

## Éducation, normativité et historicité

---

ANDRÉ PETITAT

Faculté des sciences sociales et politiques

Université de Lausanne

BFSH2, 1015 Lausanne, Suisse

Andre.Petit@issp.unil.ch

Les notions de construction et de développement imprègnent si profondément nos conceptions de l'acteur et de ses formes relationnelles qu'il serait vain de tenter un compte rendu d'une quelconque science humaine en en faisant l'économie. Une asymétrie entre psychologie et sociologie surprend cependant : alors que la première accorde une large place à l'ontogenèse des compétences les plus diverses, la seconde ne s'intéresse que très marginalement au développement des relations sociales entre enfants. Un tel déficit est plutôt gênant lorsqu'on aborde le thème de la normativité. Nous devrions idéalement pouvoir nous référer à toute une panoplie de travaux sociologiques qui décriraient les dynamiques relationnelles enfantines sous les angles de la régularité et de la règle, qui feraient la jonction avec les recherches sur la genèse des sentiments moraux de la psychologie génétique et exploreraient l'importance des contextes culturels dans la sociogenèse du normatif.

Les travaux de la sociologie de l'enfance concernent avant tout trois secteurs : les représentations et les pratiques adultes à l'égard de l'enfance (le gros de la troupe), les représentations et pratiques des enfants à l'égard des adultes et de leurs institutions (secteur en plein essor : métier d'élève, de fils et de fille, etc.) et, dans une mesure bien moindre, les dynamiques relationnelles dans les sociétés enfantines (*Éducation et Sociétés*, n° 2 et 3, 1998 et 1999 et aussi le numéro spécial de la *Revue de l'Institut de Sociologie*, 2003). Or, du point de vue de l'autonomie normative de l'enfant, c'est ce troisième secteur qui importe, à condition que les travaux soient systématiquement orientés vers la sociogenèse du normatif et qu'ils incluent la dimension de l'âge. Ces deux conditions supplémentaires nous emmènent dans un désert empirique. Si la psychologie a déployé largement ses situations expérimentales, la sociologie a visiblement baissé les bras devant deux obstacles difficiles, l'un méthodologique — introduire chez les sociologues des techniques

d'observation et d'entretien adaptés à l'enfance— et l'autre épistémologique —déconstruire nos concepts sociologiques valables pour le monde adulte et établir le lien avec la psychologie génétique.

Depuis plus de trois décennies, les recherches sur la théorie de l'esprit des psychologues et des éthologistes ont ouvert un chantier qui intéresse de très près les sociologues. La raison en est simple : ces études s'intéressent à la genèse des notions de compréhension et d'action, centrales en sociologie. Leur objet est le développement onto- et phylogénétique de la compréhension de l'action et de l'interaction (Wellman 1990, De Waal 1995).

Or il se trouve que l'émergence de la normativité est directement dépendante des progrès de la compréhension. Nous voilà donc invités à nous inspirer de l'apport de disciplines connexes afin de revisiter les bases de la compréhension de l'action et de la normativité et de replacer ces processus généraux dans les transformations de la société contemporaine. Le lecteur est donc convié à un exercice interdisciplinaire.

## Le feuilleté de la compréhension ordinaire de l'action

La sociologie compréhensive, dans le sillage de la révolte romantique contre les Lumières, a été développée en opposition au modèle mécaniste de la physique, modèle abusivement étendu à la biologie et à la société. L'ambition était de camper les "sciences de l'esprit" ou "sciences morales" dans un territoire autonome qui ne devrait rien à la démarche explicative externe mobilisée par les sciences de la nature. Cette fragile mise à distance a été rapidement questionnée par le paradigme génétique. Celui-ci se met en place dans la seconde moitié du XVIII<sup>e</sup> siècle, envahit toutes les sciences, situe l'homme dans l'évolution des espèces et interprète la vie comme une auto-organisation de la matière. La sociologie et l'anthropologie succombent d'abord à l'historicisme avant de le rejeter. Finalement, au lieu d'être en présence de deux pôles jaloux et exclusifs, opposant sciences de la nature et sciences de la culture, nous sommes en présence d'un feuilleté de l'événement, du comportement et de l'action que les recherches affinent de plus en plus (Petitat 2001).

Il n'y a pas seulement deux types de causalité mais plusieurs : celle imprévisible de la contingence (rencontre de séries causales indépendantes), celle de la série causale physique dépourvue de toute téléonomie et historicité, celle de la série causale biocomportementale, avec mutation et sélection, téléonomie et historicité, celle de l'apprentissage conditionné, celle enfin qui dérive des niveaux de la réflexivité pratique ou explicite de l'action.

Ordinairement, les théories de l'action se focalisent sur le couple moyen/fin, soit en privilégiant la démarche intentionnelle, soit en invento-

riant les raisons (intérêts, valeurs, traditions), tantôt en hiérarchisant moralement les fins, tantôt en distinguant entre moyens relationnels et irrationnels, ou encore en évaluant les résultats, etc. Les travaux relatifs à la théorie de l'esprit invitent quant à eux à centrer l'attention sur les "niveaux de complexité de la compréhension de l'action", dont on peut schématiquement esquisser quelques étapes décisives. Pour résumer sommairement, le premier niveau de réflexivité concerne le rôle des capacités motrices dans l'action, le deuxième le rôle des perceptions, le troisième le rôle des croyances; ce dernier niveau se subdivise lui-même selon qu'il s'agit de croyances au premier, au deuxième ou au troisième degré. L'émergence de la normativité conventionnelle est rendue possible avec la compréhension du rôle des croyances au second degré. Détaillons un peu.

