

La socialisation démocratique contre la forme scolaire

Democratic socialization and school form

La socialización democrática contra la forma escolar

Guy Vincent

Volume 36, Number 2, Fall 2008

La construction du lien social à l'école

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/029479ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/029479ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

0849-1089 (print)

1916-8659 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Vincent, G. (2008). La socialisation démocratique contre la forme scolaire. *Éducation et francophonie*, 36(2), 47–62. <https://doi.org/10.7202/029479ar>

Article abstract

To the question of whether or not the school, or more precisely, school form as defined by historians and sociologists for several decades, can meet the demands of democratic socialization, this article answers no. But it also shows how it was tried in the past and how we could now put forms of transmission and organization in place that contribute to this type of socialization. The first part of this article makes new advances into developing the necessary concepts (forms of knowledge, forms of transmission, socialization,...) and at the same time in their relationship to common concepts and Durkheimien-type presuppositions. One of the objectives is to stop isolating problems from each other. Another is to define democratic socialization. A second part of the article presents or evokes some "pedagogical" experiences based on these ideas.

La socialisation démocratique contre la forme scolaire

Guy VINCENT

Professeur honoraire, Faculté d'anthropologie et de sociologie, Université Lyon2,
Groupe de recherche sur la socialisation (CNRS), Lyon, France

RÉSUMÉ

À la question de savoir si l'école ou plus précisément la forme scolaire, au sens où l'ont définie les historiens et les sociologues depuis plusieurs décennies, peut répondre aux exigences d'une socialisation démocratique, cet article apporte une réponse négative. Mais il s'efforce d'indiquer comment on a essayé dans le passé et comment on peut actuellement mettre en place des formes de transmission et d'organisation de la transmission qui participent de ce type de socialisation. Une première partie tente de nouvelles avancées dans l'élaboration des concepts nécessaires (formes de savoirs, formes de transmission, socialisation) et dans leur mise en relation en une théorie opposée à la fois aux conceptions communes et aux présupposés de type durkheimien. L'un des objectifs est de cesser d'isoler les problèmes les uns par rapport aux autres. Un autre est de définir la socialisation démocratique. Une seconde partie présente ou évoque quelques unes des expériences « pédagogiques » qui iraient dans le sens indiqué.

ABSTRACT

Democratic socialization and school form

Guy VINCENT

Lyon2 University, Lyon, France

To the question of whether or not the school, or more precisely, school form as defined by historians and sociologists for several decades, can meet the demands of democratic socialization, this article answers no. But it also shows how it was tried in the past and how we could now put forms of transmission and organization in place that contribute to this type of socialization. The first part of this article makes new advances into developing the necessary concepts (forms of knowledge, forms of transmission, socialization,...) and at the same time in their relationship to common concepts and Durkheimien-type presuppositions. One of the objectives is to stop isolating problems from each other. Another is to define democratic socialization. A second part of the article presents or evokes some “pedagogical” experiences based on these ideas.

RESUMEN

La socialización democrática contra la forma escolar

Guy VINCENT

Universidad Lyon2, Lyon, Francia

A la cuestión de saber si la escuela o más precisamente la forma escolar, en el sentido en que la han definido los historiadores y los sociólogos desde hace varias décadas, responde a las exigencias de una socialización democrática, éste artículo ofrece una respuesta negativa. Sin embargo, hace el esfuerzo de señalar cómo la cuestión ha sido tratada en el pasado y cómo podemos hoy en día instalar formas de transmisión y de organización de la transmisión que contribuyan a ese tipo de socialización. La primera parte aborda los progresos en la elaboración de los conceptos necesarios (formas de conocimiento, formas de transmisión, socialización...) y de sus relaciones al interior de una teoría opuesta a la vez a concepciones comunes y a presupuestos de tipo durkheimiano. Uno de sus objetivos es cesar de aislar las relaciones entre los problemas. El otro es definir la socialización democrática. En la segunda parte se presentan o se evocan algunas de las experiencias « pedagógicas » que irían en el sentido indicado.

Une socialisation démocratique, introduite dans l'école au sens large et descriptif d'institution scolaire, détruit et doit détruire la forme scolaire en tant que forme socio-historique de transmission rigoureusement définissable.

Introduction

À la question de savoir si la forme scolaire actuelle peut répondre, ou offrirait des possibilités internes pour répondre aux exigences d'une socialisation démocratique, je suis d'emblée porté à dire non. Une socialisation démocratique, introduite dans l'école au sens large et descriptif d'institution scolaire, détruit et doit détruire la forme scolaire en tant que forme socio-historique de transmission rigoureusement définissable. Si une telle affirmation peut surprendre, c'est que l'étiquetage social et politique – en France « l'école républicaine » de Jules Ferry se réclamant de la Révolution – a introduit beaucoup de confusions que la sociologie, ou plutôt les sciences historiques et sociales, ont pour tâche de réduire. Je préciserai donc d'abord, dans la première partie, quel sens je donne aux concepts nécessaires pour traiter de la construction du lien social à l'école. Puis, dans une seconde partie, je présenterai quelques-unes des analyses que j'ai conduites, souvent avec d'autres chercheurs dans des équipes travaillant sur la socialisation, sur des terrains d'observation divers où étaient faites des tentatives pour transformer l'enseignement, l'organisation de l'école ou les deux¹.

Première partie : éléments de théorie

D'un point de vue historiographique, la forme scolaire, ce que Durkheim appelait l'école à proprement parler, apparaît dans tout l'Occident moderne, du 16^e au 18^e siècle, en se substituant à un ancien mode d'apprentissage par ouï-dire, voir faire et faire avec. À la différence de ce mode ancien, la forme scolaire de transmission de savoirs et de savoir faire, privilégie l'écrit, entraîne la séparation de l'« écolier » par rapport à la vie adulte, ainsi que du savoir par rapport au faire. En outre, elle exige la soumission à des règles, à une discipline spécifique qui se substitue à l'ancienne relation personnelle teintée d'affectivité, ce qui crée donc une relation sociale nouvelle. L'enfant ne peut plus vagabonder dans les rues; il est soumis à l'ordre qui caractérise la ville classique et est « enfermé » dans les murs de l'école, lieu à part où il a une place. Il doit se déplacer en rang, à un emploi du temps strict et doit obéir aux règles affichées sur les murs de la classe dont la première est la règle du silence. Le maître doit se contenter de surveiller, de diriger la lecture et les exercices faits avec les livres, d'appliquer sans colère les sanctions soigneusement prévues dans le règlement pour chaque infraction. Cette transformation dans l'éducation est liée à d'autres changements d'ordre politique, économique, juridique, urbain ou autres (Chartier, 1976; Vincent, 1980).

