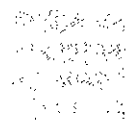


Contribution au débat sur la question scolaire

Les remaniements de la « séparation scolaire »

Jean-Manuel de Queiroz



Les transformations et réformes de l'institution scolaire signifieraient une « mise à mort de l'enseignement » : telle est la thèse polémique véhiculée par des auteurs antipédagogistes prétendant défendre une « école républicaine ». On rapportera d'abord la variété de leurs critiques à la question de principe qui les unifie : celle de la « séparation scolaire », fiction politique, théorisée dans la doctrine laïque, dont la réalisation effective a toujours impliqué des liens avec « l'extérieur » et avec la réalité concrète de l'enfance. Une lecture non fantasmée de l'histoire scolaire conduit à considérer que la crise actuelle signifie non l'abolition de la « séparation scolaire », mais son remaniement dans le cadre à construire d'une nouvelle division du travail d'éducation et de socialisation.

Un débat vif sur le sens des transformations et réformes engagées traverse aujourd'hui le champ de l'éducation. Il n'est guère vraiment nouveau : effet des effets de la secondarisation de masse, les premiers symptômes majeurs en apparaissent dès le début des années 80, la philippique de J.-C. Milner (*De l'École*, 1984) constituant le symbole commode de cette déclaration des hostilités. Ce débat ne s'est jamais éteint. L'ouverture des IUFM (1991) lui a fourni l'occasion d'une forte recrudescence ; ces dernières années de nouvelles publications, nombreuses et plus violentes que jamais, en ont marqué une sorte de paroxysme. Il faut relire l'article que J.-C. Forquin avait consacré à ces « faux dilemmes et vraies questions » (Forquin, 1993).

Rien n'a changé dans la caractérisation des termes qu'il en donnait alors : mêmes arguments, mêmes emportements, même impossibilité de construire un échange critique sur des textes émargeant au registre de la dénonciation et non à celui de la démonstration (la plupart du temps petits livres très courts – des libelles – ou articles de presse).

Ce débat est *apparemment* dispersé et concerne des objets *apparemment* disjoints : l'évolution des pédagogies, le mode de formation des maîtres, la place de la « méthodologie » et des didactiques, les fonctions des différents membres de l'institution scolaire, la nature des projets d'établissements ; mais aussi, et on sort alors de l'école, le sens des

différents « partenariats », la mise en place des contrats éducatifs locaux, le rôle des parents, celui des « intervenants » extérieurs, la nature des activités péri-scolaires et tant d'autres choses encore : une école en chantier, où beaucoup s'activent et semblent très bien savoir ce qu'il faut faire, tandis que beaucoup d'autres, à commencer par beaucoup d'enseignants, ne le savent plus et vivent cette actualité sur le mode d'une vaste entreprise de déscolarisation. « Les professeurs – écrit un des diagnostiqueurs d'une « mise à mort de l'enseignement » – ne comprennent pas ce qui leur arrive. (...)... Ils sont conscients de leurs affections, mais ils sont ignorants des causes qui les déterminent » (Barrot, 2000).

Les partisans et promoteurs de ces changements, quant à eux, y voient le gage d'une école à la fois plus efficace et plus égalitaire. Il s'agit en effet, quelle que soit leur diversité, d'un ensemble de mesures dont l'objectif annoncé serait d'améliorer les conditions de l'enseignement et d'assurer *par là-même* des chances moins inégales. L'analyse du lien entre ces réformes et l'égalité des chances est certainement central. Il a jusqu'à ce jour fait l'objet de recherches partielles mais tout à fait insuffisantes, dans la mesure où l'examen critique de la notion même d'« égalité des chances scolaires » et de son corrélat implicite, la notion de « reproduction », n'a pas sérieusement été entrepris. Ces carences s'enracinent dans des raisons idéologiques extrêmement puissantes, où la peur d'une pensée politiquement incorrecte fait figure d'obstacle épistémologique premier, exactement au sens où l'analysait Spinoza dans l'introduction de son *Traité théologico-politique*, même si c'est moins la crainte des forces surnaturelles et du pouvoir que celle du jugement des autres qui nourrit, dans les sciences de l'éducation comme ailleurs, un certain nombre de confusions.

Certains ont bien essayé de rapporter ces séries hétérogènes de transformations à une matrice théorique cohérente qui en fournirait l'intelligibilité, tentant ainsi de ressaisir les logiques sociales qui informent et unifient cet apparent chaos de changements et de donner un sens à cette déroutante diversité. Mais, quels que soient les bénéfices de ces tentatives (ils ne sont ni nuls ni négligeables), elles présentent le *grave inconvénient* de laisser échapper ce qui précisément est au cœur des réformes de l'institution scolaire : le destin du savoir et de sa transmission.

Soit, nous expliquera-t-on, s'est dissous le principe indiscuté de légitimation qui tenait ensemble des éléments disparates jusqu'à en faire une forme scolaire stable, puissante, jouissant du privilège d'évidence propre aux boîtes noires institutionnelles (Derouet, 1992), et il ne reste plus qu'à constater l'entrée en force dans l'espace scolaire des différents principes qui peuvent animer autant de « mondes », leur concurrence ou leur coexistence incertaine sous le signe de compromis et arrangements locaux. Dans cette perspective il ne peut désormais plus exister *une* école, mais autant d'écoles que de mondes possibles, ou, suivant les lieux et rapports de forces, autant de compositions entre ces modèles que de situations (Derouet, 2000). On comprend bien que, s'il en était vraiment et complètement ainsi, l'enseignement ne pourrait lui aussi qu'être *soumis dans ses contenus comme dans ses modalités*, à des contraintes qui empruntent à des logiques extérieures aux normes du savoir lui-même, et tout autres que celles exigées pour une bonne transposition des savoirs constitués en savoirs enseignables.

