Zeitschrift: Schweizerische Zeitschrift für Soziologie = Revue suisse de sociologie = Swiss journal of sociology

Herausgeber: Schweizerische Gesellschaft für Soziologie

Band: 11 (1985)

Heft: 2

Artikel: Scolarisation et sens des savoirs : de l'obsession d'instruire la jeunesse pour son bien

Autor: Perrenoud, Philippe

DOI: https://doi.org/10.5169/seals-814944

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 11.01.2026

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch

Schweiz.Z.Soziol./Rev.suisse sociol.,2(1985) 213-226

SCOLARISATION ET SENS DES SAVOIRS

De l'obsession d'instruire la jeunesse pour son bien

Philippe Perrenoud
Service de la recherche sociologique
8, Rue du 31 Décembre, 1207 Genève

Sans instruction, point de salut! Ce credo sous-tend le développement de la scolarisation au cours des siècles passés, avec son aboutissement au XIXème siècle: *l'institution de la scolarité obligatoire*. Depuis, la scolarisation s'est étendue sans discontinuer: l'obligation scolaire est passée dans les faits, la durée de la scolarité obligatoire s'est accrue, l'enseignement préobligatoire s'est développé, les formations postobligatoires se sont multipliées et allongées. Dans les années 1950-60, la foi dans l'instruction a connu une nouvelle flamme: il ne suffisait plus de donner à tous un *minimum* d'instruction garantissant son intégration économique et civique; il fallait favoriser l'accès du plus grand nombre au niveau *maximum* d'instruction. Les uns voulaient "investir en hommes", "puiser dans les réserves d'aptitudes" pour assurer la relève des cadres et la qualification croissante de la main d'oeuvre, bref la croissance économique. D'autres parlaient d'égalité des chances, d'accès de tous à la culture. Les politiques de démocratisation de l'enseignement ont dû alors leur succès, mais aussi leur ambiguïté, aux stratégies convergentes, pendant une décennie, de la gauche égalitaire et de la droite moderniste. Ces forces se sont passagèrement alliées pour soutenir les réformes de l'école moyenne, l'allongement de la durée des études, le développement de nouvelles filières postobligatoires, la mise en place de pédagogies de compensation ou de soutien visant à prévenir l'échec scolaire (Hutmacher, 1982, 1984; Perrenoud, 1978).

Moins de dix ans après les premiers chocs de la crise, ces politiques généreuses sont mises en question (Girod, 1981). *Elles n'ont pas tenu toutes leurs promesses égalitaires*: les taux de scolarisation postobligatoire et universitaire ont spectaculairement augmenté dans la plupart des pays développés, l'inégalité entre filles et garçons a fortement diminué, mais les écarts demeurent entre classes sociales ou groupes ethniques et les inégalités régionales ne se sont pas résorbées. Les gestionnaires de la croissance sont eux-aussi déçus: *la planification de l'éducation n'a pas réussi à contrôler les flux*, à diriger les nouvelles générations vers les filières correspondant aux "besoins de l'économie". La structure des

qualifications au sortir de l'école ne correspond que d'assez loin aux emplois vacants sur le marché du travail. Une fraction des jeunes sont surqualifiés par rapport aux postes disponibles. D'autres n'ont pas une formation suffisante pour se reconvertir sur un marché du travail qui se rétracte. D'autres encore passent directement de l'école au chômage. Il n'en faut pas davantage pour alimenter un discours apocalyptique sur la crise de l'école, sur sa faillite, sur son laxisme, sur l'abandon des savoirs, des disciplines, du travail, des "vertus républicaines". *Back to basics* est le slogan qui fait fortune aux Etats-Unis. En France, les socialistes au pouvoir tiennent le même discours. Dans tous les pays industriels, gauche gestionnaire et droite modérée réaffirment l'importance des savoirs, de l'instruction, de la formation initiale et continue.