1. Dans cet article, le pronom personnel « je » est utilisé pour indiquer que je suis l'auteur qui a introduit tel ou tel concept en lui donnant une signification précise, qui a élaboré telle hypothèse ou soutenu telle thèse, notamment sur la socialisation. Le pronom personnel « nous » est employé lorsqu'il s'agit d'un collectif, soit un groupe de recherche, soit plusieurs chercheurs ayant collaboré à un moment donné, qu'ils aient écrit ensemble ou non, soit encore le collectif constitué par le lecteur et l'auteur qui lui demande de suivre sa démarche de recherche.

Ce qui vient d'être énoncé m'amène à dire qu'on ne peut décrire sans analyser, et donc sans élaborer de concepts, pas plus qu'on ne peut faire de l'historiographie sans faire de la psychologie, de l'anthropologie et de la sociologie. C'est à ces clarifications conceptuelles que je m'attache dans ce qui suit.

Lien social, socialisation, formes sociales, rapports sociaux

Chaque recherche sociologique engage une conception du social qu'il importe d'exposer, c'est-à-dire de soumettre à la critique, et ce même brièvement, car les conséquences en sont lourdes en ce qui concerne les hypothèses énoncées et en fin de compte les conclusions tirées des analyses. Référons-nous ici à un seul exemple célèbre. En caractérisant le social comme contrainte s'exerçant sur l'individu, Durkheim disqualifiait tout un ensemble de thèses sur l'éducation et les pédagogies, ces pédagogies qui s'appuyaient sur la nature ou sur la liberté de l'enfant. Plutôt que de social, et même de lien social, nous avons proposé, dans les travaux du *Groupe de recherche sur la socialisation* (Université Lyon2), de travailler « selon » et « sur » un paradigme anthropologique et sociologique qui était celui de la socialisation, concept entendu de la façon suivante : chaque groupe, ou groupement à l'intérieur de ce groupe, *se socialise* et *réalise* une certaine manière d'être au monde et d'être ensemble, pour reprendre les termes de la phénoménologie. Ces manières, ou « modes », pour utiliser un terme plus technique, sont divers. Ils incluent des *formes sociales* (le terme « forme » étant celui défini par la *Gestalttheorie*) qui ne sont ni immuables, ni indépendantes les unes des autres dans une même « formation » sociale. D'où la question que nous avons posée dès le départ de nos recherches : avec quelles autres formes sociales la *forme scolaire* a-t-elle entretenu et entretient-elle des rapports intelligibles ?

En parlant de *réalisation* de certaines manières d'être (au monde, ensemble), nous évitons les notions artificialistes de *production*, de *fabrication* ou de *construction*, ainsi que les notions trop larges et vagues comme celle de *lien social*, dont on pourrait dire, comme Weber l'a fait pour celle de pouvoir, qu'elle est sociologiquement amorphe. On peut ainsi analyser et définir des formes, fussent-elles de cohésion comme chez les durkheimiens, des modes comme chez Marx ou des types comme chez Weber. On peut aussi proposer une conception du changement en ayant recours à la notion de socialisation. Les groupes se font, se maintiennent ou, au contraire, cherchent plus ou moins brusquement et confusément un autre sens à leur existence. L'existence humaine, et donc sociale, est historique. Ce qu'on appelle dans le langage courant et politique une désocialisation n'est jamais que l'envers d'une socialisation *autre*.

La question que doit alors se poser le sociologue qui observe des révoltes de jeunes et de moins jeunes pendant que l'opinion publique fustige les « barbares » est : que cherchent-ils, socialement parlant, à travers ce refus ? Mathias Millet et Daniel Thin (2005) ont analysé les « ruptures scolaires » chez des collégiens issus de milieux populaires et montrent, dans les refus et les révoltes, des rejets quasi systématiques d'aspects essentiels de la forme scolaire, tels les exercices non significatifs ou répétitifs, l'obligation de respect de règles injustifiées et injustifiables. Plutôt que

Plutôt que de social, et même de lien social, nous avons proposé, dans les travaux du *Groupe de recherche sur la socialisation* (Université Lyon2), de travailler « selon » et « sur » un paradigme anthropologique et sociologique qui était celui de la socialisation, concept entendu de la façon suivante : chaque groupe, ou groupement à l'intérieur de ce groupe, *se socialise* et *réalise* une certaine manière d'être au monde et d'être ensemble, pour reprendre les termes de la phénoménologie.

d'y voir la manifestation d'une quelconque barbarie ou sauvagerie, il y a lieu d'interpréter ces conduites dans le sens d'une recherche de relations fondées sur la justice, l'égalité, la solidarité. D'autres enquêtes conduites au sein du *Groupe de recherche sur la socialisation* montrent, notamment chez des jeunes qui pratiquent des danses urbaines comme le hip-hop, la mise en place par eux-mêmes d'autres formes d'apprentissage et d'autres sociabilités que celles qui sont imposées dans les activités scolaires.

Pour définir les formes de socialisation, il est également indispensable, et l'anthropologie moderne le fait de plus en plus, de caractériser les modes d'historicité propres aux différents types de société et aux groupes à l'intérieur des sociétés, c'est-à-dire les différentes manières de se rapporter à un passé et de se donner un avenir. Cela est d'une importance capitale pour tout ce qui concerne l'éducation. Si la socialisation inclut l'historicité, et donc appelle le travail de l'historien ou plutôt la réunification de l'histoire et de la sociologie, elle inclut en même temps que les rapports sociaux, c'est-à-dire les rapports politiques, économiques et autres qui structurent une société, les relations sociales, c'est-à-dire les sentiments, les émotions et les représentations qu'étudie la psychologie et que décrit la littérature.

