

Éducation diffuse et relation sociale

ANDRÉ PETITAT

Faculté des sciences sociales et politiques

Université de Lausanne

Andre.Petit@unil.ch

Les sociologues, depuis quelque temps déjà, ont pris conscience du surinvestissement dont l'école était l'objet, au détriment de l'éducation diffuse en général. Cette prise de conscience s'est traduite par une diversification des objets de recherche. Le présent article se situe dans cette perspective d'un élargissement du regard sociologique sur l'éducation. Il part du point de vue que l'éducation procède par insertion dans des relations –parfois scolaires, la plupart du temps non scolaires– et que toute relation comporte une triple dimension d'inculcation, d'apprentissage et de socialisation.

L'éducation procède par insertion dans des relations

Affirmer que l'éducation procède par insertion dans des relations multifonctionnelles est absolument trivial pour les ethnologues et les anthropologues qui étudient ou plutôt étudiaient l'éducation dans les microsociétés orales, dépourvues d'écoles ou d'institutions éducatives spécialisées. Ceci dit, les relations ne comportent pas toutes la même dose d'activités orientées vers l'inculcation de comportements, dispositions, croyances et compétences. Elles se distribuent entre deux pôles. À une extrémité, les relations ne fonctionnent qu'à l'apprentissage. L'acteur est laissé à lui-même ; il entre en relation, observe, agit avec plus ou moins de succès, se corrige, apprend à connaître acteurs et dynamiques relationnelles, participe lui-même à la modification de ces dynamiques. À l'opposé, la relation est surchargée de pauses éducatives : mère qui s'interrompt pour expliquer quelque chose à son enfant ou artisan qui instruit un novice en attirant son attention sur le bon déroulement de certaines opérations. Il arrive même que l'éducation intégrée aux relations quotidiennes fasse l'objet d'une minutieuse réglementation. L'apprentissage corporatif et l'apprentissage réglementé en entreprise d'aujourd'hui fournissent de bons exemples de ce type d'encastrement.

Les relations éducatives non spécialisées sont évidemment beaucoup plus nombreuses et diversifiées que les relations spécialisées. D'une façon générale,

l'entrée dans une relation déjà constituée s'accompagne d'une forte accentuation des dimensions d'inculcation –ou éducation au sens étroit–, d'apprentissage et de socialisation. Plus une société est mobile, plus les relations qui la caractérisent doivent activer ces dimensions. De même, la mutation accélérée d'une relation sous un angle ou un autre exige des adaptations, des apprentissages nouveaux et peut induire des dynamiques nouvelles de socialisation. En revanche, les très fréquentes relations routinisées entretiennent des fonctions stables et un bagage de croyances et de compétences usuelles. La dimension d'apprentissage prévaut souvent dans ces cas, les injonctions éducatives n'étant émises que si le processus spontané d'apprentissage aboutit à des actions qui échappent à une fourchette de l'acceptable.

L'éducation scolaire consiste elle-même en une insertion dans un type particulier de relation, la relation institutionnalisée entre enseignants et enseignés. La distinction entre apprentissage et inculcation s'applique aussi à l'école ; elle correspond à un des clivages pédagogiques les plus importants, entre une éducation centrée sur l'apprentissage autonome de l'enfant et une éducation centrée sur l'imposition pédagogique et les exigences sociales qu'elle incarne. D'autres distinctions sont évidemment applicables. Celle qui nous intéresse le plus ici concerne l'importance relative de la scolarisation par rapport à l'éducation diffuse des relations non spécialisées. Soit l'école n'occupe qu'une place marginale dans la vie de l'enfant, à raison d'une à deux heures par jour, soit elle enveloppe complètement sa vie sur le modèle de l'internat, sur un nombre d'années plus ou moins grand.