Il est difficile d'exagérer l'importance du premier niveau de compréhension de l'action puisqu'il signe la coupure entre comportement conditionné et action pratiquement réfléchie. Cette rupture correspond à la mise en place du schéma "désir —moyen moteur— résultat", dont l'existence est attestée vers l'âge d'un an environ chez l'enfant. Alors que l'articulation du stimulus et de la réponse est impensée et subie par l'agent, la compréhension de la séquence "fin désirée —moyen moteur actualisable" introduit au contraire un espace de jeu virtuel, une actualisation ou une inhibition réflexive des capacités motrices de l'acteur. Celui-ci parviendra bientôt à se représenter les régularités comportementales et à les anticiper, affirmant ainsi sa supériorité sur l'agent de l'étape précédente. L'une des conséquences de cette révolution réflexive concerne la distinction entre usage ludique et usage stratégique des capacités motrices, distinction non représentée dans le comportement conditionné.

Si les perceptions guident le comportement dès leur apparition, la compréhension pratique de leur rôle dans l'action survient ultérieurement. Le faire-semblant qui apparaît vers un an et demi témoigne à la fois de la représentation explicite de l'interaction et de l'objectivation de la perception (je donne à voir et il voit une imitation différée d'action). Cette conquête octroie bientôt à l'acteur un nouvel espace de jeu: il peut cacher, montrer, déguiser et ne pas déguiser, virtualités qui, en se combinant avec celles des capacités motrices précédentes, apportent une complexification considérable des interactions. La distinction entre ludique/stratégique, auparavant réservée aux dimensions motrices, s'élargit aux dimensions perceptives. Le plus fort est à la merci d'une ruse perceptive délibérée, ce qui augmente la fragilité des régularités antérieures.

La compréhension du rôle des croyances dans l'action ouvre un nouveau chapitre. Ce saut réflexif s'appuie sur le développement du langage et des métareprésentations. Les chercheurs ont retenu comme critère de ce passage la capacité d'induire de fausses croyances en vue de modifier l'action

d'autrui. Cet usage stratégique des croyances (qui génère du même coup son opposé ludique) signifie que l'acteur devient capable de délibérément moduler les motivations, les moyens, les fins et les résultats de son action ou de celle d'autrui. Plus généralement, c'est toute la définition de la situation qui devient accessible à son pouvoir de construction du monde et donc d'orientation de l'action. L'espace de jeu autour des croyances se construit autour des deux axes du dit et du non-dit, de la vérité et du mensonge. Ces virtualités se combinent avec celle des précédents espaces de jeu et occasionnent de nouvelles ruptures de régularité. La fragilité des relations fondées sur la réflexivité est augmentée par l'instrumentation virtuelle du langage autour du référent et la nature cachée des représentations mentales. Il s'ensuit un saut énorme de la subjectivité, relié à l'action et à ses représentations. L'univers des contes d'animaux témoigne de la multiplicité des modèles narratifs relatifs aux régularités et ruptures de régularité et combine les virtualités de nos trois espaces de jeu.

Les chercheurs de la théorie de l'esprit distinguent entre les croyances simples et les croyances à propos de croyances, au deuxième ou au troisième degré (je crois que... ; je crois qu'il croit que... ; je crois qu'il croit qu'elle croit que...). La compréhension du rôle des croyances du deuxième degré dans l'action intervient vers six ans, celle du troisième degré vers dix ans. Il est évident que la complexification des formes relationnelles ne cesse de progresser jusqu'à l'âge adulte et qu'elle se raffine encore avec l'expérience durant celui-ci.

Toujours est-il qu'un événement d'une grande importance survient avec la maîtrise des croyances au second degré et que l'on peut dénommer la révolution normative. Ainsi qu'Husserl (1994) l'a aperçu, l'accord sur une règle conventionnelle exige certaines bases cognitives incontournables. Les partenaires d'une règle commune doivent pouvoir se représenter l'état des croyances à propos d'une croyance qui préside à l'action : "je crois que tu crois et tu crois que je crois qu'il faut respecter telle règle du jeu mutuellement consentie". La réciprocité de la croyance à propos d'une croyance vient fonder une réciprocité des attentes.

Dès lors, le monde des régularités spontanées ou imposées qui est le lot de la petite enfance devient en principe accessible à une traduction en termes de règles négociées et justifiées. L'enfant puis l'adolescent accèdent à l'âge de raison dans la tension de la réciprocité coopérative nouvellement acquise et de la régularité imposée ou machinale.

L'opposition entre régularités et règles est cruciale pour comprendre cette transition. Avant cinq-six ans, l'enfant ne dispose pas des capacités métareprésentatives nécessaires à l'établissement d'une règle conventionnelle. En revanche, il est parfaitement capable de saisir, selon son niveau de compréhension, les régularités liées aux capacités motrices, aux perceptions

et aux croyances du premier degré. Cette intelligibilité des régularités, distincte de la relation impensée entre stimulus et réponse, passe par la représentation symbolique et implique ipso facto la réversibilité pratique ou imaginaire, ou la réversibilité virtuelle du régulier. De la même manière, à un échelon cognitif supérieur, la compréhension des croyances au deuxième degré rend accessibles à la fois la règle et sa transgression. Une règle non transgressable n'est pas une règle. La réversibilité de la convention normative est constitutive de la convention elle-même : le crime est "normal", disait déjà Durkheim.

