

## CHAPITRE 2

### Socialisation et performances : le sens des concepts

#### Section I. Quelques conceptions de la socialisation : DURKHEIM, BOURDIEU, DUBET ET MARTUCELLI, VINCENT

##### §.1. La conception “durkheimienne” de la socialisation : l’archétype de la “socialisation moralisatrice”

*« Durkheim a traité le social comme une réalité extérieure à l’individu et l’a chargé d’expliquer tout ce qui se présente à l’individu comme devoir être. »<sup>244</sup>*

Pour Emile DURKHEIM, l’action sociale consiste « *en des manières d’agir, de penser et de sentir, extérieures à l’individu, et qui sont douées d’un pouvoir de coercition en vertu duquel elles s’imposent à lui.* »<sup>245</sup> C’est la contrainte extérieure qui constitue l’individu comme être social. Les attitudes individuelles sont déterminées par la forme de la collectivité. Les règles, les normes et les valeurs s’imposent par intériorisation contrainte. Comme le souligne Paul de GAUDEMAR, la socialisation, pour DURKHEIM, est indissociable de l’éducation : « *Elle s’identifie presque avec l’éducation elle-même. L’éducation est, en son noyau dur, et en son tout, de part en part, socialisation. Et la socialisation ne peut s’effectuer que par sa seule voie royale : l’éducation.* »<sup>246</sup> Chez DURKHEIM, le procès de socialisation conjugue à la fois, l’apprentissage de la régularité, de la soumission à la règle impersonnelle et l’intégration à une communauté : « *Pour que l’homme soit un être moral, il faut qu’il tienne à autre chose qu’à lui-même ; il faut qu’il soit et se sente solidaire d’une société, si humble soit-elle.* »<sup>247</sup> L’inculcation de l’esprit de discipline et de l’autonomie, « *définie comme la connaissance de la nécessité* »<sup>248</sup>, va de pair avec l’éducation

---

<sup>244</sup> M. MERLEAU-PONTY, *Le métaphysique dans l’homme*, in *Sens et non sens*, op. cit., p.110

<sup>245</sup> E. DURKHEIM, *Les Règles de la méthode sociologique*, éditions Champs Flammarion, 1988, p.97

<sup>246</sup> P. DE GAUDEMAR, *Le concept de socialisation dans la sociologie de l’éducation chez Durkheim*, in *Durkheim sociologue de l’éducation*, textes réunis par F. CARDI et J. PLANTIER, INRP et L’Harmattan, 1993, p.15

<sup>247</sup> E. DURKHEIM, *L’éducation morale*, op. cit., p.66

<sup>248</sup> G. VINCENT, *Le pédagogique et le politique : réflexions sur quelques textes de Durkheim*, in *Durkheim sociologue de l’éducation*, textes réunis par F. CARDI et J. PLANTIER, op. cit., p.12

« destinée à mettre un jour le citoyen en état de remplir ses fonctions »<sup>249</sup> et avec l'appropriation, par le futur citoyen, du sentiment d'appartenance à une même communauté d'idées et de sentiments, ce qui en assure sa cohésion. Cette conception "durkheimienne" de la socialisation se comprend en référence à sa théorie des "deux consciences"<sup>250</sup> :

- La "conscience collective" est constituée par l'ensemble des manières d'agir, de penser et de sentir qui structurent l'héritage commun d'une société donnée. Établies au cours de l'histoire, ces manières se transmettent de génération en génération, sont extérieures aux personnes dans la mesure où elles les ont précédées, les transcendent et leur survivent.
- La "conscience individuelle" relève de la sphère privée de chaque individu, de son caractère, de son tempérament, de son hérédité, de ses expériences personnelles.

La conception "durkheimienne" de la socialisation articule intérêts individuels et maintien de l'ordre social : c'est une conception objectivante dont la célèbre citation « *considérer les faits sociaux comme les choses* »<sup>251</sup> révèle l'essence. Définie à partir des notions d'extériorité et de contrainte, cette conception où « *l'éducation consiste en une socialisation méthodique de la jeune génération* »<sup>252</sup> est celle d'une socialisation subie. La socialisation, définie dans une perspective "durkheimienne", désigne ainsi le procès par lequel un individu est contraint d'agir et de penser en conformité avec la communauté qui l'accueille : il s'agit d'une "socialisation moralisatrice".

