

La discipline et la régularité à l'école républicaine et à l'école démocratique de masse

JOËL ZAFFRAN

Université de Bordeaux 2 Victor Segalen

Département de Sociologie

3 place de la Victoire

33076 Bordeaux Cedex

joel.zaffran@lapsac.u-bordeaux2.fr

Dans *L'Évolution pédagogique en France*, Durkheim défend l'idée qu'il n'existe pas d'éducation idéale et parfaite qui vaudrait pour tous les hommes. Sa démonstration est servie par une fresque historique du système éducatif d'où se dégagent des variations du contenu des savoirs transmis selon les périodes. L'explication donnée à cette scansion est en lien avec une conception fonctionnaliste du système scolaire : l'école étant subordonnée au système social auquel elle appartient, la formation qu'elle dispense doit réaliser les hommes tels que la société –et non la nature– veut qu'ils soient. Sociologue de son temps, Durkheim applique ce modèle d'analyse à l'école républicaine qu'il conçoit comme un lieu de diffusion d'une morale laïque (Durkheim 1992).

Si chaque société se fixe un certain idéal de l'homme, comment l'école arrive-t-elle à transmettre efficacement les savoirs et les valeurs en lien avec une morale exempte de toute conception théologique ? L'objet de cet article consiste donc à reprendre l'analyse à l'endroit où Durkheim l'a laissée puisqu'il s'agit de construire une problématique de la socialisation scolaire à partir de la régularité. Après avoir mis au jour les attaches de la discipline avec la régularité, une fois entrevues les analogies du système de règles scolaires avec le modèle religieux d'éducation, le modèle classique de la socialisation à l'école républicaine est comparé avec une autre école que l'histoire scolaire permet de distinguer : l'école démocratique de masse. La première, bien que fondée sur une séparation entre l'école primaire pour tous et le lycée pour les élèves issus de la bourgeoisie ou les boursiers, était portée au XIX^e siècle par une tradition de formation de citoyens doués de raison grâce à une culture commune et spécifique que tout enseignement scolaire apporte en plus des savoirs (Chervel 1998). La seconde est définie par Dubet (2003, 385) : c'est une école qui, à partir des années 1960,

articule cette tradition avec une exigence d'accueil de tous les élèves au-delà de l'enseignement primaire et indépendamment de l'origine sociale ; elle s'installe avec le collège unique et l'allongement considérable des études, quand s'étiolo le système dual de l'école républicaine, que s'installe l'idéal d'une égalité pure qui fait du mérite personnel la clef de la réussite et que se développe dans le même temps la compétition entre les élèves.

Cette comparaison ne doit pas laisser croire que l'ordre régnait au sein de l'école républicaine ou que le désordre serait le maître mot de l'école démocratique de masse, pas plus qu'elle ne rend possible un discours nostalgique sur l'autorité à l'école d'hier et son affaiblissement. Elle s'envisage comme une méthode heuristique fondée sur la proposition suivante : la régularité, en systématisant l'organisation du temps, a permis d'agir méthodiquement sur l'enfant afin de développer en lui un état physique, intellectuel et moral que réclament de lui la société dans son ensemble ainsi que le milieu particulier auquel il est destiné ; toutefois, les mutations de l'école ont transformé la nature de la régularité. Celle-ci n'est plus réductible à un esprit de discipline fondé sur des principes rationnels et universels mais devient le ressort d'une régulation différente de celle en vigueur à l'école républicaine. Certes, l'école démocratique de masse n'est pas épurée de toute norme morale et de tout principe supérieur aux individus. Preuve en est la manière avec laquelle les principes d'égalité et de mérite sont les vecteurs d'un rapport des élèves à l'école (Dubet 2000). La présente analyse soutient que le passage de l'école républicaine à l'école démocratique de masse s'accompagne d'une transformation de la nature et du contenu de la régularité. Dans un premier temps, le rôle de la régularité à l'école est mis en évidence afin de redéfinir la conception durkheimienne de l'enfant en l'articulant aux notions de liberté, de moralité, de temps et d'espace scolaires. Dans un second temps, les changements des formes de régulation et des modes de socialisation sont saisis pour soumettre la régularité à un nouvel examen.

L'école contre la crise

L'analyse de l'école –plus largement des institutions sociales– que propose Durkheim est liée à la vision inquiète de la société dans laquelle il vit : “il n'y a pas dans l'histoire de crise aussi grave que celle où les sociétés européennes sont engagées depuis plus d'un siècle” (1963, 86). Cette crise se nourrit des effets sociaux de la division du travail et de la différenciation sociale, de la conséquence des défaites militaires sur la conscience nationale, des attaques contre l'universalisme républicain. Préoccupé par la question des risques d'anomie sociale que court la société moderne, Durkheim trouve en la morale la réponse

aux problèmes d'intégration sociale et en l'école le cadre d'une socialisation en lien avec un idéal d'éducation.

La lecture du cours sur *L'Éducation morale* (1963) fait à la Sorbonne en 1902-1903 permet de mesurer les enjeux que représente l'institution scolaire. L'école doit pallier les conséquences de l'individualisme moderne et de la différenciation sociale par sa capacité à édifier des êtres qui empruntent des directions différentes mais défendent avec la même hardiesse des idéaux communs. Cette fonction est d'autant plus importante qu'il n'existe plus d'associations intermédiaires entre la famille et l'État. L'abolition de ces groupes conduit à attribuer au système éducatif la mission suprême de former et de préparer les élèves à une vie plus haute que celle promise par la famille. L'institution scolaire comble le vide social entre l'individu et la Nation ; telle une machine, elle fabrique des citoyens liés entre eux par des références universalistes en s'appuyant sur un modèle de socialisation qui formate l'idéal vers lequel les hommes doivent tendre et fait de la morale et de la discipline scolaire un enjeu éducatif majeur. Or cette morale reste à définir puisque, selon Durkheim (1996, 100), "la morale traditionnelle est ébranlée, sans qu'aucune autre se soit formée qui en tienne lieu. Et le sociologue d'ajouter que d'anciens devoirs ont perdu leur empire, sans que nous voyions encore d'un œil assuré quels sont nos devoirs nouveaux". Il demeure que toute morale, y compris laïque, fait appel à un système de règles qui prescrit à l'individu la manière de se conduire dans des circonstances déterminées.