Cette vision stratifiée à la fois justifie et relativise les critiques contre les conceptions "intellectualistes" de l'action. Depuis Claparède et Piaget, on sait qu'il faut distinguer entre intelligibilité pratique et intelligibilité théorique. L'une précède nécessairement l'autre, car l'objectivation d'un niveau inférieur de compréhension passe par le niveau supérieur. Ces deux formes d'intelligibilité coexistent aussi, car l'acteur, comme le montre l'apprentissage du langage, n'a pas besoin de tout amener à la conscience pour fonctionner. Wittgenstein, Taylor, Schütz, Garfinkel, Bourdieu, etc., ont souligné l'importance du monde des régularités pratiques dans la vie sociale. Toutefois ce monde ne se résume nullement à une incorporation opposée une intellectualisation : au plan des capacités compréhensives, il renvoie à toute une stratification des intelligibilités pratiques, y compris aux niveaux les plus élevés des jeux autour des croyances et de la construction des situations.

Une autre conséquence non négligeable de ces considérations sur la genèse de la compréhension de l'action est relative à l'opposition holisme/individualisme. Comme l'affirmait déjà Piaget (1932, 290) dans sa critique de Durkheim, "il n'y a pas plus de société en tant qu'être qu'il n'y a d'individus isolés. Il n'y a que des relations, qui doivent être étudiées du dedans et du dehors (sans conflit possible entre la psychologie et la sociologie)." La complexité des relations renvoie à une complexité des compétences compréhensives et les deux se construisent interactivement dans la très longue durée. Nous n'avons pas affaire à des individus opportunistes d'un côté et des typifications cristallisées de l'autre, mais à des relations plus ou moins complexes qui incorporent des espaces de jeux individuels.

La stratification de la compréhension de l'action esquissée ci-dessus est évidemment grossière et approximative. La recherche à venir subdivisera probablement ce domaine en un continuum allant de capacités motrices très élémentaires jusqu'à des raffinements métareprésentatifs exceptionnels. Elle devra aussi se pencher sur les dimensions affectives, délaissées jusqu'ici. Enfin, le sujet épistémique des psychologues convient mal aux sociologues. Certains enfants comprennent le rôle des croyances dans l'action dès trois ans, d'autres vers cinq ans seulement. Il est évident que des facteurs sociaux interviennent dans ce type d'acquisition. Une collaboration entre sociologie et psychologie

de l'enfance devrait permettre de préciser les contours de cette sociogenèse de la compréhension de l'action (Boudon 1999, Balandier 1985).

## La relation comme espace de jeu et la normativité

Ces quelques remarques nous font comprendre comment le lien entre normativité et relation passe par la représentation et les étapes métareprésentatives. Selon la théorie de l'esprit, la normativité comprend —comme l'avaient déjà souligné de nombreux chercheurs et philosophes dont Rousseau, Durkheim, Piaget, Wittgenstein— les deux dimensions de la régularité et de la règle, l'une précédant l'autre puis cohabitant et se combinant en des mixages infinis. Lorsque Durkheim, dans son *Éducation morale* (1992), aborde ces deux dimensions de la normativité, il ne s'intéresse pas à leur genèse mais à leur fonction de stabilité mentale et sociale; Piaget, au contraire, dans *Le jugement moral chez l'enfant* (1932), contraste génétiquement les aspects impératifs de la règle hétéronome (règle pour les adultes et régularité imposée pour les enfants) et les vertus coopératives de la règle autonome (les travaux actuels de la théorie de l'esprit militent en faveur d'une stratification de cette opposition). Durkheim ne s'intéresse pas à la construction des capacités intellectuelles et morales; Piaget s'y applique, en retirant notamment un principe de différenciation des relations normatives.

La régularité de l'action, distincte du conditionnement, passe par la représentation. La représentation est d'abord écart par rapport au réel et non pas correspondance ou conformité. Et c'est précisément à la faveur de cet écart que l'image mentale, le symbole et le signe peuvent échapper au référent. Une tension se glisse alors entre l'action réelle irréversible et ses mutations imaginaires, royaume du réversible. Il en va de même pour la règle, à un niveau plus complexe.

Un espace de jeu relationnel se présente comme un ensemble de virtualités se définissant synchroniquement les unes les autres, sorte d'équivalent pratique d'un champ sémantique. La réversibilité symbolique (Petitat 1998, 2002), cette transformabilité virtuelle infinie de l'action à la faveur de la représentation, se déroule dans une temporalité réversible qui contraste avec la temporalité irréversible de l'action réelle.

La réversibilité symbolique et ses virtualités définissent le réel relationnel lui-même. C'est à la faveur de l'écart de la représentation que le comportement se dédouble en action délibérément inhibée ou actualisée, que la perception implicite se déploie en virtualités réfléchies de dissimulation, monstration et déguisement, que l'innocence langagière fait place aux possibilités stratégiques du dit et du non-dit, de la vérité et du mensonge, qu'apparaissent finalement la règle et sa régulation.

L'enfant traverse ces diverses étapes en étant poussé et sollicité par l'adulte. On peut dire qu'il réinvente et découvre à la fois la complexité relationnelle adulte. Historiquement cependant, il a bien fallu inventer de toutes pièces les nouvelles relations réelles en ouvrant de nouvelles virtualités. Phylogénétiquement, le réel relationnel —non pas le caillou ou l'arbre— procède du virtuel.

