puissant syndicat des instituteurs a réussi à faire promouvoir, par un gouvernement de service, à la veille d'élections législatives, le décret présidentiel 130/1990 sus-mentionné.

Selon ce décret, chaque Département Pédagogique, dans toutes les universités du pays, doit accueillir, chaque année, un nombre d'instituteurs (-trices) équivalent au double au moins de celui des nouvelles inscriptions ; leur dispenser des cours de 0 à 4 semestres, à la suite de quoi ils obtiendront le diplôme universitaire. (A noter que, bien que le système d'entrée dans l'enseignement supérieur grec repose sur le numerus clausus et le concours national, il existe cependant des dispositions permettant à tout diplômé du supérieur, y compris à ceux des anciennes Ecoles Normales, de briguer une place dans un semestre avancé du cursus des études conduisant à un diplôme différent).

Il est clair que dans ce cas précis, il ne s'agit pas pour ces enseignants de revendications salariales ni de statut, puisqu'ils ont déjà obtenu leur alignement sur les enseignants diplômés des universités. Il ne s'agit pas non plus de formation professionnelle ou pédagogique, puisque le système de formation complémentaire en service est contourné. Après dix, vingt, trente années d'exercice du métier d'enseignant, ils dévalorisent leur propre expérience pédagogique et professionnelle au profit de la «forme scolaire» de l'Université.

Il semble que le formalisme grec[11] ait donné naissance à une «forme scolaire» atypique et «mutante» ; et que c'est celle-ci qu'on voit proliférer dans la réalité grecque aujourd'hui, à l'image de ces films de science-fiction montrant la reproduction incontrôlable de créatures qui gardent une apparence humaine et même familière, tout en étant privées d'âme.

IV – EN GUISE DE CONCLUSION

«L'exigence comparatiste en sociologie de l'éducation» renvoie à la prise en considération de l'historicité des phénomènes étudiés.

L'approche des processus de scolarisation et des modes de socialisation dans le contexte grec révèle des situations paradoxales. Faiblesse et prégnance de la forme scolaire coexistent, pendant que le débat sur la compétence pédagogique et professionnelle semble oblitéré. D'ailleurs, il y a déplacements répétés des différents débats, des questions de fond vers des aspects de forme. Dans le même ordre d'idées, la haute productivité de textes juridiques censés réglementer efficacement le social témoigne de mentalités attribuant des vertus «magiques» au for-

11. J'utiliserais volontiers l'expression «magie formaliste» qu'emploient P. Bourdieu, J.-C. Chamboredon et J.-C. Passeron (*Le Métier de sociologue*, p. 99), mais en la transposant de la théorie à la pratique.

mel. Les démentis qu'apporte la réalité conduisent à la promulgation de nouvelles lois, décrets, règlements, circulaires... C'est que le juridisme fait partie du formalisme évoqué.

Il semble que la conjugaison du retard économique, des pesanteurs sociales et des répercussions d'une histoire mouvementée, ait déterminé l'évolution de l'école grecque qui a du mal à s'insérer dans le temps présent. Les pesanteurs sociales entretiennent l'immobilisme sur plusieurs plans, empêchent la créativité sociale, renforcent des phénomènes de «formalisme» et produisent des attitudes en conséquence.

Dans son poème «Hélène», Séféris («Où que je voyage, la Grèce me blesse...») se réfère à une variante du mythe, d'après laquelle Hélène n'était jamais arrivée à Ilion. Les Grecs y avaient combattu «pour une chemise vide pour une Hélène».

Références bibliographiques

BERTHELOT J.-M. (1984), «Exigence sociétale et exigence comparatiste en sociologie de l'éducation», Pour un bilan de la sociologie de l'éducation, Toulouse, Centre de Recherches Sociologiques, Cahier n° 2, p. 5-24.

CHRONIS S. (1991), Les circulaires du Ministère de l'Education et la pratique éducative des enseignants dans l'enseignement secondaire (1961-1981), Jannina, Thèse de doctorat (en grec).

ELIOU M. (1981), «Research in Higher Education», Journal of the Hellenic Diaspora, VIII, 2-3, p. 123-130.

ELIOU M. (1984), Dynamiques éducatives et sociales, Athènes, Poreia (en grec).

FRIDERIKOU A. et FOLEROU-TSEROULI F. (1991), Les Instituteurs. Une approche sociologique, Athènes, Ypsilon/vivlial (en grec).

MAVROYIORGOS Y. (1992), «Governing schools in Greece : popular participation for unpopular decision-making», dans BRIGLEY, STEPHEN (eds), Governing European Schools, Exeter papers in School Governorship n° 5, p. 32-42.

MENDRAS H. (1961), Six villages d'Epire. Problèmes de développement socio-économique, Paris, UNESCO.

MOUZELIS N. (1978), Société néohellénique : aspects de sous-développement, Athènes, Exantas (en grec).

PAPAS G. et PSACHAROPOULOS G. (1987), «The transition from school to the University under restricted entry : a Greek tracer study», Higher Education, 16, p. 481-501.

PERRENOUD P. (1984), La Fabrication de l'excellence scolaire, Genève-Paris, Droz.

PERRENOUD P. (1990), Quelques traits distinctifs de la forme scolaire (document de travail).

PESMAZOGLOU S. (1987), Enseignement et développement en Grèce (1948-1985) : un rapport divergent, Athènes, Thémélio (en grec).

SPYROPOULOS G. (1989), Les «frondistiria» (boîtes à concours) d'enseignement secondaire général en Grèce. Les fonctions sociales d'un enseignement parallèle de statut privé, Mémoire de DEA de Sciences de l'Education, Université Paris V.

TSOUCALAS C. (1977), Dépendance et reproduction. Le rôle social des appareils scolaires en Grèce (1830-1922), Athènes, Thémélio (en grec).

TSOUCALAS C. (1986), Etat, société, travail dans la Grèce de l'après-guerre, Athènes, Thémélio (en grec).

VERGIDIS D. (1988), L'évolution et le rôle de l'éducation populaire en Grèce : facteur de compensation de la sous-scolarisation des adultes ?, Thèse de doctorat, Université de Lille III.

VINCENT G. (1984), «Sociologie de la scolarisation et sociologie de la socialisation», Pour un bilan de la sociologie de l'éducation, Toulouse, Centre de Recherches Sociologiques, Cahier n° 2, p. 57-66.

Troisième partie

L'AVENIR DE LA FORME SCOLAIRE

Société postindustrielle et scolarisation

Jean-Michel Berthelot *

Il y a une dizaine d'années, en écho aux travaux de Guy Vincent sur *la forme scolaire*, nous avancions l'idée que la scolarisation était «le mode de socialisation dominant» de notre époque. S'enregistrait dans cette formule non seulement la tendance à l'hégémonie de l'école dans les divers apprentissages, mais également celle à la diffusion généralisée, hors même de son champ, de *la forme scolaire* comme seul mode légitime de transmission de connaissances.

Depuis lors, même si cette idée nous semble conserver pour l'essentiel sa validité, le tableau des phénomènes scolaires s'est à ce point complexifié qu'elle peut sembler d'une excessive généralité et d'une coupable simplicité. Plus précisément elle peut tendre à masquer, sous l'autorité d'une loi globale, des évolutions et des transformations qui, pour se situer à un niveau de moindre généralité, n'en sont pas moins décisives. Nous poserons donc, pour tenter de saisir les phénomènes émergents apparus au cours de ces dix dernières années, les deux thèses suivantes :

1. Nous sommes entrés, au cours de cette décennie, dans une nouvelle époque historique de construction du système scolaire, qui, dans le cas spécifique de la France et en prenant comme point de référence la Révolution française, constitue une 4e étape.

2. Cette nouvelle étape a, au moins, trois caractéristiques :

a) elle est liée à un changement de forme sociale fondamental que l'on peut qualifier, pour faire vite et en reprenant en ce point les diverses analyses d'Alain Touraine, de passage de la société industrielle à la société postindustrielle ;

b) elle met en évidence la spécificité sociétale du système scolaire et révèle simultanément le caractère caduc des modes de

* Professeur à l'Université de Toulouse-le-Mirail

pensée fonctionnaliste et néo-fonctionnaliste qui ont présidé aux grandes réformes de la période antérieure et se prolongent dans certaines des politiques récentes ;

c) elle requiert non seulement l'invention de solutions neuves, mais un renouvellement de problématiques, apparemment critiques, qui n'ont que trop tendance à dégénérer en dénonciations incantatoires de maux ritualisés : l'échec scolaire, la sélection, l'erreur d'orientation, l'inadaptation de l'école à son temps...

Une démonstration développée de ces deux thèses excède les limites de ce propos. Nous nous donnerons donc comme objectif, plus modestement, d'en montrer le bien-fondé et d'en indiquer l'intérêt heuristique.

I

Si l'on prend comme critère d'analyse le mode d'organisation du système scolaire et la ligne directrice de son évolution sur une période donnée, on peut assez facilement repérer, depuis la Révolution française, quatre étapes successives :

a) De la Révolution aux lois Ferry s'opère la construction d'une institution centralisée (l'Université napoléonienne) sur un système fondamentalement duel : le primaire d'un côté, le secondaire de l'autre. Deux tâches sociales semblent dominantes : fabriquer le mince flux des élites d'un côté, essentiellement définies par la possession du baccalauréat[1] ; achever la lutte contre l'analphabétisme et opérer l'unification linguistique du pays de l'autre. En témoignent les chiffres qui indiquent qu'en 1880, 95 % de la population possède un niveau scolaire égal ou inférieur à celui du certificat d'études[2].

b) Des lois Ferry à la réforme Berthoin, la troisième et la quatrième républiques opèrent un travail d'ajustement et de modernisation sur une base duelle inchangée, mais sur laquelle se développent, au gré des besoins, divers surgeons : primaire supérieur, cours complémentaires, écoles d'apprentissage d'un côté ; réforme des filières du secondaire et reconstruction d'un véritable enseignement supérieur de l'autre.

c) C'est cependant de 1959 à 1980, avec les réformes Berthoin, Fouchet, Faure et Haby que se réalise un mode d'organisation nouveau, fondé non plus sur l'opposition duelle de types d'en-

1. E. Goblot témoigne encore, dans les années 1920, de ce rôle social du bac dans *La Barrière et le niveau*, 1925, rééd., Paris, P.U.F, 1967.