Tradition, initiation, éducation, instruction et forme scolaire

Parmi les manières d'être à autrui, il y a lieu de considérer les rapports entre générations. L'histoire et l'ethnologie nous permettent de mettre en évidence la diversité des rapports entre adultes et enfants, entre vieillards adultes et enfants. Encore doit-on éviter soigneusement les anachronismes générés par l'application à nos sociétés de catégories et de dénominations forgées avec un certain sens par d'autres sociétés (par exemple, les mots grecs *skolè* et *paideia*). La socialisation est toujours à faire, et donc à perpétuer mais selon les sociétés – notamment leur mode d'historicité –, la continuation et le changement ne s'effectuent pas de la même façon. Dans son *Fragment d'un plan de sociologie générale descriptive*², Marcel Mauss distinguait des formes de transmission et faisait une analyse très subtile de ce que nous appelons traditions, éducation et instruction. Les distinctions qu'il opère ne recouvrent pas entièrement la distinction entre les sociétés archaïques et les nôtres. Dans les premières, l'initiation des jeunes garçons, qui sont enlevés à leurs parents utérins, subissent des épreuves, à qui sont transmis des techniques du corps et un langage secret, comporte aussi un enseignement technoscientifique et une éducation esthétique. Inversement, des formes observées dans les sociétés archaïques n'ont pas disparu dans nos sociétés. Néanmoins Mauss, qui définit ses concepts dans le cadre d'une sociologie « générale » et non pas dans le cadre de ce que nous appelons une sociologie de l'éducation, souligne que c'est « l'école » qui fait la particularité de nos sociétés et il la définit par ses effets sur la socialité. Dans les sociétés archaïques, toutes sortes de milieux sont chargés de fabriquer le même homme tandis que, dans nos sociétés, des fonctionnaires spéciaux tentent de former l'homme et

2. Dans Marcel MAUSS, *Essais de sociologie*, Ed. de Minuit, Paris, collection Points, 1971.

la femme dans un seul milieu spécial, l'école. De celle-ci sortent des individus aussi identiques que possible, des personnalités humaines d'un même genre, ce qui produit en fait l'individualisme le plus tendu.

Les formes de transmission: la forme scolaire, l'instruction publique

En poursuivant ce travail anthropologique sur les formes de transmission et en reprenant les recherches sociologiques (Durkheim sur l'école à proprement parler, Weber définissant les types d'éducation) ainsi que les recherches des historiens contemporains (notamment Roger Chartier), j'en suis venu³ à distinguer très nettement de la forme scolaire, telle que je l'avais définie en schématisant l'école « chrétienne » du 17^e siècle, l'instruction publique telle que Condorcet avait cherché à la définir et à la proposer à la discussion dans les assemblées de la Révolution française. Si au centre de la forme scolaire il y avait la règle impersonnelle *imposée* à tous, y compris le maître, il appert que, au centre de l'instruction publique, il y a l'usage de la raison, la recherche des raisons. Le terme instruction publique peut apparaître aujourd'hui comme une catégorie administrative alors qu'il recouvre une philosophie politique, et donc une philosophie tout court. Nous allons donc chercher comment définir ce concept et comment éventuellement le relier à ce que j'appelle, avec d'autres philosophes (dont C. Lefort et C. Castoriadis), la *socialisation démocratique*.

Si Condorcet accordait une telle importance à un nouveau système d'instruction publique, c'est que, par l'entremise de celui-ci, s'accomplit cet horizon de l'histoire que traçait en 1794 *L'esquisse d'un tableau historique des progrès de l'esprit humain*. Un tel horizon propose le réveil, cette fois définitif et non plus momentané, de la raison, l'accès de tous au savoir et à la vérité par laquelle les hommes apprennent « ce qu'ils doivent vouloir pour leur bonheur » et grâce à laquelle « ils ne voudront plus que le *bien commun* de tous ». Les préjugés et la tyrannie étant les causes du malheur des hommes, on peut désormais apercevoir une révolution qui ne consiste pas simplement à renverser un gouvernement (Conclusion du cinquième mémoire sur l'instruction publique). Les préjugés étant ce qui est admis sans que nous fassions usage de notre raison, ni sans critique, en particulier ce que les despotes ont intérêt à nous laisser croire ou à nous faire admettre, l'usage systématique de la raison critique permet que tous les peuples deviennent des « peuples libres ».

Selon Condorcet, c'est avec Descartes que s'effectue cette nouveauté dans l'histoire humaine. Descartes dépasse les fondateurs de la science moderne, Bacon et Galilée. Dans ses *Principes de la philosophie*, il organise le savoir selon « l'ordre des raisons », dit aux hommes « de secouer le joug de l'autorité, de ne plus reconnaître que celle qui serait avouée par leur raison ». Et Kant, qui avait sans doute lu Condorcet, ajoutait que « les Lumières » avaient dépassé les bornes que Descartes avait laissé subsister devant la politique et la religion :

3. Nous avons retracé le début de ce remaniement théorique dans *Recherches sur la socialisation démocratique*. Mais le présent article propose de nouvelles précisions et surtout un approfondissement du concept.

Si au centre de la forme scolaire il y avait la règle impersonnelle imposée à tous, y compris le maître, il appert que, au centre de l'instruction publique, il y a l'usage de la raison, la recherche des raisons.

Avec les Lumières, toute décision politique, toute orientation, doit être mise en discussion rationnelle dans ce qu'Habermas appellera *l'espace public*. Et nul ne doit être exclu de la discussion, d'où l'importance de l'instruction publique, pilier d'une république ou, plus exactement, de la démocratie. Une instruction qui doit être accessible à tous et qui ne peut avoir n'importe quel contenu, n'importe quelle forme.

« Notre siècle est particulièrement le siècle de la critique, à laquelle il faut que tout se soumette. La religion alléguant sa sainteté, la législation sa majesté, veulent d'ordinaire y échapper, mais alors elles excitent contre elles de justes soupçons et ne peuvent prétendre à cette sincère estime que la raison accorde seulement à ce qui a pu soutenir son libre et public examen »⁴.