Il y a dix ou vingt ans, on redécouvrait les méthodes actives, les pédagogies nouvelles, l'importance du développement, du plaisir d'apprendre. Il s'agissait d'apprendre à apprendre, voire d'apprendre à être. Aujourd'hui, Milner (1984), pour mieux réinventer l'école laïque et obligatoire, caricature les pédagogies novatrices. On écrit aux "parents des futurs illettrés", on dénonce le nouveau "massacre des innocents", la "destruction de l'université", le complot pour "rendre les enfants idiots"... Ce retour du balancier, qui n'est pas sans intérêt, ne devrait pas masquer une constante: *la formidable insistance des sociétés contemporaines sur la formation scolaire et l'acquisition des savoirs*. De 2-3 ans à 16-18 ans, que font les enfants et les adolescents dans notre société? Ils vont à l'école, sous la pression de leur entourage lorsque ce n'est pas sous le coup de l'obligation légale (Felder, 1984). Pendant neuf ans au moins, de plus en plus souvent pendant douze à quinze ans ou davantage, les jeunes passent 20-30 heures par semaine en classe, trente à quarante semaines par an. Il se peut que le travail scolaire ne soit pas d'une efficacité sans reproche: il y une certaine disproportion entre le nombre d'heures investi et les acquis d'une fraction des élèves. Mais il est absurde de prétendre qu'on a abandonné la transmission des savoirs au profit du développement personnel ou du plaisir du moment. Les pédagogies ont évolué, elles sont moins basées sur la contrainte directe et les sanctions, elles font davantage de place à l'expression des élèves. Mais elles restent, dans la majorité des classes, *centrées sur les acquisitions cognitives*. La crise économique et certaines désillusions politiques ou pédagogiques nourrissent un discours critique qui feint de découvrir l'inefficacité relative des systèmes scolaires et l'interprète fallacieusement en termes d'abandon des savoirs. La réalité, c'est que *les jeunes ont dans notre société une identité principale: ce sont des élèves, dont le métier est d'apprendre*. S'ils n'apprennent pas tous aussi vite et aussi bien que les adultes le voudraient, ce n'est pas parce qu'on aurait massivement renoncé à leur inculquer les

savoirs. C'est peut-être parce que le sens de ces savoirs n'est pas assez convaincant.

1. Le savoir obligatoire

Dans toutes les sociétés connues, la transmission de certains savoirs importe aux adultes soucieux de préparer leurs enfants à leur succéder. Mais l'école obligatoire est une invention sans précédent dans l'histoire. Les sociétés industrielles ont défini des savoirs et des savoir-faire de base que *chacun* est censé acquérir, quels que soient sa condition d'origine, son envie d'apprendre, ses besoins et ses projets. En pratique, cette nécessité se traduit, pour la quasi totalité des enfants et des adolescents, par une scolarisation forcée d'une dizaine d'années au moins. Astreints à un travail scolaire régulier, qui doit en principe assurer leur maîtrise progressive des savoirs et savoir-faire inscrits au programme, les élèves doivent manifester dès les premiers degrés, devant une évaluation constante, un minimum d'*excellence scolaire*, sous peine d'être l'objet d'une répression allant des moqueries, des réprimandes, des brimades, des contrôles quotidiens à des mesures plus graves telles de lourdes peines disciplinaires, l'exclusion de l'école ou la relégation dans des filières dévalorisées. Bien sûr, le savoir ne peut être comme tel rendu obligatoire. La contrainte porte donc sur la présence, le travail, l'application (Perrenoud, 1984).

Pendant près de dix ans de la vie de chaque individu, le rapport aux savoirs scolaires est, en dernière instance, basé sur une *obligation légale*. En deçà et au-delà des âges prévus par la loi, la contrainte familiale et sociale est à peine moins forte. Cela ne veut pas dire que la scolarité est vécue sur le mode de la contrainte par tous les élèves à chaque instant. Car les adultes s'efforçent de leur donner envie d'apprendre, de donner un sens intrinsèque à l'acquisition des savoirs; ou à défaut de valoriser les avantages que commande la maîtrise des savoirs, la réussite scolaire, gage de la réussite sociale pour beaucoup. L'investissement des élèves dans le travail scolaire repose sur plusieurs mécanismes imbriqués: 1) la force d'inertie, autrement dit le poids des routines, l'envie de faire comme tout le monde, de ne pas se compliquer la vie; 2) l'intérêt pour le travail scolaire et les savoirs pris en eux-mêmes; 3) l'envie de faire plaisir, de briller, de réussir, de s'assurer les avantages sociaux immédiats ou lointains associés à la maîtrise des savoirs et savoir-faire; 4) la crainte de la répression, de sanctions symboliques ou pratiques à court ou à long terme.

L'école fait d'abord appel à la routine, à l'envie d'apprendre, au réalisme : "Fais-moi plaisir!" ou "Prépare ton avenir en travail-

lant sérieusement à l'école!" Si ces moteurs sont défaillants, diverses formes de répression prennent le relais, des plus douces aux plus musclées. Toutefois, les moyens disciplinaires des écoles du XIXe siécle ou du début du XXe - la férule, le fouet, les coups de règles, les claques, les oreilles ou les cheveux tirés, les mises au coin ou à genoux, les diverses formes de punition ou d'humiliation - peuvent faire paraître bien anodines les sanctions encore en vigueur dans les écoles contemporaines. La contrainte physique exercée sur les écoliers tend plutôt à s'adoucir de décennie en décennie. Sans doute est-ce parce que les élèves ont intériorisé la nécessité d'apprendre et travaillent de plus en plus de leur propre gré: *la nécessité de la culture et de la réussite scolaire ont une telle évidence aux yeux des adultes contemporains qu'on voit mal comment leurs enfants ne seraient pas influencés.* C'est vrai même dans les classes paysannes ou populaires qui, au siècle dernier, restaient réfractaires à la scolarisation obligatoire vécue comme gaspillage de temps, détournement d'une main d'oeuvre bon marché, perte d'autonomie familiale ou d'identité culturelle. Le sentiment de subir une violence symbolique n'a certes pas entièrement disparu, mais les parents, les grands-parents, les arrière-grands-parents des élèves actuels ont eux-aussi, pour la plupart, passé au moins quelques années sur les bancs de l'école. Même lorsqu'ils n'y ont pas réussi ou l'ont quittée à 12 ans, ils ont appris à considérer la scolarité comme un *mal nécessaire*, comme une partie intégrante de la condition d'enfant.