2. D'après les chiffres fournis par C. Baudelot et R. Establet, *Le Niveau monte*, Paris, Le Seuil, 1989.

seignement, mais sur l'intégration fonctionnelle de cycles successifs, qui trouvent dans la réforme Haby leur théorisation définitive et leur accomplissement pratique[3]. Cette véritable mise en système se fait sous le double patronage de la production de compétences diversifiées et de la lutte contre l'inégalité des chances.

d) Peut-on parler aujourd'hui d'une nouvelle étape, dont les prémisses apparaîtraient dans les années 1980 ? Divers phénomènes peuvent le donner à penser. Alors que la période précédente était marquée par une rationalité claire qui ne constituait les obstacles que comme des séquelles du passé ou des dysfonctionnements à résoudre, celle-ci est frappée au sceau de l'incertitude et de l'ambiguïté :

— allongement sans précédent du temps passé à l'école, développement de multiples formes de scolarisation de la société, auxquels s'opposent les insuffisances de la formation scolaire, la stigmatisation de l'inadaptation de l'école, le recours à l'entreprise et aux formations par alternance, la multiplication des institutions parascolaires ;

— ambiguïté croissante des fonctions d'un système semblant davantage voué à des tâches d'encadrement et de fixation de la jeunesse qu'à des tâches de formation ;

— éclatement de l'unité formelle de l'école dans la diversité de situations scolaires concrètes, de plus en plus dépendantes de l'environnement socioculturel et socio-économique immédiats ;

— tendance, à travers l'accroissement de la scolarisation secondaire et des mots d'ordre comme celui de 80 % d'une classe d'âge au niveau du bac, à la substitution au continuum mis en place antérieurement d'une nouvelle division dualiste, n'agençant plus une opposition entre classe dominante et classe dominée, mais entre intégration et exclusion[4].

Tout ceci est, bien évidemment, dessiné à gros traits. Mais cette mise en perspective globale a deux intérêts :

a) elle permet d'opérer des mises en relation signifiantes, à chaque étape, entre divers éléments :

. état du système scolaire

. environnement socio-économique et socioculturel

3. Cf. J.-M. Berthelot, *Le Piège scolaire*, Paris, P.U.F, 1983.

4. Cf. Claude Dubar (ed.), *L'Autre jeunesse. Jeunes imaginaires sans diplôme*, Lille, Presses Universitaires de Lille, 1987. François Dubet et Didier Lapeyronnie, *Les Quartiers d'exil*, Paris, Le Seuil, 1992.

. état des connaissances produites sur le système et des instruments d'observation, d'analyse et de pilotage mis en place

. état des problématiques d'analyse et d'intervention.

Ainsi, par exemple, la troisième étape de 1959-1980 est, du point de vue des grands secteurs d'activités économiques, celle de la réduction définitive du secteur primaire et du début de l'essor du système tertiaire, qui s'accélère fortement après 1975 aux dépens du secteur secondaire ; elle est également celle du développement du rapport salarial et de la définition de niveaux de compétence ; mais elle voit simultanément la mise en place d'instruments nouveaux d'analyse et de gestion des flux scolaires, la création d'observatoires et de centres d'études spécialisés, l'apparition des premières grandes enquêtes et des premières macro-théories de la sociologie moderne de l'éducation.

b) Elle a l'intérêt, surtout, de problématiser la situation actuelle. Sommes-nous confrontés simplement à des phénomènes quantitatifs (poids du nombre, restriction des ressources) nécessitant des ajustements et des aménagements (même baptisés réformes) ou à des phénomènes qualitatifs neufs, requérant non seulement une approche nouvelle mais un mode de pilotage différent et, singulièrement, la renonciation à la panacée réformiste ?

Afin de répondre à cette question et, par là, d'entreprendre ponctuellement un étayage des thèses avancées nous prendrons un phénomène précis, que nous appellerons, de façon volontairement polémique, le fantasme pyramidal.

II

Qu'est-ce que le fantasme pyramidal ? C'est l'idée que les compétences puissent s'organiser tant dans leur production par l'école que leur consommation dans le système socio-économique selon un schéma pyramidal définissant, de la base au sommet, des niveaux successifs et de moins en moins larges de qualifications de plus en plus pointues. Deux caractéristiques fondamentales définissent cette représentation : le schéma pyramidal, d'une part, et le jeu de proportionnalité inverse entre le nombre et la compétence qu'il instaure ; l'isomorphisme et la correspondance, d'autre part, entre compétences scolaires et qualifications professionnelles.

Les exemples de cette représentation sont nombreux : la définition, dans la réforme Berthoin, des divers niveaux professionnels en fonction des sorties d'études successives ; la fameuse nomenclature comparative des niveaux de formation et de qualification élaborée lors des travaux du IVe plan (1962-1965)[5] et toujours utilisée par l'INSEE ; l'usage, constant depuis les années 80, de définitions du niveau d'études supérieures atteint en nombre d'années post-bac...

Pourquoi parler là de fantasme ? Il s'agit bien sûr d'une métaphore. Néanmoins un fantasme est une représentation à laquelle nous adhérons pour des raisons non rationnelles et qui assurent la permanence de la représentation quand bien même cette dernière est contredite par les faits. Cette adhésion est encore plus forte lorsque la représentation a toutes les apparences de la rationalité, ce qui fut fréquemment le cas dans l'histoire de la pensée scientifique (que l'on pense au système de Ptolémée, au phlogistique, à l'éther absolu, etc.). Or, l'idée d'une correspondance, tant qualitative que quantitative, exprimée par l'image pyramidale est bien de ce type. Elle induit l'apparente rationalité de postulats lourds que va démentir l'analyse fine du fonctionnement des systèmes impliqués :

— elle postule une sorte de réalité substantielle des compétences, où chaque compétence serait, par le travail de l'école, l'approfondissement et l'affinement d'un fonds intangible d'aptitudes aléatoirement réparties chez les divers individus ;

— elle postule simultanément une sorte de naturalisation du fonctionnement socio-économique comme mise en jeu rationnelle et agencement systématique du panel de compétences professionnelles requis pour une production donnée.

A l'inverse, l'analyse sociologique révèle l'inadéquation de ces postulats :

— le travail scolaire n'est pas une transmutation culturellement située d'aptitudes originaires, mais la construction, dans une tradition et des jeux conflictuels, historiques, disciplinaires et épistémiques, de compétences scolaires, c'est-à-dire de compétences définies, produites, reconnues, certifiées par l'école, indépendamment de leur effectivité pratique extérieure. Le concept de

5. Voir Joëlle Affichard, «Nomenclatures de formation et pratiques de classement», *Formation Emploi*, n° 4, octobre-décembre 1983, p. 47-63.

forme scolaire implique précisément cette construction socio-historique propre dont témoignent également les travaux de sociologie historique[6].

— L'utilisation socio-productive des compétences n'est pas, comme le montrent les diverses analyses du procès de travail contemporain, la mise en forme rationnelle d'un stock de compétences préalablement définies, mais la production continue de compétences neuves et la recomposition des compétences antérieures dans des structures opératoires nouvelles, indépendantes des individus supposés les porter.

L'idée d'une correspondance et d'un isomorphisme naturels et rationnels entre les compétences scolaires et les compétences socio-professionnelles est donc un postulat reposant sur la méconnaissance des logiques radicalement différentes à l'œuvre dans les deux systèmes. Plus précisément, elle tend à constituer ces logiques comme des manifestations d'irrationalité (académisme de l'école, conservatisme des entrepreneurs), auxquelles il convient d'opposer le volontarisme politique et institutionnel. Mais ce dernier lui-même admet comme fondement la conviction que cette rationalité correspond à la nature des choses et qu'en conséquence l'école peut et doit être l'instrument de production des compétences requises par le développement social. Par là même tout échec de ce volontarisme devient tare et scandale : la même époque, celle de l'après-guerre, et plus spécifiquement de 1959 à 1980, qui donne comme objectif déterminant à l'école la production des flux de compétences socialement nécessaires, découvre et invente toute une nosographie scolaire inédite : l'échec scolaire[7], l'erreur d'orientation, l'inadaptation des formations aux emplois, la relégation scolaire et sociale...

Au delà de l'analyse, la non correspondance réelle, si ce n'est tendancielle, entre les compétences scolaires et les compétences socio-professionnelles est un fait que les nouveaux instruments d'observation mis en place après 1968 révèlent régulièrement[8].

6. Par exemple le célèbre cours d'Emile Durkheim, *L'Evolution pédagogique en France*, ou l'ouvrage d'André Petitat, *Production de l'école, production de la société*, Genève, Droz, 1982.

7. Viviane Isambert-Jamati le démontre magistralement à propos de l'échec scolaire dans son texte «Quelques rappels de l'émergence de l'échec scolaire comme «problème social» dans les milieux pédagogiques français», dans Eric Plaisance (ed.), *L'Echec scolaire*, Paris, éd. du CNRS, 1985.

8. La synthèse des divers travaux consacrés à ce point a été effectuée sous la direction de Lucie Tanguy et publiée sous le titre *L'Interminable Relation formation/emploi*, Paris, La Documentation française, 1986.

Cependant il ne suffit pas, en lui-même, à remettre en cause un fantasme dont il n'atteint qu'un aspect : l'isomorphisme postulé entre les deux types de compétences.

A l'inverse, les transformations du système socio-productif opérées au cours de la décennie 1980-1990 et caractéristiques d'un passage d'une société industrielle à une société postindustrielle atteignent de plein fouet la représentation pyramidale elle-même, ce que manifesta clairement le mot d'ordre des 80 % :

— elles révèlent de nouveaux modes de composition des procès de travail, impliquant une recomposition des compétences antérieures et la mise en avant, dans les secteurs à haute technologie, des notions de polyvalence, d'adaptabilité, de mobilité, etc. La représentation mécaniste fordienne fait place à une représentation post-tayloriste quasi organique où les échanges d'informations voire d'affects au sein du collectif de travail sont aussi importants que la mobilisation de savoir-faire particuliers et où aux échelles hiérarchiques antérieures entre ouvriers spécialisés, ouvriers qualifiés, techniciens, ingénieurs semble s'opposer une polarisation nouvelle entre opérateurs d'un côté et ITC (ingénieurs-techniciens-cadres) de l'autre.

— Elles accroissent encore la déconnexion entre système scolaire et système socio-productif en montrant le rôle décisif de l'entreprise dans la transformation des compétences scolaires en compétences socio-professionnelles. Malgré le discours rituel de stigmatisation de l'école propre aux milieux industriels, il semble bien que le recours de plus en plus fréquent des entreprises à la formation interne corresponde beaucoup plus à des logiques et des stratégies de mobilisation du personnel qu'à une insuffisance objective des formés. Dans ce contexte – et le mot d'ordre des 80 % le porte bien en creux – il ne s'agit plus, pour l'école, de jouer *au puzzle* et de produire des pièces prédécoupées, mais sans jeu de mots et pour filer la métaphore, de jouer *aux échecs*, c'est-à-dire de produire des pièces dotées de règles génériques de fonctionnement, susceptibles d'être actualisées de façon diverse selon la configuration du jeu où elles seront intégrées, voire (et la métaphore atteint là ses limites) d'acquérir d'autres règles selon l'évolution de ce dernier[9].

Cependant cette rupture qui s'opère dans les faits et qui prend des formes bien plus larges que le seul effondrement du fantasme pyramidal n'engendre pas encore, complémentairement, le surgissement de problématiques nouvelles. Les tensions raniment

9. Certaines entreprises de haute technologie recrutent ainsi des techniciens et les forment à leurs produits pour ensuite les affecter à des fonctions commerciales.

des polémiques anciennes et réavivent des oppositions traditionnelles entre modernistes et conservateurs. Fait plus grave, un mot d'ordre comme celui des 80 %, quels que soient les ajustements auxquels il a donné lieu au niveau du chiffre, continue à charrier la même conviction volontariste et fonctionnaliste dans la possibilité de soumettre l'école à une politique donnée et la même stigmatisation obstinée de tous les obstacles comme autant de manifestations d'inertie ou de conservatisme congénital.

