

Sous la direction de Guy Vincent

L'éducation prisonnière de la forme scolaire ?

SCOLARISATION ET SOCIALISATION
DANS LES SOCIÉTÉS INDUSTRIELLES


☐ PRESSES
☒ UNIVERSITAIRES
☐ DE LYON

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
	<i>Guy VINCENT</i>
	<i>Bernard LAHIRE</i>
	<i>Daniel THIN</i>

DEUXIÈME PARTIE

Prégnance et résistances

— Travail social et travail pédagogique : une mise en cause paradoxale de l'école	51
	<i>Daniel THIN</i>
— Les raisons de l'improbable : les formes populaires de la « réussite » à l'école élémentaire	73
	<i>Bernard LAHIRE</i>
— Appropriation différentielle du savoir scolaire et soumission/résistance à la forme scolaire	107
	<i>Marcelle HARDY</i>
— La formation post-scolaire : extension ou infléchissement de la forme scolaire	125
	<i>Christian MAROY</i>
— L'articulation entre les familles et l'école : sens commun et regard sociologique	149
	<i>Cléopâtre MONTANDON</i>
— Faiblesse et prégnance de la forme scolaire : le paradoxe grec	173
	<i>Marie ELIOU</i>

TROISIÈME PARTIE

L'avenir de la forme scolaire

— Société post-industrielle et scolarisation	195
	<i>Jean-Michel BERTHELOT</i>
— Forme scolaire et modèle républicain : l'éducation de la démocratie	207
	<i>Guy VINCENT</i>

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 Française¹.

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 XII^e 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 XVI^e 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 pédagogiques¹. 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 XVI^e au XVIII^e 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 constituée 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*, Editions 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 XVIII^e 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 émiétés, 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 avons 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'éducation³ 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 V^e siècle. Elle recourt aussi, plus ou moins subrepticement, à des métaphores biologiques, dont celle de la filiation, notamment lorsqu'elle sert des opérations hagiographiques⁴.

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 XVIII^e siècle) à « l'or-

2. Cf. R. BERNARD, *Rapport scientifique du G.R.S.*, URA 893-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 1^{ère} République française », *Paedagogica historica, International Journal of the History of Education*, XXVII, 1991-2, p. 215-230.

ganisation d'un enseignement public d'Etat» (XIX^e – XX^e 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 XVII^e 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 Demia à Lyon (1666), des «Ecoles chrétiennes», des Ecoles mutuelles, des Ecoles primaires de la III^e 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 XVI^e – XVII^e 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 XIX^e 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 démocratie⁶.

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. E. PLENEL, *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 appropriés⁷. 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 XVII^e 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 pédagogique. L'observation de la vie quotidienne en fournit de multiples exemples : position respective des interlocuteurs, doigt levé, ton «docte», 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 catéchisme⁹ 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» scolaires¹⁰. 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 Dénia, elle invente, 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».

nelles¹¹. 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 journée¹². 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 XVI^e 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 XX^e 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. 173.
 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 XVIII^e et le XX^e 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 III^e 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 XVII^e 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 Révolution¹⁶. Et si, dans la première moitié du XVIII^e 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 XVII^e 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 1783 », Communication à la 12^{ème} 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 sociogénèse 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 dénaturant 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 indissociable¹⁹.

Si l'on évite systématiquement les pièges classiques liés aux oppositions oral/écrit, oralité/écriture²⁰, 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», «lignagères» 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. 262-273.

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'activités²³.

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'économie vers le politique (pour de nombreux anthropologues marxistes) ou du politique vers l'économie²⁴.

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 autorégulé » (*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'Etat*, 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 déposés. Pour qu'un pouvoir séparé puisse exister, il faudrait tout à la fois une *objectivation* des mythes détachés des personnes (dés-incorporation), 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 auto-réglé», 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 sociétés³⁰.

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. 122-132.

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 transferts 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 presque³³.

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 figure³⁴. 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 »³⁵.

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 »³⁶. En fait, cette partition du moment de la composition, du moment de l'apprentissage « par

35. 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.

36. 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 structuralistes⁴², 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, « Écriture 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. 35.

45. Cité dans J. GOODY, *La Raison graphique*, op. cit., p. 93.

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, classe 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 XVII^e siècle à la première moitié du XIX^e 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 (*i. 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 familles⁴⁸. 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 choses⁴⁹) 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. 235-237.

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 pratiques⁵⁰. Le mode de socialisation scolaire est donc indissociable de la nature scripturale des savoirs à transmettre.

Les écoles lassaliennes, comme celles de Demia 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 enregistrent⁵². 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 tel⁵³) 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, Massachusetts 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. 233.

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

étatiques notamment⁵⁶, 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 XVII^e siècle, le mot « règle » a pris son sens de consigne réglementaire en cessant de désigner la règle de vie⁵⁹.

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 fêrule 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 tout⁶¹, 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-demands 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 châtement 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 quelque 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'Ecole primaire...*, op. cit., p. 78.

64. G. VINCENT, *L'Ecole 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. LESAGE, *L'Enseignement mutuel de 1815 aux débuts de la III^e République. Contribution à l'étude de la pédagogie de la lecture et de l'écriture dans les écoles mutuelles*, Thèse de Doctorat de 3^{ème} 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 hiérarchisée⁶⁶.

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. Vygotski⁶⁷ (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. 103.

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 pouvoir⁶⁹.

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 langagier⁷⁰. 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 sociologie⁷¹. 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 traits⁷² 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 XIX^e 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'Ecole 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 Bourdieu⁷⁶, 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'Ecole 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. 73.

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'Ecole primaire...*, op. cit., p. 41.

81. La responsable d'une académie de danse rappelait récemment 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 sociales⁸³. 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 scolaire⁸⁴. 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. ARIES, *L'Enfant et la vie...*, *op. cit.*, et G. VINCENT, *L'Ecole primaire...*, *op. cit.*

passer 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, objectifs, 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 XIX^e siècle⁸⁵ (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 dominant 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'Ecole 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.