C'est en abordant de la sorte la morale que Durkheim (1990) commente l'œuvre de Rabelais. La lecture de *Pantagruel* et de *Gargantua* vise à comparer la nature de l'idéal de l'Homme de la Renaissance avec celui de la société industrialisée, avec un intérêt marqué pour les moyens pédagogiques utilisés en vue d'éduquer. Rabelais ne conçoit pas l'enseignement sans la variété des savoirs qui stimule la soif de connaissances. L'Homme idéal, doté d'une connaissance universelle et totale, est formé autant par le corps que par l'esprit (d'où l'importance des exercices physiques et de l'expérimentation), à l'aide de méthodes fondées sur l'apprentissage par la distraction. Ces idées pédagogiques sont liées au programme religieux de Rabelais (l'étude directe de la Bible) qui proclame la nécessité de se passer des institutions créées par les hommes. L'humaniste défend donc l'idée d'une morale conforme aux exigences de la nature et envisage l'éducation à partir de la liberté et de l'excès. Les allégories de *Pantagruel* traduisent l'idéal d'une société où les hommes aux esprits affranchis se développeraient librement.

Rabelais –Durkheim y insiste– refuse toute réglementation, discipline, obstacles apportés à la pleine expansion de l'activité. Le temps ne doit pas être une entrave à la libre expression car une éducation parfaite n'est possible que si, outre l'apprentissage de la science et la connaissance des faits de nature, les heures cessent d'imposer leur loi. Condamnant tout ce qui contient les désirs, les besoins et les passions des hommes, Rabelais prend l'abbaye de Thélème comme

le modèle d'une société exemplaire puisqu'elle fait perdre au temps sa régularité : "car la plus vraie perte de temps est celle de compter les heures. [...] La plus grande sottise du monde est de laisser une cloche guider notre vie, au lieu de guider notre temps selon le bon sens et la raison" (*Gargantua*, "Comment Gargantua fit bâtir pour le moine l'abbaye de Thélème", ch. 1). L'abbaye de Thélème est censée être une société parfaite dans la mesure où elle fabrique l'idéal antique au sens de Rabelais. Ce que Durkheim commente sous l'angle du temps et de la liberté : "toute la vie des Thélémites, dit Rabelais, 'était employée non par lois, statuts ou règles, mais selon leur vouloir et franc arbitre'. Ils mangeaient, buvaient, dormaient quand ils voulaient, comme ils voulaient, autant qu'ils voulaient. Nulle muraille à ce monastère, construit tout au rebours des monastères ordinaires. Point de vœux, bien entendu, puisque les vœux ont pour objet de lier, d'enchaîner la volonté. Pas même de cloches ni d'horloges qui découpent la journée en tranches définies, en périodes délimitées consacrées à des occupations déterminées. Les heures sont comme des bornes mises au temps ; il faut que lui aussi coule avec aisance et en liberté, sans qu'il ait, pour ainsi dire, conscience de lui" (Durkheim 1990, 210). La bonne volonté et le libre arbitre de chacun rythment la vie à l'abbaye de Thélème.

Les vertus de la discipline et de la régularité

Cette approche de la liberté et de l'éducation n'est envisageable que si l'axiome est posé de la bonté fondamentale et illimitée de la nature humaine. Durkheim fait prévaloir le caractère négatif et asocial de l'enfant. Il se réfère pour cela à Sully dont l'ouvrage de 1898 fait du caractère primitif de l'enfant la première prémisse de la démonstration, puis de l'égoïsme, du penchant pour le mensonge et de la lutte contre l'autorité la seconde prémisse d'un raisonnement sur la nature de l'enfant. Dans *L'Éducation morale*, un parallèle similaire existe entre les traits distinctifs de l'enfant et ceux de l'humanité primitive. La période infantile, dit Durkheim, est marquée par une instabilité et une fugacité tout comme "les peuples qui n'ont pas encore dépassé les formes les plus inférieures de la civilisation se font, en effet, remarquer par cette même mobilité d'idées et de sentiments, la même absence de suite dans la conduite individuelle" (1963, 94). Une telle conception de l'enfance suppose logiquement une mise à distance des thèses de Rabelais en éducation. Si la liberté est un bien auquel l'enfant peut prétendre, il faut qu'il se soumette au préalable à une autorité extérieure. La liberté absolue est nuisible à l'intégration sociale puisqu'elle n'est qu'anomie ; elle devient en revanche une ressource dès lors que l'individu est en situation de subordination sociale car "la liberté est fille de l'autorité bien entendue". Une éducation par la gêne acquiert sa pertinence puisque la sujétion permet à

l'enfant de comprendre que les contraintes qui pèsent sur lui sont une condition de son autonomie.

De quels moyens pourrait se doter l'école pour assurer cette finalité ? Durkheim fait appel à une argumentation d'ordre psychologique et cognitif puisqu'il s'agit de réguler les appétits insatiables et de contrôler les penchants égocentriques de l'enfant, puis d'établir un équilibre entre l'action et la morale. C'est là qu'intervient l'esprit de discipline qui, mis au service d'une socialisation scolaire, peut être le vecteur d'un contrôle de soi. La discipline scolaire permet à l'enfant qui n'est pas mûr pour la vie sociale de prendre l'habitude de se contenir aidé par l'ascendance de l'enseignant qui garantit le respect des normes scolaires. En acceptant de se soumettre à l'autorité morale de l'adulte, l'enfant s'initie à ses devoirs d'élève qui ne sont qu'une transposition de ses devoirs de citoyen. Toutefois, l'autorité seule ne suffit pas à ancrer dans la personnalité de l'élève les principes moraux. Elle doit être soutenue par un système de règles assurant une régularité de l'action car "c'est la régularité relative des conditions diverses dans lesquelles nous sommes placés qui implique la régularité relative de notre conduite" (1963, 40). La régularité aide à faire grandir l'enfant en le rendant maître de lui, à la condition de le maintenir dans un système de règles précises et dans le même temps d'aiguiser sa réflexion. Sinon le risque est grand de le laisser s'installer dans un automatisme machinal. En ce sens, l'esprit de discipline est utile à l'enfant et à la société puisque "la discipline morale ne sert pas seulement à la vie morale proprement dite : son action s'étend plus loin. Elle joue un rôle considérable dans la formation du caractère et de la personnalité en général. Et, en effet, ce qu'il y a de plus essentiel dans le caractère, c'est l'aptitude à se maîtriser, c'est cette faculté d'arrêt ou, comme on dit, d'inhibition qui nous permet de contenir nos passions, nos désirs et de leur faire la loi... La discipline est donc utile, non pas seulement dans l'intérêt de la société, et comme moyen indispensable sans lequel il ne saurait y avoir de coopération régulière, mais dans l'intérêt même de l'individu" (1963, 42). Concevoir la socialisation scolaire comme la confrontation à un système de règles d'action conduit à faire de l'arrachement à l'arbitraire individuel une voie nécessaire et de la discipline une façon de quitter cet état d'enfance trop instable pour autoriser une attitude de "fonctionnaire de l'ordre social" pour reprendre l'expression de Durkheim.