## **§.2. La conception "bourdieusienne" de la socialisation : l'ajustement, via l'habitus, des espérances et des aspirations aux chances objectives**

C'est pour tenter de comprendre les raisons pour lesquelles "les gens font ce qu'ils font", "se comportent comme ils se comportent", que Pierre BOURDIEU a élaboré, entre autres, les concepts d'*habitus* et de *champ*. Il définit l'*habitus* comme « *structure structurée prédisposée à fonctionner comme structure*

---

<sup>249</sup> E. DURKHEIM, *Leçons de sociologie*, PUF, 1950, p.116

<sup>250</sup> « *En chacun de nous, il existe deux êtres qui, pour être inséparables autrement que par abstraction, ne laissent pas d'être distincts. L'un est fait de tous les états mentaux qui ne se rapportent qu'à nous-même et aux événements de notre vie personnelle : c'est ce qu'on pourrait appeler l'être individuel. L'autre est un système d'idées, de sentiments et d'habitudes qui expriment en nous, non pas notre personnalité, mais le groupe ou les groupes différents dont nous faisons partie ; telles sont les croyances religieuses, les croyances et les pratiques morales, les traditions nationales ou professionnelles, les opinions collectives de toute sorte. Leur ensemble forme l'être social. Constituer cet être en chacun de nous, telle est la fin de l'éducation.* » E. DURKHEIM, *Éducation et sociologie*, PUF, 1966, p.51

<sup>251</sup> E. DURKHEIM, *Les Règles de la méthode sociologique*, op. cit., p.108

<sup>252</sup> E. DURKHEIM, *Éducation et sociologie*, op. cit., p.51

*structurante* »<sup>253</sup>, c'est-à-dire comme système de catégories de perception, d'appréciation et de préférences. Il s'agit d'un système de dispositions durables et transposables, structuré par les conditions d'existence et qui à son tour structure, engendre, organise des représentations et des pratiques. « *L'habitus n'est pas une nature, ce n'est pas un destin, c'est une inclination, un schème générateur de pratiques, un principe d'invention.* »<sup>254</sup> Pour Pierre BOURDIEU, les pratiques, qui semblent librement déterminées par la volonté de l'individu, sont induites, via *l'habitus*, par ses conditions sociales d'existence et notamment par celles qu'il a connues durant sa prime enfance. « *Histoire incorporée, faite nature et par-là oubliée en tant que telle, l'habitus est la présence agissante de tout le passé dont il est le produit.* »<sup>255</sup> L'*habitus* d'un individu peut être défini comme la "grammaire" génératrice de toutes ses pratiques, symboliques ou matérielles, générales ou singulières. Pour P. BOURDIEU, la compréhension des conduites humaines dans leur singularité nécessite la prise en compte de la relation entre des *habitus* et ce qu'il appelle des *champs*, concept s'inscrivant dans une perspective structurale, P. BOURDIEU définissant le *champ* comme espace de positions objectives et non comme espace d'interactions. La politique, la religion, le journalisme, le sport, l'art, la science, la didactique, fonctionnent comme des *champs*<sup>256</sup> au sein desquels les agents sociaux luttent en fonction de la position qu'ils occupent dans ces espaces pour conserver ou transformer la structure de ces espaces sociaux structurés. La complexité de la définition de l'*habitus* permet de dépasser le modèle holiste de la soumission aux règles, aux normes et aux valeurs qui s'imposeraient de l'extérieur aux agents sociaux et d'échapper à une explication mécaniste par la détermination, au plan inconscient, des structures objectives. Elle permet à P. BOURDIEU de décrire les pratiques ordinaires comme habitées de finalités sans fins posées comme telles, autrement dit, d'intentionnalité sans intentions, de connaissances sans conscience, de rationalité sans calcul, de régularité sans obéissance à des règles. Comme le souligne Jean Pierre SYLVESTRE, « [L'*habitus*] va jouer un rôle médiateur et décisif entre la théorie des effets [...] qui rend compte de la différence des comportements individuels et collectifs à partir des conditions objectives d'existence et la théorie des stratégies qui concerne les raisons pour lesquelles, de leur point de vue [...], les acteurs font ce qu'ils font. En même temps producteur et produit d'un certain nombre d'effets, l'*habitus* fonde les stratégies des acteurs et il réussit ainsi l'articulation entre les structures et les pratiques. »<sup>257</sup> Présence active et synthétique du passé qui l'a produit, l'*habitus*

<sup>253</sup> P. BOURDIEU, *Le sens pratique*, op. cit., p.88

<sup>254</sup> P. BOURDIEU, *Intérêt et désintéressement*, éditions du GRS, Université Lyon 2, 1989, p.30

