

<b>Zeitschrift:</b>	Bildungsforschung und Bildungspraxis : schweizerische Zeitschrift für Erziehungswissenschaft = Éducation et recherche : revue suisse des sciences de l'éducation = Educazione e ricerca : rivista svizzera di scienze dell'educazione
<b>Herausgeber:</b>	Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung
<b>Band:</b>	6 (1984)
<b>Heft:</b>	3
<b>Artikel:</b>	Histoire, sociologie et pédagogie
<b>Autor:</b>	Petitat, André
<b>DOI:</b>	<a href="https://doi.org/10.5169/seals-786406">https://doi.org/10.5169/seals-786406</a>

### 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:** 27.01.2026

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

# Histoire, sociologie et pédagogie

*André Petitat*

*La plupart des théories sociologiques de l'enseignement restent enfermées dans un paradigme de la reproduction des valeurs, des idéologies et des classes sociales. Dans cette logique, l'enseignement fait figure de conservateur inconscient, de créateur impuissant, de révolutionnaire récupéré, etc. Au contraire, l'analyse historique révèle la contribution de l'école à la production de la société. L'article illustre cette perspective et montre en quoi elle permet de penser différemment la position du pédagogue.*

L'école et l'écriture procèdent le plus souvent de conditions similaires, soit d'ensembles politiques étendus divisés en «classes». A Sumer, en Egypte, en Chine et dans d'autres foyers de civilisation, il est possible d'observer cette corrélation générale et fondamentale. (1)

Les fondements de l'école sont donc de nature sociale. Par définition, l'enseignement se présente comme une forme spécialisée des activités éducatives en général, comme une branche de la division du travail. A ce titre, le discours socio-historique le concerne de façon décisive, il touche son essence, englobant les considérations psychologiques, psychosociologiques et autres.

A tort et à raison, ce primat du socio-historique exaspère de nombreux pédagogues. A tort, car en négligeant d'expliquer les fonctions sociales de sa pratique, le pédagogue ne fait que refouler dans l'inconscient les raisons fondamentales qui sont encore au principe de son activité présente. A raison, car les théories sociologiques sont restées enfermées dans un paradigme réducteur de la reproduction, où l'enseignant fait figure de conservateur inconscient, de créateur impuissant ou de révolutionnaire récupéré reconduisant éternellement des rapports de domination.

Dans ce court article, je vais défendre l'idée selon laquelle l'école contribue à la production de la société, en montrant en quoi cette perspective, négligée par la plupart des sociologues, permet de penser différemment la position du pédagogue. (2)



L'école apparaît dès lors que les groupes primaires assumant la socialisation (la famille, le clan, la communauté du village ou du quartier) s'avèrent incapables de produire et reproduire des catégories sociales qui les englobent: les distinctions entre prêtres et fidèles, entre capitalistes et salariés, entre ouvriers et ingénieurs, etc.

Les premières écoles s'adressent aux prêtres et aux fonctionnaires, c'est-à-dire aux catégories occupant une place éminente, au plan symbolique, dans la production-reproduction homogène de vastes sociétés politiques pré-industrielles.

Ensuite, la catégorie la plus gourmande d'écoles paraît être formée par les marchands, dont les comptes, inventaires, contrats, intérêts et associations exigent une mémoire fiable et un droit autre que coutumier. Alors que l'artisan reste enfermé dans un particularisme interdisant toute division entre formation et travail, le marchand, lui, ne s'intéresse qu'à l'échange, c'est-à-dire à une activité dont il incarne la spécialisation et le déploiement au-dessus des métiers compartimentés et rivés à leur clocher. Là où fleurit la marchandise apparaissent des écoles qui, échappant à leur étroit rapport avec les catégories politico-religieuses, remplissent des fonctions culturelles plus vastes en amorçant un tournant vers une laïcisation de l'enseignement.

Car, pour peu que les affaires prospèrent, le marchand ne s'en tient pas longtemps à une écriture et à un calcul strictement utilitaires. Très vite, il recherche la culture «gratuite», celle qui le distingue plus encore des catégories rivées à la terre et à la matière. Le marchand fait circuler la marchandise; l'écriture lui donne accès à des horizons culturels lointains, à des *marchandises culturelles*. Universalité de l'argent et universalité de la culture fondent tendanciellement cette catégorie sociale qui, pour se produire et se reproduire, a besoin d'instances éducatives supra-familiales.