Soit, dans la perspective de François Dubet et de ses équipiers, on repèrera dans le champ scolaire les effets de la décomposition sociétale en trois logiques (celles de l'intégration, de la concurrence et de la subjectivation). C'est à cette armature théorique que s'appuieront, ouvrant un champ jusque là ignoré, les analyses de l'expérience scolaire mises en œuvre par le livre consacré en 1991 aux lycéens et poursuivies par un grand nombre d'autres publications. Mais étonnement, de cette expérience de l'école faite par les écoliers, le rapport au savoir est absent, comme si, capté par son objet – des acteurs qui n'organisent pas centralement leur « expérience » sur les questions de l'apprentissage mais « sur ce que ça leur fait » – le sociologue « oublait » la *raison même d'être de l'institution scolaire*. Non que ce déplacement du regard n'ait été utile et n'ait profondément réorienté la perception de ce domaine, mais l'évitement du problème des savoirs (qui néanmoins ressurgit sous la forme de la question d'une « culture commune » dans les derniers travaux consacrés au collège), rend plus difficile le déchiffrement du sens de l'école dans un contexte totalement remanié.

En choisissant d'affronter directement la question du rapport au savoir, d'autres chercheurs ont contribué à montrer l'impossibilité de penser les

réformes scolaires dans la méconnaissance des aspects simultanément épistémique et identitaire de la scolarisation C'est déjà un grand pas en avant que d'entreprendre l'analyse détaillée, très concrète, du, ou plutôt des, sens qu'un adolescent peut attribuer aux apprentissages scolaires, de montrer que les savoirs excèdent ce qui se transmet dans et par l'école et d'examiner comment une histoire extra-scolaire – avant tout familiale – intervient puissamment dans les modalités d'investissement d'écoliers qui ne sont plus des enfants mais des adolescents (Bautier et Rochex, 1999 ; Charlot, 1998).

Toutes ces recherches convergent en réalité vers un point commun qui n'a jamais été vraiment thématiqué comme tel, sinon à travers les critiques extrêmement vives des anti-pédagogistes : l'école comme « monde à part ». Que l'on débâte des programmes d'études, de l'organisation de la vie scolaire ou des liens avec des partenaires extérieurs, il s'agit toujours du fondement même de l'école saisi à travers ce qui la spécifie : sa *séparation*. Les rhétoriques de la « destruction » de l'école – souvent « républicaines » et toujours insupportables par leur désinvolture argumentative – ont le mérite de nous contraindre à affronter sans détour ce qui en effet lie entre eux tous les changements en cours. Un des critiques du « pédagogisme » illustre assez bien, une fois faite la part du style polémique propre à ce genre de publication, la formulation de cette question des frontières : « ... On aurait désormais de l'école parce qu'il y a toujours un extérieur sur quoi s'ouvrir, une société offrant sans cesse des séductions, un modernisme de la destruction créatrice qui oblige à flatter le neuf et le jeune, du festif permanent fusionnant les âges dans un être-ensemble fusionnel... Ailleurs la déscolarisation des savoirs, la délégitimation des professeurs et l'opposition frivole entre enseigner et apprendre deviennent les mots d'ordre de penseurs officiels bien en cour, mais qui en viennent à justifier une transmission de l'ignorance par leur ignorance de la transmission. » (Molina, 2000, 61) (1). Il faut donc reprendre *ab ovo* et reconstruire, non pas philosophiquement, mais socio-historiquement, le concept même d'école, considérer le discours de la « déscolarisation » comme un ensemble de textes symptomatiques qui désignent un travail à faire, un problème à résoudre en même temps qu'ils font obstacle à une telle entreprise.

LA LAÏCITÉ COMME THÉORISATION DES FRONTIÈRES

Le principe d'une telle méconnaissance est lui-même clair : il tient dans la confusion de deux registres de réalité, celui de la manière dont à un moment donné, l'école a été pensée, et celui de la manière dont cette pensée s'est réalisée dans le fonctionnement d'une certaine configuration (le concept d'Elias convient bien pour désigner cet enchevêtrement d'interrelations entre acteurs, groupes sociaux et institutions qui, pendant à peine un siècle, réalisa concrètement l'« école de Jules Ferry »). On dissociera donc l'analyse de l'ordre des discours, un ordre qui porte le nom de « laïcité » et s'est construit en effet sous le signe de la « séparation », de l'analyse de l'ordre socio-historique où cette séparation apparaît bien, mais toujours dans la forme de compromis révélant ce que, laissé à lui seul, le concept dissimule : que n'a jamais réellement existé d'école « séparée » qui ne fût en même temps « liée » ; que la « séparation scolaire » n'est qu'un concept régional dont il faut reconstruire l'articulation à un ensemble plus vaste ; qu'il s'agit enfin de la solution inventée par les sociétés modernes à une question : comment répartir et diviser le travail de socialisation quand celui-ci implique l'accès à la « raison graphique », aux savoirs formalisés et à la raison civique, bref lorsqu'on est passé d'une société de tradition à une société d'institution ? Il s'agit donc de comprendre quelle division du travail *réelle* l'idéal régulateur de la séparation a pu imposer, pour mieux mesurer ce qu'un tel idéal peut, dans les conditions renouvelées de l'histoire, inspirer aujourd'hui en vue d'une reconstruction de l'école. Cette tâche commence par l'examen de la doctrine où s'est formalisée l'idée même de « séparation scolaire » : celle de la laïcité.

LAÏCITÉ : MYTHE, FICTION, FANTASME

On peut définir un corps doctrinal, d'ailleurs composite, par une analyse de son contenu, à commencer par l'identification de son hétérogénéité. Ce travail a déjà été largement entrepris (Gautherin, 1999 a). Mais il est tout aussi décisif d'en déterminer formellement la nature.

Comme toujours, dans sa nouveauté même, l'ensemble des thèses laïques que j'interprète

comme théorisation des frontières (entre l'Eglise et l'État, l'école et « le monde », l'élève et l'enfant...), possède une généalogie. À l'exception sans doute de Durkheim dont *L'Évolution pédagogique en France* peut être lu comme la reconstitution d'une telle généalogie, les doctrinaires laïcs se pensent dans la rupture avec le passé. Leur production constitue en effet un effort réflexif très puissant pour donner de la séparation scolaire une explication et une légitimation cohérentes. Ce sont des inventeurs qui parlent une langue nouvelle. Mais cette langue ne leur appartient pas en propre : c'est celle de la Modernité. Il faudrait notamment en sciences humaines et sociales un terme spécial pour désigner ces productions discursives typiques des transformations qui marquent la formation des sociétés modernes en Occident.