« Libre et public examen » : avant toute destruction institutionnelle, la monarchie absolutiste est par là détruite, comme le soulignait Roger Chartier. Avec les Lumières, toute décision politique, toute orientation, doit être mise en discussion rationnelle dans ce qu'Habermas appellera *l'espace public*. Et nul ne doit être exclu de la discussion, d'où l'importance de l'instruction publique, pilier d'une république ou, plus exactement, de la démocratie. Une *instruction* qui doit être accessible à tous et qui ne peut avoir n'importe quel contenu, n'importe quelle forme.

Sur ce point, Condorcet veut, même et surtout dans les connaissances destinées à tous les enfants, renforcer dès leur jeune âge « l'intelligence des principes ». Par exemple en arithmétique, il faut « insister beaucoup sur toutes les raisons de toutes les opérations qu'elle exige »⁵. Il n'est donc pas question, selon une telle optique, de faire apprendre mécaniquement des « recettes » pour faire une addition ou une division. Pour actualiser ces analyses, disons que l'intelligence des principes ou l'ordre des raisons s'oppose à ces formes de savoirs faits de connaissances éparpillées, sans lien entre elles, qui vont de l'érudition sans principe aux banques de données et aux questions des jeux télévisés. Ainsi, celui qui affirmerait ou ordonnerait sans produire de raisons exercerait ou tenterait de prendre sur autrui un pouvoir que la raison dénonce.

L'analyse des formes de savoirs est par conséquent indispensable à l'analyse des liens entre instruction et *socialisation démocratique*. Car l'extension ou la généralisation de l'enseignement ne suffit pas à assurer celle-ci. Il ne suffit même pas de renforcer, entre autres choses, le poids des sciences, comme on l'a pensé au XIX^e siècle⁶, en proposant une conception positiviste de la science (le positivisme est un « petit rationalisme » disait Merleau-Ponty). Il faut préciser ce qui distingue et ce qui pourrait rapprocher les savoirs scolaires des sciences dont ils portent le nom. Pour cela, il nous faut utiliser quelques-uns des concepts et nous référer aux interprétations élaborées par Geneviève Delbos et Pascal Jorion (1984) dans leurs travaux sur les paludiers et autres métiers de la mer, travaux où ils abordent aussi les questions économiques et les problèmes de pouvoir⁷.

4. Préface à la 1^{re} édition (1781) de la *Critique de la raison pure*.

5. Condorcet réalise cela dans le petit traité d'arithmétique à l'usage des enfants qu'il se hâte d'écrire avant de mourir. Plus généralement, les *réalisations* de la Révolution française furent beaucoup plus importantes qu'on ne l'a dit parfois. Mais elles furent éphémères parce que détruites.

6. Sur ce point voir E. LAVISSE et al. *L'éducation de la démocratie*, Ed. Alcan, 1903. Lavisce fut non seulement un grand historien, mais un professeur qui s'impliqua beaucoup dans la réforme de l'enseignement. Le chapitre qu'il écrit s'intitule « Souvenirs d'une éducation manquée ». Il résume ses critiques de l'enseignement qu'il a reçu, à tous les niveaux, y compris l'Ecole normale supérieure, en disant : « Pendant des années, j'ai fait un thème et une version, toujours les mêmes, et la correction fut la même toujours; le professeur disait tantôt : « C'est ça »; tantôt : « Ce n'est pas ça ». *Pourquoi c'était ou ce n'était pas ça*, il ne le disait jamais. »

7. Nous résumons quelques passages de *La transmission des savoirs*: le chapitre 1 et les pages 201 et suivantes. Des documents précis permettent, dans cet ouvrage, d'analyser les formations aux métiers.

Les formes des savoirs : savoir de la science, savoir scolaire, savoir de la pratique

Delbos et Jorion présentent d'abord ce qu'ils appellent le savoir procédural. Un « savoir procédural » est un savoir abstrait de l'observation d'une pratique. On le trouve sous forme écrite dans des « manuels ». Mais mise en écriture ne signifie pas théorisation : un manuel est un ouvrage a-théorique. Le savoir dispensé par l'école, même de l'école contemporaine et quelle que soit l'épithète qui accompagne le mot école, n'est pas un savoir scientifique au sens de savoir de la science. C'est un « savoir propositionnel ». Il est plus proche du sens commun que le savoir de la science, plus archaïque (la physique scolaire est aristotélicienne bien plus que galiléenne). Et surtout, il n'est pas théorique. De fait, il résume le savoir sous forme de propositions non logiquement connectées et qui se contentent d'énoncer des contenus. Par exemple, en lieu et place d'une théorie de la multiplication telle qu'on pourrait la trouver dans un ouvrage sur la théorie des ensembles, l'école fait apprendre la table de multiplication, suite de propositions qui énoncent des contenus « vrais » mais qui n'ont pas de connexions logiques entre elles. D'où la nécessité ressentie par les élèves d'« apprendre par cœur », de « retenir la chanson ».

Cela n'empêche pas le savoir scolaire de se présenter comme savoir de la science et de dévaloriser l'apprentissage sur le tas, le savoir de la pratique. Inversement, lorsqu'un ethnologue, considéré comme appartenant au monde de l'école et donc comme savant, pose à des paludiers, à des conchyliculteurs ou à des pêcheurs la question « comment avez-vous appris? », il s'attire des réponses, telles que : « ça s'apprend pas ce boulot-là », « il faut pas être bachelier pour ça », « tu nais dedans », « à coups de pied au c. », « c'est l'expérience qui t'apprend ». L'apprentissage ne relèverait donc même pas de la transmission d'un savoir propositionnel. Ces réponses sont, pour les hommes de métier, un moyen de se valoriser au détriment des techniciens-scientifiques qui prétendent leur donner des leçons, de même que des personnels politiques et des administrateurs qui obligent les jeunes à préparer des diplômes pour reprendre l'exploitation, mais qui tentent aussi d'imposer les règles de la rationalité économique.