Dans ces circonstances, l'école se présente comme une instance structurellement nécessaire, inévitable, jouant un rôle fondamental lors de la *construction* de cette communauté d'idées et de références qui vient conférer aux marchands, et plus généralement au «peuple gras», une existence symboliquement distincte.

L'exceptionnelle diffusion des collèges au XVI<sup>e</sup> siècle en Europe correspond à un tel mouvement de définition. Une fois formé, le collège va s'établir un peu partout en conservant sa structure de base, indépendamment des conditions locales particulières. Collèges protestants et collèges catholiques ne diffèrent que sur des points secondaires. Des petites «républiques» aux grandes monarchies, des bourgs de cinq mille habitants aux villes dépassant les cent mille, partout on retrouve le collège avec son quadrillage de l'espace et du temps son humanisme scolarisé, sa hiérarchie, son contrôle individualisé. (3)

Le collège véhicule une culture coupée de la quotidienneté, une culture gréco-latine empruntée qui remplira d'autant mieux sa fonction de distinction sociale que le latin passe définitivement en seconde place, tant dans les affaires publiques que dans le monde des lettres et des sciences.

Que nous apportent les théories en termes de reproduction ? (4) Elles passent à côté de l'essentiel. Bien sûr, les collèges contribuent à conforter les régimes et les religions en place; mais, en même temps qu'ils encensent la noblesse dominante, ils tendent la trame culturelle d'une classe qui cherchera bientôt sa propre émancipation. Cette situation nous invite à distinguer entre la surface idéologique explicite et l'action culturelle en profondeur, branchée sur des mouvements historiques de longue durée. Les diverses théories de la reproduction ratent ici le principal, c'est-à-dire l'émergence de la définition socio-culturelle d'une classe en formation.

Dans le cas des collèges du XVI<sup>e</sup> siècle, la structure scolaire apporte une contribution active non pas dans la création de la culture classique, mais dans une *diffusion homogène, créatrice d'un espace socio-culturel nouveau, espace nécessaire à l'existence du «peuple gras» comme «classe» sociale dépassant les divisions locales et corporatives.*

Evoquons brièvement un autre exemple, pour renforcer l'argument.

L'établissement d'un mode de production-application des connaissances extérieur aux métiers traditionnels exige aussi le recours à des instances de diffusion homogénéisante. (5) En même temps, celles-ci contribuent à définir de nouveaux groupes sociaux.

Le discours scientifique s'élève au-dessus des particularismes corporatifs. Là où les métiers multiplient les appellations et les unités de mesure, il cherche le dénominateur commun, le concept à vocation universelle. Cet univers culturel opposé à celui des corporations, s'est édifié, paradoxalement, grâce à la collaboration des savants et des artisans. Ces derniers contribuaient ainsi, sans le savoir, à leur propre suppression, c'est-à-dire à la suppression des corporations comme gardiennes et productrices des savoirs et savoir-faire.

Deux réalités nouvelles apparaissent, deux sous-champs de la culture technico-scientifique. D'un côté la théorie et la technologie, de l'autre des «éléments» du premier champ venant encadrer des savoir-faire utiles dans la production. D'un côté les chercheurs et les ingénieurs, de l'autre une couche intermédiaire, faisant le lien entre le sommet et la grande masse des travailleurs salariés exclus de la nouvelle culture.

Les écoles techniques supérieures et élémentaires consacrent cette coupure, la systématisent, la scolarisent, la font entrer dans les moeurs avec insistance et suffisamment d'homogénéité. (6) Elles contribuent ainsi à façonner un nouveau

visage à la division entre intellectuels et manuels, division que l'école, dès ses débuts, n'a cessé de produire et de reproduire. Elles font apparaître aussi, de façon implicite, une légitimation de la hiérarchie des pouvoirs. La division-diffusion des savoirs réputés scientifiques est au principe d'un des mécanismes idéologiques les plus puissants de notre temps.(7)

L'école et l'écriture représentent l'une et l'autre des médias qui s'interposent entre les réseaux familiaux et des ensembles plus vastes, selon une articulation sélective dépendante des conditions générales et des rapports de force et de sens entre groupes sociaux. L'intervention de ces médias de diffusion homogène, sources d'une cohérence culturelle toute relative il est vrai, mais étendue dans l'espace social, ne se produit pas à la fin d'un processus constitutif de nouveaux groupes sociaux, mais simultanément. Et cette simultanéité semble précisément requise dans l'émergence des groupes sociaux en question.