A l'inverse, nous semble-t-il, cette nouvelle période demande une approche renouvelée de l'école.

III

Le volontarisme et le fonctionnalisme qui président à l'appréhension de l'école dans la période antérieure négligent totalement sa nature sociétale, c'est-à-dire son existence, non seulement comme institution, mais comme réalité sociale complexe, parcourue par des forces multiples. Cela retrouve une position ancienne en sciences sociales, déjà stigmatisée par Durkheim dans *Les Règles de la méthode sociologique* : l'artificialisme[10].

Or non seulement l'école est une institution complexe, mais elle participe du mouvement moderne, qui prend sa pleine dimension dans la société postindustrielle, de construction de grandes organisations, caractérisées par la rationalisation, la bureaucratisation, les conflits de pouvoir, les oppositions entre organisation formelle et organisation informelle : mouvement déjà analysé par Weber et approfondi par la sociologie des organisations, et que la mise en système de l'institution scolaire au cours de la période antérieure va rendre de plus en plus prégnant : nous n'en prendrons pour exemple que celui, bien connu, des enseignants du secondaire, des procédures d'affectation, où la loi mathématique du barème et de l'informatisation des vœux a succédé à l'ancienne gestion des postes par l'inspection générale.

Cette transformation de l'institution scolaire en grande organisation va se manifester par divers phénomènes discordants qui vont marquer la fin de la période antérieure :

— le maintien fort, voire, dans certains domaines, l'accroissement énorme du poids du centralisme (gestion des personnels et

10. Il y critique en ces termes les théories de Hobbes et de Rousseau sur la société : « *C'est une œuvre d'art, une machine, construite tout entière de la main des hommes et qui, comme tous les produits de ce genre, n'est ce qu'elle est que parce que les hommes l'ont voulue telle ; un décret de la volonté l'a créée, un autre décret peut la transformer* » (chapitre V).

des filières) auquel s'opposent le développement d'un véritable marché concurrentiel des établissements[11], la construction, en leur sein, de consensus internes référant à des modèles différents[12], les distorsions de plus en plus fortes, selon l'implantation locale et le public, notamment pluriethnique, des savoirs enseignés ;

— la mise en place de multiples moyens de lutte contre l'échec scolaire, de passage de l'école à la vie active et le maintien, envers et contre tout, d'une sorte de taux incompressible de non-formés ;

— le développement systématique des procédures concertatives d'orientation, la généralisation de l'information, la multiplication des forums, des rencontres et la perdurance d'une insatisfaction et d'un taux élevé de déperdition dans de multiples filières, y compris, de plus en plus, dans les filières universitaires.

Cette liste pourrait être facilement allongée. Le problème n'est pas, cependant, de recenser des effets négatifs, des contradictions, des distorsions, mais d'en déterminer les raisons. La vision dominante de l'époque antérieure consistait à analyser ces phénomènes comme des dysfonctionnements résultant d'un défaut d'organisation ou d'une insuffisante mobilisation des acteurs. Inversement, une approche de l'école comme organisation « banale », « normale » pour paraphraser le qualificatif que Kuhn applique à la science, révèle un triple niveau de détermination[13] :

1) l'école est, dans son fonctionnement concret, une organisation comme les autres, marquée par des conflits d'acteurs qui peuvent être de tous ordres, corps, statut, discipline, position et qui font que tout établissement scolaire fonctionne sur un compromis spécifique, rendant possibles certains montages, en interdisant d'autres ;

2) mais chaque établissement est, simultanément, inséré dans un double système :

— un système fonctionnel de complémentarité dans le cadre d'une construction institutionnelle gérée et garantie par des instances de tutelle ; système qui organise les passages d'un établissement à l'autre, de la maternelle au primaire, du primaire au col-

11. Sur ce point on renvoiera aux divers travaux de Robert Ballion et notamment à *La Bonne École*, Paris, Hatier, 1991.

12. Cf. Jean-Louis Derouet, *École et justice*, Paris, éd. Metailié, 1992.

13. Pour le développement de cette analyse, voir Jean-Michel Berthelot, *École, orientation, société*, Paris, P.U.F, 1993.

lège, du collège au lycée, etc., selon une règle que, paraphrasant la linguistique structurale, on pourrait qualifier de *syntagmatique* ;

— un système d'interdépendance[14], c'est-à-dire de rapports non institués entre établissements se trouvant dans le même champ d'action, soit géographique, soit fonctionnel et placés ainsi, quoi qu'ils en aient, en position de rivalité potentielle, en tout cas de substituabilité *paradigmatique*, pour continuer le parallèle avec la linguistique structurale. Sont notamment de ce type diverses filières post-bac comme les sections de techniciens supérieurs et les Instituts universitaires de technologie.

3) Enfin l'école partage, avec l'hôpital et les institutions de travail social, le privilège d'être une organisation travaillant sur de l'humain, c'est-à-dire sur de l'irréductible à l'imposition d'une stricte logique fonctionnelle. Les élèves sont directement ou indirectement dotés de capacités de choix, de révolte, d'opposition, d'indifférence, etc., et peuvent suivre des cycles d'études pour des raisons qui n'ont que de très lointains rapports avec leur intitulé officiel[15].

Cette analyse, que le développement de la scolarisation dans la dernière période rend possible, aboutit à concevoir l'école comme un système complexe et diversement surdéterminé. De là découlent trois conséquences :

a) rien ne se fait dans l'école de façon mécanique. Tout passe toujours par la médiation complexe de niveaux d'acteurs successifs et toute situation scolaire n'est que la résultante, *hic et nunc*, de cette multitude de déterminations concrètes ;

b) cette médiation n'est jamais à considérer comme une simple source de distorsion ou de dysfonctionnement, mais comme un élément constitutif et déterminant, désignant la présence de plus en plus forte, dans le champ scolaire, de logiques sociales construites le plus souvent en dehors de lui et l'utilisant, comme toute institution, en fonction d'intérêts spécifiques ;

c) il ne s'agit pas là enfin, et cette conséquence est la plus importante du point de vue des politiques scolaires, d'une situa-

14. L'opposition entre ces deux concepts (système fonctionnel et système d'interdépendance) est thématisée par Raymond Boudon dans *La logique du social*, Paris, Hachette, 1979, chapitres 5 et 6.

15. L'analyse du discours rétrospectif tenu par des élèves ou des étudiants sur des parcours souvent tenus pour erratiques selon les normes scolaires est, de ce point de vue, particulièrement éclairante. Elle révèle la mise en œuvre de logiques pratiques d'évaluation, de qualification et d'utilisation d'opportunités institutionnelles pouvant être totalement déconnectées de leur vocation formelle. Nous consacrons de longs développements à ce point dans notre ouvrage, *École, orientation et société*, op. cit.

tion qui puisse être modifiée par une quelconque réforme, mais de caractéristiques fondamentales du champ social que constitue la scolarisation dans la société postindustrielle.

IV

Quelles perspectives d'action et d'intervention une telle analyse suggère-t-elle ? Refusant les facilités d'un réformisme volontariste épuisant les acteurs de ses injonctions contradictoires, ne laisse-t-elle de recours qu'au laisser faire ou au repli passéiste vers un antérieur idéalisé ? Nous pensons à l'inverse qu'elle contraint à problématiser le mode de pilotage des situations scolaires et à passer d'un modèle de décision *technocratique* à un modèle de décision *pragmatique*, selon les catégories esquissées par Jürgen Habermas dès la fin des années 60[16]. Ce dernier modèle ne met en avant ni la volonté politique des gouvernants, ni la capacité d'expertise de ses conseillers, mais l'institution d'échanges réglés entre les divers acteurs concernés. Il implique des conditions que la période antérieure n'a qu'esquissées :

a) une meilleure connaissance du champ, fondée non seulement sur la multiplication des recueils de données, mais surtout sur l'accroissement de la capacité dialectique d'analyse des phénomènes de scolarisation et de socialisation par l'ouverture des problématiques et l'instauration d'un débat scientifique régulier et systématique entre tous les analystes du système et de ses pratiques ;

b) une meilleure conception de l'action, fondée sur la capacité d'organisation, à tous les niveaux concernés, non pas de sondages ponctuels, ou de consultations fermées, mais de véritables débats démocratiques visant à faire surgir et s'exprimer les diverses logiques sociales à l'œuvre au sein du champ, à problématiser les divers niveaux de finalité visés par le système et ses acteurs et à constituer des consensus et des compromis autour d'objectifs déterminés.

Le rôle de l'État, dans une telle logique, serait d'être le meneur de jeu, l'arbitre et l'accoucheur de compromis crédibles, dans une détermination claire de son mode de gestion des ressources disponibles et dans un respect sourcilleux de la représentation de toutes les catégories et fractions d'acteurs concernés.

Mais une telle perspective ne peut se contenter de poser les cadres formels du mode d'action requis par le développement de

16. Jürgen Habermas, «Scientification de la politique et opinion publique», dans *La Technique et la science comme idéologie*, 1968, trad. Paris, Denoël/Gonthier, 1973.

la scolarisation dans une société postindustrielle. Elle doit également repérer des enjeux et définir des valeurs. Pour notre part nous avancerions volontiers, en conclusion, la thèse suivante : l'École contemporaine a à participer à une triple bataille sociétale : une bataille de l'intelligence opposant, au modèle élitiste de la Troisième République et au modèle technocratique de la période des Trente Glorieuses, un modèle de développement des capacités d'invention et d'innovation ; une bataille de la dignité, rompant avec la stigmatisation sociale de l'échec scolaire et la dévalorisation des savoirs professionnels ; une bataille de la sagesse, orientée vers une redéfinition du développement social fondée sur le respect des ressources naturelles et la promotion de sociétés de droit.

Cette participation n'est plus ni la tâche d'inculcation républicaine du début du siècle, ni celle de production massive de compétences diversifiées de la dernière période, ni même celle d'ouverture sur le monde des années 68. Elle implique qu'au sein même de l'école il soit rompu avec un discours facile d'auto-flagellation et d'auto-culpabilisation et que soit à nouveau valorisée la construction décisive d'une culture scolaire sans laquelle les trois batailles énoncées n'ont que peu de chances d'être gagnées.

Forme scolaire et modèle républicain

Guy VINCENT *

Le temps des prophéties sur la «déscolarisation» de la société semble bien révolu. Au système de formation, et même à l'école en tant qu'institution de «socialisation», les responsables politiques ont tendance à demander la solution de tous les «problèmes sociaux» : le chômage, l'insertion des étrangers, l'ordre urbain, etc. Mais, en raison même de ces demandes, l'institution est remise en question, car, telle que le passé l'a modelée, elle paraît à certains incapable d'y répondre. D'autres, au contraire, appellent à une sorte de réhabilitation de certaines des fonctions plus ou moins explicites de l'école, en particulier républicaine, notamment l'éducation civique ou même une certaine éducation morale. Il en résulte, dans la presse et dans de nombreux ouvrages, d'incessants débats et polémiques, où les grands moments de l'histoire scolaire française (la fin du XVIIIe et la fin du XIXe siècles) sont souvent évoqués.