Dans une société aussi massivement scolarisée, il faut des circonstances exceptionnelles pour qu'un enfant prenne conscience de l'arbitraire de la scolarisation. Cela n'exclut ni l'ennui, ni la révolte, cela ne signifie pas que les enfants sont tous et toujours heureux d'aller à l'école. Devant toute entreprise éducative contraignante, les élèves développent des stratégies de protection et de résistance, transmises ou réinventées de génération en génération. Mais les moins intéressés par la maîtrise des savoirs et par la réussite s'adaptent désormais, en apparence, à ce qui paraît être la condition normale, "naturelle" d'un enfant ou d'un adolescent. L'absentéisme systématique ou la violence physique extrême sont le fait d'une très faible minorité. Chez la majorité de ceux qui résistent à l'entreprise d'inculcation, le refus d'investir dans le travail scolaire se manifeste plus discrètement: absentéisme "mental", dérision, résistance passive, investissement minimal, chahut "anomique" (Testanière, 1967; Hamon & Rotman, 1984). Les jeunes vont à l'école, y travaillent plus ou moins. Mais quel est le sens de ce travail et des savoirs pour la majorité d'entre eux?

2. La fin des héritiers

La nature du public scolaire a changé, du fait de l'extension de la scolarité à des adolescents qui, il y a 30 ou 50 ans, au même âge, auraient été déjà mis au travail, pour la plupart aux champs ou à l'usine. Pendant longtemps les filières longues ont été un mode de socialisation quasiment interne à la bourgeoisie. On y admettait certes quelques élèves "méritants" des classes populaires et des classes moyennes, mais pour l'essentiel, les élèves étaient issus des classes favorisées et destinés à en faire partie à l'âge adulte, héritant de leurs parents à la fois un patrimoine économique, un capital de relations et un capital culturel, lui-même transmis à la fois par la voie familiale et par la voie scolaire. La démocratisation des études au sens large devait nécessairement s'accompagner d'un élargissement du recrutement des filières "nobles", puisque la presque totalité des enfants issus des classes favorisées y étaient déjà scolarisés. L'extension s'est faite surtout en direction des enfants issus des classes moyennes, puis des franges les plus qualifiées de la classe ouvrière. Si bien que coexistent de plus en plus dans les filières longues des élèves de conditions fort diverses.

Les uns doivent encore à leur origine sociale une relative familiarité avec la langue, les oeuvres, mais plus encore avec les *modes de pensée* et le *rapport au savoir* caractéristiques de l'enseignement secondaire long (Bourdieu & Passeron, 1964, 1970). Cela ne veut pas dire que tous les enfants de cadres ont une grande facilité à apprendre, ni surtout un goût marqué pour le travail scolaire. La résistance à la scolarisation existe aussi au sein des classes privilégiées. Mais la familiarité acquise de longue date avec les savoirs et les rapports aux savoirs valorisés par leurs parents aide les plus réfractaires à donner un *minimum de sens* aux contenus de l'enseignement. On ne peut plus faire comme si la culture scolaire n'était que la version scolarisée de la culture bourgeoise classique. Historiquement, l'aristocratie et la bourgeoisie ont délégué aux premiers lycées la mission de transmettre la culture humaniste dans laquelle elles reconnaissaient, à tort ou à raison, *leur* culture. Aujourd'hui, la proximité culturelle s'explique au moins autant par le mouvement inverse: les membres des classes privilégiées se reconnaissent dans la culture scolaire parce qu'ils ont été longuement scolarisés. En dépit du renouvellement des contenus et de l'évolution des hiérarchies entre savoirs littéraires ou scientiques, les cadres moyens et supérieurs, les ingénieurs et les médecins, les professeurs et les travailleurs intellectuels sont familiers du rapport au savoir qui a cours à l'école, parce qu'ils l'ont intériorisé durant leur propre scolarité. Or les filières nobles du secondaire et les écoles postobligatoires accueillent une fraction croissante

d'élèves dont les parents n'ont pas fait de longues études, ne sont pas familiers du rapport livresque et théorique à des savoirs abstraits coupés de toute utilité pratique immédiate. L'école cherche à se substituer à la famille, tente de donner à des adolescents de classe moyenne ou populaire le goût de la culture littéraire ou scientifique, de former chez eux un habitus intellectuel qui remplacera progressivement les valeurs et les goûts de leur classe d'origine. Mais cette assimilation se produira d'autant mieux que les élèves issus des classes populaires ou moyennes resteront minoritaires au sein d'un public d'héritiers, qu'ils seront les survivants d'un processus de sursélection qui garantit à la fois leur excellence scolaire et leur identification zélée aux normes de leur nouveau groupe de référence. Depuis que la démocratisation de l'enseignement amène plus massivement dans les filières longues des élèves qui n'ont pas trouvé dans leur berceau le rapport au savoir qui "va de soi" même chez les plus "dilettantes" des "héritiers", l'école n'arrive plus très bien à donner un sens à la culture qu'elle cherche à transmettre.