Les caractéristiques par lesquelles on est conduit à distinguer les différents savoirs et l'observation de leur présence dans les relations sociales obligent à les rattacher à la division sociale du travail et aux processus de légitimation auxquels participe l'école. Ignorant ou cachant qu'il est a-théorique et qu'il est fait de morceaux choisis, le savoir scolaire dévalorise le savoir pratique. Le paludier va « voir » son marais, il cherche des signes, il en a une notion phénoménologique (le marais « cuit » ou ne cuit pas encore). Il n'a rien à faire d'un pèse-sel, ce que lui reproche celui qui parle au nom de la science et qui met son savoir à la disposition de ceux qui en ont l'usage légitime parce qu'ils sont censés chercher le progrès, la rentabilité, le développement industriel.

« Seul le savoir scolaire, parce que son épistémologie est à la fois prétentieuse, quand il proclame parler au nom de la science, et naïve, quand il laisse apparaître que le savoir de la science dans sa dimension théorique lui

échappe, seul le savoir scolaire découvre dans le savoir de la pratique une accumulation d'erreurs qui ne sont en fait que sa propre production »⁸.

Ces analyses contemporaines nous permettent de mieux comprendre la signification et l'importance des thèses de Condorcet. Celui-ci parlait d'instruction publique, d'enseignement des « sciences », y compris les sciences morales et politiques et d'intelligence des principes comme moyens de mettre fin à la « dépendance » des hommes à l'égard d'une minorité d'autres hommes, et ce dans une société qui avait pourtant supprimé les castes héréditaires de guerriers ou de détenteurs d'un savoir sacré. Une telle perspective montre que seule l'instruction publique peut mettre fin au despotisme.

Si les anthropologues des métiers de la mer ne se réfèrent pas à Condorcet, c'est peut-être qu'ils sont en désaccord avec certaines des conceptions de la science qui avaient cours au siècle des Lumières. C'est pourtant à cette époque qu'un philosophe comme J. Habermas et un historien comme R. Chartier ont emprunté le concept d'*espace public*, concept qui nous paraît nécessaire si nous voulons achever, du moins provisoirement, l'analyse de la *socialisation démocratique*. La démocratie, c'est d'abord la souveraineté du peuple et, dès l'origine, la constitution de cette sorte particulière de groupement que les anciens Grecs ont appelée « Cité ». La Cité unit des citoyens autonomes parce qu'ils participent tous à l'élaboration des lois auxquelles ils se soumettent, n'obéissant ainsi qu'à leur raison, c'est-à-dire à eux-mêmes, créant par la discussion une volonté générale qui dépasse la recherche des intérêts particuliers et qui se donne pour objet le Bien de tous. Telle est la spécificité du lien social dans la démocratie, dans la Cité dont C. Bouglé (1935) disait qu'elle n'était pas n'importe quelle sorte de groupement. Enfin, rappelons que la discussion est une argumentation et qu'elle est rationnelle. Socrate dialogue dans la rue avec ceux qu'il rencontre, quelle que soit leur condition. Et Platon, bien qu'il ne soit pas favorable à la démocratie, met la philosophie, la « dialectique » au cœur de l'éducation de ceux qui devront gouverner la Cité (livre VII de *La république*). Il oppose la dialectique au débat, arme rhétorique des Sophistes qui veulent prendre ou conserver le pouvoir (et qui avaient créé leurs propres écoles réservées à leurs enfants). La philosophie, la discussion (*dialegesthai*) sont au cœur de l'éducation parce qu'elles sont au cœur de la Cité. Dans cette tradition occidentale qui va de Platon à Habermas et Bachelard, la raison ou le *logos* est discussion. Max Weber faisait d'ailleurs observer qu'on ne trouvait celle-ci ni dans la Chine ancienne, ni dans les autres civilisations liées aux grandes religions de l'Occident.

Refusant la conception durkheimienne de la socialisation liée à la conception de l'individu comme animalité, refusant de superposer ou de faire se succéder, comme on le fait aujourd'hui, une socialisation *par* la famille, *par* l'école, une socialisation politique, religieuse, une socialisation *par* le travail, nous faisons de la socialisation démocratique, au sens où nous l'avons définie, un *type* de socialisation qui a *en particulier* des implications dans la ou les formes de transmission qu'il inclut.

La Cité unit des citoyens autonomes parce qu'ils participent tous à l'élaboration des lois auxquelles ils se soumettent, n'obéissant ainsi qu'à leur raison, c'est-à-dire à eux-mêmes, créant par la discussion une volonté générale qui dépasse la recherche des intérêts particuliers et qui se donne pour objet le Bien de tous.

8. G. DELBOS et P. JORION (1984), p. 217.

La démocratie constitue une mutation historique : elle élabore la notion d'un pouvoir sans garant transcendant et ne prétend pas à la connaissance des fins dernières de la société et de la Loi comme telle. La démocratie est la société historique par excellence : le sens de ce qui y advient demeure toujours en suspens, soumis à *discussion*. Elle accueille et préserve l'indétermination de l'avenir.

La première caractéristique de ce *type* particulier est étroitement liée à celle par laquelle Claude Lefort définit la socialisation démocratique. Elle est, pour le présent propos, fort importante car elle concerne le rapport entre les générations. Lefort (1978, 1986) différencie les sociétés par le rapport qu'elles établissent entre passé, présent et avenir (les sociétés « primitives » sont stagnantes et « se ferment » l'avenir), autrement dit par leur mode d'historicité, qui est aussi un mode de socialité, tel qu'évoqué précédemment. La démocratie constitue une mutation historique : elle élabore la notion d'un pouvoir sans garant transcendant et ne prétend pas à la connaissance des fins dernières de la société et de la Loi comme telle. La démocratie est la société historique par excellence : le sens de ce qui y advient demeure toujours en suspens, soumis à *discussion*. Elle accueille et préserve l'indétermination de l'avenir. Au contraire de la démocratie, le totalitarisme s'agence en réalité contre cette indétermination, prétendant créer « l'homme nouveau ». Faisant croire qu'il détient la loi de l'organisation de l'homme, il se dessine comme une société sans histoire au sein de la société (Lefort, 1986). L'histoire récente de l'Europe le montre, un romancier comme M. Kundera l'a décrit : le totalitarisme est un système qui fait brûler les livres et qui détruit la mémoire. Or on ne peut chercher un sens qu'à partir du passé interprété et l'interprétation des significations passées données par les hommes à leur existence s'appelle la culture.