La sociologie, surtout lorsqu'elle se veut historique, ne peut esquiver ce débat. Mais elle ne peut ni simplement y entrer, en abdiquant sa vocation critique, ni s'en distancier totalement en l'objectivant, en se plaçant du point de vue de Sirius, en jugeant les institutions et pratiques scolaires au nom d'une «paedagogia perennis»[1]. Elle participe, qu'elle le veuille ou non, et surtout dans les périodes comme la nôtre qui sont à la fois des périodes de crise et de communication, au travail de la mémoire collective, qui est toujours aussi un travail sur la mémoire, accompli notamment par les différents pouvoirs, ou plus exactement dans les rapports de pouvoir. La mémoire reconstruit, comme le disait Halbwachs, et l'histoire est donc toute tissée d'interprétations et de réinterprétations. Mais si les interprétations de la sociologie comme «science» à la fois «historique» et «compréhensive» peuvent prétendre sinon à la vérité, du moins à une validité, c'est

* *Professeur à l'Université Lumière Lyon 2*

1. Pour un approfondissement de cette sociologie des formes historiques et sociales, comme nous l'avons fait dans la première partie, nous renvoyons aux textes de M. MERLEAU-PONTY, notamment *Sens et Non-sens*, *Humanisme et Terreur*.

parce qu'elles reposent sur un certain nombre de principes, de techniques, de précautions, constitutifs d'un «métier», et que l'épistémologie s'est efforcée de dégager. Les grandes erreurs dans lesquelles peut tomber la connaissance historique sont donc bien connues. Il y a l'anachronisme, qui nous fait croire, par exemple, que l'école ou même un système d'enseignement[2] ont toujours existé, du moins dans les sociétés civilisées. Il y a la reprise pure et simple des mythes fondateurs (par exemple les Ecoles normales d'instituteurs du XIXe siècle se donnent pour ancêtre l'Ecole normale créée sous la Révolution, en l'an III)[3] ou l'adhésion sans examen aux descriptions intéressées des figures-repoussoirs[4]. Il y a encore la sous-estimation ou la surestimation des changements, les «excès de vitesse», comme dit Jean-Claude Passeron[5] ou la recherche à tout prix des continuités au nom du principe, pourtant contraire à celui qui fonde les sciences historiques et sociales, selon lequel il n'y a rien de nouveau sous le soleil[6]. Il y a enfin la représentation d'une histoire qui serait au fond linéaire, même lorsqu'elle accomplit des retours en arrière, des «restaurations».

Une analyse socio-historique de la forme scolaire, dont le projet incluait d'être une sociologie des trans-formations, et pas seulement de la reproduction[7], doit être attentive à ces règles méthodologiques. En parlant de «forme scolaire» comme d'une forme sociale apparue au XVIe-XVIIe siècles dans les sociétés d'Europe occidentale, n'avons-nous pas négligé l'importance des changements intervenus au XVIIIe et au XIXe siècles ? Avons-nous le droit de parler de variantes de la forme scolaire, lorsque nous analysons l'école mutuelle ou l'école de Jules Ferry ? Et en ce qui

2. Durkheim était extrêmement attentif, dans *L'Evolution pédagogique en France*, à différencier des types d'éducation et à dater l'apparition de ce qu'il appelle «l'école à proprement parler». Voir G. VINCENT, «Le pédagogique et le politique», dans *Durkheim et la sociologie de l'éducation*, Paris, L'Harmattan/INRP, 1995.

3. Voir G. VINCENT, «L'Ecole normale de l'an III de la 1ère République française», *Paedagogica Historica, International Journal of the History of Education*, XXVII, 1991-2, p. 215-250.

4. Voir R. BERNARD, «Les petites écoles rurales d'Ancien Régime : lectures et hypothèses», dans R. BERNARD *et al.*, *Education, fête et culture*, P.U.L., 1981.

5. J.-C. PASSERON, *Le Raisonnement sociologique*, Nathan, 1991, «Note sur un effet de pathos : les mutations culturelles», p. 169 et suiv. Une première forme de ce texte était parue dans *Esprit*, en 1987, sous le titre «Attention aux excès de vitesse».

6. La marque stylistique qui permet de repérer une éventuelle erreur de ce type est l'adverbe «déjà» : ex. g. «déjà au XVIIe siècle les municipalités se préoccupaient de l'éducation des enfants».

7. Voir R. BERNARD, «Les petites écoles rurales...», op. cit., p. 11-12.

concerne la période contemporaine, ne sommes-nous pas en train de méconnaître l'importance de changements qui pourtant se produiraient, comme on dit, «sous nos yeux» ?

Les annonces récentes de la fin de l'école républicaine, les réquisitoires actuels (très divers dans leur inspiration et leur contenu) contre «l'école de Jules Ferry», comme les célébrations anciennes ou actuelles de cette même école, cachent à la fois la profondeur de certaines ruptures et le retour, en des termes forcément plus ou moins différents, de problèmes non résolus.

Nous avons tenté de montrer ailleurs[8] l'importance des innovations institutionnelles de la Révolution française, ainsi que la manière dont la IIIe République s'en était réclamée tout en condamnant leur caractère «utopique» ; ce qui revenait à atténuer la rupture révolutionnaire. Nous voudrions montrer ici comment des problèmes que nous nous posons aujourd'hui – ceux des rapports de l'école à la citoyenneté, à l'intégration, à l'unité nationale et aussi à l'économie – se sont posés à diverses reprises depuis 1880, ou plutôt n'ont cessé de se poser, parce que le modèle scolaire de la fin de la IIIe République française, loin d'avoir été constitué dès les lois scolaires de 1881-1882 et d'avoir perduré dans une sorte de perfection jusqu'après la seconde guerre mondiale, a été le résultat instable, et toujours contesté, d'un long travail d'élaboration exprimant une pluralité de réponses possibles[9].

I – LA QUESTION DE «L'ÉDUCATION DE LA DÉMOCRATIE» SOUS LA IIIe RÉPUBLIQUE

L'Education de la démocratie est le titre d'un ouvrage paru en 1903 chez Alcan et reprenant une série de conférences faites à l'Ecole des hautes études sociales. Conférences demandées par les hommes politiques et prononcées par quelques grands noms de l'Université française, dont certains, comme E. Lavisse, sont étroitement engagés dans la réforme de l'enseignement à tous les niveaux.

Par son titre même, ce recueil nous montre que vingt ans après les grandes lois scolaires de Jules Ferry – laïcisant l'enseignement, le réformant à tous les niveaux, faisant de «l'instruction

8. Voir G. VINCENT, «L'Ecole normale de l'an III de la 1ère République française», op. cit.

9. Cette pluralité est d'une certaine façon cachée par ceux qui aujourd'hui font l'œuvre pourtant extrêmement utile de redécouverte de «la philosophie républicaine» de l'éducation.

morale et civique» l'article premier des programmes de l'école primaire – un problème fondamental, voire le problème fondamental n'est toujours pas résolu.

Il ne paraît toujours pas l'être vingt ans plus tard, en 1921, donc après la première guerre mondiale, quand paraît un autre recueil de conférences, *Du sage antique au citoyen moderne* (réédité en 1935). Ces conférences sont, celles-là, spécialement destinées aux futurs instituteurs (elles ont été faites à l'Ecole normale de la Seine). L'une d'elles avait été demandée à Célestin Bouglé, un sociologue qui doit son originalité par rapport aux durkheimiens au fait d'introduire, dans l'analyse des phénomènes démocratiques, des concepts empruntés aux sociologues allemands, en particulier celui de forme.

Ce qui fait l'intérêt, et l'intérêt actuel, de ce texte, c'est que, par le titre même de sa deuxième partie («Entre citoyens et producteurs»), il participe à un grand débat de l'époque, débat à la fois politique, philosophique et pédagogique, débat suscité non seulement par la montée du syndicalisme, – la revendication d'un pouvoir syndical dans la société –, mais par ce que Bouglé appelle l'exemple russe. Citons quelques lignes qui passent facilement pour prophétiques :

«On n'est pas prêt de pouvoir mesurer toutes les conséquences de la politique de Lénine et de Trotski. Mais les grandes lignes sont claires : on a voulu avant tout installer en Russie, coûte que coûte, la souveraineté des producteurs. C'en est assez pour stimuler tous ceux que fatiguent l'idéologie démocratique et l'apologie du citoyen.»

Bouglé va donc défendre la notion de citoyenneté à la fois contre cette tentative, et contre toutes les thèses d'inspiration proudhonienne. Du même coup, il va tenter de définir ce qu'impose l'éducation du citoyen, la «culture du citoyen». Mais il doit le faire aussi contre le libéralisme, ou du moins contre une certaine conception de l'Etat libéral. D'où une réflexion, esquissée mais forte, sur les rapports du politique et de l'économique, sur la spécificité de la démocratie, sur l'école laïque et ce qu'il appelle la «Nation-Cité».

Avant de présenter quelques aspects de ces textes des années 1903 et 1920, mettons-les en perspective avec quelques textes contemporains. L'année 1990 a été marquée, en France, par une floraison de livres sur l'école de la République. Parmi eux, des titres volontiers prophétiques, comme *La Fin de l'école républicaine*, mais aussi un titre qui pose à nouveau le problème lancinant traité au début du siècle. Il s'agit du livre *Eduquer le citoyen*,

où l'auteur, un philosophe (Patrice Canivez) fait œuvre de mémoire en reprenant des textes de ses grands prédécesseurs et interroge : «Quelle forme d'éducation est légitime et nécessaire dans une démocratie, pour une réinstauration de la République, au sens de Montesquieu ?».

Bien sûr, les hommes, même d'une société donnée, ne se posent pas toujours les mêmes problèmes dans les mêmes termes. Mais il n'est pas inutile au sociologue, dont le travail est ancré dans celui de la mémoire collective, d'étudier en quels termes les hommes du passé se sont posé les problèmes qu'ils n'ont pas réussi à résoudre...

L'analyse historique que nous poursuivons pourrait bien (c'est une hypothèse) montrer le caractère insuffisant de la réponse de la IIIe République, qui est à la fois celle de l'ensemble institutionnel baptisé du nom de Jules Ferry[10] et celle, qui lui est liée, de la sociologie durkheimienne, oublieuse du politique au profit de l'unité «morale». Et cette «insuffisance», qui est aussi une réaction, pourrait bien nous renvoyer de la IIIe République à cette Ière République dont elle se réclamait indûment, et à l'idée de Condorcet (longtemps «oubliée») d'une «instruction publique» (et non pas d'une «éducation nationale») comme fondatrice du rapport politique de citoyenneté.