Ce ne sont pas des *mythes* : on réservera techniquement ce mot, hors tout usage métaphorique (à l'image de son emploi par exemple par Roland Barthes), pour les croyances collectives religieuses organisant l'« ordre imaginaire » des sociétés traditionnelles ou « pré-capitalistes », contre lesquelles précisément se sont construites les sociétés modernes à partir de la Renaissance. Sous le signe des Lumières, ces sociétés sont les premières à être vraiment conscientes d'être des « sociétés », de constituer un ordre social sur lequel les humains ont prise, livré à l'historicité et non aux nécessités d'une transcendance surnaturelle, les premières donc qui entreprennent avec constance de se comprendre elles-mêmes. Ce projet d'auto-compréhension est à l'origine même du développement de l'ensemble des sciences humaines et sociales : avant que d'être des sciences (qu'il s'agisse d'économie, de « science politique », de sociologie, de psychologie, etc.), c'est d'une nouvelle posture à l'égard des relations de l'humanité à elle-même qu'il s'agit. Cette posture est au sens strict *politique* : elle reconnaît le monde humain comme un monde donnant matière à exploration rationnelle, à examen critique, un monde où ni le réel (soumis au devenir), ni la connaissance du réel, ne sont de simples données. Ce mouvement de rationalisation est donc d'abord normatif et implique une *weltanschauung* (2). Le discours de Laïcité répond à cet usage. Il est de même niveau que ceux qui parlent de Nation, de Progrès, de Raison : les « grands récits » ou les *fictions de la modernité*. À l'inverse du mythe, la fiction moderne se définit

par une dimension de lutte (contre les mythes précisément, assimilés à des superstitions asservissantes). Au contraire du mythe encore, illuminant d'emblée de son sens préformé l'ensemble des pratiques sociales, la jonction des fictions modernes avec la réalité est toujours à faire, à conquérir, à inventer : la jonction d'un idéal et de ses conditions effectives de réalisation impliquent un travail d'ajustement, la signification des pratiques ne leur étant plus d'emblée immanente, mais résultant d'un travail proprement et au sens générique du mot, politique. Si j'insiste sur ces caractéristiques formelles de l'ordre du discours laïque, c'est par nécessité : rien dans la confusion des polémiques actuelles n'est véritablement intelligible sans revenir sur l'archéologie des fondations scolaires. La fiction laïque constitue à la fois le moyen pour une société d'institution de se représenter elle-même comme autre chose qu'une société de tradition, mais aussi de se produire et de se reproduire comme totalité symbolique composée d'un type d'individus tout à fait nouveau : des sujets citoyens. L'analyse socio-historique concrète de la formation du citoyen et d'une individualité personnelle soumise à la Raison représente tout un chantier largement ouvert (Poulat, 1987 ; Delvoe, 1994 ; Nicolet, 1982). Mais il faut noter que « La Raison » y était présente sous les espèces de l'idée de science (et du culte des grands savants incarnation de ce savoir valable en tous lieux, délié de ses conditions de production locale et de l'affectivité des faux savoirs superstitieux) ; d'une morale destinée à former les consciences dans l'intelligence de leurs droits et devoirs en tant qu'êtres humains ; de l'idéal républicain ensuite, en tant que signe, non seulement de l'appartenance à une nation libre des anciens préjugés, mais en tant que valeur dotée d'universalité.

Défini par cette laïcité, l'espace scolaire condense tous les traits de cette production anti-particulariste d'un sujet. Sans entrer dans le détail d'une construction très complexe (Gautherin, 1999 ; de Queiroz, 1997), mais qui permet d'opposer au « modèle domestique » de l'école privée le « modèle politique » tout différent de l'école publique, ce qu'il importe de souligner, c'est – à travers le lien intrinsèque entre laïcité et citoyenneté – la présence dans cette école républicaine de la Modernité, d'une problématique de l'égalité qui n'est nullement celle des « chances », mais celle des citoyens : l'invention d'un espace

social et moral inédit, l'espace laïc, comme lieu de formation d'une individualité universaliste.

Ce mode de subjectivation triplement amarré à l'universel et unifié sous l'emblème de la Raison, ne se réalise pas magiquement. Ce qu'on pourrait appeler une socialisation démocratique, ou encore plus simplement la formation de cette figure inédite de rapport au monde social que constitue une « société de citoyens » par l'école, ne s'est imposée que progressivement dans l'espace et le temps social. La contribution propre de la primarisation de masse à la structuration et à l'auto-reproduction d'une société de type institutionnel s'est constamment faite par compromis et production d'un « universel concret ». Invoquer la fiction laïque, à l'image des néo-républicains contre-réformistes, en la réifiant, c'est-à-dire tenter de la faire exister sur le mode du mythe originel, c'est la faire choir et la transformer en une espèce de représentation monstrueuse : un fantasme historique. F. Dubet n'a pas tort de nommer « chimère » le produit de cette transmutation régressive où les fictions historiques de la Modernité sont rabaissées au rang de mythes traditionnels (le même mécanisme est observable partout où l'idéal moderne de Nation alimente la fabrication de nouveaux intégrismes et le fantasme de « pureté ethnique », observable encore là où l'idéal de la famille moderne « classique » est assimilée au fantasme mythique d'une famille « naturelle » qu'il faudrait défendre contre sa destruction « post-moderne » : le débat scolaire exemplifie à sa propre manière un mouvement réactionnel bien plus général).

LA SÉPARATION D'AVEC LE LOCAL

On ne peut donc se fier, sauf à le fantasmer et à le réifier, au seul idéal laïc pour comprendre la situation présente. Il faut faire un pas de plus et entrer dans l'analyse concrète de sa réalisation.

Pour analyser cette période, J.-C. Passeron (1991) parle de rencontre conjoncturelle entre deux modèles reproductifs. Destiné, tout en l'amendant, à sauver le modèle de la reproduction, l'argument n'entre pas suffisamment dans l'analyse de la conjoncture pour vraiment rendre compte de la réussite, évidemment toute relative, de l'école primaire de masse de 1880 aux années

1950. Or, y entrer, c'est découvrir que le sens même de la « séparation scolaire », loin des abstractions, ne signifie jamais frontière infranchissable ou clôture quasi monacale, *mais suppose au contraire des modalités, matérielles ou mentales*, toujours socialement spécifiées, *de liaison avec l'extérieur*. L'examen du lien avec les familles populaires le donne à voir exemplairement.