Deuxième partie : transformations actuelles de l'école

Dans le but d'aller plus loin dans notre réflexion concernant les formes de savoirs et les formes de transmission, mais aussi d'en concrétiser le sens, il convient de nous demander comment une socialisation démocratique, par cette dimension fondamentale qu'est la discussion, peut pénétrer dans nos institutions scolaires en les transformant, en faisant éclater la forme scolaire. Pour répondre à cette question, il est possible d'analyser un certain nombre d'expériences récentes ou même actuelles⁹. Nous nous contenterons ici d'évoquer l'une d'elles concernant l'enseignement de l'astronomie. L'exemple peut paraître paradoxal puisque, lorsqu'il est question de discussion à l'école ou au collège, on évoque généralement soit l'extension de la philosophie à d'autres niveaux que la classe terminale du lycée ou soit les débats sur les problèmes sociaux plutôt que l'enseignement d'une science d'observation. Pourtant, le cas de l'astronomie est paradigmatique et mérite d'être privilégié pour plusieurs raisons. D'abord, depuis la Grèce ancienne l'histoire de l'astronomie est liée aux révolutions dans les manières de penser. En outre, l'ensei-

9. Nous avons présenté la politique de la municipalité de Saint-Fons (Rhône) dans *Recherches sur la socialisation démocratique*. On peut également consulter l'ouvrage suivant, écrit par une professeure des écoles (dans l'un des quartiers les plus défavorisés de Lyon) qui est en même temps maître-formatrice : Catherine HURTIG-DELATTRE, *Restaurer le goût d'apprendre, Chronique d'une année à l'école*, Editions L'Harmattan, Paris, 2004. La « régulation » du comportement des élèves en classe et dans l'école est assurée par l'instauration d'un Conseil d'élèves et par le système des attributions de « ceintures » qualifiant le degré d'autonomie des élèves. Les questions philosophiques sont abordées en classe, à travers l'évocation par les élèves de leur vie quotidienne.

gnement de l'astronomie intervient depuis Platon dès qu'il est question de formation, notamment de la formation du citoyen. Enfin, le cas de l'astronomie a été traité par de nombreux philosophes, épistémologues et pédagogues auxquels nous pouvons faire appel pour approfondir, en tant que chercheurs, nos réflexions sur l'enseignement et l'apprentissage.

Une expérience d'enseignement de l'astronomie

Nous avons donc pris pour objet une série de séances d'enseignement d'astronomie (nous ne disons pas « leçons », ni même « cours ») et adopté une méthode ethnographique, en nous préoccupant autant de nos hypothèses que des théories et interrogations pédagogiques et didactiques qui, dans l'esprit des acteurs, présidaient à l'expérience. L'observation a été faite en 1993 par une doctorante en sociologie de l'Université Lyon2 dans une classe de CM1 de l'école annexe (école « d'application » annexée à un *Institut universitaire de formation des maîtres* appelé plus loin IUFM). Les séances ont été enregistrées sur vidéo. L'institutrice fait son enseignement en s'appuyant sur le programme d'astronomie. Une professeure de l'IUFM intervient en tant que maître-formatrice dans le cadre du dispositif qui comporte six séances. Celle-ci est professeure certifiée de Sciences physiques et est détachée à l'École normale d'instituteurs (devenue IUFM) pour dispenser des cours de sciences physiques aux professeurs des écoles (PE) et encadrer des stages de formation continue pour les maîtres du 1^{er} degré. Son intervention s'inscrit aussi dans le cadre d'une recherche conduite à cet IUFM (ainsi que dans d'autres IUFM, et donc à l'échelon national), en liaison avec l'Institut national de recherche pédagogique (INRP). Cette recherche, publiée dans la revue *Aster*, portait sur les capacités d'élèves d'écoles élémentaires et de collègues à « modéliser » dans différentes sciences, la modélisation étant analysée comme démarche scientifique constitutive d'une « culture scientifique ». De plus, et cela était le plus important, la modélisation devait entraîner la discussion, bouleversant ainsi la relation pédagogique traditionnelle, c'est-à-dire à la fois le rapport de l'enseignant aux élèves et le rapport des élèves entre eux.

L'ensemble des séances observées avait pour objectif l'explication du phénomène des saisons. Les séances filmées étaient ensuite analysées à partir de différents points de vue. Nous nous centrerons sur le rôle de la professeure, appréhendé ici à travers ses échanges verbaux avec les élèves, sur la discussion entre élèves au sein de chaque petit groupe constitué pour traiter le problème posé et sur les discussions et la conduite des discussions par la professeure lorsque le porte-parole de chaque groupe présente l'explication qu'il propose. Le matériel utilisé comprend un tableau où est tracé un graphique, des affiches où chaque groupe inscrit en gros caractères le résultat de son travail après qu'un rédacteur ait obtenu l'accord de ses camarades, ainsi que du matériel d'expérience (lampe et boule de polystyrène percée d'un axe en bois) posé sur une table devant le tableau. Cette maquette est utilisée par le porte-parole et par la professeure pour illustrer les propositions d'explications. Il va donc y avoir élaboration et discussion de « schémas » ou de « modèles », pour reprendre les termes de recherche utilisés par l'INRP, dont nous tenons compte pour la présente réflexion, puisqu'il s'agit de voir comment est conçue et structurée la discussion.

On remarque d'emblée, sur les images de la vidéo, des modifications de la forme scolaire dans ses aspects spatio-temporels les plus traditionnels : disposition des tables de manière telle que les élèves peuvent travailler et discuter en petits groupes; utilisation du tableau par les porte-parole des groupes d'élèves et utilisation de la table d'expérimentation par les mêmes pour s'adresser à leurs camarades; primat des paroles d'élèves; rôle de distributrice de tours de paroles tenu par la professeure qui interroge ou conteste, comme les autres, sans faire de leçon ou de cours.

Une situation de délibération en classe lors de l'une des séances

Pour voir comment se structurent les échanges en classe, nous prenons ici l'exemple de la 4^e séance filmée en nous attachant à la dynamique entourant la délibération engagée en classe, dynamique observée ici en trois phases.