1. «L'éducation de la démocratie»

En 1902-1903, l'Ecole des hautes études en sciences sociales organise (non sans difficultés : F. Buisson promet puis se rétracte) une série de conférences, suivies de débats occupant parfois plusieurs séances, sur le thème de la «réforme de l'éducation» «dans la France démocratique du XXe siècle». La question peut paraître surprenante, vingt ans après les lois de Jules Ferry. Le premier conférencier, Ernest Lavisse, nous éclaire sur le sens de cette question et sur les enjeux de cette entreprise de réflexion demandée à des intellectuels, qui devait se poursuivre plusieurs années. Evoquant ses fameux «Souvenirs d'une éducation manquée» (il était sorti de l'Ecole normale en 1865), il déclare que beaucoup de réformes ont été faites, mais que la réforme reste à faire :

> *«Le collège a bien changé depuis notre temps ; une classe de rhétorique ne ressemble plus du tout à la classe de M. Lemaire. Le nom même de rhétorique a été effacé de la liste des classes. L'Ecole Normale est toute transformée. Enfin nous avons vu naître une institution nouvelle, les Universités.*

10. En caricaturant : assurer l'unité d'une société où est reconnue la liberté de penser, former le citoyen-obéissant en sauvant la morale de la religion en voie de disparition.

Est-ce donc une vieille histoire finie que je viens de raconter et toutes ces doléances n'ont-elles qu'un intérêt rétrospectif ? Nullement.

Les enfants et les jeunes gens élevés dans les collèges, à l'Ecole Normale et dans les Universités reprendront et retourneront contre nous les principaux des griefs tous à l'heure énumérés, si nous n'ajoutons pas aux réformes partielles la grande réforme qui sera de nous proposer une idée directrice et un idéal d'éducation.[11]

Il s'agit donc de trouver l'«idée directrice» ou «la forme» de l'éducation dans une société où «les anciens cadres d'existence ont été brisés», et que Lavisse caractérise par une liste d'«après» : «après la philosophie des XVIIe, XVIIIe et XIXe siècles,... après la science moderne, après la découverte et la conquête de la nature,... après la Révolution, après la démocratie»[12].

La question est reprise de manière plus durkheimienne par l'un des principaux conférenciers, Alfred Croiset, Doyen de la Faculté de Lettres de Paris : il s'agit, dit-il, de s'interroger sur l'harmonie vers laquelle tendent les différentes institutions d'une société à un moment donné et sur le besoin d'«unité morale» auquel elles doivent satisfaire. Il va donc aborder successivement deux sujets : «les besoins de la démocratie en matière d'éducation», «l'unité de principes dans l'enseignement public».

Il est intéressant d'insister sur la réponse de ce professeur, car elle nous permet de mettre en évidence la division du champ intellectuel en 1900, la multiplicité des réponses qui s'esquissent à un problème que les divers protagonistes sont contraints de poser dans des termes identiques («unité morale», «neutralité», «morale civique», etc.).

Dans le débat dont nous examinerons la transcription, l'un des absents (outre Ferdinand Buisson, dont on sait quelle part il avait prise aux réformes de 1880) est Durkheim, et les conférenciers font seulement quelques références un peu voilées à ses thèses et à ses termes. Son absence n'est sans doute pas fortuite et l'on voudrait souligner ici combien la position prise par Croiset est différente de celle de son collègue sociologue.

En 1902-1903, l'année même où sont organisés les débats de l'Ecole des hautes études en sciences sociales, Durkheim fait en Sorbonne son cours sur «L'éducation morale». Non seulement il s'est chargé, mais il a été officiellement chargé (notamment par Louis Liard dès 1898), d'étudier les questions d'enseignement et

11. E. LAVISSE, «Souvenirs d'une éducation manquée», dans E. LAVISSE, A. CROISET, C. SEIGNOBOS, F. MALAPERT, G. LANSON, J. HADAMARD, *L'Education de la démocratie*, Paris, Alcan, 1903, p. 23.

12. E. LAVISSE, «Souvenirs...», op. cit., p. 25.

on sait, à travers ses cours aux agrégatifs, que selon lui la «crise» était profonde[13]. Nous avons montré ailleurs[14] que Durkheim insistait dès cette époque sur la place centrale qui devait revenir à l'éducation morale dans l'enseignement à tous les degrés, et que pour lui la morale, revêtant dans les sociétés modernes (rationalistes et individualistes) certains des caractères de la religion, devait assurer l'unité de la société. S'il y a une étrange absence de l'éducation dans ses analyses de sociologie politique, c'est que pour Durkheim la relation fondamentale est non pas entre éducation et Etat moderne, mais entre éducation et religion. Sociologie du consensus et non pas de la citoyenneté, pourrait-on dire en résumé.

Or la question dont part Croiset est bien celle de l'unité d'une société caractérisée notamment par la démocratie, elle est bien celle aussi que l'on pourrait formuler en termes contemporains comme la question des rapports de l'école avec le «sens». Au début de sa conférence sur «l'unité de principes dans l'enseignement public», considérant implicitement que les lois de laïcisation ont posé (et non résolu) un problème, il déclare :

> *«Quelle sera dans ce désaccord (des religions et des philosophies) l'attitude de l'enseignement public ? Prendra-t-il à son compte une doctrine particulière, confessionnelle ou anti-confessionnelle ? Ou bien sera-t-il neutre et de quelle façon ? Grave question, qui préoccupe aujourd'hui tous les penseurs et tous les hommes d'Etat. Si l'enseignement public prend parti, comment éviter l'esprit sectaire et la tyrannie ? S'il s'abstient, comment échappera-t-il au danger d'être insignifiant et inefficace ? Et que deviendra, dans ce conflit de doctrines ou dans cette neutralité effacée, l'unité morale nécessaire à une société politique ? Car un principe d'union est nécessaire entre des hommes destinés à vivre d'une vie commune. Même pour discuter ensemble, il faut au moins qu'ils parlent le même langage.»*[15]

C'est donc en termes de langue de discussion – et non en termes d'adhésion ou de soumission à des valeurs communes ou des règles sacralisées[16] – que Croiset pose la question de «l'unité de principes» dans une démocratie.

Sans pouvoir s'attarder ici sur le détail de la réponse – qui, tout en portant sur «l'ensemble de l'enseignement», sur «l'esprit dont

13. Voir sur ce point R. BERNARD, «La sociologie de l'éducation comme propédeutique chez Durkheim», dans *Durkheim et la sociologie de l'éducation*, op. cit..

14. Voir G. VINCENT, «Le pédagogique et le politique», op. cit.

15. A. CROISET, dans E. LAVISSE *et al.*, *L'Education de la démocratie*, op. cit., p. 70.

16. «Il faudra inculquer à l'enfant la religion de la règle» : ce sera, en 1916, la réponse de Durkheim à l'enquête sur «l'école de demain», lancée par le *Manuel général de l'instruction primaire* (lettre republiée par la *Revue française de sociologie*, XXXIII, 1992 3).

il sera pénétré », n'en considère pas moins les différentes matières d'enseignement –, il vaut la peine d'en citer au moins la conclusion :

> « *L'âme de l'enseignement doit être l'amorce de la vérité méthodiquement démontrée... qu'il s'en tienne à sa tâche propre : faire connaître, avec tact et mesure, ce qui peut se démontrer clairement. S'il sait entendre ainsi son rôle, il sera vraiment efficace et éducateur. Il formera des esprits libres et actifs, capables d'enthousiasme pour la vérité. Et du même coup, sans inutiles professions de foi, il aura travaillé de la seule manière qui ne comporte aucune déception au progrès de la démocratie et de la République.* »[17]

Depuis 1902, on a souvent glosé (avec quelquefois autant d'éloquence mais rarement autant de rigueur) sur la « tâche propre » de l'enseignement. Mais ce qu'il faut souligner ici, c'est d'abord la façon dont l'auteur recherche la spécificité de l'éducation dans sa relation à la spécificité démocratique des sociétés modernes, et, retrouvant certaines idées développées par la philosophie des Lumières[18], occupe dans le champ intellectuel (et politique) une position très différente de celle de Durkheim. C'est aussi que le débat du tout début du siècle va reprendre, avec de nouvelles données, dans les années 20.

2. « Citoyen ou producteur ? »

« Citoyen ou producteur ? » est le titre d'un article paru dans la *Revue de métaphysique et de morale* en 1919. Bouglé le reprend en ces termes : « Producteurs contre Citoyens ? L'antithèse paraît décidément à la mode. On la retrouve sous des formes variées, en nombre d'articles, de discours ou de livres ». Après avoir cité le livre de Léon Jouhaux intitulé *Le Syndicalisme et la CGT*, l'auteur ajoute : « le thème est devenu familier aux revues pédagogiques d'avant-garde ». Il cite enfin une communication au congrès de la Ligue des droits de l'homme en 1920, faite par F. Buisson sous le titre « L'évolution de la démocratie », où celui-ci proclamait qu'il n'était plus permis à une République de résoudre le problème social « en exaltant le citoyen et en écrasant le travailleur »[19].

17. A. CROISET, dans E. LAVISSE *et al.*, *L'Éducation de la démocratie*, *op. cit.*, p. 98.

18. A. Croiset ne cite pas ses sources et nous savons seulement, à l'heure actuelle, qu'il était hellénisto.

19. C. BOUGLÉ, F. BRÉHIER, H. DELACROIX, D. PARODI, dans *Du sage antique au citoyen moderne*, Paris, A. Colin, 2e éd., 1935, p. 217-218. F. Buisson, responsable du célèbre *Dictionnaire de pédagogie* et collaborateur de Jules Ferry, était aussi l'un des Fondateurs de la Ligue des droits de l'homme. Il recevra le Prix Nobel de la paix en 1927.

Les analyses de Bouglé ont ceci de particulièrement pertinent qu'elles portent sur le concept de citoyenneté entendu comme forme de rapport politique, et s'efforcent d'en préciser les aspects modernes.

L'auteur, se démarquant sans doute de certaines analyses durkheimiennes tout en soulignant l'apport de «la sociologie», indique d'abord la spécificité de la Cité et de la citoyenneté. Celle-ci n'est pas n'importe quelle forme d'attachement à un groupe, car «le premier groupe venu ne constitue pas une cité» : «Il y a cité lorsque les associés construisent la loi qu'ils s'imposent et participent à la souveraineté»[20].

Bouglé n'esquive pas le concept de nation, mais il en fait un concept subordonné, parlant de nation-cité pour désigner la démocratie moderne en tant qu'elle se différencie de la cité antique. Parmi les différences, outre la taille (la cité antique était une ville), il y a une forme différente de rapports entre politique et religion : le «droit de cité» n'est plus attaché à l'appartenance religieuse. «On a décrété que juifs, protestants, libre-penseurs pourraient vivre sur pied d'égalité avec les catholiques. C'est ce décret, comme Quinet l'a montré, qui fonde à la fois chez nous l'école laïque et la nation-cité.»[21]

A cette caractéristique de la cité moderne en est liée une autre, fondamentale : «la liberté de conscience n'est pas une sorte de conséquence ou de complément de la liberté politique, mais sa raison d'être»[22]. C'est à partir de cette conception moderne de la liberté (différente de la liberté des Anciens), que Bouglé pose le problème du libéralisme, plus précisément des rapports entre démocratie et libéralisme. La liberté de conscience est l'un des aspects de cette «indépendance personnelle» qui distingue le citoyen moderne du citoyen antique. Cette exigence d'indépendance a des raisons économiques : une industrie qui n'est plus familiale, «un commerce qui devient chaque jour plus international» changent les mœurs et les idées. De telle sorte que le libéralisme économique et politique apparaît comme la condition de la cité.