Une continuité historique

Le contenu de la socialisation scolaire que propose Durkheim n'est pas construit ex nihilo. La morale ne serait plus la morale si elle n'avait plus rien de religieux ni de sacré. Par la substitution de la morale sociale à la morale religieuse, Durkheim parvient à reprendre le système de règles fondé sur la discipline et la régularité défendant le modèle de la Raison contre le modèle religieux sans vider

le premier du contenu sacré qui dans le second ouvre la voie à la révélation et à l'amour. La conversion doit alors être comprise comme le passage d'une croyance considérée comme fausse à la vérité présumée par une transformation de l'âme tout entière : "le christianisme consiste essentiellement dans une certaine attitude de l'âme, dans un certain habitus de notre être moral. Susciter chez l'enfant cette attitude, tel sera donc le but essentiel de l'éducation. C'est là ce qui explique l'apparition d'une idée que l'Antiquité a totalement ignorée et qui, au contraire, a joué dans le christianisme un rôle considérable : c'est l'idée de conversion" (Durkheim 1990, 33). Si le but de l'éducation est de changer le point de vue de l'enfant sur le monde, il faut trouver dans l'éducation religieuse, précisément dans la pédagogie chrétienne, le schéma éducatif permettant de créer une disposition générale de l'esprit et de la volonté.

Longtemps apanage de l'Église enseignante, la socialisation par des règles précises et contraignantes a fait ses preuves en matière d'éducation religieuse. Les ordres religieux ont été les spécialistes du temps et, comme les qualifie Foucault (1975, 152), les techniciens du rythme et des activités régulières. À cet égard, le *Ratio studiorum* de la Compagnie de Jésus illustre une première approche de l'organisation rationnelle des méthodes d'apprentissage. Édité en 1599, il consacre un chapitre à la répartition du temps pour chaque classe (inférieure, humanité et grammaire) et chaque niveau, cela afin "que l'on sache avec certitude quelles heures sont consacrées à quels exercices" (n°338). La *Conduite des écoles chrétiennes* de Jean-Baptiste de la Salle donne son acuité à la référence à un temps spécifique pour des raisons pratiques mais aussi idéologiques. En effet, le souci majeur de son auteur et des courants d'éducation religieuse était de remédier aux conséquences de la crise politique et de satisfaire le besoin de réforme par l'éducation et l'instruction chrétienne. Coincé entre la Réforme et la Révolution, le fondateur des écoles des Frères "pense alors aux tristesses du présent et aux dangers de l'avenir", dit Chantrel (1875).

Les méthodes d'enseignement passent de l'apprentissage individuel à la division des écoles en classes, pour introduire un enseignement simultané et une organisation stricte des horaires. La *Conduite des écoles chrétiennes* propose une économie du temps à l'école très pensée : elle conseille de faire commencer la journée à 8h. par une messe suivie d'une prière à 9h., puis par deux heures de classe clôturées par une prière commune. L'école rouvre à 13h., débute par une prière, suivie de leçons de 14h. à 16h. La journée de travail s'achève par une séance de catéchisme. Les apprentissages dépendent d'un rythme précis : "les écoles commenceront toujours à 8 heures du matin précisément, et après midi à une heure et demie. Au dernier coup de l'heure de huit heures et au dernier timbre d'une heure et demie, un écolier sonnera la cloche des écoles et, au premier coup de cloche, tous les écoliers se mettront à genoux, les bras croisés dans une posture et un extérieur très modestes" (de La Salle 1720/1811 ch.1, art.1, parag.2

et 8). L'organisation du temps dans les écoles mutuelles est du même acabit : 8h.45 entrée du moniteur, 8h.52 appel du moniteur, 8h.56 entrée des enfants et prière, 9h. entrée dans les bancs, 9h.04 première ardoise, 9h.08 fin de la dictée, 9h.12 deuxième ardoise, etc. (exemple cité par Foucault 1975). C'est du reste ce sur quoi insiste Vincent (1994) lorsqu'il entreprend son analyse de la forme scolaire. Les écoles lassaliennes, comme celles de Démià et les écoles mutuelles, sont des modèles de codification des pratiques scolaires car "des savoirs enseignés aux méthodes d'enseignements en passant par les moindres aspects de l'organisation de l'espace et du temps scolaire, rien n'est laissé au hasard" (31).

La pédagogie chrétienne élabore un temps utile, exempt d'imprévu. Elle s'appuie sur une dépersonnalisation des relations sociales, étape préalable à l'autodiscipline et à l'intériorisation du pouvoir (Vincent 1980). Elle pousse le raffinement jusqu'à se dispenser du conflit frontal avec l'élève grâce au contrôle de soi. Il est convié à être à la fois son propre surveillant et le gendarme de ses camarades à l'intérieur comme à l'extérieur de l'école : "les maîtres recommanderont particulièrement à leurs écoliers de ne pas faire leurs nécessités, non pas même uriner dans les rues au sortir de l'école ; comme le maître ne peut voir que ce qui se passe dans la rue de l'école, le Directeur ou Inspecteur des écoles, conjointement avec les Frères, donnera ordre à quelques-uns des écoliers de remarquer tout ce qui se passera dans les rues suivantes, surtout dans celles où demeurent beaucoup d'écoliers, et de rapporter fidèlement au maître ce qu'ils auront remarqué" (de La Salle 1720/1811, ch.10, art.3, parag.5 et 8). Ce modèle éducatif, en scrutant les comportements de l'élève durant le temps scolaire et le temps libre, le rend aussi reclus que le religieux dans son cloître.