Le paradoxe veut qu'une relation spécialisée de la division du travail ne se réduise jamais tout à fait à la fonction qui la distingue. Comme on l'a souvent rappelé, une entreprise est plus qu'une machine à produire. C'est aussi un milieu de vie, fait de rapports de concurrence et de solidarité, de réseaux de connaissances et d'amitiés, etc. De même, l'école ne se résume pas à sa fonction d'inculcation de valeurs et de compétences. C'est pourquoi d'ailleurs, après les vacances, une part appréciable des élèves reprend le chemin de l'école avec des sentiments partagés, entre souvent le déplaisir du travail et le plaisir des amis retrouvés.

Tout rapport éducatif spécialisé ou scolaire pose le problème de son articulation avec les autres rapports sociaux non spécialisés de la vie quotidienne. Si l'école prépare par exemple à des activités professionnelles, elle pourra imaginer des exercices qui se rapprochent de situations réelles externes ou encore prévoir des stages professionnels en complément des cours. De même, les professionnels en exercice devront accepter voire aménager une période d'adaptation pour les ex-élèves qui font leurs premiers pas dans la profession.

La plupart du temps, la sociologie de l'éducation borne son attention aux relations éducatives spécialisées et institutionnalisées, de type école. L'école s'offre à notre attention avec la force de son évidence fonctionnelle. L'espace

public démocratique s'empare régulièrement de cet objet, sur lequel convergent tous les regards. L'école en vient ainsi à cacher les processus éducatifs en général, un peu comme l'arbre cache la forêt.

Expérience singulière et catégorie relationnelle

Faire l'expérience d'une relation singulière ne signifie pas faire l'expérience de toutes les relations qui constituent une catégorie relationnelle. Les rapports à son père et à sa mère n'épuisent pas les rapports parents-enfants propres à telle ou telle société. Jamais en fait nous ne pouvons accéder à l'intégralité plurielle de ces rapports. Même un spécialiste des interactions familiales pourra difficilement prétendre à une connaissance exhaustive. Il en va de même pour les rapports conjugaux, professionnels, religieux, etc. Nous restons toujours plus ou moins ancrés dans notre expérience singulière des relations, même si de nombreux canaux relationnels et informationnels viennent nous enrichir des expériences d'autrui et nous offrent donc la chance d'une certaine décentration. L'accès à un éventail assez large d'expériences relationnelles réalisées par autrui dépend de l'étendue de son propre réseau, de la position hiérarchique qu'on occupe, des modalités de la circulation des informations, etc. C'est principalement à travers les récits que se transmet l'expérience relationnelle. Les récits qui prétendent à la vérité, mais aussi les récits de fiction –du conte aux séries télévisées–, offrent une panoplie d'exemples et de catégories déjà constituées et réfléchies, plus ou moins réductrice ou amplificatrice des représentations et des pratiques usuelles.

Dépasser sa singularité expérientielle signifie de façon incontournable faire face à la pluralité des expériences afférentes à un même type de lien social : fils/fille-père/mère, frère/sœur-frère/sœur, enseignant-élève, époux-épouse, homme-femme, noble-roturier, pur-impur, etc. Mon expérience n'est pas la seule expérience possible : mon rapport à l'autre se conjugue sur le mode de l'analogie et de la différence. Cette expérience du même et du différent est inséparable de la constitution des catégories relationnelles, toujours à la fois homogènes sous certains aspects et hétérogènes sous d'autres (les théories de la catégorisation convergent sur ce point. Se socialiser, c'est-à-dire habiter en profondeur des mondes relationnels, signifie faire l'expérience de la pluralité des pratiques et des représentations, faire face aux oppositions de valeurs, aux écarts de sens et de croyances. L'identité elle-même n'est possible qu'en termes de convergences et de divergences de sens.

Par exemple, si nous interrogeons une série de personnes sur leur définition de la femme aujourd'hui, nous obtiendrions une sorte de nuage de sens étendu, avec sans doute au centre un noyau de convergences et, à la périphérie proche

ou lointaine, des zones satellites plus ou moins proches ou dispersées. La publicité actuelle joue admirablement autour de cette mouvance définitionnelle, en mettant en exergue les multiples visages de la femme (entrepreneur, professionnelle, travailleuse salariée, mère, épouse, maîtresse de maison, soubrette, amante, aventurière...) et en variant en permanence les attributs qui les caractérisent (croyances, capacités, vêtements, bijoux, maquillages, coiffures, etc.)