Dans une première phase, la professeure commence par un rappel des séances précédentes à partir de questions comme « On a travaillé sur un graphique, qu'est-ce qu'on a vu? ». Il s'agit du graphique des durées de jours et de nuits élaboré par les élèves à partir du calendrier des Postes. Des élèves lèvent le doigt. La professeure donne la parole. La réponse d'un élève suscite de sa part de nouvelles questions : « Ça se passe de partout pareil? ». Réponse : « Non ». Approbation de la professeure : « Voilà ». Ou bien elle demande d'explicitier un terme ou une phrase : « Qu'est-ce que ça veut dire? ». La question reviendra souvent : exigence de clarté, mais aussi d'approfondissement. Puis un assez long moment est consacré à une seconde question : « Qu'est-ce qu'on va chercher aujourd'hui? ». À partir des réponses des élèves et avec leur accord, la professeure en formule une autre : « Pourquoi y a-t-il des saisons? ». Après avoir rappelé la consigne et la méthode de travail par groupes, elle demande : « Vous avez bien déjà des idées sur cette question? ». Elle les fait dire et des élèves s'interpellent pour se contredire. La professeure interrompt doucement le débat en disant : « D'accord ». Comme on peut le constater, il est donc admis qu'il puisse y avoir des idées différentes, ce qui va légitimer les exposés d'explications et les discussions qui les accompagnent. On voit aussi que, si la professeure parle beaucoup, les élèves sont mis dès le départ en posture de recherche.

Dans la seconde phase de l'enregistrement vidéo, nous suivons le travail dans les différents groupes. Les élèves ont à leur disposition un livre illustré. Ils peuvent utiliser le matériel d'expérience. Ils cherchent à répondre à la question « pourquoi ». Tous les membres du groupe ne participent pas également à la discussion, mais celle-ci est vive et les objections ou désaccords sont souvent justifiés : « Ben non! Parce que... ». Le mot « donc » est fréquent. Il arrive que les participants, discutant leurs explications, se rendent compte d'une erreur : par exemple, l'un d'eux confond alternance jour/nuits et saisons. Plus tard un ou deux participants approuvent la proposition d'un autre par un « Voilà » ou un « D'accord ». Enfin, un élève rappelle la consigne : « Il faut mettre sur la feuille ce qu'on a comme idée ». Puis il écrit sous la dictée d'un autre.

Finalement, dans la troisième phase, nous assistons à la présentation, par chaque porte-parole de groupe, appelé tour à tour devant le tableau, de l'explication proposée. La professeure intervient, tantôt pour demander si tout le monde est

d'accord, tantôt pour faire expliciter et justifier les contestations des autres élèves. Elle dira ensuite, dans un entretien : « J'interviens pour mettre en doute les propositions formulées et éventuellement permettre une meilleure observation du phénomène ». En réalité, la mise en doute est une tâche confiée aux élèves : « On va faire passer l'autre groupe et vous essayez de voir s'il a raison ou pas ». Lorsqu'un élève fait faire à la boule représentant la terre des espèces de culbutes devant la lampe, il y a quelques rires, mais les élèves cherchent des objections du genre « On tomberait » alors que la professeure interroge les autres élèves : « Qu'est-ce que vous en pensez les autres? ... Il y a un problème... la façon dont la terre se déplace? ». Parfois, la professeure doit inciter à la justification, refuser la vérité toute faite : « Où avez-vous trouvé ça? ». Réponse : « Dans le livre ». L'élève est invité à expliquer. Mais parfois aussi, c'est le groupe lui-même qui écarte une pseudo-explication consistant à reproduire maladroitement ce qu'on a entendu ou lu dans le livre : « C'est grâce à l'axe de rotation », commençait à écrire un élève, aussitôt contesté par d'autres. La professeure doit aussi diriger la discussion, mais, comme elle le soulignera, en incitant à observer : « Vous avez cherché, regardé la partie éclairée? ». Et si elle ne refuse jamais d'elle-même une réponse, elle approuve à la fin de la discussion l'explication fournie par un élève : « Voilà, votre collègue il a trouvé. Il y a une plus ou moins grande partie de la terre... ». Peut-on aller jusqu'à dire que la professeure apparaît aux élèves, non pas comme celle qui détient la vérité, mais comme celle qui, avec d'autres, donne son accord à une explication satisfaisante, à une proposition permettant de penser, de rendre intelligibles les phénomènes? En tout cas, les élèves sont incités, par l'organisation même de leur travail et de l'échange de paroles, à chercher vraiment à comprendre, à faire usage de leur raison. La distance entre l'enseignement d'une science et la science en train de se faire semble bien, à travers ce récit de séance, être réduite au minimum.

D'une interprétation possible

La place accordée à la discussion dans cette pratique de la classe d'astronomie nous permet de l'apparenter non seulement à la place accordée par Platon à l'enseignement de l'astronomie dans la formation décrite dans le Livre VII de *La République*, mais aussi à celle accordée à cet enseignement par l'école de la République française, de Condorcet à Alain, en passant par Auguste Comte (un chapitre de l'anthologie *La république et l'école* est intitulé « Les étoiles institutrices », expression empruntée à Alain, qui ajoutait qu'il fallait encore que l'astronomie soit bien enseignée). Rappelons qu'Alain s'était fait le défenseur du « citoyen contre les pouvoirs », de la pensée libre qui permet d'échapper à tout despotisme. Le propos sur l'éducation n°XVIII, qui porte sur l'astronomie, commence par ces mots : « il y a savoir et savoir ». L'enfant qui, en classe, lève le doigt et dit : « C'est la terre qui tourne; c'est mon papa qui me l'a dit », profère une *opinion*, contraint par une autorité, celle de son père. Or, ajoute Alain, une vérité ne peut être versée d'un esprit dans un autre; il faut la conquérir en partant des apparences. Il faut que chaque esprit *fasse* la vérité, suive une marche qui va d'idée en idée. Retenons de ce propos que l'enfant apprenant l'astronomie doit penser par lui-même (l'instituteur ne doit pas se comporter

L'histoire de la science, au moins à partir de Galilée, montre que, aussitôt qu'un savant invente une hypothèse ou une théorie nouvelle, il en fait part à d'autres savants, instaurant une discussion qui aboutit à un accord, toujours susceptible d'être remis en question.

comme le père), que sa démarche doit être celle de la science elle-même (c'est aussi, rappelons-le, ce que disait Condorcet).