3. Un rapport stratégique à la scolarité

Il y aurait quelque naïveté à croire que les lycéens d'avant-guerre manifestaient tous un immense amour du savoir. La connaissance peut être une source de satisfaction personnelle. Elle peut être un moyen de comprendre ou de contrôler la nature ou les hommes. Mais le rapport à l'école a inévitablement une composante stratégique à partir du moment où les filières suivies et les diplômes obtenus sont convertibles en avantages divers, parmi lesquels l'accès à une condition sociale enviée. Même lorsque les filières longues étaient réservées, pour l'essentiel, aux enfants de la bourgeoisie et ne faisaient que les confirmer dans leur identité d'héritiers, il existait entre eux une certaine compétition pour les postes, donc aussi pour les titres scolaires. Mais aujourd'hui plus que jamais, l'obtention de certains diplômes peut être poursuivie avec acharnement *indépendamment du contenu des formations correspondantes*. Comme le montre Berthelot (1983), les filières nobles ont changé en vingt ans. Ce ne sont plus les lettres et la philosophie qui dominent, mais la mathématique et les sciences naturelles. Qu'importe! Les classes favorisées ont révisé leurs stratégies, mis leurs oeufs dans de nouveaux paniers. Elles visent désormais les nouvelles filières nobles, même lorsque le contenu du curriculum n'a plus guère de rapport avec la formation des parents et leurs propres goûts.

Dès lors, comme le souligne encore Berthelot (1983), *toute la scolarité qui précède et en particulier les orientations-clés, sont in-*

vesties régressivement d'une valeur stratégique: il faut n'accumuler aucun retard à l'école primaire pour être en bonne posture au moment de la première orientation; il faut alors être admis dans les filières les plus exigeantes ou les établissements les mieux cotés du secondaire; à l'issue de l'enseignement obligatoire, il faut s'assurer une place dans les filières qui conduisent au baccalauréat le plus valorisé dans les établissements du plus haut niveau.

Toutes les familles et tous les élèves n'ont pas des stratégies aussi ambitieuses. Certains n'en ont aucune et naviguent au plus près. D'autres se contentent de viser une formation professionnelle qualifiée ou une école technique ou commerciale qui leur garantira des possibilités d'emploi, un salaire convenable et une éventuelle progression en cours de carrière vers des fonctions d'encadrement. Mais pour tous ceux qui ont des objectifs à long terme, quel que soit leur niveau d'aspiration, le système scolaire devient un "parcours du combattant": *l'essentiel est de "surmonter" les épreuves, de faire bonne figure devant l'évaluation au bon moment*, pour pouvoir emprunter les voies qui mènent aux grandes écoles, à défaut les voies moyennes. Contrairement à ce que soutenaient Baudelot & Establet (1971), il n'y a jamais eu deux réseaux seulement à l'intérieur des systèmes scolaires. C'est encore moins vrai depuis les années 1950-60, car les réformes de l'école moyenne ont diversifié les filières. Les familles et les élèves se trouvent donc devant un large éventail de voies de scolarisation. Entre le parcours sans faute qui mène aux études universitaires et le cursus qui conduit, d'échec en retard scolaire, à quitter l'école avant d'avoir atteint le dernier degré de scolarité obligatoire, pour occuper au mieux un emploi non qualifié, il y a place pour une large gamme de filières et pour davantage encore de parcours individuels plus ou moins atypiques.

4. Un rapport utilitariste au savoir

Un rapport stratégique au réseau scolaire induit nécessairement un *rapport utilitariste au savoir*. Si le contenu des filières et des diplômes est moins déterminant que leur position dans la hiérarchie des formations, hiérarchie construite en termes de valeur d'échange sur le marché du travail, il s'ensuit qu'on apprend de moins en moins pour maîtriser un savoir valorisé en tant que tel et de plus en plus pour satisfaire aux exigences de la sélection. Le rapport au savoir participe de plus en plus d'une *arithmétique utilitaire* en vertu de laquelle les désirs de maîtrise sont strictement calqués sur les exigences du système d'évaluation. Les élèves et les familles calculeront leurs investissements au plus juste, viseront l'excellence dans les branches principales et désinvestiront les

domaines les moins rentables du curriculum. Ce qui impliquera, dans les branches dites secondaires, l'absence de travail et d'intérêt qui consterne souvent les professeurs de musique ou de dessin, voire de géographie ou de philosophie lorsque ces disciplines ne sont pas déterminantes pour la carrière scolaire. Même dans les disciplines principales, ce rapport utilitaire ou cynique au savoir pervertit probablement une partie du travail scolaire et de la relation pédagogique. Les enseignants qui ont été nourris d'un rapport personnel et très émotionnel à la culture ressentent comme des "étrangers dans la maison" les élèves et les étudiants qui veulent avant tout savoir si le cours est matière d'examen et qui "ne travaillent que pour la note".