Les carrefours de l'action et leurs multiples issues apportent un élément "d'indétermination relationnelle", car les virtualités typiques d'un certain niveau de réflexivité sont susceptibles d'être mobilisées dans les divers contextes, et donc de déboucher sur des transformations réelles. Plus s'accumulent les étages métareprésentatifs, plus les virtualités de réponses à une situation interactive se multiplient, ce qui a pour effet d'élargir l'éventail des réponses réelles.

L'irréversibilité de l'action temporelle réelle et la réversibilité des espaces de jeu symbolique forment un couple inséparable. Chaque étape métareprésentative accentue le poids du réversible. Cette évolution tend à orienter l'action elle-même, par le biais de systèmes de croyances et de connaissances favorisant une action réversible: croyances en une survie (réincarnation, résurrection, etc.), croyances magiques liées à des espoirs de transformations réelles de toutes sortes, connaissances scientifiques tournées vers la réversibilité des états de la matière (au niveau des molécules, des atomes, etc.), des formes du vivant (ingénierie biologique), des états du vivant (maladie, vieillissement et mort) et finalement des états mentaux, culturels, sociaux... Le drame, la comédie, l'humour procèdent de la tension du réversible et de l'irréversible. Et plus nos pouvoirs de réversibilité réelle augmentent, plus le pathos de la tension augmente.

Les développements de la compréhension de l'action non seulement complexifient et fragilisent nos relations mais ils fournissent aussi des atouts d'un niveau intellectuel équivalent pour assurer leur maintien et leur adaptation. La régularité réversible appelle la régularisation, la règle réversible la régulation. Nous pouvons envisager nos formes relationnelles réelles comme des équilibres toujours précaires entre des virtualités transformationnelles et des processus de régula(risa)tion qui freinent leur actualisation. Les régularités et les règles tentent de canaliser, spontanément ou délibérément, l'indétermination sociale qui découle de la réversibilité de l'action. Elles-mêmes sujettes à l'érosion permanente du réversible, elles présentent un visage hétérogène et mouvant (Petitat 1999). La normativité étagée prend forme et sens sur la toile de fond de la réversibilité de l'action symbolique. Contrairement aux conceptions courantes, la dimension normative n'est pas première mais seconde dans la constitution des formes symboliques. Car la représentation est d'abord écart et non pas reflet; sans cet écart constitutif du symbolique, la multiplicité des cultures serait impossible (laissons ici entre parenthèses nos

rapports vitaux à la nature ; niveaux de compréhension de l'action et niveaux de compréhension des processus naturels sont évidemment reliés, mais d'une façon qui reste problématique).

## La structuration normative du social

La tension entre un virtuel corrosif et sa régula(risa)tion comporte une conséquence très importante, qui va servir de lien entre l'analyse onto- et phylogénétique et l'analyse sociohistorique. Cette conséquence concerne la structuration normative du social. Celle-ci ne peut consister ni en autonomie ni en dépendance complète. Elle implique ipso facto des emboîtements et des enchevêtrements d'autonomie et de dépendance. Une zone d'autonomie peut être définie comme une zone privée par rapport à une zone publique contiguë qui l'enferme dans des dépendances. Quand Ariès ou Habermas recourent à l'opposition privé/public, c'est en se référant à la modernité. Il faut généraliser cette opposition en soulignant son caractère relatif du haut en bas de la hiérarchie sociale, de l'enveloppe publique la plus externe jusqu'à l'enfant à l'égard de ses propres parents (même quelqu'un de totalement enchaîné et dépendant conserve par-devers soi son autonomie virtuelle de jugement et son imaginaire du réversible : c'est bien pour cela qu'on l'enchaîne d'ailleurs, et que parfois on le tue). De cette manière, nous aboutissons à une "totalité relationnelle" qui prend en compte à la fois les dimensions de réversibilité et de régula(risa)tion.

Depuis longtemps, les historiens ont tenté de mettre à jour les glissements de cette hiérarchie normative. Celle-ci, et c'est là la difficulté, se présente non pas comme une simple poupée russe mais comme un enchevêtrement complexe. Cet enchevêtrement résulte notamment de la transversalité de certaines catégories, tels les hommes et les femmes, les enfants et les adultes, les nobles et les roturiers, etc. Selon la position dans la hiérarchie sociale, l'opposition public/privé à l'œuvre dans ces couples catégoriels n'aura pas la même signification. Une autre complication tient au fait qu'un étage inférieur ou privé peut l'emporter souterrainement sur un étage supérieur ou public, en le vidant de son autonomie effective. Enfin, même à l'intérieur d'une société identique, les variations sont considérables. C'est ainsi que la distribution des zones d'autonomie/dépendance entre enfants et parents et entre parents eux-mêmes change d'une famille à l'autre. Chaque couple utilise l'autonomie du privé selon des modalités particulières, évidemment classables en types sociologiques divers. Même une école d'État, partout soumise à des principes sévères de dépendance envers la hiérarchie, saura négocier une marge d'autonomie envers le haut pour mieux la déléguer et parfois pour mieux la retirer aux enseignants et aux élèves.

Si les variations de détail de cette structuration normative du social sont infinies et difficilement catégorisables (un rapport parent-enfant totalitaire peut très bien exister au sein d'une société démocratique respectueuse du privé familial), en revanche des configurations générales peuvent être dessinées en fonction des évolutions sociohistoriques de longue et moyenne durées.