Mais quel libéralisme ? interroge Bouglé. Allons-nous arriver à la doctrine toute négative qui consiste à multiplier les barrières contre l'Etat ? La réponse de l'auteur est nette : entre l'individua-

20. C. BOUGLÉ *et al.*, *Du sage antique...*, op. cit., p. 197.

21. C. BOUGLÉ *et al.*, *Du sage antique...*, op. cit., p. 205.

22. C. BOUGLÉ *et al.*, *Du sage antique...*, op. cit., p. 204.

lisme et l'étatisme (donc la bureaucratie[23]), la seule voie est celle des «groupes intermédiaires», des «groupements d'intérêt public». Evoquant Durkheim, mais sans prononcer le terme de corporations, il rejoint la thèse «fédéraliste» : «faire défendre les grands intérêts sociaux par autant de groupements spéciaux».

Mais ici le problème rebondit. Car parmi ces groupements, il y a les syndicats. Et le pouvoir des travailleurs va entraîner – «nul ne sait jusqu'où», écrit Bouglé –, des modifications juridico-politiques, une réorganisation de l'Etat, une transformation de la démocratie.

Et c'est à ce moment de sa réflexion que Bouglé évoque l'exemple russe, mais aussi la philosophie de Proudhon, l'idée de la «souveraineté du travail». Jusqu'où peut aller la souveraineté des producteurs ? Qu'est-ce que la démocratie doit céder au syndicalisme ? Bouglé tente de montrer qu'on ne peut éliminer le citoyen (au profit du producteur, compétent au double sens : de fait et de droit), parce qu'on ne peut éliminer le politique.

Dans les conseils prévus par les syndicats (la CGT, à l'époque, réclamait un Conseil économique), on pense faire entrer les représentants de la consommation. S'il importe de «considérer le rapport entre production et consommation», de considérer l'intérêt général et non les intérêts particuliers, alors, de ces questions «la politique» ne peut être absente. Bien plus, ajoute Bouglé, la «question de l'intérêt national est toujours liée à celle de l'idéal national». Et là encore, *a fortiori*, il s'agit de politique.

Ainsi l'analyse de la citoyenneté moderne fonde chez cet auteur un double refus, – celui du libéralisme, celui des soviets –, ou plutôt, il s'agit d'un seul refus : celui de la dissolution du politique dans l'économique.

On pourrait s'attendre à ce que, s'adressant à des «élèves-maîtres», Bouglé donne des conclusions proprement pédagogiques, par exemple sur l'instruction civique. Or il n'en est rien. Cela peut se comprendre par l'objectif même de cette série de conférences demandées à des professeurs de philosophie. Paul Lapie, dans sa préface au recueil rappelle qu'avant même la réforme des Ecoles normales, en 1920, «il était de tradition, à l'Ecole normale de la Seine, de demander à des maîtres éminents quelques conférences sur les grandes questions qui doivent dominer la vie et la pensée de l'éducateur»[24]. Précisant qu'en

23. «Un Etat, même démocratique, ne peut régler la vie économique qu'à grand renfort de bureaucratie», C. BOUGLÉ *et al.*, *Du sage antique*..., *op. cit.*, p. 208.

24. C. BOUGLÉ *et al.*, *Du sage antique*..., *op. cit.*, p. VII.

1920, ces conférences ont eu pour objet de «montrer aux normaliens les traits sous lesquels, aux différents âges de cette civilisation, est apparu l'idéal moral», Paul Lapie indique bien qu'il s'agit de sauver la morale du relativisme culturel, de montrer que le sage antique, le «saint du moyen-âge», l'honnête homme et... le citoyen moderne sont des figures d'un idéal unique. Cependant l'objectif est moins d'éviter le scepticisme chez des éducateurs, que de montrer les «principes» inébranlables sur lesquels peut reposer «notre éducation nationale»[25].

Bouglé ne fait donc que répondre à la demande en s'abstenant de conclusions pédagogiques au sens strict. Toutefois, il détourne d'une certaine manière cette demande. La question à laquelle il veut répondre est : «quelle sorte de culture, quelle orientation de l'éducation»[26] doit accompagner les transformations de la société moderne ? Dès lors les problèmes de la place du «milieu local» dans l'enseignement[27], de la préparation au métier, ou de l'importance de l'action technique, voire de la «philosophie du travail» dans ce même enseignement sont posés en fonction de l'articulation nécessaire entre la souveraineté des citoyens et la «souveraineté des producteurs» : il met en évidence la relation nécessaire à établir entre ces questions pédagogiques et la question de «l'orientation» fondamentale de l'école. Or, à ce sujet, il ne pense pas du tout, comme le faisait Durkheim et d'autres, à l'unité nationale assurée par l'unité d'un système de valeurs morales que l'école serait chargée d'imposer et qui remplacerait la religion en conservant certaines de ses caractéristiques. Ayant écrit, comme on l'a vu, «il y a cité (et citoyenneté) lorsque les associés construisent la loi qu'ils s'imposent et participent à la souveraineté», Bouglé en vient à mettre au premier rang des qualités que doit acquérir l'associé ainsi défini ce qu'il appelle «l'affermissement de la raison» : «tout ce qui contribue à l'affermissement de la raison, à l'enrichissement de l'esprit, à l'endurcissement de la volonté, contribue aussi au progrès de la cité moderne»[28].

Reprenant (sans doute davantage que Durkheim) les expressions de Renouvier, il définit le «règne du peuple» comme un règne de «personnes», et estime nécessaire à «cette audacieuse

25. C. BOUGLÉ *et al.*, *Du sage antique...*, *op. cit.*, p. XII.

26. C. BOUGLÉ *et al.*, *Du sage antique...*, *op. cit.*, p. 242.

27. Bouglé évoque les tentatives, qui ne datent pas d'aujourd'hui, pour éviter un enseignement trop livresque, ouvrir l'école sur ce qui est géographiquement proche (le canton) et ajoute : «Au pays de la betterave, il importe de parler du pays de la vigne, et réciproquement». C. BOUGLÉ *et al.*, *Du sage antique...*, *op. cit.*, p. 244.

28. C. BOUGLÉ *et al.*, *Du sage antique...*, *op. cit.*, p. 216.

originalité des sociétés démocratiques», «le concours d'une éducation attentive à profiter de tous les enseignements pour former des personnes»[29].

Aux discussions que nous venons d'évoquer, aux réformes et projets de réforme, indissociablement politiques et pédagogiques auxquels elles renvoient, on serait tenté de faire correspondre à nouveau deux titres contemporains. *La République inachevée*[30] est le titre d'un ouvrage, paru en 1985, où un sociologue, Edwy Plenel, reprenant la plupart des études et travaux récents sur l'école, met en relation les progrès et «regrès» historiques de la forme scolaire avec ce qu'il appelle après Gramsci l'Etat-éducateur, et tente de montrer comment l'alternative à la prééminence récente du «modèle libéral» de l'école consisterait à actualiser la promesse républicaine, à dépasser son inachèvement.

Naissance d'une autre école[31] paru en 1984 est non seulement une critique de «l'école de Jules Ferry», mais l'exposé de tentatives, faites par des responsables de politiques municipales, pour modifier non pas les institutions scolaires, mais les actions éducatives, et par là frayer les voies d'une école autre, sans pour autant, bien au contraire, renoncer aux notions de citoyenneté et de République. La principale de ces tentatives a été faite à Saint-Fons, ville de la «banlieue» lyonnaise et nous en analyserons ici quelques aspects, à partir d'une étude récente que nous avons réalisée[32].

II – ESPACE ÉDUCATION, ESPACE CIVIQUE

La politique scolaire menée, depuis la fin des années 1970, par la Ville de Saint-Fons est très probablement la plus intéressante à analyser du point de vue sociologique, puisqu'à la différence de beaucoup d'expériences pédagogiques faites depuis plus d'un siècle à l'échelle d'un établissement d'éducation ou même d'une classe, elle visait à créer à l'échelle de la commune un «espace éducatif» et ne cachait guère sa prétention à valoir comme préfiguration d'une «autre école» à l'échelle nationale.

29. C. BOUGLE *et al.*, *Du sage antique...*, op. cit., p. 215. Les mots soulignés le sont par nous.

30. E. PLENEL, *La République inachevée : l'Etat et l'école en France*, Payot, Paris, 1985.

31. F. BIST, M. DAVID *et al.*, *Naissance d'une autre école*, Paris, La Découverte, 1984.

32. G. VINCENT, «Politiques d'éducation et municipalités : le cas de Saint-Fons», dans A. HENRIOT, D. THIN et G. VINCENT, *Processus de formation et dynamiques locales*, PPSH, GRS – Université Lumière Lyon 2, multigraphié, 1992.

Du point de vue qui est le nôtre ici, et qui est celui de la pérennité de la forme scolaire (plus exactement de la validité du concept de «variantes de la forme scolaire»), deux observations, parmi celles que nous avons faites dans une enquête récente et sur lesquelles nous allons revenir, méritent d'être relevées d'emblée comme particulièrement significatives. On note tout d'abord que, dans les discours du sénateur-maire et dans les publications auxquelles il a participé, la critique de «l'école de Jules Ferry» se complète et s'approfondit toujours de la référence à la conception de l'instruction publique telle que la développait Condorcet. Seconde observation : dans les réunions de commissions, où doivent se rencontrer responsables de l'espace éducatif, enseignants, animateurs, l'un des thèmes sur lesquels on revient sans cesse est celui des règles qui doivent s'imposer dans les activités scolaires, soit que l'on veuille à nouveau afficher «le Règlement», soit que l'on demande aux élèves, aux animateurs et aux enseignants d'élaborer et d'écrire une charte.

Cette récurrence contrastée de problèmes qui ont été ceux du XVIIe et du XVIIIe siècle (voir la première partie de cet ouvrage : «Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire») doit être analysée.

1. L'organisation

A la différence de beaucoup d'autres lieux où ont été tentées des expériences pédagogiques «innovantes»[35], la commune de Saint-Fons n'est pas seulement un lieu où, avec l'aide de la municipalité, auraient été créés d'abord dans les années 70 une «école ouverte», puis dans les années 80 un lycée professionnel expérimental intégré à un quartier, puis tout récemment une «maison des trois espaces» réunissant les trois cycles de l'enseignement pré-élémentaire et élémentaire.