Ce rapport utilitaire au savoir est aggravé, semble-t-il, par deux phénomènes: d'une part *la dévalorisation des diplômes*, d'autre part *l'entrée différée sur le marché du travail*. Depuis une vingtaine d'années, le taux de conversion des diplômes en statut social évolue défavorablement. C'est "l'inflation des diplômes" (Bourdieu, 1979; Passeron, 1982). Il fut un temps où un titre universitaire semblait garant d'une part d'un emploi, d'autre part d'une position enviable dans l'encadrement ou les professions libérales. Cela n'est plus vrai. Paradoxalement, cela n'autorise pas les acteurs "rationnels" à se désintéresser de la course aux diplômes. Ils doivent au contraire investir encore plus dans la compétition scolaire, être surqualifiés par rapport aux emplois pour prétendre à un poste correspondant à leurs ambitions. On observe qu'à l'issue de la scolarité obligatoire, pour obtenir une place d'apprentissage dans un métier recherché et qualifié, il faut aujourd'hui, à Genève, sortir d'une filière générale, voire gymnasiale du Cycle d'Orientation, alors que ces dernières destinaient il y a dix ans encore en priorité aux formations postobligatoires en école (Amos, 1984). Ce qui souligne le décalage croissant entre les exigences scolaires et les pratiques auxquelles le diplôme donne accès: *la maîtrise des savoirs et savoir-faire n'est plus au premier chef la condition d'une pratique compétente; elle devient le critère le plus légitime de sélection dans la compétition pour les postes enviables.*

Quant à l'entrée différée sur le marché du travail, elle dévalorise aussi, à sa manière, le sens des savoirs: on reste à l'école pour ne pas devenir chômeur ou pour échapper à un emploi subalterne; le travail scolaire devient le moyen de survivre dans le système scolaire de retarder la confrontation au marché du travail. Les élèves accumulent alors des connaissances qui accroissent leur niveau d'aspiration et préparent des frustrations. On pourrait évidemment rêver d'une société dans laquelle l'acquisition des savoirs serait considérée comme un enrichissement personnel avant d'être une promesse d'emploi ou de statut. On doit constater que pour la plupart des élèves et des familles, la maîtrise des savoirs et

savoir-faire scolaires reste définie d'abord comme un "passeport pour l'emploi" et un gage de réussite sociale.

Dévalorisation des diplômes et entrée différée sur le marché de l'emploi, qui sont autant d'*effets pervers de la démocratisation de l'enseignement*, contribuent à affaiblir le sens du travail scolaire. Mais elles ne sont pas seules en cause: les systèmes scolaires sont désormais d'immenses machines bureaucratiques dans lesquelles le sens du travail, constamment affirmé dans le discours des adultes, est souvent nié dans les pratiques.

5. Apprendre dans une organisation

Biologiquement, l'être humain est "condamné" à apprendre. Il en est aussi capable. Mais *pas dans n'importe quelles conditions*. Alors que le travail productif, dans l'industrie et même dans le tertiaire, s'accommode d'une faible implication personnelle des producteurs, il n'en va pas de même de l'apprentissage. On peut certes, à force de drill et de sanctions, apprendre l'orthographe ou les tables de multiplication sans s'y intéresser le moins du monde. Mais l'école exige désormais de *tous* ses élèves beaucoup plus que ces maîtrises élémentaires. Il faut apprendre à s'exprimer, à raisonner, à s'organiser, à être autonome, à traiter des informations, à apprendre: autant d'acquisitions complexes, qui s'étalent sur de longues années, qui supposent un intérêt personnel et la confrontation quotidienne à des problèmes, à des situations nouvelles, à d'autres manières de dire ou de penser.