## Structuration normative et insertions socialisatrices

Un chaînon manque encore pour établir le lien entre l'ontogenèse de la normativité et des considérations sociohistoriques particulières. Un correctif plutôt, qui rejoint une prise de conscience en cours chez les sociologues de l'éducation. La diffusion massive de l'enseignement, avec ses espoirs et ses craintes de démocratisation, a polarisé l'attention des sociologues et des historiens de l'éducation. Rien que de bien naturel dans cette attention à un phénomène émergent et fortement politisé. Cette focalisation sur l'école a finalement entraîné une distorsion de notre regard sur l'éducation. Cette distorsion consiste à traiter tout le processus éducatif sur le modèle rationnel bureaucratique d'un corps d'enseignants qui impose des programmes prédéterminés à des publics prédéfinis et selon des modalités arrêtées. Pour corriger cette vision scolarisante, il faut rappeler que la socialisation procède avant tout de l'insertion progressive et dynamique dans les catégories directement concernées par les enchevêtrements de dépendance et d'autonomie normatives.

Ce sont les anthropologues (Mead 1973) qui se rapprochent le plus de cette définition. Tout simplement parce que les petites sociétés orales sont dépourvues de bureaucratie enseignante. En revanche, presque toute la sociologie de l'éducation est fascinée par le modèle rationnel instrumental. C'est tout particulièrement le cas de la sociologie française. Peut-être que la lourde implication de Durkheim dans l'effort scolaire de la III<sup>e</sup> République a laissé des traces durables. Le courant marxiste, longtemps préoccupé par la critique de l'idéologie de l'État enseignant, s'est retrouvé proche lui aussi de cette vision de l'éducation. Le paradigme de la rationalisation bureaucratique de Weber n'a pas arrangé les choses. Il a fallu la crise des historicismes en sociologie, le renouveau de la tradition ethnographique et l'affirmation des divers interactionnismes pour que se desserre l'étau de cette pensée prisonnière de l'institution scolaire.

Explicitons la notion de socialisation comme insertion dans des dynamiques relationnelles entrecroisées. Par exemple, entrer dans la catégorie des garçons ou des filles, c'est d'abord être mis en présence de régularités (d'habillement, de chevelure, de postures, etc.) et de ruptures de régularité. C'est

encore être confronté aux régularisations imposées par l'autorité et aux pressions des pairs. C'est faire bien sûr la troublante expérience normative de la pluralité des modèles de genres incarnés dans le voisin et la voisine, le cousin et la cousine, le et la camarade de classe, etc. C'est probablement aussi faire l'expérience de la soustraction concertée et solidaire à certaines régularités canoniques. C'est enfin vivre les oppositions et les ressemblances identitaires avec l'autre sexe, c'est-à-dire les accepter, les refuser, les négocier. Dans cette logique d'insertion, l'école n'est pas seulement un lieu d'inculcation pédagogique mais un lieu où se croisent de multiples catégorisations d'âges, de sexes, de milieux d'origine, d'opinions, d'engagements religieux ou politiques, de modes de vie, etc. Les recherches sur les métiers d'écolier, de lycéen ou d'étudiant ont saisi l'intérêt qu'il y avait à comprendre, par-delà le rapport pédagogique, par-delà aussi des microrelations désincarnées, cette dynamique vive et plurielle de l'expérience morale (cf. notamment l'intéressante contribution de Dubet 1991 et aussi celle de Rayou 1999).

S'insérer dans une catégorie, c'est en faire concrètement l'expérience des définitions et des contradictions, des extensions et des réductions, des fractures et des resserrements ; c'est l'habiter localement d'abord, dans les rapports concrets du face-à-face, puis globalement, avec les distances autorisées par les récits, les comptes rendus médiatiques, la circulation des symboles et les systématisations idéologiques et normatives.

Résumons. Nous sommes partis de la représentation symbolique comme écart plutôt que comme correspondance. La compréhension de l'action s'est autoconstruite dans les étapes métareprésentatives, en générant des espaces de jeu aux virtualités d'action de complexité croissante. Nos relations se déploient entre cette liberté du virtuel et sa régula(risa)tion. Le normatif lui-même est happé par cette logique, en ce sens que chaque régularité réfléchie et chaque règle sont susceptibles d'être transgressées. Il s'ensuit que tout rapport social, et donc toute société globale, se présente comme un mélange instable et dynamique d'autonomie et de dépendance (Petitat 1999, 2002).

La socialisation normative, même dans nos sociétés modernes à bureaucratie scolaire hyperdéveloppée, consiste d'abord à habiter les dynamiques du réversible et de la régula(risa)tion telles qu'elles se présentent dans nos relations quotidiennes. Dans cette expérience normative fondatrice des formes sociales, rien ne remplace l'expérience vive : ni les inventaires de régularités ou de règles ni les codifications savantes ni les discours pieux sur les valeurs et ni les synthèses philosophiques. Or cette expérience vive advient par insertion dans des enchevêtrements d'autonomie et de dépendance sociohistoriquement configurées, ce qui nous donne l'occasion d'historiciser notre propos.

## Les bouleversements modernes de la structuration normative étagée du social

Relativisons tout d'abord une hypothèse abusive, amplifiée par certains historiens, notamment Ariès (1973). Au XVI<sup>e</sup> siècle, lorsque Baduel et Sturm justifient l'introduction des degrés dans les collèges —comprenant de “petites classes” vouées à l’alphabétisation— ils critiquent leurs prédécesseurs en disant qu'ils n'avaient rien compris à l'éducation et qu'ils mélangeaient tout plutôt que d'adapter le programme aux capacités évolutives des enfants. Rousseau, deux siècles plus tard, ne fera que raffiner cette idée. Au début du XX<sup>e</sup> siècle, Claparède et Piaget suivront le même filon, en se félicitant qu'enfin la science puisse éclairer l'intelligence enfantine. Chacun prétendait à sa manière opérer une révolution copernicienne. Or il n'est pas sûr qu'un tel renversement ait jamais eu lieu. En effet, si on analyse les contes de tradition orale, on découvre que les contes dits formulaires sont des invitations à la catégorisation d'interactions très primitives, que les contes d'animaux explorent la subversion des régularités et que les contes merveilleux s'emploient à mettre en scène des ruptures de règles et leurs régulations. Ce résultat atteste que les conteurs adultes se sont adaptés aux capacités réceptives des enfants, au point que des sous-genres littéraires correspondent à peu près aux différents niveaux de compréhension de l'action (Petitat 2002).