Normes scolaires et régularité : le modèle de la séparation

La socialisation consiste ici à placer l'élève au cœur d'un système où le retrait joue un rôle considérable. La coupure avec l'environnement permet d'envelopper l'enfant dans un monde qui le prene dans toute son existence pour qu'advienne ensuite un accord profond entre les opinions et les conduites. La pédagogie consiste à éviter les dissonances susceptibles d'introduire en lui un doute sur les normes et les valeurs qu'elle défend. C'est toute l'importance accordée à la conception sacerdotale de l'enseignement. Ce dernier doit toucher l'élève par la grâce et le mener sur le chemin de la révélation. Le prêtre révèle la foi aux fidèles par le biais du rite qui engage le corps et assure le partage des émotions par sa dimension communautaire. L'instituteur, prêtre laïc, a pour mission de révéler la loi aux enfants dans une école sans dieu, d'amener ses fidèles à aimer la Raison et la Nation en s'appuyant sur des rites scolaires. Cet amour n'étant pas spontané, les multiples cérémonies scolaires, régulières et bien

réglées, durant lesquelles le corps accomplit des gestes particuliers prescrits par la liturgie d'une religion sans dieu deviennent primordiales. Elles engagent l'élève sur le plan émotionnel et conduisent à des pratiques ordonnées et prévisibles ainsi qu'à des manières de faire régulières. Finalement, la socialisation scolaire vise à dominer le corps et à agir sur les émotions par ce que Foucault (1999) nommait le gouvernement, c'est-à-dire "la manière de conduire la conduite des élèves".

Le rôle réel de l'éducation scolaire étant de soumettre les élèves à des principes supérieurs, les manières de transmettre des enseignements sont aussi importantes que le contenu des apprentissages. Les exercices pédagogiques réalisés dans un endroit clos et codifié, les types d'apprentissage différenciant l'art de faire, l'organisation précise du temps scolaire forment un ensemble de pratiques régulières et indépendantes de celles se déroulant à l'extérieur du sanctuaire. L'école républicaine assure de la sorte sa fonction de socialisation par les multiples façons d'aménager, de planifier, de contrôler et d'imposer un temps spécifique. Ce projet de société concerne tous les échelons de l'école, y compris le premier maillon. Ainsi l'arrêté du 28 juillet 1882 (cité par Amigues & Zerbato-Poudou 2000) définit la contribution de l'école maternelle qui "forme le passage de la famille à l'école, elle garde la douceur affectueuse et indulgente de la famille, en même temps qu'elle initie au travail et à la régularité de l'école". C'est finalement tout le système scolaire qui conduit à une mise aux normes du temps et de l'espace (Cardi 2003, 59) :

- du temps puisque l'école impose un cadre temporel où le caractère central de la régularité s'incarne dans un emploi du temps (régularité des horaires, régularité des exercices, régularité des séquences, etc.) et un calendrier particuliers (les rythmes scolaires), l'un et l'autre se substituant par exemple au temps naturel des saisons et des travaux agricoles. Séparée du reste de la société, l'école est étrangère au temps présent de la vie quotidienne, et –à l'instar du temps des monastères– le remplace par des rythmes spécifiques. La régularité du temps scolaire est un moyen de mettre en conformité la personnalité de l'élève par une stricte observation des règles et des horaires ;
- de l'espace et cela pour deux raisons : les jeunes générations passent des champs ou de la rue à un lieu fermé, ce qui facilite la normalisation des attitudes corporelles et cognitives ; bien que séparés en deux ordres d'enseignement (primaire et primaire supérieur d'une part, secondaire d'autre part) ouvrant sur des horizons professionnels différents, les élèves sont soumis à des méthodes pédagogiques identiques dans les écoles primaires et les lycées. Ce n'est pas l'existence d'un clivage au sein du système scolaire qui fait l'objet d'un débat mais le rappel du caractère vertueux de la séparation avec le monde séculier. Cette séparation est salutaire car elle détourne le regard des enfants du milieu où ils baignent, notamment familial. En d'autres termes, l'éducation des jeunes générations n'est pas envisageable sans un éloignement de leur environnement immédiat jugé médiocre et néfaste.

Les normes scolaires se situent au point d'articulation de ce temps et cet espace. Parmi celles-ci, les normes de l'effort intellectuel et physique font le plus appel à la régularité. La constance dans les apprentissages, la persévérance dans le travail, la présence assidue... révèlent une intériorisation réussie de la régularité, celle-ci étant le sésame à l'obéissance. L'écriture citée par Péguy (1959) dans *Pierre, commencement d'une vie bourgeoise* est une bonne illustration : "je me soumettais austèrement par discipline ; pour la première fois de ma vie je connus l'arrière-goût amèrement bon de l'obéissance pénible voulue. [...] Je tâchais de toute ma jeune et coléreuse volonté de faire des bâtons qui fussent aussi droits, aussi régulièrement pleins, aussi régulièrement penchés que les bâtons modèles tracés au tableau noir par le maître aux doigts habitués". Les propos sur l'éducation d'Alain (1967, 126) ne font que reprendre cette idée : "lire et relire ; réciter ; encore mieux écrire, non point vite, mais au contraire avec la précaution d'un graveur ; tracer de belles marges sur un beau cahier ; copier des formules pleines, équilibrées, belles, voilà le travail heureux, assoupli, qui fait le nid pour l'idée. Il y a une gymnastique de l'écriture, qui est visible dans la forme et le tracé, et qui est un signe de la culture. [...] Mais je vous vois pressé et enchaîné ; écrivez donc en majuscules, comme si vous graviez une inscription dans le marbre. Ainsi votre pensée devient objet pour vous et pour tous. Et l'attitude qu'ils [les élèves] prendront pour copier à leur tour les dispose justement comme il faut pour vous comprendre. En vérité un petit bonhomme qui fait des bâtons commence son œuvre d'homme". En somme, les normes scolaires s'expriment à travers un principe de régularité qui tire sa singularité d'un temps et d'un lieu à part. Ce principe, qui vise une économie du mouvement, du geste et de la parole, dote l'élève d'un esprit de discipline et le soumet, notamment par la calligraphie, à la morale du travail correctement accompli. Ainsi est assurée l'intégration sociale par la fabrication de passions uniformes et la poursuite de buts communs grâce une socialisation scolaire s'appuyant sur des règles précises et dépersonnalisées. Si la modernité est une émancipation inéluctable des êtres, leur affranchissement doit aller de pair avec le respect d'une contrainte extérieure mais désirable dans une société où, dit Durkheim, l'individualisme est devenu la religion de notre temps et où l'homme est en même temps l'adorateur et le dieu de cette religion. L'école soumet les élèves à une puissance morale qui prend une forme concrète par la discipline et la régularité. Une fois réelle, cette puissance morale commande les consciences individuelles de telle sorte que la société devient à ses membres ce que Dieu est à ses fidèles.