Mais, pour rendre compte de la pratique observée dans la classe dont on a parlé plus haut, il est nécessaire d'ajouter le rationalisme (et l'épistémologie) de Bachelard à celui d'Alain, encore tourné vers Descartes. Le *cogito* rationaliste, disait Bachelard (1949) est un *cogitamus*. L'histoire de la science, au moins à partir de Galilée, montre que, aussitôt qu'un savant invente une hypothèse ou une théorie nouvelle, il en fait part à d'autres savants, instaurant une discussion qui aboutit à un accord, toujours susceptible d'être remis en question. La vérité scientifique se définit par cet accord précaire et l'esprit scientifique n'est autre que l'esprit critique (Kant parlait de « libre et public examen »). C'est pourquoi aussi, comme le disait encore Bachelard, aucun savant ne peut prédire où conduira la marche de la science. Discussion, indétermination : nous retrouvons les caractéristiques de la socialisation démocratique.

Conclusion

Dans le présent article, nous avons ainsi précisé et approfondi, exemples à l'appui, ce qui distingue et oppose différentes formes de savoirs (dont le savoir scolaire), différentes formes de transmission (dont la forme scolaire). Nous avons défini ce *type* ou ce mode de socialisation qu'est la socialisation démocratique par des traits qui mettent en évidence à la fois son incompatibilité avec la forme scolaire et les nouvelles formes qui peuvent participer à sa réalisation.

Le paradigme de la socialisation ici proposé est rousseauiste plutôt que durkheimien : toute société, tout groupement social à l'intérieur de celle-ci *se socialise*. L'homme n'est pas un animal ou un individu qui *serait* socialisé. Mais les sociétés au cours de l'histoire se socialisent différemment : nous parlons de modes de socialisation, ensembles spécifiques de rapports sociaux. La sociologie les étudie et, allant plus loin dans le détail, elle se donne pour objet les formes sociales au sens que la *Gestalttheorie* donnait au terme forme. La socialisation démocratique est un mode de socialisation qui au départ, dans la Grèce ancienne, s'est appelé « Cité » et qu'avec C. Lefort nous avons défini par la discussion et l'indétermination.

Parmi les rapports sociaux et les formes sociales, il y a les rapports entre générations, les formes de transmission. Celles-ci sont différentes même si, par ethnocentrisme et absence d'esprit historique, nous avons tendance à les appeler toutes « écoles », je réserve le terme « forme scolaire » à celle de ces formes que nous avons caractérisée par le silence de l'écolier, l'« apprendre par cœur », la soumission obtenue par contrainte et habitus à des règles impersonnelles. À cette école, au 18^e siècle déjà mais aussi de nos jours, on a opposé l'école où les élèves parlent et doivent parler, « ont la parole », discutent pour trouver des raisons et des justifications, font usage de leur raison et pensent par eux-mêmes.

Une socialisation démocratique s'étend ainsi à la transmission et détruit la forme scolaire. Plus exactement, elle peut s'étendre, car s'il peut y avoir des changements dans les formes sociales, il y a des résistances. Les formes sont toutes liées et

ce que l'on appelle les pouvoirs qui n'ont pas toujours intérêt à ce que les choses changent. D'où l'importance du caractère réellement démocratique de la forme politique dans nos sociétés et l'attention qu'il faut porter à ce problème.

Références bibliographiques

- BACHELARD, G. (1949). *Le rationalisme appliqué*. Paris : PUF.
- BOUGLÉ, C. (1935). Le citoyen moderne, dans *Du sage antique au citoyen moderne, Études sur la culture morale*. Paris : Librairie Armand Colin.
- CHARTIER, R., JULIA, D., COMPÈRE, M-M. *L'éducation en France du XVI^e au XVIII^e siècle*, Paris : CDU et SEDES, 304 p.
- CONDORCET, J. A. (1988). *Esquisse d'un tableau historique des progrès de l'esprit humain*. Paris : Editions Vrin.
- CONDORCET, J. A. (1988). *Moyens d'apprendre à compter sûrement et avec facilité*. Paris : ACL éditions, 237 p.
- CONDORCET, J. A., (1989). *Cinq mémoires sur l'instruction publique*. Paris : Éditions Edilig, 295 p.
- COUTEL, C. (1991). *La République et l'école, une anthologie*. Éditions Presses Pocket, coll. « Les classiques Agora », 290 p.
- DELBOS, G., JORION, P. (1984). *La transmission des savoirs*. Paris : Éditions de la maison des sciences de l'homme, 306 p.
- HURTIG-DELATTRE, C. (2004). *Restaurer le goût d'apprendre, chronique d'une année à l'école*. Paris : Éditions L'Harmattan.
- LEFORT, C. (1978). Société sans histoire et historicité, dans *Les formes de l'histoire, essais d'anthropologie politique*. Paris : Éditions Gallimard.
- LEFORT, C. (1986). *Essais sur le politique*. Paris : Le Seuil.
- MERLEAU-PONTY, M. (2000). Les sciences de l'homme et la phénoménologie, dans *Parcours deux, 1951-1961*. Paris : Éditions Verdier, p.49-129.
- MILLET M., THIN D. (2005). *Ruptures scolaires, l'école à l'épreuve de la question sociale*, Paris : Presses universitaires de France.
- VIDAL-NAQUET, P. (2000). *Les Grecs, les historiens, la démocratie. Le grand écart*. Chapitre 8, « Tradition de la démocratie grecque ». Paris : Éditions La découverte, p. 219-245.

- VINCENT, G. (1980). *L'école primaire française, Étude sociologique*. Lyon : Presses universitaires de Lyon, Éditions de la Maison des Sciences de l'homme, 344 p. (Ouvrage épuisé. Édition numérique 2006 : <http://pressesuniv-lyon2.fr>)
- VINCENT, G. (2004). *Recherches sur la socialisation démocratique*. Lyon : Presses universitaires de Lyon, 134 p.