C'est ainsi que le processus d'unification culturelle du «peuple gras» apparaît comme une étape essentielle dans le processus de structuration qui amène progressivement des marchands et d'autres couches urbaines voisines à se reconnaître comme ensemble distinct. Dans ce processus, l'école et l'écriture sont des éléments peut-être aussi importants que le commerce du drap et des épices. Car il faut passer de marchands «ignorants» et rivés à leurs clochers à des bourgeois définis non plus seulement par l'appartenance à une cité particulière, mais surtout par l'appartenance à une cité imaginaire, à un paradis de la culture distinctive, vivier de la République des lettres et des sciences.

L'école et l'écriture généralisées à l'ensemble des classes sociales — et non pas restreintes à quelques catégories gardiennes des croyances et des lois — sont au principe d'une autonomie considérable des espaces symboliques et des groupes sociaux. Sous cet angle, la culture humaniste gréco-latine des collèges d'Ancien Régime nous propose un magnifique exemple. Il faut vite ajouter cependant que cette envolée, ce détachement d'envers les conditions de l'existence quotidienne est tout aussi marqué avec la nouvelle culture scientifique; sous l'angle de l'autonomie culturelle et des principes de production-reproduction culturelle des groupes sociaux, la continuité est complète.

Ecole et écriture forment donc une *médiation culturelle active* d'une importance décisive dans le processus historique d'émergence des sociétés de classes modernes. Cette articulation sélective entre des sphères culturelles mouvantes et des groupes sociaux en évolution introduit en même temps de nouveaux principes de régulation socio-symboliques.



Si l'école joue un rôle actif évident dans l'homogénéisation culturelle *émergente* de classes ou de couches sociales diverses, il s'ensuit que ce rôle est non moins nécessaire dans l'adaptation-transformation des classes elles-mêmes. Jusqu'à une certaine limite, malgré l'altération de son visage dans le temps, une classe sociale se reconnaît à la pérennité de quelques caractères fondamentaux. Entre la bourgeoisie commerçante et humaniste, la bourgeoisie industrielle moderne et la bourgeoisie de l'ère des organisations techno-bureaucratiques, le fossé est vertigineux. Et pourtant, on s'accorde en général pour admettre que ces catégories comportent des traits semblables qui les distinguent d'autres ensembles. Il y aura donc reproduction sur certains plans et création sur d'autres, les éléments récents, combinés aux anciens, formant des entités nouvelles.

Ce processus de production-reproduction des catégories sociales implique, de temps à autre, de brusques accélérations, des déplacements de l'univers de référence culturel dominant. Dans ces déplacements de l'espace symbolique, l'école peut jouer un rôle actif de diffusion-homogénéisation.

La modernisation de la culture classique de référence de la bourgeoisie au XIXe et au début du XXe siècle fournit un bon exemple. Déjà critiquée au siècle des lumières, la définition culturelle de la bourgeoisie, avec la révolution industrielle, va de moins en moins de soi. Une alternative s'ébauche, une sorte de nouvelle galaxie culturelle formée des discours technico-scientifiques triomphants, des langues et des littératures modernes que l'on ose maintenant appeler classiques et, enfin, de la géographie et de l'histoire d'Etats-nations épanouis. Alors que certains crient au massacre de la civilisation dès que l'on touche aux humanités latines, les autres craignent que la classe dirigeante ne soit plus à même de diriger en toute légitimité. Cette tension à l'intérieur d'une classe sociale en profonde transformation se résoudra généralement par des compromis scolaires : baccalauréat sans latin ou mi-moderne mi-latin, avec possibilité d'études supérieures. L'école est ici instrument d'adaptation, de reproduction de la classe sociale moyennant un déplacement sensible de l'espace symbolique. L'école assure la diffusion homogène de ce déplacement, participant ainsi à une mutation culturelle majeure de notre temps. (8)



Voilà quelques exemples propres à révéler les trous dans les filets des théories sociologiques. L'attention aux fonctions de reproduction va le plus souvent de pair avec une approche synchronique des phénomènes; parfois elle inclut l'adaptation de ces fonctions aux changements socio-historiques; dans l'un et l'autre cas, elle révèle mal l'interférence des rythmes inégaux de l'évolution et l'apport de l'école dans des processus dynamiques de moyenne et longue durée.