La discipline à l'épreuve de l'école démocratique de masse

Il va de soi que la sociologie de l'éducation de Durkheim ne peut être confondue totalement avec le projet national porté, sous la III^e République, par des républicains et laïques convaincus. Du reste, la lecture durkheimienne de l'éducation – complétée par la série de cours dispensés aux enseignants – permet de saisir les enjeux politiques de la formation des générations destinées à devenir les futurs membres d'une communauté de citoyens. L'école républicaine, dont les caractères distinctifs donnent lieu à une vie sociale *sui generis*, conduit à l'amour de la Patrie et, selon Jules Ferry dans sa lettre aux instituteurs de 1883, à la droiture, à l'obéissance, au goût pour le travail, à la soumission au devoir. Ces vertus républicaines viennent en quelque sorte se substituer aux trois vertus théologiques que sont la foi, la charité et l'espérance.

Quelle est la consistance de ce modèle de socialisation scolaire dans une école qui s'est transformée durant le XX^e siècle ? Pour répondre, il est nécessaire d'ajouter quelques traits supplémentaires à la fresque historique sur l'évolution pédagogique afin de mettre en évidence, parmi toutes les transformations contemporaines de l'école, celles qui ont le plus d'effet sur les modes de socialisation. Après, le regard peut porter sur un diptyque où figurent l'école républicaine d'une part, l'école démocratique de masse de l'autre. Il suffit ensuite de déployer les deux volets pour distinguer quelques différences majeures qui sont à considérer moins comme les éléments du type idéal d'une école que les indices de la mutation du système éducatif et conjointement des conséquences de cette évolution de la discipline et de la morale.

Comme on vient de le voir, la première école est un monde clos à l'intérieur duquel les principes moraux et les méthodes pédagogiques sont intriqués. Détentrice du monopole de la culture et des valeurs auxquelles s'identifiaient les élèves, l'école républicaine ressemblait à un monastère laïc où les élèves vivaient la faute morale comme une violation de la clôture monastique et la sanction comme une punition juste car conforme à une règle établie. Cette clôture a permis de doter la socialisation scolaire d'un système de règles aussi opérant que celui des écoles religieuses, de rendre efficaces les rites scolaires dont elle avait la charge exclusive. En ayant ouvert plus largement les portes de l'enseignement secondaire et en ayant fait évoluer sa pédagogie, l'école démocratique de masse a perdu ce monopole. Alors qu'elle laissait hier au dehors les problèmes relatifs à l'adolescence, l'école compose aujourd'hui avec des individus qui sont à la fois des élèves et des sujets partagés entre une culture scolaire et une culture juvénile. À l'école républicaine, la brièveté des études pour les classes populaires ne constituait pas un problème majeur dans la mesure où l'entrée sur le marché du tra-

vail, donc dans l'âge adulte, n'était pas conditionnée aux résultats scolaires. Il importait surtout que les élèves reçoivent une culture morale qui laisse des traces profondes et durables. À l'école démocratique de masse, la fin des clivages scolaires à partir des clivages sociaux a transposé les mécanismes de sélection à l'intérieur du système éducatif. L'orientation scolaire prend une importance considérable au sein d'un système qui allonge la durée de la scolarité et, dans le même temps, se transforme en un vaste marché scolaire. À cela s'ajoute le fait que le propre de l'école démocratique de masse n'est pas de hiérarchiser et de sélectionner les élèves (ce que faisait aussi l'école républicaine) mais d'affirmer l'égalité de tous et dans le même temps d'instaurer une compétition continue dont l'issue est dépendante de l'effort personnel.

L'élasticité de l'espace et du temps

Dans une communauté scolaire où les positions sociales et les statuts sont attribués sur des critères préétablis, la transmission de valeurs communes pouvait se faire par le biais d'un ordre et d'un contrôle ritualisés. C'est la raison pour laquelle la société scolaire reposait sur des cérémonies et des rituels que la régularité permettait de régler. La régulation des conduites était facilitée par la fermeture de l'école et des frontières tracées nettement. En étant "ouverte aux quatre vents des problèmes sociaux dont elle était, jusque-là, relativement protégée" (Dubet 2003, 50), l'école démocratique de masse dessine des limites moins nettes entre l'espace scolaire et son environnement, entre l'école et la famille, entre cultures scolaire et adolescente. Les formes de contrôle se personnalisent à l'intérieur d'un cadre scolaire où les élèves, placés au centre du système d'enseignement, sont reconnus comme des êtres différents. Or cette reconnaissance participe à l'affaiblissement de l'importance de la ritualisation symbolique à l'école. En conséquence, la situation scolaire est moins une action à l'intérieur d'un bâtiment où les repères spatio-temporels sont fixes que le fruit d'un compromis entre des individus (enseignants et élèves) ayant des définitions tantôt similaires tantôt différentes de la situation.

Le sens donné à l'école ne se réalise plus seulement par l'appel d'une culture et de valeurs communes ; il est aussi co-construit en situation. Il existe à l'école une pluralité de mondes pour reprendre l'expression de Derouet (2000, 126) contribuant au brouillage des normes anciennes ou à l'émergence de nouvelles, notamment utilitaires. La construction de la situation, dût-elle être le résultat de procédures qui ne vont pas de soi, vise le maintien d'un ordre scolaire par l'acceptation de la hiérarchie et du bien-fondé du rôle de l'enseignant. Le regard se porte ainsi sur la manière d'entreprendre la recherche d'un accord mutuel ainsi que le type de procédures de stabilisation de la situation (Dutercq 2001).

L'ajustement aux normes scolaires, qui reste une condition nécessaire au maintien de la relation pédagogique, procède de la capacité des enseignants à les bricoler –parfois à les inventer– et de la manière dont les jeunes générations exercent leur métier d'élève. L'enseignant gère au mieux la distance entre les valeurs promues par l'institution scolaire et leur difficile application dans des situations disparates (Van Zanten 2001). Quant au métier d'élève, il ne se confond plus avec l'obéissance hypnotique à l'enseignant défendue par Durkheim. Il consiste plutôt en un travail de composition avec le durcissement de la compétition et le creusement des écarts entre élèves dans un système qui ne se présente plus comme la juxtaposition de deux réseaux mais comme un long processus de distillation fractionnée (Dubet & Martuccelli 1996). Le modèle de socialisation scolaire capable hier de discipliner les élèves décline, entraînant dans sa chute la perte du caractère naturel de l'autorité. La relation entre la socialisation et l'esprit de discipline se vide de son sens dans une école où les conduites ne sont plus déterminées uniquement par la Raison mais aussi par une injonction à la réussite. Enfin, la liberté de l'enfant n'est plus le résultat d'une éducation par la gêne mais d'une distance critique à l'égard de son rôle d'élève. Quel rôle jouent la régularité et la discipline dans une école où de tels changements se sont opérés ?

La régularité, une ressource pour l'enseignant...