Alors que la plupart du temps nous pensons le sens en termes identitaires, il faudrait plutôt le penser en termes de tensions des différences, de tensions des écarts de sens. À partir de là, il est possible de rejoindre le jeu des acteurs, leurs conflits et leurs accords, leurs négociations toujours instables, leurs malentendus et leurs sous-entendus permanents, leurs efforts phrase après phrase, récit après récit pour tenter de se comprendre, leurs non-dits, leurs mensonges et leurs exagérations, bref les jeux permanents autour du sens, par où celui-ci se métamorphose dans une mouvance perpétuelle. Le sens de l'action se présente comme un nuage d'écarts de sens constamment échangés et négociés dans le cours même de l'action.

Les trois dimensions éducatives de toute relation

L'éducation au sens générique comporte trois dimensions principales. Selon que l'on se place du point de vue de l'acteur "éducateur", de l'acteur "apprenti" et de l'insertion relationnelle, on parlera d'inculcation, d'apprentissage et de socialisation.

La dimension d'inculcation renvoie à l'action en vue de susciter chez autrui un certain nombre de dispositions sensori-motrices, cognitives et affectives que les acteurs estiment plus ou moins souhaitables en vertu de leur représentation de la relation dans son ensemble et du rôle spécial auquel ils destinent autrui.

La dimension d'apprentissage réfère aux activités multiples en vue de se familiariser avec diverses dispositions sensori-motrices, cognitives et affectives que les apprenants estiment plus ou moins souhaitables en vertu de leur représentation de la relation dans son ensemble et du rôle spécial auquel ils se destinent plus particulièrement.

La dimension de socialisation désigne deux aspects : a) la capacité plus ou moins effective de fonctionner dans tel ou tel cadre relationnel (maîtrise du contexte, des codes et des jeux autour des codes) et b) l'effet d'intégration ou de non-intégration, voire d'exclusion, engendré par l'insertion dans une logique relationnelle.

Soulignons que l'inculcation, l'apprentissage et la socialisation procèdent de mécanismes à la fois conscients et inconscients. Si tout se résumait à la conscience,

le sociologue pourrait se limiter aux réflexions des acteurs. Comme ce n'est pas le cas, sa tâche est aussi théorique (Habermas 1987).

Résumons en quelques lignes les considérations précédentes dans ce qui ressemble à une définition de perspective :

Toute relation sociale –constituée ou en voie de constitution, figée ou en mouvement– comporte des dimensions éducatives, parmi lesquelles on peut distinguer entre inculcation, apprentissage et socialisation. Entrer dans une relation, c'est faire l'expérience au moins partielle de la pluralité de ses possibles et éventuellement de ses transformations.

L'éducation procède par insertion dans des dynamiques relationnelles singulières (entre parents et enfants, entre amis, entre conjoints, entre patrons et employés, entre acheteurs et vendeurs, entre enseignants et enseignés, etc.). Au cours de cette insertion active, les acteurs –nouveaux et anciens, transitoirement ou durablement– s'initient à la pluralité des pratiques et des représentations actualisées, accèdent à un éventail plus ou moins large d'expériences relationnelles réalisées par autrui et explorent l'espace de jeu autour des conventions sociales.

Dynamique d'insertion, hétérogénéité catégorielle et espace de jeu socio-symbolique assurent une socialisation qui est souvent l'occasion d'une production sociale.

Relation scolaire et relation multifonctionnelle

A fin de ne pas compliquer la comparaison, restons-en ici à l'école d'État moderne sans nous soucier des autres formes scolaires historiques particulières. Le rapport pédagogique se présente comme un rapport asymétrique du point de vue du savoir, des valeurs et du pouvoir. Les objectifs, les programmes et les modalités pédagogiques de l'école font l'objet de définitions politiques et de débats démocratiques. Les élèves sont régulièrement évalués, promus ou recalés selon leurs performances. Ils reçoivent un diplôme s'ils satisfont aux exigences d'un programme. Ils espèrent tirer avantage d'un tel document sur le marché du travail.