Les parents de milieu populaire des années 1980 constituent une génération charnière : la plupart d'entre eux participent d'une expérience scolaire encore écourtée dans un cadre pédagogique traditionnel. On partira pour comprendre cette école ancienne manière (systématiquement invoquée par les néo-républicains du conservatisme scolaire), du sentiment puissamment exprimé qu'à bien des égards cette école de leur enfance « marchait mieux » que celle d'aujourd'hui. Évocation assez étrange, puisqu'il n'est pas difficile de faire reconnaître explicitement à ces interlocuteurs que les inégalités entre « riches » et « pauvres » étaient, dans leur jeunesse, plus profondes ou en tous cas plus visibles qu'aujourd'hui. Restent pourtant le sentiment d'une plus grande proximité des maîtres construite sur l'opposition largement stéréotypique entre le maître de « vocation » (simple, dévoué, s'occupant des élèves les moins doués et les plus démunis) et le « fonctionnaire » (distant et s'acquittant bureaucratiquement de sa tâche). Or rien ne permet d'attester qu'un tel souvenir puisse se fonder sur des relations régulières – situées dans l'enceinte même de l'école – entre l'instituteur et les familles, encore moins sur l'existence des différentes instances de concertation, d'information et de participation qui constituent aujourd'hui la doctrine officielle (Henriot-van Zanten, 1990 ; de Queiroz, 1982). Lorsque des rencontres avaient lieu, c'était dans un cadre social défini, voire ritualisé et rarement « pédagogique » : rencontre avec l'instituteur en qualité de secrétaire de mairie ou d'écrivain public, festivités scolaires où les parents ne sont pas rivaux à leur rôle de « parent de tel élève » et, pour le reste, interactions indirectes dans un cadre traditionnel qui met en présence des personnages plus que des individus et permet une certaine réciprocité (surtout en milieu rural – jusqu'en 1950, plus de la moitié des scolarités primaires sont, non pas paysannes, mais rurales –, la pratique des « dons » aux maîtres sont très répandues et socialement reconnues). Dire que la situation met en présence moins des

individus que des personnages peut prêter à confusion. Quand bien même la stabilité des instituteurs aurait été moins importante qu'on peut l'imaginer (3), elle s'inscrivait d'emblée dans un mode de sociabilité villageois dont en effet l'anonymat était exclu, et « où tout le monde connaissait tout le monde ».

Mais cette interconnaissance allait de pair avec des rôles et statuts sociaux stéréotypés, si bien que les relations sociales, aussi personnelles et chaleureuses qu'elles pussent paraître, tiraient leur existence de distances statutaires bien connues et bien reconnues : c'était la distance qui permettait la proximité et une compréhension mutuelle.

Il est décisif de saisir qu'entre acteurs éloignés les uns des autres puisse être construit un monde familial et un univers symbolique commun, sans que pour autant ne naisse entre eux de véritable familiarité et sans que soient non plus abolies les distances et inégalités statutaires qui les séparent.

Cette acceptation mutuelle n'est cependant pas réductible à des causes sociales extérieures à l'enseignement lui-même (le respect de l'instituteur « instruit » mais « pas fier », inscrit dans la vie politique et sociale d'une communauté où il rend des services, etc.). Nous avons affaire à une *conjoncture pédagogique historiquement spécifiée* qui permet de faire émerger l'entente dans le malentendu. Cette conjoncture se caractérise par quatre traits et, dans certaines régions, par un cinquième.

1) *Le modèle d'autorité pédagogique* fonctionnant à l'école peut aisément être appréhendé par les parents comme un *équivalent de celui qui fonctionne dans la famille* : il est autoritaire, hiérarchisé, statutaire et repose sur la stricte soumission de l'enfant au maître comme au père. Obéissance, docilité, politesse, respect incarné dans le vousoiement et les termes d'adresse (« Mademoiselle, Madame ou Monsieur »...), quand bien même ils n'auraient pas le même sens ou la même portée, sont suffisamment et formellement semblables pour être compris et approuvés des parents (à l'inverse, j'ai montré à quel point le passage au tutoiement réciproque et l'appellation des maîtres par leur prénom, désorientait les familles populaires, créant un « monde à l'envers » difficilement intelligible et acceptable, avant qu'on en « prenne l'habitude »).

2) *Les modalités mêmes de travail* sont assez proches, au moins en apparence, de ce qu'un *travailleur peut entendre par « travail »*, à la fois parce qu'elles restent encore assez semblables à celles qu'il a lui-même connues dans son enfance scolaire, mais surtout parce que, là encore, nous avons un équivalent, un *analogon* de l'univers familial : bien qu'il y ait toujours difficulté à comprendre le « travail de tête » comme un « vrai » travail, la régularité des leçons et devoirs, et l'effort qu'ils impliquent, les rapprochent du « labeur » et non du loisir (que les méthodes plus libérales et plus expressives, lorsqu'elles se développeront plus tard, pourront évoquer). De plus, cet effort est nettement sanctionné : dans la mesure où l'enfant n'y est pas spontanément disposé, il exige surveillance, contrôle, récompenses et punitions, conception toute disciplinaire que le peuple, dont la sociologie de l'éducation est somme toute très durkheimienne, non seulement comprend mais approuve, dans la mesure où ce sérieux fait partie d'une bonne préparation à la vraie vie qui, s'agissant du travail, ne laisse guère de place à la fantaisie.

On pourrait résumer ces deux points en disant que durant toute une période, une fois acceptée la nécessité d'une instruction primaire, le mode de socialisation mis en œuvre à l'école présentait des caractères formels assez proches de la socialisation familiale pour ne pas poser problème.

3) Cette homologie cependant n'a pu être créatrice d'entente qu'à raison d'une autre condition déterminante : *le poids très relatif de la scolarité dans les destinées sociales*.