Autrefois vecteur déterminant de la structuration des conduites sociales, la morale ne suffit plus à socialiser des élèves indifférents aux dieux et aux prophètes, pour reprendre Weber (1963). Ce changement de perspective transforme le rapport à la discipline qui n'est plus vécue comme légitime mais comme le cas extrême d'un rappel à l'ordre de la part de l'enseignant qui n'aurait pas les moyens de se "faire respecter" autrement. Du coup, la relation triangulaire entre la morale, la discipline scolaire et la régularité, bien circonscrite autrefois autour des limites spatiales du sanctuaire scolaire, n'a plus la même assiette. La relation pédagogique dépend du triangle didactique qui lie l'enseignant et l'enseigné au savoir à transmettre dans un cadre où prévaut la question pédagogique des moyens d'être suffisamment attractif et persuasif pour convaincre celui-là du bien-fondé de la situation d'enseignement (Barrère 1997).

L'enseignant à l'école républicaine était comme un prêtre laïc qui devait "croire non en lui, sans doute, non aux qualités supérieures de son intelligence ou de sa volonté, mais à sa tâche et à la grandeur de sa tâche. Ce qui fait l'autorité dont se colorent si aisément l'attitude et la parole du prêtre, c'est la haute idée qu'il a de sa mission. Car il parle au nom d'un Dieu qu'il sent en lui, duquel, tout au moins, il se croit beaucoup plus proche que la foule des profanes auxquels il s'adresse. Et bien le maître laïque peut et doit avoir quelque chose de ce senti-

ment" (Durkheim 1963, 109). Si le prêtre est l'interprète de Dieu, l'enseignant d'hier était celui des grandes idées morales de son temps et de son pays dans un monde scolaire régulier. Le système éducatif actuel s'apparente à un univers scolaire séculier (Dubet 2003), les accords implicites qui se nouaient autour du rôle de l'enseignant et de son autorité sont battus en brèche. Les élèves ne perçoivent plus l'enseignant comme un personnage doté d'un charisme naturel mais comme une personne capable ou pas de faire des "heures de cours qui tiennent" (Derouet 1992) et de les faire travailler. Car l'appel à la régularité se fait par le travail des élèves dans une école où la cause de l'échec réside dans son manque ou son insuffisance : soit le travail fait défaut, soit il est irrégulier. La besogne n'a pas qu'une visée morale ; elle sert un objectif plus prosaïque de régulation de la relation pédagogique. L'autorité dans la classe n'allant plus de soi, l'enseignant doit parvenir à une stabilisation suffisante de la situation. La note fait partie de ses outils car elle est censée refléter la régularité du travail de l'élève et conditionne son passage en classe supérieure. C'est un moyen de pression de l'enseignant pour rappeler à l'ordre les élèves qui ne joueraient pas le jeu scolaire. La discipline est réduite à sa portion congrue : elle n'est plus qu'un contrôle externe dont l'enseignant dispose pour faire régner le bon ordre, voire une action ultime dont la mise en œuvre traduit sa faiblesse car il n'a pas su tenir sa classe autrement. Du coup, la sanction émane d'une personne et non d'une loi, ce qui accroît le risque d'une disproportion entre la punition et le degré de transgression de la règle par l'élève. Certes, la punition a une fonction expiatoire ou réparatrice ; elle peut être vécue par les élèves comme une pénalité arbitraire. La crainte du châtement, prévient Durkheim (1989), n'a de valeur morale que si le châtement est reconnu comme juste par celui qui le subit et si la loi s'affirme face à l'offense de manière proportionnée à l'attaque subie.

Le bricolage quotidien des normes de régulation par des enseignants face à des situations scolaires singulières laisse une place importante à l'indexicalité, c'est-à-dire au sens de l'activité donné grâce des éléments conjoncturels (le temps, l'espace et les acteurs en présence). On peut considérer la territorialisation des politiques scolaires et les conséquences de la dévolution locale des compétences en éducation comme un facteur de changement important. Lorsque la conjoncture change, la signification de la relation change aussi faisant de la classe, voire de l'établissement, un espace où les enseignants négocient l'ordre selon leur vision du monde. Plusieurs facteurs permettent d'expliquer cette différence. D'abord le statut au sein de l'établissement : être agrégés titulaires, enseignants contractuels ou jeunes remplaçants a des effets sur le degré d'implication personnelle ; ensuite la discipline enseignée peut être perçue comme plus ou moins noble ; enfin le rôle du chef d'établissement optant pour une gestion managériale, pressant les enseignants d'accepter, souvent de mauvaise grâce, une régulation hétéronome de l'action. Comme le décrit Dutercq (2001), les adultes

proposent un cadre, des contenus et des valeurs de référence en fonction de choix personnels, résultats d'une influence plurielle correspondant à leur inscription multiple, ce qui renvoie à autant de nous non assimilables.

L'inventaire de ces raisons, non exhaustif, éclaire la complexité des situations. Il permet de comprendre les motifs poussant les enseignants à minorer la part des ressources stabilisées (Derouet 1992), à se référer à plusieurs registres de justification. Pouvant jouer différents rôles dans sa classe (autoritaire, cool, indifférent...), ils disposent de ressources acquises grâce à leur expérience. La menace du "zéro qui compte dans la moyenne du trimestre" en fait partie car elle est bien intégrée par les élèves. Toutefois, le caractère indexical de la relation pédagogique oblige à envisager le principe de régularité en tenant compte des variations selon différentes variables scolaires. Ce principe n'a pas le même poids à l'école élémentaire, au collège et au lycée puisque la forme traditionnelle d'enseignement se maintient dans le premier niveau (Dubet & Martuccelli 1996, chap.2 et 4) pour ensuite être moins stable dans le secondaire. Il n'a pas le même contenu dans les secteurs où le recrutement des élèves aboutit à une surreprésentation d'une élite à la fois sociale et scolaire que dans les secteurs où les nouveaux publics sont majoritaires.