Peut-on *organiser* de tels apprentissages à large échelle selon une logique bureaucratique, avec des programmes, des horaires, des âges, des méthodes, des critères standardisés? Apprendre consiste dans une large mesure, pour un être humain, à s'approprier des savoirs et savoir-faire existants, que ce soit par l'imitation, l'imprégnation, l'intériorisation graduelle de modes de faire ou de penser. Souvent, l'apprentissage n'est pas conscient et ne passe pas par une action pédagogique délibérée. A l'école, on apprend à son insu *à vivre dans une organisation*, on construit, à travers l'apprentissage du *métier d'élève*, un habitus adapté à la vie dans les sociétés modernes. J'ai analysé ailleurs ces aspects du *curriculum caché* (Perrenoud, 1984). Mais l'école, par définition, est un lieu où l'on vient *pour apprendre*. Nul élève ne peut ignorer qu'il est là pour ça. Il sait parfaitement, dès les premiers degrés, qu'on lui demande de s'approprier les savoirs et savoir-faire constitués qui sont "au programme". On lui demande un travail que nul ne peut faire à sa place, un travail d'écoute, de compréhension, de mémorisation, d'oubli ou de refoulement des anciens schèmes de

pensée, d'exercice des notions et procédures acquises, de généralisation, de transposition. Un tel travail passe par une suite d'activités essentiellement symboliques et intériorisées, dont la dynamique relève en dernier ressort de l'équation personnelle de chacun, de son envie et de sa manière d'apprendre, des caractéristiques affectives, relationnelles et socio-logiques de son fonctionnement intellectuel. Comment contrôler ces processus fort peu accessibles à l'action directe, comment imposer à un individu des apprentissages *définis* à faire en un temps défini?

A cette question, les sociétés répondent par des formes diverses de *violence symbolique*: l'éducation familiale ne contrôle pas les apprentissages à la manière de l'instruction militaire. Dans la famille, les apprentissages passent par une relation chargée de sentiments et d'émotions; l'apprentissage s'inscrit dans un flux complexe d'échanges affectifs et cognitifs et d'identifications mutuelles. Or en allant à l'école, *l'enfant entre dans une organisation trop bureaucratique pour que l'apprentissage puisse se fonder constamment sur une interaction personnalisée à forte composante affective*. Les tentatives de différenciation de l'enseignement et de pédagogies actives s'efforcent d'inscrire l'apprentisage dans une relation chaleureuse et personnelle. Même à l'école élémentaire, ces tentatives se heurtent à la logique de l'organisation (Perrenoud, 1982; Favre & Perrenoud, 1984, 1985). L'apprentissage n'est fondé sur de fortes relations affectives que dans les premiers degrés: jusqu'à dix ans, certains enfants travaillent pour faire plaisir à l'enseignante(e), pour être gratifiés de son affection et de son admiration. Mais par la suite la relation évolue vers un rapport de travail ordinaire, tel qu'il existe dans la plupart des organisations entre ceux qui jugent et qui détiennent le pouvoir et ceux qui obéissent et sont jugés. Pour la grande masse des élèves, la relation pédagogique se situe dès lors entre la sympathie superficielle et le conflit ouvert.

L'autre façon "éprouvée" de faire apprendre à un enfant, voire à un adulte, "ce qu'on veut quand on veut", c'est la *contrainte disciplinaire*, appuyée à la limite sur la violence physique. L'école ne peut plus guère, et ne veut plus, fonder les apprentissages sur de telles recettes. Elle a perdu dans une large mesure ses ressources coercitives les plus "convaincantes". Les pédagogies nouvelles sont loin d'avoir investi toutes les classes. Mais l'esprit du temps n'est plus aux *disciplines* telles que Foucault (1975) les a décrites, disciplines qui caractérisent encore les institutions totalitaires ou pénitentiaires, et jusqu'à un certain point les organisations militaires ou industrielles. Vincent (1980) a montré la force de ces disciplines dans l'école primaire au siècle dernier. Mais l'école a changé. Certes, en 1972, Oury & Pain dénonçaient encore "l'école-caserne". Mais la caserne figurait à leurs yeux l'archétype

des grandes organisations: concentration de nombreux individus dans un espace délimité, règles formelles censées gouverner l'ensemble des rapports quotidiens, division des táches, séparation stricte des espaces, découpage du temps, réglementation des communications et des circulations, contrôle social fondé sur la surveillance et un système de sanctions, omniprésence des hiérarchies et des rapports d'autorité. Tout cela demeure, même si les règles et le contrôle social se sont assouplis. *L'école ne pourrait contenir - au double sens du terme - autant d'élèves et de maîtres si elle ne fonctionnait pas en partie comme une caserne.* Mais elle ne peut plus ou ne veut plus contrôler les apprentissages par la seule vertu de la répétition, du drill, de l'accomplissement minutieux de gestes censés permettre, fût-ce à l'insu des élèves ou contre leur gré, l'appropriation des savoirs et des savoir-faire. L'école n'a plus les moyens d'imposer de telles disciplines: *les rapports entre jeunes et adultes ont changé, dans la famille, dans la ville, dans l'école* (Perrenoud, 1978). Les jeunes ne se laissent plus dicter leur conduite, ils négocient, ils demandent des justifications, sans toujours les obtenir.