Il s'ensuit que la révolution copernicienne dont parlent pédagogues et psychologues pourrait bien n'être qu'une révolution de palais, précédée depuis longtemps par l'intelligence pratique ordinaire. Cette remarque préliminaire était nécessaire, afin de ne pas suivre la fausse piste d'un complet retournement des rapports adultes-enfants à la lumière de nouvelles théories psychopédagogiques. Nous voilà donc renvoyés à la cascade des autonomies et dépendances normatives, des plus hautes instances publiques jusqu'à la sphère d'autonomie de l'enfant.

La modernité a souvent été interprétée comme bouleversement des rapports entre les sphères religieuse, politique et économique. D'innombrables historiens et sociohistoriens ont consacré d'importants travaux aux glissements des rapports entre l'État, l'Église et l'économie. Au lieu de tenter une impossible synthèse, il est possible d'illustrer au moyen de quelques exemples l'avantage qu'il y a à déscolariser l'approche de la socialisation normative et à privilégier l'expérience vive des tensions entre les virtualités de l'action et leurs régula(risa)tions.

## L'insertion dans la tension étagée Églises-État

En Occident, le refoulement des croyances religieuses dans le privé, de Canossa jusqu'à la laïcisation complète des institutions étatiques, s'est étalé sur de nombreux siècles. Passage difficile, hautement conflictuel, avec de sanglants épisodes. Passage non pas limité au sommet des hiérarchies mais concernant au contraire tous les étages de la société et tous les moments de la vie quotidienne. Retenons deux exemples.

En 1682, Louis XIV signe l'ordonnance qui dépénalise les pactes avec le diable, réduits à des croyances religieuses privées. Le roi consacre ainsi le reflux de plus d'un siècle de bûchers, de tortures et de procès qui ont semé la terreur, entretenu les croyances magico-religieuses jusque dans les coins les plus reculés, déchiré les familles et les villages, fourni la trame à d'infâmes machinations politico-religieuses. Assister au rôtissage d'une voisine, discuter des modalités de torture judiciaire appliquées à l'oncle ou à la tante, être terrorisé à l'idée de pouvoir être dénoncé anonymement par un concurrent ou un ennemi, entendre parler régulièrement de sabbats, de marques, graisses et poudres diaboliques, de diables ayant la capacité de changer d'apparence, discuter du bien-fondé de certaines de ces croyances, avoir peur d'être soi-même pris dans la tourmente pour avoir mis en doute la réalité de cet imaginaire, etc. : voilà un cadre d'insertion particulièrement fort et significatif pour toutes les catégories de la société.

Rapprochons-nous du discours scolaire. L'intronisation de l'État enseignant suppose une rupture avec l'univers de référence religieux et le développement d'idéaux profanes sacralisés. Cette rupture, particulièrement tranchée en France, est maintenant bien documentée. Les ouvrages sur les manuels scolaires et sur la littérature laïque relative à l'enseignement découvrent un effort important pour élaborer un univers alternatif autosuffisant et sacralisé, appartenant à la sphère publique. Les piliers de cette nouvelle religion civile se nomment Patrie et République, Raison, Science et Progrès, Industrie et Commerce, Travail et Mobilité. Un nombre considérable de philosophes, hommes politiques, enseignants et fonctionnaires participent à cette synthèse d'idées en gestation depuis longtemps. Ils traduisent quantité de glissements et de transformations acquises, expriment de nouveaux rapports de force et de sens installés grâce à la révolution industrielle. Synthèse aussitôt contestée et faisant l'objet de débats occupant périodiquement la classe politique, et par ricochet toute la société. Synthèse qui est donc lue et interprétée, enseignée et apprise, traduite et intégrée, à travers le prisme des tensions et des interprétations religieuses et politiques. Si les élèves sont obligatoirement insérés dans la filière scolaire, il ne faut pas oublier que cette filière est elle-même traversée par les multiples points de vue issus de toute la

société. Aujourd'hui comme hier, il est impossible de comprendre l'efficacité ou l'inefficacité de la norme enseignée sans faire l'effort de la replonger dans l'expérience normative vive de la vie quotidienne. Il faut faire ici appel à l'apport des théories de la lecture pour comprendre le cercle contextualisé de la production et de l'interprétation multiple des discours.

## L'insertion dans la tension État-économie

Le second grand ébranlement moderne de la hiérarchie enchevêtrée des **L**autonomies et dépendances normatives concerne la position de la sphère des activités économiques, autre grande préoccupation des fondateurs de la sociologie jusqu'à aujourd'hui. Contentons-nous ici aussi, faute de place, de deux remarques.