... et pour l'élève

L'ouverture de l'école à son environnement a brisé le cercle des principes universels qu'elle défendait et l'a dépossédée du privilège exclusif qu'elle détenait aux dépens d'autres instances de socialisation. Les associations périscolaires sont mises à contribution afin d'assurer une fonction de régulation du comportement des élèves. C'est pourquoi les règles régissant les attitudes et les conduites à tenir lors des activités périscolaires, bien que plus souples qu'à l'école, n'en sont pas très éloignées (Glasman 2001). Les exemples cités par Thin (1994) corroborent ce constat puisque l'obligation d'assiduité et de ponctualité est de mise. La discipline du temps périscolaire se calque sur le modèle scolaire et ses effets sont observables sur les comportements (Suchaux 1996, Pérez 1993). Les élèves transposent à l'école des attitudes encouragées lors des activités périscolaires (Vincent 1994, 173). Ce cadre élargi de la socialisation scolaire suppose l'existence de variations selon les établissements qui caractérisent une politique locale de régulation. Le passage vers une structure périscolaire est organisé à partir de l'école qui cherche localement des façons de prolonger sa mission de socialisation. Dans ce cas, la régularité fait l'objet d'une réflexion sur le maintien des élèves dans la forme scolaire, ce qui suppose un renforcement des réseaux locaux. Il reste qu'un large consensus existe sur ce que certains élèves doivent trouver dans l'espace périscolaire qu'ils ne trouvent pas, ou pas assez, chez eux. Ici, la famille (du

moins une catégorie de parents) n'est pas considérée comme un cadre de socialisation propice et il faut la suppléer dans son rôle éducatif.

Nonobstant ce contrôle des conduites durant le temps scolaire et périscolaire, que serait une adaptation aux règles scolaires sans un souci de réussite ? Conjuguant le mérite avec l'égalité, l'école démocratique de masse invite l'élève qui veut réussir à croire en lui. Or la croyance conduit à un engagement dans une activité accomplie sans relâche, de façon continue et systématique. Il suffit de suivre l'analyse de Weber (1964) sur le travail comme le moyen le plus élevé au service de l'expansion d'une certaine conception de la vie qui va de pair avec la condamnation de l'oisiveté, la démesure et la jouissance effrénée des biens et des richesses. C'est l'irrégularité qui est à l'Index pour des raisons morales. L'activité dans ce cas est régie par une rationalité axiologique et la croyance en des valeurs supérieures. Croire en revanche qu'on a le pouvoir de réussir dans une école où la compétition est la règle risque d'orienter l'action vers une finalité dont le pragmatisme peut faire passer au second plan les fins supérieures.

La discipline et la régularité qui furent guidées à l'école républicaine par des principes moraux changent leur nature quand des raisons instrumentales s'ajoutent aux raisons morales. Lorsque le règne des idées est dominé par celui des intérêts, l'école devient une cage d'acier regroupant des élèves qui, s'ils souhaitent tirer leur épingle du jeu, sont tenus au principe de régularité dans et hors de l'école. Celui-ci a une visée pratique et sa rentabilité nécessite un prolongement dans les différents espaces de socialisation. L'élève s'engage alors dans la course des temps sociaux de manière que les activités scolaires et extrascolaires soient congruentes, pour pouvoir passer avec aisance d'un monde à l'autre, sans rupture mais comme un prolongement (Zaffran 2001). La réussite à l'école suppose que la norme de régularité se déplace vers d'autres environnements, particulièrement l'environnement familial. L'école démocratique de masse invite les élèves à adopter des conduites identiques à celles que réclamait l'école républicaine, mais pour des raisons différentes. Elle les pousse à adjoindre au principe de régularité celui de constance afin que les activités du temps périscolaire et extrascolaire aient des effets positifs sur la scolarité. Cette porosité entre les temps sociaux s'exerce avec force dans la sphère privée lorsque les parents sont dotés de ressources suffisantes pour motiver leur enfant (Terrail 1992), ou lorsqu'ils veillent à ce que le respect des consignes données par l'école se retrouve dans le comportement scolaire et extrascolaire de leur enfant. Là, les parents peuvent entrer à l'école puisque les malentendus scolaires sont levés avant même qu'ils ne franchissent ses portes.

La nature transformée de la régularité

Résumons. L'intérêt que porte Durkheim à l'école procède d'une analyse des transformations de la société et de la famille. Puisque chacun peut posséder des biens en dehors de sa famille et que le droit successoral tend à disparaître, l'attachement aux parents ne procède plus d'un intérêt pour les biens économiques mais d'une personnalisation des relations intrafamiliales (Durkheim 1975). C'est donc à l'école de se substituer à la famille qui ne privilégie que les relations privées les plus simples. La socialisation scolaire doit mener l'enfant à une modération salutaire de ses conduites dans une société marquée par la levée des barrières conventionnelles et la transformation des relations familiales qui s'accommodent mal d'une réglementation. Si l'objectif poursuivi à travers l'éducation est l'observation de règles que le cadre privé ne suffit plus à transmettre, c'est à l'école de réaliser ce travail éducatif.

L'action scolaire d'une génération aînée sur une génération plus jeune vise le respect d'une discipline scolaire, vue comme une vertu morale à part entière : "il faut que l'enfant apprenne à faire son devoir parce que c'est son devoir, parce qu'il s'y sent obligé... Cet apprentissage, qui ne lui saurait être que très incomplet dans la famille, c'est à l'école qu'il doit se faire. À l'école, en effet, existe tout un système de règles qui prédéterminent la conduite de l'enfant. Il doit venir en classe avec régularité, il doit s'y présenter à heure fixe, dans une tenue et une attitude convenable ; en classe, il ne doit pas troubler l'ordre ; il doit avoir appris ses leçons, faire ses devoirs, et les avoir faits avec une suffisante application, etc. Il y a une multitude d'obligations auxquelles l'enfant est tenu de se soumettre. Leur ensemble constitue ce qu'on appelle la discipline scolaire" (Durkheim 1975, 124). Confronté à cette discipline scolaire, exposé à un principe de régularité qu'il doit faire sien, l'élève de l'école républicaine acquiert une disposition à sortir de soi et à dépasser le cercle des intérêts personnels. Cette conception est au principe de la théorie durkheimienne de la socialisation qui a comme finalité la morale sociale et comme moyen la régularité. Cette adéquation entre la fin et les moyens, Durkheim la trouve dans l'éducation religieuse qui impose l'image du bien et de l'amour à des enfants rétifs à toute organisation. L'intériorisation d'une conscience morale liée à la socialisation scolaire est la condition de l'intégration dans une communauté des citoyens. L'école républicaine n'a donc pas seulement pour objectif d'apprendre à lire, écrire et compter, elle vise l'instauration d'un nouveau type de citoyenneté en arrachant les élèves à l'influence de la religion tout en les soumettant à une morale supérieure. Les idées de Science, de Progrès et de Nation se substituent aux idées religieuses par une transposition du modèle d'éducation religieuse dans l'éducation laïque.