<sup>255</sup> P. BOURDIEU, *Le sens pratique*, op. cit., p.94

<sup>256</sup> - que l'on peut penser par analogie avec des champs de forces physiques : champ magnétique, champ gravitationnel, champ électrique -

<sup>257</sup> J.P. SYLVESTRE, *La pratique et ses raisons*, op. cit., p.54

est la structure génératrice de pratiques conformes à sa logique et à ses exigences, c'est-à-dire excluant les pratiques les plus improbables, avant tout examen, au titre d'impensable, les individus ajustant leurs espérances à leurs chances comme si, lorsque la possibilité d'accomplir quelque chose disparaissait, le désir lui-même s'évaporait : *« C'est parce qu'il est le produit d'une confrontation durable avec un monde social présentant des régularités indiscutables que l'habitus peut assurer une adaptation minimale au cours probable de ce monde, à travers des anticipations "raisonnables", grossièrement ajustées (en dehors de tout calcul) aux chances objectives, et propres à contribuer au renforcement circulaire de ces régularités. »*<sup>258</sup> Dans la mesure où, écartant toute stratégie leur paraissant trop risquée du fait de leurs expériences antérieures, les individus finissent généralement par ne vouloir que ce qu'ils ont les chances de réussir, compte tenu de leur passé, l'*habitus* assure *« cette sorte de soumission immédiate à l'ordre qui incline à faire de nécessité vertu, c'est-à-dire à refuser le refusé et à vouloir l'inévitable. »*<sup>259</sup> C'est cette sorte de "régulation sociale" que P. BOURDIEU appelle *« le processus purement social et quasi magique de socialisation »*<sup>260</sup> puisqu'il assure l'adhésion subjective et la participation active des agents à la reproduction de leur position sociale : *« La "causalité du probable" qui tend à favoriser l'ajustement des espérances aux chances est sans doute l'un des facteurs les plus puissants de la conservation de l'ordre social. »*<sup>261</sup> Comme le soulignent François DUBET et Danilo MARTUCELLI, la notion de socialisation est ici pensée à la fois comme une cause et comme un effet, comme un objet à expliquer par le social et comme une explication de ce social. *« Les conduites sont expliquées par la socialisation des acteurs, par la réalisation des schèmes et des modèles intériorisés, qui doivent, à leur tour, être expliqués par la nature d'une société produite par l'action socialisée. Il est vrai que l'on peut craindre parfois d'être pris dans des raisonnements circulaires tenant au fait que la socialisation apparaît comme le médiateur essentiel de l'acteur et du système. La notion d'"habitus", telle qu'elle a été construite par P. Bourdieu, peut être conçue comme une élaboration théorique extrêmement sophistiquée de cette conception de la socialisation, dans la mesure où elle présente une face de subjectivation de l'objectivité, de conditionnement, et une autre définie comme la capacité d'objectiver ces dispositions subjectives dans diverses pratiques. Cette notion vise à croiser, comme dans le jeu des reflets des miroirs face à face, l'objectivité de la société et la subjectivité de l'acteur. »*<sup>262</sup>

---

<sup>258</sup> P. BOURDIEU, *Méditations pascaliennes*, op. cit., p.255

<sup>259</sup> P. BOURDIEU, *Le sens pratique*, op. cit., p.90

<sup>260</sup> P. BOURDIEU, *Le sens pratique*, op. cit., p.96

<sup>261</sup> P. BOURDIEU, *Méditations pascaliennes*, op. cit., p.273

<sup>262</sup> F. DUBET et D. MARTUCELLI, *À l'école, Sociologie de l'expérience scolaire*, éditions du Seuil, 1996, p.51

Le concept d'*habitus*, qui constitue en quelque sorte le “noyau dur” à partir duquel P. BOURDIEU développe une conception de la socialisation, se trouve cependant mis en question sur un certain nombre de points.