L'originalité de Saint-Fons réside dans l'initiative prise par la municipalité à la fin des années 70 de créer un nouvel «espace éducatif» coextensif à celui de la cité. Cet espace intégrait, ou du moins coordonnait, tous les établissements scolaires, des services municipaux, les équipements sportifs, culturels et socio-culturels. Le moyen employé pour la création de cet «espace» était la modification des «rythmes scolaires». Au début des années 80, cette expression commençait à résumer un ensemble assez hétérogène de spéculations sur l'amélioration de la vie scolaire. Ici il s'agissait d'intégrer à la journée de l'enfant – en réorganisant le temps

35. Voir en particulier «L'école plus : maternelles, écoles, collèges, lycées ; 1000 expériences novatrices, leur contenu et mode d'emploi», *Autrement*, n° 67, février 1985.

consacré aux activités scolaires – des activités « péri-scolaires » gratuites et obligatoires (de 15h30 à 17h30).

Le « nouveau rythme », d'abord expérimenté dans deux groupes scolaires, et étendu à toutes les écoles à la rentrée 82, est présenté comme relevant d'un « *projet global portant sur le rôle et la place de l'école dans l'espace éducatif* », son « *ouverture sur la cité* », le rôle et la place des « *autres acteurs qui concourent à l'éducation de l'enfant : vie associative, sportive, culturelle et sociale* »[34].

Cette politique, dont l'élaboration avait commencé en 1975, s'est peu à peu précisée et mise en place. Une des formules les plus complètes dans lesquelles elle s'est exprimée se trouve dans un texte de 1990 :

> « *L'idée de la multiplicité des sources éducatives amène à poser le problème de la globalité de l'éducation... L'école n'a plus le monopole, mais devient le creuset éducatif. C'est reconnaître que l'éducation ne s'accomplit pas en un seul lieu, ni par la volonté des seuls éducateurs officiels. C'est reconnaître que l'enfant s'éveille et se forme partout où il vit, dans sa famille mais aussi dans des lieux éducatifs, reconnus plus ou moins comme lieux d'éducation.*
>
> *Devant la multitude des outils éducatifs dont l'école doit tenir compte, et la nécessaire collaboration des partenaires pour donner cohérence à un projet éducatif global, les élus ont défini l'espace éducatif concerté qui doit faciliter la mise en place de l'éducation globale.* »[35]

Il faut souligner que les tâches que cette politique assigne aux acteurs sont toujours énoncées en termes positifs : des termes comme « échec scolaire » et encore davantage « handicap » ont toujours été délibérément proscrits.

A l'époque où le CRESAS-INRP intervenait dans les commissions, cette position de principe s'accompagnait même d'un anti-sociologisme (la sociologie étant censée soutenir l'idée d'une relation fatale entre échec scolaire et origine sociale « défavorisée »). Dans la première présentation à la population des « nouveaux rythmes scolaires », en 1982, ces derniers étaient justifiés par « l'intérêt des enfants d'abord » : c'était le terme (positif) « réussite scolaire » qui était employé. Encore cette réussite était-elle présentée davantage comme une conséquence que comme un

34. Nous citons le « Spécial rentrée » (1982) du Bulletin municipal, intitulé « Saint-Fons votre ville ».

35. *Saint-Fons : que fait-on à l'école ?*, p. 39. Cette brochure de 106 pages, diffusée en 1990 et dont les signataires sont le maire et les responsables de l'espace éducatif, se présente comme une auto-évaluation de la politique d'éducation. Dans notre rapport, nous avons assez longuement analysé cette politique comme ensemble de processus de légitimation. Nous laissons de côté ici cet aspect de la question.

but : «*Favoriser la vie familiale, c'est aussi, dans une certaine mesure, donner à chacun des chances supplémentaires d'épanouissement et de réussite scolaire*».

Dans de nombreux textes récents, lorsque la «réussite scolaire» et «l'insertion professionnelle» sont évoquées, on souligne qu'elles n'ont de sens que par rapport à «l'insertion sociale». Encore ce terme ne paraît-il employé que comme une concession à l'idéologie dominante (ou plutôt en raison de la nécessité d'entrer dans les luttes idéologiques). On préfère dire : «apprendre le monde, y découvrir sa place» (sous-titre d'un rapport de F. Sérusclat, sénateur du Rhône, au Ministre de l'Education nationale).

2. Politique municipale et politique nationale

La politique d'éducation de Saint-Fons a été élaborée et mise en œuvre bien avant les lois de décentralisation. Celles-ci ont été saluées, de manière pourrait-on dire classique, comme l'occasion pour les collectivités locales de jouer un rôle dans l'éducation, et certaines déclarations du maire de Saint-Fons paraissent ne pas différer de celles d'autres responsables régionaux, départementaux, communaux. Ainsi la revue *Autrement* publiait-elle en 1985 cette déclaration de F. Sérusclat : «*La décentralisation, dans la mesure où les élus locaux jouent leur rôle de moteur, peut permettre de débloquer les choses dans l'Education nationale*»[56]. Toutefois le problème du service public et le problème des relations entre une politique municipale et une politique nationale ont été non seulement vus par les responsables de la politique à Saint-Fons, mais traités comme problèmes politiques. On peut se référer en particulier à l'ouvrage collectif *Naissance d'une autre école*[57], où la distance est nettement marquée avec une politique libérale. Le modèle libéral est ainsi décrit :

> «*L'éducation n'est pas jugée de la compétence de l'Etat, mais de celle de toutes les forces sociales. Dès lors, l'organisation du système scolaire est de la responsabilité des diverses communautés qui composent la nation. En théorie, il y a autant d'écoles que d'expressions socio-culturelles. L'Etat borne son rôle au soutien, en particulier financier, des initiatives qui présentent un minimum de garanties. Ce modèle est une variante éducative de la théorie dite libérale... La diversité sociale est renforcée et on se garde de poser la question : à qui profite l'école ?*»[58].

56. *Autrement*, n° 67, février 1985, p. 150.

57. F. BEST, M. DAVID *et al.*, *Naissance d'une autre école*, *op. cit.* Le maire de Saint-Fons et son conseiller à l'organisation scolaire sont deux des auteurs du livre. F. Best est maire d'Hérouville-Saint-Clair.

58. F. BEST, M. DAVID *et al.*, *Naissance d'une autre école*, *op. cit.*, p. 125.

Si l'on refuse aussi le modèle jusqu'à présent dominant qui répondait à une «volonté d'homogénéisation», il faut essayer de faire face à des «exigences contradictoires» : «*initier aux mêmes savoirs essentiels tous les jeunes*», «*permettre à chaque communauté d'exprimer son originalité sans enfermer chacun dans sa différence*», «*prendre en compte les diversités sans que celles-ci ne dégénèrent en inégalités*». Pour faire face à ces exigences, il faut changer les institutions éducatives : donner un rôle important aux familles, aux associations et aux institutions culturelles, serait l'une des voies possibles.

Sans que soit remise en question la notion de «service public» («*accessible à tous, il permet et favorise la rencontre de tous*»), les «élus municipaux», qui connaissent mieux que quiconque les populations de leur commune, peuvent au moins «amorcer» les changements nécessaires de l'école[39].

Il ne s'agit donc pas, dans ce texte, ou pas essentiellement, de réclamer des compétences et des pouvoirs, dans le cadre de la décentralisation, en matière pédagogique. Il s'agit d'organiser une «*concertation nouvelle entre enseignants, parents, associations, collectivités locales*». La notion-clé, que ce livre explicite, «d'espace éducatif concerté» est destinée à surmonter les contradictions entre unicité du service public, décentralisation, reconnaissance des diversités, école «autre»...

3. Le discours de l'espace éducatif

Lorsqu'on observe les réunions («de coordination», «de suivi», «d'évaluation»...) par lesquelles se met en œuvre «l'espace éducatif», on repère le retour fréquent de thèmes, de discussions et de conflits, et par là même les points où les problématiques se nouent (ce qui «fait problème»). A travers les enchaînements d'idées et les oppositions de notions, on peut donc dégager une structure du discours tenu par l'ensemble des acteurs et interpréter cette structure en mettant à l'épreuve les hypothèses proposées sur la forme scolaire.

Sans reprendre ici la description des principaux problèmes qui font l'objet des discussions (même et surtout lorsqu'ils ne sont pas à «l'ordre du jour»...), nous en énumérons quelques-uns, afin de montrer que, d'une façon ou d'une autre, ils renvoient à une difficulté – voire à une contradiction – fondamentale : comment faire en sorte que les «activités périscolaires» servent aux «activités scolaires», sans qu'elles perdent leur caractère d'activités libres, ou même ludiques ?

39. F. BEST, M. DAVID *et al.*, *Naissance d'une autre école*, *op. cit.*, p. 122.

On a vu que le principe fondamental selon lequel s'est institutionnellement mis en place «l'espace éducatif global» était un nouveau découpage de la journée de l'enfant (et si possible du jeune collégien) : avant 15h30 activités scolaires proprement dites, après 15h30 activités périscolaires.

Ce découpage du temps est rarement remis en question. Mais il l'est parfois cependant, au moins dans trois cas très significatifs. Tout d'abord, certaines institutrices de maternelle évoquent les difficultés créées par la nécessité de la sieste de l'après-midi pour les enfants les plus jeunes. Les protagonistes essaient de résoudre cette difficulté, ce qui signifie qu'ils sont d'accord sur la bi-polarité de l'espace éducatif (nécessité, on pourrait dire obligation, pour tous les enfants, d'avoir des activités périscolaires) et sur... le caractère scolaire des activités de l'école maternelle.

Deuxième cas où l'organisation temporelle est critiquée, sans être véritablement remise en question : il s'agit de ses conséquences sur les enseignants. On entend parfois évoquer leur absence de «motivation» ; certains sont soupçonnés de demander un poste à Saint-Fons parce qu'ils y sont libres le samedi matin, le mercredi après-midi et «après 15h30» les autres jours. Ce qui conduit aussi parfois à scruter le pourcentage d'instituteurs qui assurent des études ou des activités périscolaires ; mais alors c'est la question de la différence des rôles d'enseignant et d'animateur qui surgit, donc celle des rapports entre le scolaire et le périscolaire...

Troisième cas de discussion sur le partage du temps : certains enseignants font observer que des élèves auraient besoin «d'études» ou de «soutien scolaire» après 15h30, mais il n'est pas question que des activités périscolaires empiètent sur le «temps scolaire». Un inspecteur de l'Education nationale caricature (pour s'y opposer) de la façon suivante l'intervention d'animateurs dans les classes : *«Les instituteurs deviennent des pointonneurs : ils enregistrent la présence des animateurs»*.

Ainsi la création (continue) de l'espace éducatif ne saurait porter atteinte à l'école. Mais le périscolaire peut encore déborder sur le scolaire de bien d'autres manières : l'une d'elles est, si l'on peut dire, indirecte et passerait par les élèves.

Les élèves peuvent en effet importer, transposer dans le scolaire des comportements, des attitudes favorisées ou tolérées dans les activités périscolaires (dont certaines se déroulent dans les locaux scolaires ou dans la cour). Au cours des années 90-92, nombre de réunions, aux divers échelons, ont abordé la question d'un «règlement». Dans un cas peut-être extrême, au moins par

la véhémence du ton, un directeur d'école dénonce «*l'indiscipline*» et l'insolence des élèves pendant les activités périscolaires (*«Les enfants se battent, marchent dans les fleurs..., insultent les animateurs, qui ne disent rien parce qu'ils ne peuvent renvoyer les enfants»*).