Au XIXe siècle, de nombreux réformateurs pensaient se servir de l'école comme d'un levier pour obtenir une mutation subite vers le progrès et la justice sociale. A chaque révolution, les dirigeants convertis en pédagogues voyaient les petits citoyens croître en sagesse et en vertu sur les bancs d'un pays changé en vaste école. Si la sagesse et l'obéissance n'ont pas toujours été obtenues, si l'égalité formelle devant la Culture a reconduit les inégalités réelles, il ne faut pas cesser pour autant de s'interroger sur les fonctions productives de l'école, fonctions peu apparentes aux acteurs, car se déroulant sur plusieurs générations.

Et nous retrouvons ici notre problème de départ. Le pédagogue vit au présent une tension entre le passé et l'avenir, entre ses programmes et méthodes d'une part et la génération montante de l'autre. Un des moyens de supporter cette tension consiste à lui donner un sens en l'insérant dans une philosophie de l'histoire, que ce soit celle de la société égalitaire ou celle du progrès technico-scientifique indéfini.

Ces deux perspectives sont maintenant en souffrance. Les sociologues ont enlevé au pédagogue sa propre représentation d'apôtre de l'égalité, en démontrant l'impuissance d'une démocratisation des études à l'égard d'une égalisation sociale. Une auréole idéologique confortable et respectable s'estompe.

Ici, le sociologue dérange.

Quant à la vieille philosophie des lumières, à la célébration du progrès scientifique et technique, elle ne va plus de soi; la prise de conscience écologique et les déséquilibres planétaires n'autorisent plus qu'une foi conditionnelle et une adhésion critique. Le pédagogue se trouve donc délesté de certitudes sacrifiantes et sécurisantes.

Et pourtant, l'école contribue à la genèse de nouveaux groupes et rapports sociaux. Et si, présentement, elle fourbissait à notre insu les éléments symboliques essentiels à une nouvelle classe dominante ? Si la liquidation de l'humanisme classique, encore dominant il y a une génération à peine, avait libéré l'espace symbolique nécessaire à la cohésion d'une techno-bureaucratie qui, peu à peu, avec la montée pluriséculaire de l'Etat, finit par envahir l'ensemble de la vie sociale ?

Une telle contribution productive de l'école ne plaira assurément pas à tout le monde. Mais nous savons que l'avenir n'est jamais complètement compris dans le présent, ce qui offre une part de liberté aux ambitions d'une pédagogie qui voudrait contribuer à façonner l'histoire dans une autre direction, quitte à s'inscrire en faux contre certaines tendances dominantes.

Il est symptomatique qu'au moment où l'on réfléchit les connaissances en termes de capital humain et de participation à la croissance technique et économique, des courants de pensée non négligeables s'interrogent sur le sens de cette

croissance, révélant d'autres possibles historiques. Ces courants peuvent, dans certains cas, rejoindre des tendances profondes de l'histoire contemporaine et, par conséquent, multiplier leurs chances effectives.

L'analyse socio-historique nous montre une tendance soutenue à l'autonomisation de la formation à l'égard des exigences professionnelles. La crise économique actuelle signifie peut-être un temps d'arrêt pour ce processus; cependant il y a tout lieu de croire qu'il se poursuivra. La diminution du temps de travail, accentuée par le foisonnement des automatismes et la révolution des techniques de gestion et de communication, ne fera qu'encourager ce mouvement. En suivant cette pente historique, l'école pourrait, progressivement, devenir le foyer de nouvelles divisions sociales, de moins en moins dépendantes de l'ordre économique.

Ces deux perspectives — technocratisation et autonomisation — recèlent de multiples implications dans le quotidien pédagogique. L'une privilégie l'évaluation, la certification réglée des spécialistes patentés, la rentabilité des enseignements, l'objectivation des sujets et des situations; l'autre, au contraire, met l'accent sur la culture autonome, les exigences de la personne, la pluralité des espaces imaginaires, le temps «non-payé».