Remarquons tout d'abord que l'école a l'avantage d'être visible, physiquement repérable, alors qu'il n'en va pas de même pour l'éducation encadrée dans des relations qui n'ont pas pour but premier l'éducation. La spécialisation fonctionnelle visualise alors que la multifonctionnalité mêle la fonction éducative à d'autres fonctions qui en général la dominent. D'où une indistinction qui rend l'investigation plus difficile.

La plupart des relations comme l'amitié, le couple, les rapports parents-enfants se déroulent dans un entre-deux entre autonomie et dépendance norma-

tives. Pour autant que les protagonistes ne violent pas certains droits et devoirs fondamentaux, ils disposent d'une assez grande liberté dans la définition de leurs rapports. Cela signifie que les relations quotidiennes ordinaires, surtout sous l'angle de leurs fonctions éducatives, échappent largement à la standardisation. Par exemple, la démocratie n'empêche pas l'existence de familles patriarcales ou matriarcales rigides, même si elle les rend peu probables ; elle ne prévient pas non plus l'inverse d'ailleurs, c'est-à-dire des familles éclatées ou anomiques aux fonctions éducatives lâches et perturbées. Rien à voir avec la relative uniformité administrative de l'école d'État ; nous baignons dans une pluralité nettement plus large.

Il n'est pas question de se livrer ici à une analyse approfondie des analogies et des différences entre relations scolaires et relations non scolaires, mais uniquement de donner un aperçu de la question. Comme tous nos échanges concernent principalement des biens, de l'influence, des sentiments et des savoirs, évaluons brièvement sous ces angles les proximités et les distances.

Prenons le pôle des biens. Un contraste fort apparaît entre le monde de la production-distribution privée des biens et services et celui de l'école d'État. L'un relève du contrat plus ou moins libre entre les acteurs tandis que l'autre relève d'une décision politique et de la centralisation-redistribution des ressources fiscales. La formation en entreprise assumée par les entrepreneurs est forcément soumise à des exigences de rentabilité à plus court terme que la formation en école d'État. Les valeurs de l'individualisme possessif auront tendance à dominer les relations commerciales et productives privées tandis que les valeurs de la démocratie et de la citoyenneté seront plus vives du côté de l'école publique.

Passons aux échanges centrés sur les savoirs, où les contrastes sont vifs également quoique portant sur d'autres aspects. Les médias écrits et audiovisuels déversent des informations réelles ou fictives –en principe non censurées en régime démocratique– en direction de récepteurs en principe libres de les éviter ou d'en faire la critique. Nous sommes donc loin du maître qui impose des programmes prédéfinis à des élèves obligés de les suivre durant la scolarité obligatoire. Ceci dit, des convergences existent. Le journaliste qui sélectionne et interprète la réalité quotidienne se donne volontiers un rôle de formateur d'opinion. L'écrivain qui cherche à divertir exerce lui aussi une influence sur son lecteur. D'une manière générale, l'industrie culturelle des médias procède selon le modèle peu interactif de l'arrosoir dont on sait maintenant que ses effets sont médiatisés par d'autres relations, qui fournissent des clefs de lecture et de sélection.

Les campagnes de toutes sortes occupent une place légèrement à part, car elles visent des modifications explicites des opinions, des savoirs et des comportements, à partir de contenus et de stratégies prédéterminés. Les campagnes étatiques ou paraétatiques (alcool, drogue, sida, tabac, aliments...) diffèrent des rapports scolaires sous les angles de la pédagogie utilisée et de l'obligation de

réception, mais elles s'en rapprochent sous ceux de la légitimité publique et du financement, ce qui les distingue aussi des campagnes publicitaires à buts commerciaux.

À ce même pôle du savoir, nous trouvons aussi nos relations à des "spécialistes", souvent lourdement chargées de dimensions éducatives : au médecin, au psychologue, au garagiste, à l'informaticien, etc. Ces relations comportent une asymétrie de savoirs analogue à celle du maître et de l'élève. Contrairement à l'élève assigné à un maître, nous pouvons aisément changer de médecin, mais il est beaucoup plus difficile d'échapper à notre ignorance dans ce secteur. La connexion savoir-pouvoir prend des formes différentes d'un cas à l'autre.