Tant que l'école est demeurée fort peu démocratique et clairement dualiste, la primarisation de masse n'a pas fondamentalement bouleversé le mode de « reproduction » au sens convenu (c'est-à-dire, au sens des « inégalités de chances »). Celle-ci a largement continué à fonctionner sur un mode non-scolaire et sous la dépendance directe de l'hérédité sociale. Paradoxe de l'école « démocratique » : plus les chances d'accès à des niveaux scolaires auparavant improbables s'accroissent, et plus les conditions d'accès à la vie sociale adulte échappent aux parents. Nous sommes accoutumés à considérer l'hérédité sociale (et la faible mobilité sociale qui l'exprime) comme un indice négatif : une inégalité. Nous sommes aussi et du même coup accoutumés à considérer « l'égalité des chances » comme un

repère normatif auquel doivent être mesurées (ce que font les sociologues), et jugées (ce que font les lecteurs des sociologues avec l'assentiment tacite de ces derniers) les performances du système scolaire. Mais ce point de vue, toujours dominant en sociologie de l'éducation parce qu'il domine les représentations sociales, est celui d'un acteur doublement abstrait : un acteur considéré indépendamment de ses pratiques (il proclame son attachement à « l'égalité des chances », mais recherche le meilleur placement scolaire dès lors qu'il s'agit de ses propres enfants), et indépendamment de l'époque (l'acteur populaire de la première moitié du siècle voit moins une chance dans une scolarisation prolongée, que dans la capacité à placer efficacement et précocement ses enfants sur un marché du travail dont il est encore en mesure d'appréhender concrètement les opportunités). Si on accepte de se placer à ce point de vue, alors la bonne entente des familles populaires avec l'école tient à la faible emprise de cette dernière sur l'insertion professionnelle des élèves, conjuguée à la conscience que pourtant cette même école élargissait et exhaussait l'espace des possibles pour les jeunes.

4) Ce qui vient d'être dit des familles, à la fois intégrées et écartées de l'école, pourrait se dire des élèves et d'autres partenaires. Les enfants des milieux populaires – ouvriers ou paysans – appartenaient en effet à de vrais milieux sociaux (et non à un environnement), c'est-à-dire à des classes, fortement structurées, enracinées dans des quartiers ou des terroirs, disposant d'une culture quasi communautaire. Or si la scolarité les détache, les sépare de cette culture première (et, parfois, linguistiquement, les y arrache), elle la réaménage sans la détruire : parce qu'elle est trop courte, parce que les modes de socialisation concurrents sont trop puissants, parce qu'elle n'oriente pas décisivement l'entrée dans la vie, elle compose. Certes puissamment filtrés, des éléments de culture commune ont leur place dans les programmes (à travers l'histoire locale, le déchiffrement de la géographie ou de la botanique de proximité, les « leçons de choses » qui empruntent aux réalités vernaculaires), mais surtout en déployant ce qu'on appellerait aujourd'hui un appareillage socio-culturel à travers les œuvres péri-scolaires. Patronages, fêtes ou kermesses, équipes sportives : la vigueur associative du mouvement laïc prolonge hors-école, et au

sein de rapports sociaux déscolarisés, le travail d'intégration et de socialisation. Le domaine socio-éducatif contribue ainsi à la production de cultures mixtes où l'expressivité populaire et juvénile, bien qu'encadrée, conserve une place essentielle. La clôture scolaire correspond moins, comme on l'a déjà montré à propos des familles, à une barrière infranchissable, qu'à une *division du travail éducatif* dont la configuration est variable. Pour être complètement réaliste, il faudrait joindre à ce tableau l'insistance au sein du primaire et des écoles techniques, de l'affirmation sourde ou bruyante d'une *counter-school culture* dont Willis est à peu près le seul à avoir produit une ethnographie précise qui a le mérite de rappeler que le tout de l'éducation ne passe pas par l'école. (4)

5) Enfin dans les régions où l'enseignement confessionnel est profondément et largement enraciné, la concurrence entre les deux réseaux a été *créatrice d'identification*. L'appartenance à une des deux écoles et l'engagement dans sa défense, ont alors transformé l'école en indicateur d'identité communautaire locale : pendant plus d'un demi-siècle et à travers sa fréquentation s'est tissée sur plusieurs générations une appropriation qui, au-delà de toute raison objective, *attache* une famille à son école. On peut remarquer aujourd'hui un phénomène formellement comparable, inspiré cette fois non par des considérations partisanses, mais par le *souci éducatif* et la défense d'un territoire équilibré, soit en amont (mobilisation d'une population pour l'ouverture d'un collège ou d'un lycée), soit en aval (action collective contre la fermeture d'une classe ou d'une école primaire qui devient le symbole de la survie d'un village). Bref, partout où pour des raisons diverses mais converties en facteurs affectifs et identitaires, des parents se sentent collectivement atteints ou menacés dans leur intégrité sociale par quelque chose qui touche à la chose scolaire, ils forment équipe avec le corps enseignant auquel ils se sentent soudés.

De ces cinq éléments constitutifs d'une structure d'entente dans la séparation, on voit qu'un seul est proprement pédagogique, et que, la plupart du temps, c'est dans des raisons sociales et une conjoncture historique qu'il faut rechercher les possibilités de création d'une métalangue par-dessus les idiomes de chacun. Mais on voit aussi que les bases qui en assuraient le fonctionnement ont aujourd'hui disparu. Aussi sommaire qu'il soit,

un tel constat permet de problématiser autrement qu'en termes apocalyptiques la question du lien entre les écoles et leur territoire : l'extra-territorialité théorique de l'école laïque s'est en réalité développée dans une configuration d'interrelations très subtiles, mais aussi très réelles avec le « local » ; et les politiques éducatives de ville, de quartiers ou de zones prioritaires qui sont en chantier aujourd'hui, si elles sont soumises au péril d'une orientation libérale ou « post-moderne », représentent d'abord la nécessité de redéfinir, dans une problématique de seconde modernité, une autre division du travail éducatif et de nouvelles modalités de séparation-liaison.

LA SÉPARATION DE L'ENFANT D'AVEC LUI-MÊME

La déscolarisation ne passerait pas seulement par l'abolition des frontières qui protégeaient l'école d'un dehors hostile, mais s'installerait aussi au cœur de l'institution par l'abandon de l'idéal même d'un véritable enseignement : la pédagogie détruit les savoirs. Le souci de l'élève, « placé au centre », introduirait dans la classe ce qui n'a pas lieu d'y entrer. La transformation des collèges et lycées en lieux de vie substituerait l'inculture juvénile ordinaire aux apprentissages sérieux. Mais exiger que l'école maintienne sa fonction essentielle ou y revienne, suppose d'abord qu'on ne se trompe pas sur ce que fut historiquement une telle fonction. Or en dépit de la multiplicité des interprétations disponibles, toutes les analyses socio-historiques convergent sur un constat : l'invention et le développement de la *forme scolaire* a toujours subordonné la transmission des savoirs à une finalité plus vaste de socialisation.