L'école démocratique de masse dessine quant à elle un nouvel espace, hétérogène et massifié où se joue une sélection qu'appuie l'orientation scolaire. La

régulation de la relation pédagogique à laquelle s'ajoute l'injonction à la réussite –voire à l'excellence scolaire– ont transformé la nature de la régularité. Celle-ci est devenue un moyen de poursuivre un objectif de mise à la norme des élèves par la discipline et le travail pour les enseignants ou d'élaboration progressive d'un ethos du travail scolaire chez les élèves. Une enquête sur le thème du temps libre met justement en évidence l'effet de la répétition et de la constance sur la réussite scolaire (Zaffran 2000). La régularité, intériorisée, permet à l'élève de s'ajuster aux normes puisque la question de la discipline scolaire n'est plus posée dès lors que son attitude procède d'une "économie psychique" (Elias 1975) adaptée à l'école. En d'autres termes, la régularité, autrefois inscrite dans un programme d'éducation est aujourd'hui l'apanage d'élèves qui font de la réussite un impératif. Dans une école qui poursuit un objectif de formation et opère une sélection en idéalisant le mérite et l'égalité, le salut des élèves passe par une appropriation du principe de régularité dont la vertu réside dans leurs efforts personnels consentis selon les recommandations pressantes des enseignants. Acceptant ce principe, les élèves en tirent des résultats avantageux puisque le meilleur moyen d'éviter l'échec est de se conformer aux règles scolaires. Leur conduite, lorsqu'elle est régulière, est déterminée par des considérations utilitaires alors qu'elle dépendait hier du respect pour le devoir (Durkheim 1992). La régularité est à présent un moyen, parmi d'autres, d'éviter des conséquences pénibles, elle est devenue le ressort d'une action plus utilitaire qu'intégrative.

Références bibliographiques

- ALAIN E.C. 1967 (1932) www.uqac.quebec.ca/zone30/Classiques_des_sciences_sociales/classiques/Alain/propos_sur_education/propos_sur_education.html "principal", Paris, PUF
- AMIGUES R. & ZERBOUTOU-POUDOU M.-T. 2000 *Comment l'enfant devient élève. Les apprentissages à l'école maternelle*, Paris, Retz
- BARRÈRE A. 1997 *Les lycéens au travail*, Paris, PUF
- CARDI F. 2003 *Les normes scolaires et leur évolution* in Durand C. & Pichon A. (dir.) *La puissance des normes*, Paris, L'Harmattan
- CHANTREL J. 1875 *Le monument du vénérable Jean-Baptiste de la Salle à Rouen*, Paris, Imprimerie Victor Goupy
- CHERVEL A. 1998 *La culture scolaire. Une approche historique*, Paris, Belin
- DEROUET J.-L. 1992 *École et justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux ?*, Paris, Métailié
- DEROUET J.-L. 2000 Pluralité des mondes et coordination de l'action, in Derouet J.-L. (dir.) *L'école dans plusieurs mondes*, Bruxelles, De Boeck
- DUBET F. & MARTUCCELLI D. 1996 *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, Le Seuil
- DUBET F. 2000 "L'égalité et le mérite dans l'école démocratique de masse", *L'Année sociologique*-50-2, 383-408

- DUBET F. 2003 "Éducation : pour sortir de l'idée de crise", *Éducation et Sociétés-11*, 47-64
- DURKHEIM É. 1989 (1922) *Éducation et sociologie*, Paris, PUF
- DURKHEIM É. 1963 (1902-1903) *L'Éducation morale*, Paris, PUF
- DURKHEIM É. 1975 (1888) Introduction à la sociologie de la famille in *Fonctions sociales et institutions*, Paris, Minuit, 9-34
- DURKHEIM É. 1990/1938 *L'évolution pédagogique en France*, Paris, PUF
- DURKHEIM É. 1992/1910 "L'enseignement de la morale à l'école primaire", conférence dactylographiée et non datée à l'École Normale d'instituteurs de Paris, *Revue Française de Sociologie-XXXIII*, 609-623
- DURKHEIM É. 1996/1906 *Détermination du fait moral*, extrait du *Bulletin de la Société française de Philosophie* suivi d'une partie de la discussion qui eut lieu à la séance du 11 février 1906, *Sociologie et philosophie*, Paris, PUF
- DUTERCQ Y. 2001 "Pluralité des mondes et culture commune : enseignants et élèves à la recherche de normes partagées", *Éducation et francophonie-XXIX-1*
- ELIAS N. 1975 *La dynamique de l'Occident*, Paris, Calmann-Lévy
- FOUCAULT M. 1975 *Surveiller et punir*, Paris, Gallimard
- FOUCAULT M. 1999 *Les anormaux*, Paris, Hautes Études, Gallimard Le Seuil
- GLASMAN D. 2001 *L'accompagnement scolaire. Sociologie d'une marge de l'école*, Paris, PUF
- LA SALLE (de) J.-B. 1720, éd. 1811, *Conduite des Écoles chrétiennes*, Lyon, imprimerie de F. Mistral
- PÉGUY C. 1959 *Pierre, commencement d'une vie bourgeoise*, in *Œuvres en Prose 1898-1908*, Paris, Gallimard La Pléiade
- PEREZ P. 1993 *Les stratégies populaires face à l'école. Analyse d'un dispositif périscolaire dans les quartiers nord de Marseille (Dispositif Pacquam)*, Thèse de doctorat de sociologie, Université de Provence, décembre
- SUCHAUX B. 1996 *Le temps scolaire. Allocation et effets sur les acquisitions des élèves en grande section de maternelle et au cours préparatoire*, Thèse de doctorat nouveau régime, Sciences de l'éducation, Dijon
- SULLY J. 1898 *Études sur l'enfance*, Paris, Félix Alcan
- TERRAIL J.P. 1992 "Parents, filles et garçons face à l'enjeu scolaire", *Éducation et Formation-30*
- THIN D. 1994 *Travail social et travail pédagogique. Une mise en cause paradoxale de l'école* in Vincent G., *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Lyon, PUL
- van ZANTEN A. 2001 *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*, Paris, PUF
- VINCENT G. 1980 *L'école primaire française*, Lyon, PUL
- VINCENT G. (dir.) 1994 *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Lyon, PUL
- WEBER M. 1963 *Le savant et le politique*, Paris, UGE, Plon
- WEBER M. 1964 (1920) *L'éthique protestante et l'esprit du capitalisme*, Paris, Plon
- ZAFFRAN J. 2000 *Les collégiens, l'école et le temps libre*, Paris, Syros La Découverte
- ZAFFRAN J. 2001 "Le temps scolaire, le temps libre et le temps des loisirs : comment réussir au collège français en s'engageant dans la course des temps sociaux", *Loisirs et Société-24-1*