Au pôle du pouvoir, nos rapports aux administrations publiques (police, justice, fiscalité, aménagement et constructions, etc.) nous placent dans des inégalités de pouvoir qui ne sont pas sans affinité avec ceux vécus à l'école, puisque nous sommes dans chaque cas soumis à la puissance publique. Dans les deux cas également nous sommes rappelés à nos devoirs et incités à l'apprentissage des méandres de la loi et des subtilités de ses applications.

À ce même chapitre, il faut également mentionner les rapports de travail, lourdement caractérisés par la subordination des savoirs et savoir-faire à l'échelle du pouvoir de l'entreprise. Toute transformation des procédés, des procédures et des produits génère des tensions éducatives et adaptatives qui mobilisent cadres et exécutants dans des négociations parfois difficiles.

Venons-en finalement au pôle des sentiments. Les relations d'amitié, relativement égalitaires aux plans du savoir et du pouvoir, ne visent pas l'éducation réciproque. Elles jouent cependant un rôle important dans la formation des opinions et des valeurs, probablement parce qu'elles font massivement intervenir la dimension de l'attachement. Même chose pour les rapports amoureux, qui souvent se compliquent d'asymétrie de pouvoir. La période initiale en particulier correspond à des dévoilements et des idéalizations réciproques qui peuvent avoir des répercussions décisives sur l'orientation ultérieure des acteurs.

Les rapports au père et à la mère jouent aussi principalement autour de l'attachement et du pouvoir, avec en sus des inégalités de savoirs et de savoir-faire. Inutile d'insister sur leur importance éducative, notamment sur la construction des valeurs, des régularités et des règles.

Le normatif, qui surcharge d'affects les échanges de biens et services, de pouvoir et de savoirs, est lourdement lié aux sentiments. Comme les échanges symboliques comprennent virtuellement des postures dévastatrices ou simplement déviantes, il n'y a pas d'autres choix que de valoriser les unes et de dévaloriser les autres, de repérer les transgressions, de juger et de punir. Toute interaction met donc en jeu des valorisations et des dévalorisations, des régularités et des règles appréciées et dépréciées ; toutes renvoient ainsi à un dialogue du bien et du mal qui ne cache pas ses ambitions pédagogiques.

École, éducation diffuse et changements sociaux

Éducation, invention et culture vont de pair. Lorsque les éthologistes parlent de cultures chimpanzées, ils se réfèrent à une variation des pratiques d'une société à l'autre, à des capacités inventives et à la transmission des inventions (Whiten & al. 1999). Contrairement à des représentations courantes, l'éducation participe étroitement à la production et à la diffusion du nouveau. C'est notamment la focalisation sur l'école qui a popularisé cette idée d'éducation reproductrice, car la séparation école-société génère des décalages et des délais, des instrumentalisations aussi, qui soulignent sa dimension reproductrice. Remarquons toutefois qu'au sommet de l'édifice, au niveau du doctorat, en particulier dans les laboratoires de recherche universitaire, on admet au moins en principe la jonction entre novation, éducation et diffusion.

D'une façon générale, inventer une nouvelle modalité relationnelle implique un ajustement réciproque et simultanément l'ouverture d'un espace de jeu autour de ce nouveau jeu relationnel. L'ajustement réciproque peut difficilement être envisageable sans l'intervention du triptyque apprentissage (des nouvelles modalités initiées par l'un et/ou l'autre dans une interaction), inculcation (pressions réciproques) et socialisation (habitation d'un nouveau monde familial, confortable ou inconfortable). Dans l'éducation diffuse, comme la dimension éducative colle à la relation plutôt que de s'en séparer, il est beaucoup plus facile d'admettre la participation de l'éducation aux ruptures innovantes et à leurs généralisations.