« Il est complètement inutile, écrit Mauss, de soulever à propos de l'ethnographie, le problème de la pédagogie (...). Dans les sociétés autres que les nôtres, éducation et instruction n'ont pas à être distinguées. Rien de plus dangereux que de transporter les noms que nous donnons aux choses, surtout sociales, quand nous les appliquons à des faits qu'ils ne sont pas chargés de dénoter (...). Nous sommes habitués à penser à l'école, à un endroit où se donne l'instruction ; à la distinction de l'éducation morale et des autres. Tous ces problèmes ne se poseront dans les sociétés indigènes que le jour où nous y aurons

amené l'École (...). Il n'y a entre les sociétés archaïques et les nôtres, ni identité des institutions chargées de l'éducation, ni symétrie des fonctionnements de ces institutions. Mais ces institutions ont d'un côté et de l'autre même fonction ». (5)

S'il marque avec force les différences qui interdisent d'interpréter les sociétés archaïques à travers une grille empruntée à notre expérience scolaire (ni institutions identiques, ni fonctionnement symétrique), ce texte nous rappelle salutairement que la scolarisation, rapportée au processus entier de la vie sociale, remplit par d'autres moyens la même fonction que les éducations traditionnelles, c'est-à-dire, dans une formulation proche de celle de Durkheim, « l'action que les anciens exercent sur les générations qui montent chaque année pour les façonner par rapport à eux-mêmes et, secondairement, pour les adapter à elles, à leur environnement social et physique ». (6) Or, la sociologie contemporaine de l'éducation a commencé par oublier ces vérités premières de l'anthropologie : quelles qu'en soient les voies, chaque société doit se doter de moyens propres à « fabriquer le jeune homme », pour reprendre de Mauss une expression qu'il emprunte lui-même aux aborigènes australiens, c'est-à-dire propres à la reproduire non seulement biologiquement mais symboliquement et socialement. Toute la sociologie contemporaine des « reproductionnistes » a trouvé dans cet oubli fondateur sa condition même de possibilité, mais la cause profonde aussi de ses propres limites et contradictions.

Lors donc que beaucoup d'anti-pédagogistes reprochent à la sociologie critique d'avoir contribué à saper les fondements de l'ordre scolaire en attaquant les savoirs, les uns y détectant un « arbitraire culturel » (Bourdieu, Passeron, 1970), les autres le travail d'inculcation d'un appareil idéologique d'État (Baudelot, Estabiet, 1971), ils se trompent de diagnostic et partagent avec leurs adversaires une véritable myopie historique. L'archive scolaire – on prendra le mot au sens de Foucault : une forme de discours, des documents, des dispositifs institutionnels formant un tout cohérent – révèle ouvertement que le procès de scolarisation relève d'une vaste entreprise de moralisation, forme concrète d'une reproduction de la société orientée contre le maintien des hiérarchies de l'Ancien Régime. Cette reproduction sociale est certes créatrice de nouveaux modes

d'inégalisation sociale, mais sa visée significative est soumise à l'exigence d'universalité. L'originalité des lectures critiques d'il y a trente ans n'est donc pas d'avoir mis à jour l'idéologie dans l'école, mais d'en prendre conscience et d'en proposer une lecture sur un mode exclusivement négatif, et en rapport lui aussi exclusif avec un pouvoir de classe. On peut estimer que ce moment critique manque l'essentiel du sens historique de la socialisation scolaire : l'introduction des individus à la dimension d'universalité. On peut aussi, malgré tout, en extraire des indications utiles : que la violence la plus efficace est douce et repose sur l'imposition des significations, qu'il faut regarder de près le maniement des corps et y disséquer l'anatomie politique d'un pouvoir, qu'il faut aussi interroger les effets de la *séparation scolaire* (entendue non comme moyen d'accès aux savoirs mais comme reduplication d'une division du travail entre manuels dominés et théoriciens dominants).

Bref, détachés de leur problématique dénonciatrice, arrachés au rabattement de l'acculturation scolaire sur l'idéologie, sur la reproduction des rapports de classe, sur le service du développement économique du capitalisme, de tels travaux pourraient inspirer des programmes de recherche sur des problèmes dont nous sommes encore largement ignorants. Mais, dans tous les cas, interpréter après coup ce moment critique comme une offensive de dévalorisation des savoirs relève du contre-sens.

On peut énoncer encore autrement cette méconnaissance de la socio-genèse scolaire. La mise à jour de l'inégalité des chances scolaires constitue en réalité l'avvers d'une médaille dont l'autre face porte le nom de consumérisme. Les concurrents inégaux, mobilisés dans la conquête capitaliste de diplômes monnayables et les critiques de cette transformation de l'école en marché des titres, *se situent sur le même terrain* : l'analyse unilatérale de l'école en termes de chrématistique, en termes d'accumulation de richesses indexées sur la hiérarchie des places et des classes. Si les contre-réformistes d'aujourd'hui semblent s'opposer à ce mouvement, ils le nourrissent pourtant à leur manière. L'ignorance volontaire où ils se situent du problème des inégalités, leur élitisme à peine masqué (les échecs scolaires ne sont-ils pas le mal nécessaire pour qu'existent des réussites ? – Milner, 1984), l'éloge inconditionnel, abstrait et aristocratique

d'une certaine culture (la leur), renforce l'idée que l'instruction, *prise en elle-même*, constitue l'alpha et l'omega de ce que fut toujours et de ce que doit demeurer l'école. Ainsi, le souci des inégalités comme l'insouciance à leur égard, participent du même oubli : jusqu'à la moitié du XX^e siècle, le processus de scolarisation n'a jamais considéré les savoirs en eux-mêmes et pour eux-mêmes, mais comme vecteur privilégié d'un mode de subjectivation radicalement nouveau, soumis à la dimension d'universalité. Les savoirs y tiennent leur valeur non de leur seule utilité sociale directe, mais de leur capacité à engendrer des êtres de raison. Bref, les savoirs, y compris les plus théoriques, ont toujours été subordonnés à une fin plus haute concernant la possibilité de maintenir et de reproduire la modernité sous sa forme de société républicaine : une éducation, une moralisation, une socialisation démocratique. On pourrait dire encore les choses autrement : bien qu'il ne se soit guère intéressé à l'école (ce qui est étrange quand on voit la place occupée dans son œuvre par l'analyse des manuels de civilité, ignorant que ces manuels forment le sous-bassement des premiers enseignements de l'école proprement dite), c'est au « processus de civilisation » de Norbert Elias qu'on pourrait aussi rattacher l'histoire de l'enseignement.