La ville médiévale artisanale et commerciale luttant pour son autonomie constitue en soi un cadre socialisateur exceptionnel. Comme le dit l'adage, l'air de la ville rend libre, premier effet socialisant décisif. D'un coup, le serf fuyant sa glèbe entre dans une autre logique normative. Il fait l'expérience et des métiers libres et des métiers corporatifs —véritables corps de socialisation organisés—, devient acteur lui-même des liens mouvements entre les métiers et la Ville-État. En bref, il entre dans une intense expérience normative d'organisation du travail intimement reliée à la sphère politique de la ville franche.

Dans la seconde moitié du XVIII<sup>e</sup> siècle et au début du XIX<sup>e</sup>, l'abolition des corporations supprime un cadre juridique déjà débordé par le travail libre et les manufactures. La consécration du laisser-faire (physiocrates et libéraux) couronne l'émancipation de l'économie en faisant de l'État un lieu de conciliation et de traduction publiques de la diversité contradictoire des intérêts privés. La révolution industrielle survient dans une situation de vide juridique relatif aux conditions de travail et de formation professionnelle. Expérience tragique de l'aliénation et de l'exploitation, de la crise économique et du chômage, de l'obsolescence rapide des savoirs traditionnels, du dépouillement des moyens de production, du travail salarié des enfants, de la désorganisation de la vie familiale. Expérience de luttes syndicales et politiques, des gains héroïques, des échecs et des répressions à odeur de misère. La socialisation normative trouve là ses ressorts profonds et contradictoires, non pas principalement dans la pitance moralisatrice servie dans les manuels scolaires.

Dans ce cadre, l'idée d'une subordination complète de l'économie à l'État a soulevé les espoirs de millions de prolétaires. Dévouement, sacrifice, mort donnée et reçue, idéaux lumineux, vulgate de croyances apparemment scientifiques, prêtres et grands prêtres de la révolution, culte de la personna-

lité, autoroutes toutes tracées de l'histoire forment le tableau de fond de cette expérience normative. Valeurs, science et utopie ont été réunies pour enterrer définitivement les classes et leur cortège d'oppressions. Cette construction a finalement accouché d'un cauchemar bureaucratique qui s'est effondré de lui-même, créant un vide du croire qui n'est probablement pas sans rapport avec les radicalisations magico-religieuses actuelles. Dans toutes ces tensions, c'est encore la logique d'insertion qui prévaut. Elle happe l'acteur —y compris le sociologue— l'entraîne, le place devant des choix, le mêle aux conflits, l'amène finalement à participer à l'orientation des transformations elles-mêmes.

## L'insertion dans la polarisation individu-société

Les cadres de la socialisation subissent d'autres modifications substantielles. LÉvoquons rapidement un phénomène fort débattu par nos pères fondateurs (Tocqueville, Marx, Durkheim, Simmel et Weber), celui de l'érosion des instances normatives intermédiaires et de l'individualisation.

En 1789, Mirabeau consolait ainsi Louis XVI: "N'est-ce donc rien que d'être sans Parlement, sans pays d'État, sans corps de clergé, de privilégiés, de noblesse? L'idée de ne former qu'une seule classe de citoyens aurait plu à Richelieu: cette surface égale facilite l'exercice du pouvoir. Plusieurs règnes d'un gouvernement absolu n'auraient pas fait autant que cette année pour l'autorité royale." (cité par Pernoud 1981, t.2, 328)

Cette érosion polarisante des instances intermédiaires sera renforcée par deux ensembles de transformations ultérieures. L'une consiste en la mise en place de vastes institutions étatiques universelles: démocratie et citoyenneté, enseignement, armée, hôpitaux puis assurances sociales. Un ciel institutionnel géré par l'État surplombe alors les individus et contribue à renforcer l'individualisation. La modernité étatique telescope les instances intermédiaires et gère à partir du centre, procurant ainsi un nouveau cadre d'insertion normative aux acteurs.

La seconde mutation est relative à la généralisation de l'entreprise et du salariat. Elle implique la marginalisation de la ferme, de la boutique et de l'échoppe familiales. Hommes et femmes sont happés par ce processus qui érode les bases économiques de la famille; celle-ci cesse de graviter autour de la notion de patrimoine.

Au cours de cette évolution, les dimensions publiques de la famille, dimensions qui étaient à la hauteur de l'insertion familiale dans les diverses catégories intermédiaires, se ratatinent. Libérée de ces attaches fortes, la famille voit s'ouvrir devant elle un monde de liberté et de mobilité qu'elle ignorait auparavant: mobilités géographique, sociale, familiale (séparations)

et identitaire. La distance qu'elle entretient avec le nouveau paysage institutionnel la refoule vers les étages du micro, du privé. Elle se définit alors de plus en plus comme un lieu contractuel de la réalisation de soi, à la fois des enfants et des conjoints; "libres ensemble", comme dit de Singly (2000). Sa stabilité dépend de la bonne entente des conjoints, bonne entente dont on sait la fragilité et l'instabilité.

C'est également à la faveur de ce paysage institutionnel que se déploie de façon extraordinaire la subjectivité. Largement prisonnière auparavant de la famille-patrimoine et de ses extensions claniques et clientélares, la subjectivité connaît une extension remarquable, en particulier avec le romantisme aux XVIII<sup>e</sup> et XIX<sup>e</sup> siècles. Elle déborde constamment de la famille rétrécie et des réseaux individuels qui sont ses lieux d'incubation naturelle. Elle a donc besoin, pour s'exprimer, de lieux à la hauteur des processus d'objectivation sociale auxquels elle est reliée. Cette expression publique des subjectivités trouvera, dans l'imprimerie d'abord, puis dans les médias audiovisuels et informatiques, les instruments dont elle avait besoin, instruments susceptibles de porter sur la place publique une expérience réelle ou imaginaire. Le livre, la radio, la télévision, le cinéma et maintenant Internet entretiennent une scène publique permanente des subjectivités —à ne pas confondre avec le narcissisme (Lasch 1980)— et introduisent à une gamme quasi infinie d'expériences morales virtuelles.