Quantité de ruptures dans la reproduction des formes sociales sont impensables en termes scolaires, car l'école ne représente que la pointe de l'iceberg éducatif. Le nécessaire déplacement du regard sur l'éducation diffuse ne fournit pas de réponses simples, car le social est fait de logiques relationnelles parfois convergentes et parfois divergentes ; cela signifie que les dimensions éducatives propres aux diverses relations n'œuvrent pas nécessairement dans le même sens. Tantôt elles se neutralisent, tantôt elles se synchronisent et se cumulent en provoquant des transformations d'envergure.

À ne voir que l'action scolaire, on comprend mal la chute du Mur en 1989 ou encore la Révolution tranquille québécoise des années 1960. Dans ces deux cas, les systèmes scolaires ronronnent, sans à-coups particuliers, avant la secousse tellurique ; l'inculcation idéologique fonctionne de façon satisfaisante et homogène. Dans ce genre de configuration, assez fréquente à petite comme à grande échelle, les acteurs de la rupture ont été formés par le système dont ils seront les fossoyeurs. Faut-il en conclure que leur formation scolaire a été déficiente ? Non, probablement pas. La réponse est plutôt à chercher en direction des autres relations discordantes voire dissidentes dans lesquelles ces mêmes acteurs sont activement insérés, relations à partir desquelles ils peuvent opérer un retournement critique sur leur formation scolaire.

Autre exemple classique : si l'inculcation scolaire nous renseigne sur la formation "académique" de l'ouvrier qualifié, elle nous dit en général bien peu de chose sur sa construction identitaire comme syndicaliste. Car l'une et l'autre relèvent de relations différentes. La culture syndicaliste passe par la famille, par les amis, par l'organisation et la presse syndicales ou d'autres relations encore.

Comment comprendre aussi la révolution qui est intervenue dans les modalités de passage à l'état adulte, dans les années 1960 et 1970 ? Ce n'est pas ici à l'échelle des rapports scolaires que l'impulsion de la rupture s'est produite. Au contraire, au plan des visées, l'école a freiné le mouvement plutôt qu'elle ne l'a accéléré. Au plan "structurel", la massification de l'université, en élargissant une zone intermédiaire entre adolescence et vie adulte, a probablement ouvert un espace de liberté virtuelle dans lequel les étudiants se sont engouffrés à la première occasion, établissant un modèle transitionnel que les adolescents se sont empressés d'adopter.

On pourrait multiplier les exemples de la surévaluation des effets du système scolaire et de la sous-évaluation de l'éducation diffuse. Celle-ci induit des clefs de lecture de la culture scolaire qui peuvent neutraliser voire retourner certains effets escomptés par l'institution (les théories de la lecture et plus généralement de la réception ont radicalement modifié notre compréhension des récits et de l'information, provoquant une rupture profonde avec les approches structurales, réintroduisant rhétorique, stratégie, tension et surtout pluralité dans le cercle de la production et des échanges culturels).

Comment aborder la relation comme cadre éducatif ?

Certains enquêtes, nationales ou internationales, évaluent le degré d'efficacité de l'école. Ceci n'est possible que parce que l'école assigne des buts précis au travail pédagogique, un peu à la manière d'une entreprise, avec ses normes de productivité et de qualité. Impossible de procéder de même pour les familles, les couples ou les amis. Ici, pas d'homogénéisation des buts et des moyens, mais une pluralité touffue. Et aussi des apprentissages différents, qui portent davantage sur les modalités de la vie en commun que sur la maîtrise de savoirs académiques particuliers.

N'exagérons toutefois pas la différence. On sait bien qu'entre les buts et les moyens proclamés et les établissements scolaires au quotidien il y a un écart important où s'installent précisément la pluralité des gestions locales et la pluralité des pratiques et des représentations à l'œuvre dans chaque classe. Ici aussi, les catégorisations officielles abritent une grouillante hétérogénéité.

Ce que la sociologie de l'école a gagné en plongeant dans les boîtes noires de l'établissement et de la classe, il ne s'agit pas de le perdre si l'on se tourne vers

l'éducation diffuse. Ici aussi il faut procéder du particulier au général, de l'expérience singulière de la relation à la pluralité dynamique de la catégorie relationnelle reconstruite.