Il ne suffit évidemment pas d'énoncer cette thèse. Mais, si pour tenter de déplacer le débat d'aujourd'hui, je la rapporte de manière abrupte, c'est que le patient travail d'investigation historique, objet d'un puissant refoulement, est à la disposition de tous ceux qui veulent bien savoir. J'en prendrai pour exemple le travail ancien de Guy Vincent sur l'école primaire (Vincent, 1980). Il montre d'abord que l'école constitue une institution radicalement nouvelle issue de la modernité, que, du fait de son espace, de sa temporalité propre, de la spécialisation professionnelle des maîtres, elle n'est en rien comparable aux dispositifs d'instruction et d'éducation antérieurs. Contrairement à bien des idées reçues, les premières « formes scolaires », élaborées par des fondateurs religieux dont Jean-Baptiste de La Salle offre la figure exemplaire, ne s'assignent pas pour fin dernière la religion, mais l'édification d'une personnalité morale : « Ce quelque chose de plus par rapport à ce qui serait strictement nécessaire pour apprendre à lire et à calculer, cette manière spéciale de transmettre un savoir ou un savoir-faire, ce quelque chose de plus par rapport à l'ensemble des enseignements et qui

est l'école, constitue, avec la réflexion sur ces pratiques, ce qu'on appellera plus tard la pédagogie en un sens nouveau du terme, mais qui, et pour cause, ne pourra jamais être débarrassé de ses connotations morales » (op. cit. p. 24). Au détour d'une histoire très irrégulière qui verra se succéder des variantes (peut-être même des espèces différentes de « formes scolaires »), Vincent insiste sur ce qui constitue l'axe vertébral de cette socialisation scolaire : l'apprentissage de la règle impersonnelle, autrement dit, la découverte par l'enfant d'une normativité sociale et intellectuelle. C'est pourquoi l'histoire des disciplines est inséparable de la discipline : les premières servent à constituer la seconde.

Non pas relativiser les savoirs scolaires, mais les replacer dans leur configuration historique, permet déjà, c'est un premier gain, de dévoiler l'incroyable ignorance des « défenseurs du savoir » : l'instruction, y compris dans la version de Condorcet, est affaire de pédagogie, c'est-à-dire d'éducation. Or, pas plus qu'aujourd'hui, cette articulation ne va de soi. Elle a vu s'affronter et varier les modèles. L'attention portée par G. Vincent à la période révolutionnaire (et en particulier l'analyse des projets de l'École Normale de l'An III) permet de mieux saisir la contingence du modèle qui finit, un siècle plus tard, par l'emporter : le modèle ferryste. Mais cette incessante expérimentation imagine et parfois réalise des modalités scolaires que les anti-pédagogistes d'aujourd'hui dénonceraient à coup sûr comme la fin de l'école : l'idée par exemple, développée dans les Écoles Centrales de la Révolution, que les savants eux-mêmes et eux seuls (des « intervenants extérieurs » !) sont à même de transmettre à la fois leur science et l'Idéal de la Raison, au sein d'une structure de cours (de « groupes de niveaux ») déstructurant la classe ; ou encore cet épisode d'une durée d'à peine trente ans qui voit se mettre en place un enseignement mutuel (une « classe coopérative » en somme). Non seulement donc, les savoirs ont toujours été intégrés à un projet qui les débordait, et visait la fabrication du lien social, mais leurs formes de transmission n'ont elles-mêmes cessé de varier, avant la stabilisation relative de la III^e République. Quant à imaginer un corps d'enseignants ou de pédagogues unis dans la certitude qu'il suffit de domestiquer l'enfant pour y faire surgir l'élève, soudés aux mêmes postulats disciplinaires, c'est tout simplement fabriquer une his-

toire imaginaire des idées, méthodes et débats constants qui ont jalonné l'histoire de la scolarisation, laquelle enveloppe une histoire très complexe de la pédagogie (Terral, 2001).

Il ne suffit pas d'une citation d'Alain ou de Hannah Arendt pour donner une idée juste de la manière dont s'y prenaient les maîtres pour séparer l'enfant de lui-même et produire un élève. Même Durkheim (1992, 161), auteur s'il en est peu suspect de complaisance pour une pédagogie se fondant sur la spontanéité enfantine (sa critique de l'école tolstoïenne est sans appel), dénonce les dangers inhérents à toute relation pédagogique en la comparant audacieusement à celle du colonisateur et du colonisé. L'élève en vérité a toujours été un problème. Seul l'éloignement d'un passé mal connu, une conception de l'individu plus statutaire et moins soucieuse qu'aujourd'hui du développement personnel, un contexte scolaire qui traite des enfants et non des adolescents, peuvent laisser prospérer l'illusion rétrospective d'élèves se dépouillant d'eux-mêmes au moment de franchir le seuil de l'enceinte scolaire.

CONCLUSION

S'il fallait juger aujourd'hui de la capacité d'une école s'adressant désormais à la totalité des adolescents à produire de nouvelles modalités de transmission tenant véritablement compte de ce qu'ils sont, susceptibles dans des conditions tout à fait nouvelles de socialiser en enseignant, c'est plutôt la lenteur ou l'immobilisme pédagogique qui frapperait l'observateur. La manière négative dont, par exemple, est la plupart du temps reconvenue la présence d'élèves, non pas immigrés mais issus de l'immigration, est assez typique d'une conception didactique désolidarisée de ses conditions d'exercice réelles. Françoise Lorcerie note sur ce point que « la réflexion endogène et l'innovation curriculaire au sujet du pluralisme social demeurent très peu développées », et qu'il n'existe même pas « d'expérimentation sérieuse portant sur l'enseignement en milieu populaire pluriethnique » (Lorcerie, 1996). Loin donc que la recherche d'une prise en compte des particularités d'âge ou de culture signifie l'abandon des savoirs, c'est plutôt au moment critique et créatif de la fin du XIX^e siècle qu'il faudrait comparer l'époque présente. « Extraire » l'élève de l'enfant

et plus encore du collégien adolescent, ne peut plus s'obtenir grâce à cette osmose entre « disciplines » et « discipline », typique à la fois d'un état de l'école et d'un état de la société. Même tâtonnant ou, comme toute transformation, exposé à des dérives, c'est un nouveau mode de socialisation scolaire qui émerge, moins sélectif, plus coopératif, et conçu comme vrai « lieu de vie » (Dubet, Duru-Bellat, 2000). *L'invention de ce nouvel universel concret est un lourd travail. C'est*

pourquoi il faut faire « l'éloge des pédagogues » (Prost, 1986), affrontés, au sein de l'école, à la nécessité d'y faire exister une éducation qui ne soit pas prisonnière d'une forme scolaire ancienne (Vincent, 1996), au surcroît mal comprise, dépourvue de son vrai statut et réduite à l'état irrationnel et réactionnel de fantasme historique.