Les maîtres eux-mêmes sont très ambivalents: ils souhaitent conserver un certain pouvoir, condition de leur réussite ou au moins de leur survie dans le métier, mais sans donner d'eux une image trop autoritaire. Certains rêvent d'une pédagogie démocratique, d'une relation égalitaire, d'un "contrat éducatif" négocié, en tout cas d'une discipline "librement consentie". D'autres ont envie d'avoir la paix: beaucoup de maîtres d'aujourd'hui ne se vivent plus comme les "hussards de la République" ou les prêtres de la connaissance. Ce sont désormais des fonctionnaires des nouvelles classes moyennes, qui tirent de leur appartenance à l'appareil scolaire une identité et un revenu en échange desquels ils font leur travail, pas davantage. Les plus militants, ceux qui luttent contre l'échec scolaire ou contre la bureaucratisation du rapport pédagogique savent et disent que pour donner un sens et un moteur à l'apprentissage, il faudrait, en tout cas pour les élèves les moins favorisés, inscrire le travail scolaire dans une autre relation. Cela n'empêche pas l'immense majorité des maîtres de limiter leur pratique à ce que l'organisation scolaire leur demande: respecter une certaine équité dans la relation et l'évaluation, gérer rationnellement le temps et les ressources, couvrir l'essentiel du programme, contribuer au bon fonctionnement du système. N'oublions pas que les maîtres d'aujourd'hui, dont beaucoup ont moins de quarante ans, sont issus du système scolaire qu'ils font maintenant fonctionner. Certains y ont acquis le rapport utilitaire aux savoirs qu'ils retrouvent chez leurs élèves. Pour beaucoup, comme le montrent Hamon & Rotman (1984), l'enseignement n'est pas une vocation, ni une partie de plaisir. Ils appartiennent déjà aux générations aux yeux desquelles on a fait miroiter les avantages des études et des

diplômes. Devenus "profs", ils se retrouvent en train, sans trop y croire, de tenir le même discours...

6. Encore une crise du sens?

S'adaptant à l'évolution tant des enseignants et des objectifs pédagogiques que des rapports jeunes-adultes, l'organisation scolaire ne peut ni ne veut fonder les apprentissages sur les fortes contraintes disciplinaires et sur les valeurs civiques indiscutées qui assuraient l'instruction scolaire minimale des enfants dans la première moitié de ce siècle encore. Elle devient donc plus dépendante que jamais de la *coopération active* des élèves. Or c'est justement ce qui est le moins facile à susciter en un temps où chacun se replie sur le strict calcul de ses investissements, où les élèves et les familles sont devenus des *consommateurs d'école* (Ballion, 1982) soucieux de leurs intérêts plus que de la beauté des savoirs...

En conclusion: s'il y a "crise de l'enseignement", ce n'est pas parce que l'école aurait abandonné la transmission des savoirs. Elle y consacre toujours l'essentiel de son temps. L'évaluation et la sélection restent fondées sur la maîtrise des savoirs et savoir-faire intellectuels. Il y a par contre, peut-être, une *crise du sens des savoirs*, du rapport au savoir. Notre société a placé la maîtrise des savoirs au centre de son système de valeurs, mais elle ne parvient guère à lui donner un sens autre que stratégique, comme atout dans la course à la réussite sociale. Parallèlement, elle insère massivement l'apprentissage, aventure personnelle, dans des organisations qui espèrent le gérer comme une production industrielle. Peut-être est-ce l'échec le plus manifeste de ce que Monjardet & Benguigui (1982) appellent *l'utopie gestionnaire*, utopie des nouvelles classes moyennes dont le système scolaire, entre autres appareils, est devenu la citadelle.

Faut-il relire Illich (1971), rêver d'une société sans école? Ou simplement procéder au réexamen de la tendance acquise depuis plus d'un siècle à instruire la jeunesse avant même qu'elle en éprouve le moindre besoin? A l'heure où l'on présente le savoir informatique comme la pièce maîtresse de la culture qui sied à "l'honnête homme" du XXIème siècle, on peut se demander si le désir d'instruire n'est pas devenu obsessionnel, s'il n'aboutit pas, à un rythme toujours plus rapide, à la *scolarisation des savoirs émergents*, à leur incorporation au curriculum du seul fait qu'ils paraissent avoir une grande importance symbolique ou pratique dans un secteur dominant de la société. Il est probablement nécessaire, pour apprendre quand on en a besoin, à n'importe quel

moment du cycle de vie, de disposer déjà de savoirs et surtout de savoir-faire de base. Mais où est la limite?

BIBLIOGRAPHIE

AMOS Jacques (1984), L'entrée en apprentissage. Capital scolaire et marché de l'apprentissage à Genève (1970-1981), Service de la recherche sociologique, Genève, Cahier No 20.

ARIES Philippe (1973), L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime, Seuil, Paris.

BALLION Robert (1982), Les consommateurs d'école, Stock, Paris.

BAUDELOT Christian & ESTABLET Roger (1971), L'école capitaliste en France, Maspéro, Paris.

BERTHELOT Jean-Michel (1982), "Réflexions sur les théories de la scolarisation", Revue française de sociologie, XXIII/4, 585-604.