D'autres contestent le mot même de règlement et préféreraient que l'on dise «règles de vie». D'autres encore parlent de la nécessité de «sanctions», lorsqu'il y a des manquements à certaines règles qui ne peuvent varier selon les activités, autrement dit selon que les enfants sont en présence d'un enseignant ou d'un «animateur». Mais alors la discussion en vient très vite à réaffirmer la spécificité du périscolaire, soit en évoquant le «loisir», soit en évoquant la «liberté.». Et ainsi se pose directement la question de savoir quels sont les rapports du scolaire et du périscolaire.

La question de la nature et des fonctions par rapport aux «apprentissages scolaires» des activités périscolaires est un de ces «problèmes de fond» qui en commande beaucoup d'autres (à commencer par ceux des qualifications, du recrutement, de la rémunération des «animateurs»), et qui fait l'objet de débats difficiles.

Les responsables de l'énonciation de la politique municipale recourent volontiers à un certain nombre d'exemples que l'on pourrait dire d'école et qui servent en quelque sorte d'images-guides. Ainsi dans l'un des débats sur le «règlement» cités plus haut, l'un de ces responsables déclare : *«Les gosses qui découvrent les règles dans le sport peuvent mieux les accepter à l'école ; celle-ci les leur impose, mais ne leur permet pas de les découvrir...»*. De même, dans ses discours, notamment lors des interviews, le maire évoque volontiers le cas d'un élève en échec scolaire qui avait trouvé dans l'activité «équitation» à la fois un intérêt passionné et une activité professionnelle...

Mais ces deux exemples sont très différents : dans un cas le périscolaire facilite ou renforce l'action de l'école, dans un autre il la compense. Or le terme «compensation» paraît impliquer une critique de l'école, et, d'autre part, à partir d'exemples moins choisis et de pratiques dont ils ont l'expérience, les participants aux réunions ne peuvent clore aussi facilement le débat.

En effet, il est souvent réaffirmé que les activités périscolaires sont «libres», ou «plus libres» que les activités scolaires. Et cela dès le stade du choix de l'activité. Si l'on veut que l'enfant s'intéresse, participe réellement, il faut qu'il ait choisi de faire ce qu'il fait. Encore faut-il qu'il choisisse en connaissance de cause (rappelons qu'il s'engage dans une activité pour au moins 6 mois). Si

l'on s'accorde à dénoncer des choix faits «par les parents à la place des enfants», on parle aussi de la nécessité d'«éduquer au choix», ou au moins de la nécessité d'«informer» l'enfant. Alors, ajoute-t-on, l'animateur ou plutôt l'enseignant (car lui connaît l'enfant et il est dans son rôle d'éduquer) ne doit-il pas jouer un rôle ?

Librement choisies – jusqu'à un certain point – les activités périscolaires sont aussi considérées comme devant être exemptes des grandes contraintes liées à l'apprentissage scolaire. Mais alors la question de leur rapport à l'école et de leur place dans l'«espace éducatif» rebondit.

On relève dans les discussions une série d'oppositions : aller au rythme de l'enfant/exiger une performance ; initiation/approfondissement ; jeu/évaluation, etc. Il s'en faut cependant que ces oppositions, dans les propos des animateurs, correspondent toutes et sans nuances à la distinction activités scolaires-activités périscolaires. Car tout en affirmant, face aux enseignants, leurs différences («on n'exige pas que...», «on n'a pas à...»), les animateurs proclament qu'afin d'être intéressants et profitables pour les enfants, les activités artistiques, culturelles et même sportives devraient avoir un contenu plus riche, être pratiquées non pas un semestre mais une, voire plusieurs années, donc de façon progressive. Bref, il faut que l'enfant, indépendamment même de ce qu'exige l'école ou de ce qui favoriserait la réussite scolaire, «acquière» ou «apprenne» quelque chose. Ainsi la forme scolaire tend à s'imposer aux «activités péri-scolaires».

A travers l'enchaînement des thèmes des discussions et les relations d'opposition entre notions, nous avons pu dégager les grands traits d'une structure du discours. En relisant des comptes rendus de réunions bien antérieures, on peut facilement vérifier qu'il s'agit là en quelque sorte de la matrice de tout discours par lequel s'élabore «l'espace éducatif».

Ce que les différents acteurs, dans des relations conflictuelles, tentent de faire exister, les difficultés et contradictions que les discours tentent de surmonter, peuvent être interprétés par référence à l'hypothèse selon laquelle le mode de socialisation propre aux sociétés européennes depuis le XVIIe siècle est dominé par la forme scolaire, forme de relation qui tend à s'imposer notamment à toutes les manières de «transmettre» et «d'apprendre», forme caractérisée par l'exercice, la répétition, la progression, etc. Historiquement il en est résulté une annexion de maintes pratiques sociales (la musique, le dessin, certains jeux...) au sein des pratiques scolaires. Mais cette imposition ne va jamais sans difficultés et sans résistances. Ou plus exactement, elle ne peut se

faire sans difficultés que dans la mesure où des activités situées hors de l'institution scolaire sont déjà scolarisées dans leur forme, rendues comme on dit souvent «éducatives»[40] : l'école peut alors «s'ouvrir» sans voir remises en cause ses propres modalités de fonctionnement.

A Saint-Fons, même si certaines pratiques et certains discours observés évoquent irrésistiblement l'école du XVIIe siècle (la nécessité d'«apprendre» par exercices gradués et répétés, la discipline conçue comme respect d'un règlement affiché plutôt que comme charte librement élaborée...)[41], c'est le modèle républicain, ou plus précisément l'instruction publique telle que l'avaient définie les philosophes français des Lumières, qui sert de référence à la construction de «l'espace éducatif». L'école est pensée, dans sa position centrale par rapport à cet espace, comme le lieu où toutes les «expériences», toutes les pratiques se réfléchissent, se puisent à la lumière de la raison[42]. Il s'agit d'un «espace public» et par là même civique[43].

Ni l'Etat moderne, ni la forme scolaire qui lui est liée ne sont des essences ou des formes simples : si l'histoire est quête de sens, ébauches et interprétations, à une même époque coexistent et donc entrent en conflit des formes socio-historiques différentes, des variantes (que l'on songe, par exemple, aux Petites écoles de Port-Royal par rapport aux écoles des Frères, ou encore aux différences entre les collèges oratoriens et les collèges des Jésuites). Peut-être même peut-on discerner des éléments contradictoires au sein des formes complexes elles-mêmes, comme le faisait Durkheim, pourtant peu dialecticien, lorsqu'il soutenait qu'il y avait «une sorte de contradiction»[44] dans cette «école à proprement parler» qu'est déjà l'école du Moyen-Age, et que le principe de laïcité caractéristique de l'école moderne y était déjà inscrit.

40. Voir sur ce point, dans cet ouvrage, les analyses de Daniel Thin.

41. Des recherches sur les modalités de l'ordre scolaire à Saint-Fons et dans d'autres établissements, y compris des «écoles nouvelles», sont actuellement conduites dans le cadre de l'Ecole doctorale de l'Université Lumière Lyon 2.

42. Voir dans F. BEST, M. DAVID *et al.*, *Naissance d'une autre école*, op. cit., p. 133, la citation de Jean Guéhenno : «Toute la raison est en vous, mais elle dort : c'est à vous de tout penser, de tout savoir, de tout oser, de tout changer».

43. Le terme «éducatif» pourrait évoquer le modèle de l'«éducation nationale» qui, au XVIIIe siècle, était opposé à celui de «l'instruction publique». Ce serait une erreur : rappelons que pour les révolutionnaires qui défendaient ce principe, l'éducation nationale ne devait pas passer par l'école, mais par les fêtes et d'autres institutions.

44. E. DURKHEIM, *L'Evolution pédagogique en France*, 2e éd., Paris, PUF, 1969, p. 33. «Ce principe, elle ne le reçoit pas du dehors, on ne sait comment, au cours de son évolution», précise l'auteur.

Aujourd'hui, au moins dans le champ politique, le conflit principal nous paraît opposer deux modèles. Le premier est le modèle libéral : une constellation très lâche de «formations» offertes aux demandes des individus et des groupes divers, et ajustées à leurs intérêts particuliers, l'Etat n'assurant plus qu'un minimum commun, et les pouvoirs locaux favorisant le jeu de l'offre et de la demande. A ce modèle s'opposent des tentatives de réinterprétation du modèle républicain, où l'instruction publique assure l'identification cognitive de ce qui est «commun à tous» (*res publica*).

L'avenir est à faire et nous pouvons seulement nous efforcer d'en discerner les sens possibles. Il ne peut se faire sans luttes, et nous savons quel en est l'enjeu : la «socialisation démocratique»[45].

45. Nous empruntons cette expression à Claude Lefort, tout en refusant d'opposer comme il le fait philosophie et sciences sociales. Cf. C. LEFORT, «La pensée du politique», dans *A quoi pensent les philosophes*, n° 102, nov. 1988, p. 199.

par

Achevé d'imprimer
d'après les documents fournis,
en avril 1994
IMPRIMERIE LEBRAULT
à Aubenas d'Ardèche

Dépôt légal avril 1994
N° d'imprimeur : 6878

Le temps des prophéties sur la "déscolarisation" de la société semble bien révolu. Au système de formation, et même à l'école en tant qu'institution de "socialisation", les responsables politiques ont tendance à demander la solution de tous les "problèmes sociaux" : le chômage, l'insertion des étrangers, l'ordre urbain, etc. Mais, en raison même des ces demandes, l'institution est remise en question car, telle que le passé l'a modelée, elle paraît à certains incapable d'y répondre. D'autres , au contraire, appellent à une sorte de réhabilitation de certaines des fonctions plus ou moins explicites de l'école, en particulier républicaine, notamment l'éducation civique ou même une certaine éducation morale. Il en résulte, dans la presse et dans de nombreux ouvrages, d'incessants débats et polémiques, où les grands moments de l'histoire scolaire sont souvent évoqués. La sociologie, surtout lorsqu'elle se veut historique, ne peut esquiver ce débat.

On propose ici un certain nombre d'outils d'analyse sociologique - notamment celui de "forme scolaire" - qui peuvent permettre de penser les changements historiques, y compris ceux qui sont peut-être en train de se produire actuellement.

La réalisation de cet ouvrage collectif, dont le projet a été élaboré dans le cadre du Comité de recherche "Modes et procès de socialisation" de l'Association Internationale des sociologues de Langue Française, a été coordonnée par le Groupe de Recherche sur la Socialisation (Université Lumière Lyon 2 - CNRS). Sa publication a bénéficié du concours du Programme Pluriannuel en Sciences Humaines Rhône-Alpes.

Programme Rhône-Alpes

Recherches en Sciences Humaines

150 FF TTC
ISBN : 2-7297-0498-1