Jean-Manuel de Queiroz
CERPE, Université Rennes 2

NOTES

- (1) Je choisis entre mille Gérard Molina, dans la mesure où ses textes offrent à la lecture quelque chose de falsifiable. Dans le foisonnement d'essais et de pamphlets contre-réformistes qui inondent le marché, il faudrait en effet distinguer plusieurs catégories de textes : depuis ceux qui, au nom de la défense du savoir, se meuvent tout entier dans le ressentiment et manifestent une cruelle ignorance de ce qu'ils prétendent critiquer (notamment et évidemment des travaux de sociologie et de sciences de l'éducation), jusqu'à ceux qui ont du moins le souci d'un essai d'argumentation, même si (c'est semble-t-il une loi du genre), l'injure n'est jamais loin, comme ici (p. 94) l'imputation faite à Ph. Meirieu d'avoir enseigné dans un lycée professionnel pour pouvoir « publier un livre de plus ».
- (2) Mot que j'emploie pour éviter celui trop prédéterminé d'Idéologie.
- (3) Van Zanten (op. cit.) montre que dans le canton rural de son enquête, le « turn over » des maîtres n'est pas une nouveauté et qu'inversement, on trouve encore, mais parmi les enseignants les plus âgés, une « stabilité résidentielle » bien enracinée qui, de fait, tend à fortement décroître chez les jeunes qui ne s'installent plus forcément dans la commune où ils sont nommés, mais gardent un pied dans la « grande ville » où ils souhaitent revenir.
- (4) *La culture du pauvre* de Richard Hoggart (trad. fr., Paris, Minit, 1970), constitue l'envers du travail de Willis en montrant, mais cette fois sur le terrain où elle est maîtresse, la mise en œuvre et la transmission de la culture du quartier ouvrier des années 50.
- (5) « Fragment d'un plan de sociologie générale descriptive », 1934, Œuvres, t. 3, Paris, Minit, p. 339. Je souligne.
- (6) Ibid. p. 340.

BIBLIOGRAPHIE

- BARROT A. (2000) – **L'enseignement mis à mort**. Paris : Librio.
- BAUDELLOT C., ESTABLET R. (1971). – **L'école capitaliste en France**. Paris : Maspéro.
- BAUTIER É., ROCHEX J.-Y. (1998). – **L'expérience scolaire des « nouveaux lycéens ». Démocratisation ou massification ?** Paris : A. Colin.
- BOURDIEU P., PASSERON J.-C. (1970). – **La Reproduction**. Paris : Minit.
- CHARLOT B. – **Le rapport au savoir en milieu populaire. Une recherche dans les lycées professionnels de banlieue**. Paris : Anthropos, 1999.
- DELVOYÉ Y. (1994). – **École et citoyenneté. L'individualisme républicain de Jules Ferry à Vichy**. Paris : Presses de la Fondation nationale des sciences politiques.
- DEROUET J.-L. (1992). – **École et justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux ?** Paris : Métailié.
- DUBET F., MARTUCCELLI D. (1996). – **À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire**. Paris : Le Seuil.
- DUBET F., DURU-BELLAT M. (2000). – **L'hypocrisie scolaire. Pour un collège enfin démocratique**. Paris : Le Seuil.
- FORQUIN J.-C. (1993). – Savoirs et pédagogie : faux dilemmes et vraies questions. **Recherche et formation**, n° 13.
- GAUTHERIN J. (1999). – Laïcité. In Houssaye J. (dir.), **Questions pédagogiques. Encyclopédie historique**. Paris : Hachette.
- GAUTHERIN J. (1999). – Au nom de la laïcité, Pénélope et Jules Ferry. In Derouet (dir.), **L'école dans plusieurs mondes**. Bruxelles : De Boeck.
- HENRIOT-VAN ZANTEN A. (1990). – **L'école et l'espace local. Les enjeux des zones d'éducation prioritaire**. Lyon : PUL.
- LORCERIE F. (1996). – À propos de la crise de la laïcité en France : dissonance normative. In Gagnon, Mc Andrew, Page, **Pluralisme, citoyenneté et éducation**. Paris : L'Harmattan, Ch. 5.
- MILNER J.-C. (1984). – **De l'école**. Paris : Le Seuil.
- MOLINA G. (2000). – Refonder l'école ou accompagner sa dérive. In **Oser enseigner**. Paris : PUF (L'aventure humaine ; n° 10), p. 61-105.
- NICOLET C. (1982). – **L'idée républicaine en France 1789-1924 : essai d'histoire critique**. Paris : Gallimard (Bibliothèque des histoires).

- PASSERON J.-C. (1991). – Le raisonnement sociologique. L'espace non popperien du raisonnement naturel (Ch. 4, « Hegel ou le passager clandestin »). Paris : Nathan.
- POULAT E. (1987). – **Liberté, laïcité. La guerre des deux France et le principe de modernité.** Paris : Cerf-Cujas.
- QUEIROZ J.-M. (de) (1982). – École et identité. **Pluriel-Débat**, 29, p. 3-19.
- QUEIROZ J.-M. (de) (1997). – École, Laïcité, Citoyenneté. **Les Cahiers français de la Documentation française**, juin.
- TERRAL H. (à paraître, 2001). – Les élèves comme problème(s) : un détour par l'histoire des idées pédagogiques ». **L'année de la recherche en Sciences de l'éducation.**
- VINCENT (G.) (1980). – **L'école primaire. Étude sociologique.** Lyon : PUL.
- VINCENT G. (1996). – **L'éducation prisonnière de la forme scolaire.** Lyon : PUL.
- WILLIS P. (1977). – **Learning to labour. how working class lads get working class jobs.** Farnborough, England : Saxon House.