## Conclusions

Cet article aborde le thème de la normativité à partir de la genèse de la compréhension de l'action. Il s'inspire de certains résultats de la théorie de l'esprit, pose une hypothèse sur la hiérarchie enchevêtrée des autonomies et dépendances normatives, adopte une vision de l'éducation en termes d'insertion dans ces mêmes hiérarchies et se livre enfin à certaines considérations sociohistoriques sur leurs transformations.

La théorie de l'esprit s'attache à reconstruire la compréhension de l'action du point de vue de l'enfant. Elle nous aide à comprendre la rupture avec le conditionnement, la complexité variable des régularités et les conditions d'émergence de la règle conventionnelle. Elle met l'accent sur la notion de représentation et de métareprésentation, en soulignant l'importance du virtuel et du réversible dans la construction du réel relationnel.

Nos formes relationnelles s'établissent à la frontière de nos virtualités disruptives et des efforts de régula(risa)tion pour les contenir. Ce sont des formes concrètes —non pas la famille mais telles familles—, à partir desquelles nous pouvons abstraire des types idéaux, ces reconstructions de logiques d'action. La dimension normative, faite de régularités et de règles

fragiles et réversibles, caractérise donc l'action dès ses premiers niveaux de complexité, par opposition au comportement conditionné. On comprend dès lors que la socialisation ne puisse consister en inscriptions répétées sur la feuille immaculée de l'enfant, car elle implique le jeu avec les régularités et les règles, jeu qui s'apprend par insertion vive dans la relation elle-même.

La structuration normative du social, étant donné l'indétermination de nos espaces de jeu, l'autonomie que celle-ci confère à chaque acteur et les régularisations qu'elle suscite, se présente comme enchevêtrement d'autonomie et de dépendance. La socialisation normative de base passe par l'expérience de la liberté des possibles et de son freinage régula(risa)teur, par insertion concrète dans des enchevêtrements particuliers. Dans cette perspective, l'école n'est qu'un cadre d'insertion parmi d'autres cadres socialisateurs, et il faut bien se garder de confondre socialisation et scolarisation, cette dernière étant subordonnée à la première. La socialisation s'étend à toutes les entrées comme acteur dans les diverses facettes du lien social.

La structuration normative revêt toujours des formes historiques particulières. Nous sommes donc renvoyés aux expériences morales typiques survenant dans certaines configurations sociohistoriques d'autonomie et de dépendance. Sous ce point de vue, la modernité a souvent été caractérisée par une transformation conflictuelle des rapports entre les sphères religieuse, économique et politique. Elle se distingue aussi par une individualisation issue de l'érosion des instances normatives intermédiaires et de leur remplacement par des institutions étatiques universelles et par l'entreprise. Ces transformations de la hiérarchie normative émancipent la famille de contraintes fortes et, en la refoulant dans le privé, l'ouvrent à des libertés jusque-là impensables. C'est ce qui amène les conjoints à mettre la réalisation réciproque de soi au sommet des valeurs et ce qui encourage l'individu à vouloir varier en diversité et en intensité ses expériences de vie.

## Bibliographie

- ARIÈS P. 1973 *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, Paris, Seuil  
BALANDIER G. 1985 *Le détour : pouvoir et modernité*, Paris, Fayard  
BOUDON R. 1999 *Le sens des valeurs*, Paris, PUF  
de SINGLY F. 2000 *Libres ensemble*, Paris, Nathan  
de WAAL F. 1995 *La politique du chimpanzé*, Paris, O. Jacob  
DUBET F. 1991 *Les lycéens*, Paris, Seuil  
DURKHEIM E. 1992 *L'éducation morale*, Paris, PUF  
HUSSLER E. 1994 *Méditations cartésiennes*, Paris, PUF  
LASCH C. 1980 *Le complexe de Narcisse : la nouvelle sensibilité américaine*, Paris, Laffont  
MEAD M. 1973 *Une éducation en Nouvelle-Guinée*, Paris, Payot  
MOORE B. 1985 "Privacy", *Society*, 22, 4, 17-27

- PERNOUD R. 1981 *L'histoire de la bourgeoisie en France*, Paris, Seuil
- PETITAT A. 1998 *Secret et formes sociales*, Paris, PUF
- PETITAT A. 1999 "Échange symbolique et historicité", *Sociologie et sociétés*, XXXI, 1, 93-101
- PETITAT A. 2001 "Code binaire et complexité de l'action", *Recherches sociologiques*, 3, 13-23
- PETITAT A. 2002 Contes et normativité, in Petitat (éd.), *Contes : l'universel et le singulier*, Lausanne, Payot, 29-54
- PIAGET J. 1932 *Le jugement moral chez l'enfant*, Paris, PUF
- RAYOU P. 1999 *La grande école. Approche sociologique des compétences enfantines*, Paris, PUF
- Sociologie de l'enfance 1998 et 1999, *Éducation et Sociétés*, 2 et 3
- Sociologie, critique et politique 2003, *Revue de l'Institut de Sociologie*, Université Libre de Bruxelles
- WELLMAN H. M. (ED.) 1990 *The Child's Theory of Mind*, Cambridge Mass., MIT Press