Nous ne sommes pas dans un désert sociologique. Comme le notait déjà Simmel, l'échange produit du social ; il "socialise" au sens où il met en connexion, en relation. Cette "socialisation" suppose un ajustement réciproque qui contient déjà des dimensions éducatives, dimensions plus évidentes encore lorsque l'acteur s'insère dans une relation déjà constituée. L'attention de Simmel visait davantage la logique des interactions que les insertions éducatives sans toutefois négliger ces dernières (voir par exemple son travail sur les sociétés secrètes).

Voilà plus d'une quarantaine d'années que Becker (1963) a publié son livre *Outsiders* où il décrit l'insertion dans un groupe de fumeurs de marijuana, avec ce que cela signifie comme apprentissage surtout, mais aussi inculcation et finalement socialisation. Un large pan des études sur la déviance a adopté ce point de vue. Côté religion, les travaux sur la conversion, l'entrée dans un groupe ou la sortie d'un groupe se rapprochent fortement de ce qui nous intéresse ici (Neitz & Spickard 1989). Il faudrait citer aussi les très nombreuses études en sociologie de la science, de l'art, du travail, de la famille, etc., qui prennent soin, souvent dans des perspectives inspirées par l'école de Chicago ou par l'ethnométhodologie, de décrire ce qu'on pourrait appeler l'"entrée en relation" ou la familiarisation avec un univers relationnel (Becker & McCall 1990).

Notons que ce type d'approche s'est étendu à l'école elle-même, renouvelant la méthodologie traditionnelle et générant un ensemble important de travaux novateurs (voir notamment Sirota 1988, Dubet & Martuccelli 1996, Barrère 1997, Charlot 1999, Delalande 2001). N'oublions pas le beau travail de Willis (1977), où il articule des logiques relationnelles scolaires et extrascolaires. Plusieurs sociologues ont mis en évidence l'importance de différences relationnelles apparemment marginales dans le devenir des enfants et notamment dans leur réussite scolaire ultérieure (Lahire 1995, Felouzis 1997). L'hétérogénéité du bassin relationnel familial ou scolaire agit évidemment pour le meilleur et pour le pire.

La recherche sur l'éducation diffuse ne devrait pas se concentrer seulement sur les actions historiquement situées les plus régulières ni s'orienter vers une sorte d'action moyenne. Les écarts du sens de l'action, même minoritaires, sont importants, car en eux s'ancrent les contradictions et les dissidences, bref la dynamique de l'action et l'invention de nouveaux sens. Avant la construction de logiques pures de l'action (types idéaux) qui permettent une appréhension rationnelle des actions empiriques, il faut souligner le caractère multidimensionnel des interactions, leur aspect volumétrique où se déploient les oppositions, les différences, les amas centraux et les dispersions périphériques.

Terminons avec un bémol. Si, dans un premier temps tout au moins, la description attentive de l'expérience relationnelle est probablement l'approche

la plus adéquate pour mettre à jour les procédures éducatives interactives diffuses, elle comporte aussi ses limites. Car nous avons une connaissance réduite de nous-mêmes, d'autrui et a fortiori de nos relations. Nous agissons bien en accordant un ou des sens à notre action, en écho au(x) sens que nous attribuons à l'action d'autrui, mais on sait bien qu'un train en cache souvent un autre et que des influences agissent en échappant à notre conscience. L'approche compréhensive se doit alors d'établir une articulation avec les approches causales et structurales.

Conclusions

L'axiome implicite de ce texte suppose que la société est composée d'individus entretenant de multiples relations. L'unité n'est pas l'individu ni la relation, mais au moins deux individus-en-relation, avec tantôt la relation qui transcende les individus et tantôt les individus qui transcendent la relation. Cette bascule est au bout du compte asymétrique, car les individus tendent constamment à dépasser leurs formes relationnelles cristallisées. Comme dit Simmel, sans la cristallisation des formes, pas de transmission ni de cumul possibles, donc pas de dépassement concevable. L'éducation est un moment d'une dynamique relationnelle permanente entre cristallisation et dépassement.