La sociologie de la reproduction et l'histoire événementielle sont de peu d'utilité au pédagogue qui tente de se penser dans le mouvement et la rupture des générations, dans le rythme des transformations profondes. Mais le sociologue-historien du présent et l'historien-sociologue du passé peuvent l'aider à déchiffrer les lentes mutations de la société et lui permettre de dégager, au-delà des miroitements idéologiques à courte vue, un sens à son action. En cette période de délabrement d'idéologies fossilisées, où les vieilles utopies sont devenues religions d'Etat, où la technologie menace de nous emporter dans ses détritus, ce retour à un temps de l'histoire mesuré à l'aune de la vie devrait être au principe d'une reconstruction du sens d'une action pédagogique que l'on sait culturellement productrice de groupes, de structures sociales, d'avenir.

## NOTES

- (1) Cf. Myers, E.D., *Education in the perspective of history*, New York, Harper and Brothers Publishers, 1960
- (2) Cf. Petitat, André, *Production de l'école, production de la société*, Genève - Paris, Droz, 1982.
- (3) Cf. Dainville, F. de, *L'éducation des Jésuites, XVIe-XVIIIe siècles*, Paris, Ed. Minuit, 1978. Voir aussi les travaux de A. Schimberg, P. Delattre, G. Dupont-Ferrier, G. Snyders, E. Durkheim, R. Chartier, M.M. Compere et D. Julia.
- (4) Je pense aussi bien aux théories fonctionnalistes (Durkheim, Parsons) qu'aux théories conflictualistes (Bourdieu/Passeron, Baudelot/Establet, Bowles/Gintis, R. Collins, etc.) Ces théories ne nient pas le mouvement historique, mais elles n'ont en vue que l'adaption de la fonction reproductrice de l'école aux nouvelles conditions historiques.

- (5) D'abord les « académies », ensuite certains collèges, certaines universités, puis surtout des écoles techniques, civiles ou militaires.
- (6) L'exigence d'homogénéisation apparaît particulièrement nettement dans le cas des premières écoles françaises d'ingénieurs, desquelles le pouvoir d'Etat attendait des fonctionnaires formés selon le même modèle, à l'école de la science universelle. Voir notamment: J. Petot, Histoire de l'administration des Ponts et Chaussées, 1599-1815, Paris, Rivière, 1958; A. Leon, Histoire de l'éducation technique, Paris, PUF, 1968; F.B. Arzt, The development of technical education in France, 1550-1850, Cambridge, Mass., 1966.
- (7) Le recours à la science à des fins idéologiques prend de multiples formes, jusqu'à celle d'idéologie scientifique ou de science idéologique. La coupure entre école et pratiques sociales fait planer les divisions des programmes et des savoirs dans le paradis de la pure théorie et des pures exigences technologiques, fournissant une base permanente et sans cesse élargie à l'usage idéologique de la science.
- (8) D'innombrables ouvrages permettent de retracer cette mutation culturelle et le rôle de l'école, dont F.K. Ringer, Education and society in modern Europe, Bloomington, Indiana University Press, 1979; A. Prost, l'enseignement en France, 1800-1967, Paris, A. Colin, 1968; P. Gerbod, La condition universitaire en France au XIXe siècle, Paris, PUF, 1965; J. Piobetta, Le baccalauréat, Paris, J.B. Baillière, 1937; O. Greard, Education et instruction, enseignement secondaire, Paris, Lib. Hachette, 1887; C. Falcucci, L'humanisme dans l'enseignement secondaire en France au XIXe siècle, Toulouse, Privat, 1939; A. Petitat, op.cit.

## ZUSAMMENFASSUNG

### Geschichte, Soziologie und Pädagogik

Die meisten soziologischen Theorien des Schulwesens sind in einem Paradigm der Wiedergabe der Werte, der Ideologien und der Sozialklassen eingeschlossen geblieben. In dieser Logik, der Lehrer scheint als ein unbewusster Konservator, ein machtloser Schöpfer, ein wiedererlangter Revolutionär, usw. Im Gegen teil, die historische Analyse offenbart die Beitragung der Schule an der Produktion der Gesellschaft. Der Artikel illustriert diese Perspektive und zeigt in wie fern sie erlaubt in einer anderer Weise die Stellung des Pedagogen zu denken.

## SUMMARY

### History, sociology and pedagogy

Most sociological theories of schooling are enclosed in a paradigm of the reproduction of values, ideologies and social classes. In that logic, teachers appear like unconscious conservatives, impotent creators, recuperated revolutionaries, aso. In opposite the historical analysis reveals the contribution of schooling to the production of society. This article illustrates this second perspective, showing how the pedagogue's position can be thought otherwise.