BERTHELOT Jean-Michel (1983), Le piège scolaire, PUF, Paris.

BOUDON Raymond (1973), L'inégalité des chances, Colin, Paris.

BOUDON Raymond (1977), Effets pervers et ordre social, PUF, Paris.

BOURDIEU Pierre (1979), La distinction. Critique sociale du jugement, Ed. de Minuit, Paris.

BOURDIEU Pierre & PASSERON Jean-Claude (1964), Les héritiers. Les étudiants et la culture, Ed. de Minuit, Paris.

BOURDIEU Pierre & PASSERON Jean-Claude (1970), La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement, Ed. de Minuit, Paris.

BOWLES Samuel & GINTIS Herbert (1976), Schooling in Capitalist America, Basic Books, New York.

CHERKAOUI Mohamed (1982), Les changements du système éducatif en France 1950-1980, PUF, Paris.

CROZIER Michel & FRIEDBERG Erhard (1977), L'acteur et le système, Seuil, Paris.

DAVIES Brian (1976), Social Control and Education, Methuen, London.

EGGLESTON John (1977), The Sociology of the School Curriculum, Routledge & Kegan, London.

FAVRE Bernard & PERRENOUD Philippe (1984), "Organisation du curriculum et différenciation de l'enseignement", Service de la recherche sociologique, Genève (à paraître in PLAISANCE Eric, Ed., "L'échec scolaire": Nouveaux débats, nouvelles approches sociologiques, Ed. du CNRS, Paris).

FAVRE Bernard & PERRENOUD Philippe (1985), "L'enseignement de la lecture: de la méthode unique à une pédagogie différenciée", Perspectives, XV/1, 97-112.

FELDER Dominique (1984), Obligation scolaire et scolarisation, Service de la recherche sociologique, Genève.

FOUCAULT Michel (1975), Surveiller et punir. Naissance de la prison, Gallimard, Paris.

GIROD Roger (1981), Politiques de l'éducation. L'illusoire et le possible, PUF, Paris.

HAMON Hervé & ROTMAN Patrick (1984), Tant qu'il y aura des profs, Seuil, Paris.

HUTMACHER Walo (1982), "Ecole et société: changements quantitatifs et structurels. Le cas du canton de Genève, 1960-1978", Bulletin d'information de la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique, 33, 18-66.

HUTMACHER Walo (1984), "Enjeux autour de l'école dans une collectivité de type post-industriel", Service de la recherche sociologique, Genève (à paraître in PLAISANCE Eric, Ed., "L'échec scolaire": Nouveaux débats, nouvelles approches sociologiques", Ed. du CNRS, Paris, 1985).

ILLICH Ivan (1971), Une société sans école, Seuil, Paris.

MILNER Jean-Claude (1984), De l'école, Seuil, Paris.

MONJARDET Dominique & BENGUIGUI Georges (1982), "L'utopie gestionnaire. Les couches moyennes entre l'Etat et les rapports de classe", Revue française de sociologie, XXIII/4, 605-638.

OURY Fernand & PAIN Jacques (1972), Chronique de l'école-caserne, Maspéro, Paris.

PASSERON Jean-Claude (1982), "L'inflation des diplômes. Remarques sur l'usage de quelques concepts analogiques en sociologie, Revue française de sociologie, XXIII/4, 551-584.

PERRENOUD Philippe (1978), "Les politiques de démocratisation de l'enseignement et leurs fondements idéologiques. Esquisse d'un cadre théorique", Revue suisse de sociologie, IV/1, 129-179.

PERRENOUD Philippe (1978), "Entre jeunes et adultes: de la différence au conflit", Revue suisse de sociologie, IV/3, 19-54.

PERRENOUD Philippe (1982), "L'inégalité quotidienne devant le système d'enseignement. L'action pédagogique et la différence", Revue européenne des sciences sociales, 63, 87-142.

PERRENOUD Philippe (1984), La fabrication de l'excellence scolaire: du curriculum aux pratiques d'évaluation, Droz, Genève et Paris.

TANGUY Lucie (1983), "Savoirs et rapports sociaux dans l'enseignement secondaire en France", Revue française de sociologie, XXIV/2 , 227-254.

TERRAIL Jean-Pierre (1984), "Familles ouvrières, école, destin social (1880-1980)", Revue française de sociologie, XXV/3, 227-254.

TESTANIERE, Jacques (1967), "Chahut traditionnel et chahut anomique", Revue française de sociologie, No spécial "Sociologie de l'éducation", 17-33.

VINCENT Guy (1980), L'école primaire française, Presses universitaires de Lyon, Lyon.

WHITTY Geoff & YOUNG Michael, Ed., (1976) Explorations in the Politics of School Knowledge, Nafferton, Driffield, 1976.

YOUNG Michael, Ed., (1971), Knowledge and Control, Collier & MacMillan, London.