J'entends déjà une objection : en déplaçant la priorité vers l'éducation diffuse, est-ce qu'on ne se retrouve pas avec une sociologie de l'éducation qui est une sociologie de la production-reproduction d'individus-en-relations (la société se définissant elle-même comme ensemble d'ensembles d'individus-en-relations) ? C'est vrai, mais cette objection est-elle recevable ? Plutôt que de refuser un tel élargissement de perspectives, ne faut-il pas plutôt déplorer le rétrécissement du champ que nous propose la sociologie de l'éducation d'aujourd'hui, corrélatif de l'hypertrophie de son intérêt pour l'école ? Après tout, cette hypertrophie semble davantage due à une question de ressources qu'à un choix épistémologique raisonné. L'école, qui mobilise une portion considérable des ressources étatiques, a les moyens d'entretenir une réflexivité sociologique (et aussi psychologique, historique, pédagogique, etc.) qui éclaire ses choix, davantage que les relations familiales, amicales, amoureuses, etc.

Lorsque Durkheim élabore sa définition de l'éducation, il ne la formule pas en termes scolaires, mais bien en termes généraux de reproduction sociale, même s'il restreint l'éducation au rapport entre adultes et enfants. Une telle limitation est discutable et à vrai dire intenable aujourd'hui. Simmel, parce qu'il s'intéresse aux logiques et aux dynamiques relationnelles, évite d'identifier éducation à intériorisation ou incorporation. Il se situe déjà dans une problématique d'insertion et d'ajustement interactif. Par exemple, l'échange monétaire ou la société

secrète suivent des logiques qui orientent les interactions éducatives entre leurs participants.

Depuis, beaucoup d'eau a coulé sous les ponts, notamment dans le sens d'un affinement du regard et de l'interrogation sociologiques. Nous nous sommes rapprochés des dynamiques interactives et nous sommes mieux en mesure d'en saisir la force socialisatrice. Après ce détour, nous voilà en meilleure posture pour reconstruire des ensembles de dynamiques relationnelles. Et dans ce travail de reconstruction, la sociologie de l'éducation diffuse devrait occuper une place de choix, car elle est impliquée dans la reproduction et le devenir de toute relation. Voilà qui devrait nous inciter à la collaboration non seulement interdisciplinaire mais d'abord et surtout intradisciplinaire, car l'éducation concerne tous les autres compartiments de la sociologie : justice, genre, famille, religion, santé, travail, etc. Au même titre par exemple que la sociologie du temps, elle est transversale ; transversalité pour l'instant plutôt virtuelle, qu'une accentuation des tendances actuelles pourrait rendre davantage effective.

Repères bibliographiques

- BARRÈRE A. 1997 *Les lycéens au travail*, Paris, PUF
- BECKER H. 1963 (1985 2^e éd.) *Outsiders*, New York, The Free Press of Glencoe
- BECKER H. & MCCALL M. (éd.) 1990 *Symbolic interactions and cultural studies*, Chicago, University of Chicago Press
- CHARLOT B. 1999 *Le rapport au savoir en milieu populaire*, Paris, Anthropos
- DELALANDE J. 2001 *La cour de récréation*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes
- DUBET F. & MARTUCCELLI D. 1996 *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, Seuil
- FELOUZIS G. 1997 *L'efficacité des enseignants*, Paris, PUF
- HABERMAS J. 1987 *Logique des sciences sociales et autres essais*, Paris, PUF
- LAHIRE B. 1995 *Tableaux de famille*, Paris, Seuil/Gallimard
- NEITZ M.J. & SPICKARD J. 1989 "Steps toward a sociology of religious experience", *Sociological Analysis*-50, 121-139
- SIROTA R. 1988 *L'école primaire au quotidien*, Paris, PUF
- WHITEN A. & al. Juin 1999 "Cultures in chimpanzees", *Nature*-399, 682-685
- WILLIS P.-E. 1977 *Learning to Labor*, Wesmead, England, Gower Publishing Co