- Le premier point renvoie à l'analyse du changement : en effet, si l'*habitus*<sup>263</sup> permet d'expliquer la résistance à la colonisation, à la domination, à l'imposition et donc la résistance au changement, alors, inversement, son ancrage dans le structuralisme constitue un obstacle pour expliquer le changement lorsqu'il se produit. L'*habitus*, défini comme “structure structurée”, est, en tant que tel, voué à résister et à demeurer ; c'est une des critiques formulées par Claude DUBAR : « *Si chaque individu est conditionné de façon cohérente, dès sa prime enfance, dans ses postures corporelles comme dans ses croyances les plus intimes, à ne percevoir, ne vouloir et ne faire que ce qui est conforme à ses conditions sociales antérieures, on ne voit pas d'où pourrait venir le changement : chacun reproduisant strictement ce qu'il a connu, les conditions ayant engendré les habitus se retrouveraient inchangées par les pratiques issues de ces habitus.* »<sup>264</sup>
- Une interrogation porte sur le problème de l'élaboration des structures mentales considérées comme produit de l'intériorisation des structures sociales, une autre porte sur les questions relatives à la liberté des agents et à leur capacité d'invention. Elles émanent notamment de Jean Pierre SYLVESTRE : « *Si les individus ne sont pas, dans leur essence même, des êtres de raison, comment expliquer le passage de la rationalité “structurale” à la rationalité individuelle ? Et si les individus ne sont pas également, par essence, des êtres libres, comment expliquer le changement social et le fait que des conditions objectives identiques puissent engendrer des habitus ou des “systèmes de disposition” différents ?* »<sup>265</sup>
- Après avoir souligné la duplicité que fait P. BOURDIEU du concept d'*habitus*, qui lui permettrait d'opposer ou de concilier les contraires<sup>266</sup>, Claude GRIGNON considère que ce concept, dans son principe, fonctionne comme une véritable “boîte noire”, scellée de manière définitive, ce qui a pour effet regrettable de dissuader les chercheurs d'entreprendre les tâches empiriques de description et de reconstitution indispensable à l'élaboration

---

<sup>263</sup> - comme d'ailleurs le concept d'*ethos* utilisé par BOURDIEU dans *Algérie 60* ou par Richard HOGGART dans *La culture du pauvre* -

<sup>264</sup> C. DUBAR, *La socialisation, Construction des identités sociales et professionnelles*, éditions A. Colin, 1995, p.66

<sup>265</sup> J.P. SYLVESTRE, *La pratique et ses raisons*, op. cit., p.61

<sup>266</sup> « *Comme le montre l'exemple de l'opposition entre le sujet et l'objet [...], utiliser la notion d'*habitus* permet de ne jamais se prononcer sur le sens de la relation que l'on désigne, de ménager à tout moment la possibilité d'une inversion, d'un renversement.* » C. GRIGNON, *Le savant ou le lettré ou l'examen d'une désillusion*, op. cit., p.95

d'une véritable théorie sociologique : « Dès lors que chaque terme renferme son contraire, il n'y a pas lieu d'écrire le "récit" qu'on prétend résumer d'un mot sans le connaître ; il est inutile de chercher à découvrir les mécanismes de cette reproduction, de savoir dans quelles conditions, à quel degré, par quelles étapes, les sujets intériorisent leur condition objective, de démêler les enchevêtrements du calcul et de la spontanéité, de reconstituer la genèse et la diversité sociale des apprentissages, la complexité des conflits et des arrangements entre les expériences successives dont se composent les personnalités individuelles. »<sup>267</sup>

### **§.3. François DUBET et Danilo MARTUCELLI : la socialisation définie comme processus combinatoire par lequel les acteurs construisent leur expérience**

*« La socialisation n'est pas réductible à un processus de mise en conformité des acteurs avec leur environnement, elle ne se ramène pas à la seule acquisition de dispositions car elle implique aussi que les acteurs acquièrent une capacité d'adaptation à un environnement multiple et changeant et, surtout, une capacité d'individualisation et d'autonomie : une réflexivité. C'est par ce travail sur lui-même que l'individu n'est pas seulement un acteur social mais qu'il est aussi un sujet. »<sup>268</sup>*

François DUBET et Danilo MARTUCELLI définissent l'expérience scolaire comme « la manière dont les acteurs, individuels ou collectifs, combinent les diverses logiques de l'action qui structurent le monde scolaire. »<sup>269</sup> En ce sens, l'expérience scolaire possède une double nature :

- D'une part, elle est un travail des individus qui construisent une identité, une cohérence et un sens, dans un ensemble social qui n'en possède pas *a priori* dans la mesure où les fonctions sociales<sup>270</sup> de l'école se sont séparées et désarticulées : « L'utilité sociale des études, leurs finalités culturelles et leurs modes de contrôle ne s'accordent plus et ne se renforcent plus mutuellement. »<sup>271</sup> Dans cette perspective, la socialisation et la formation du sujet sont définies comme le processus par lequel les acteurs construisent leur expérience.
- D'autre part, les logiques de l'action qui se combinent dans l'expérience scolaire n'appartiennent pas aux individus ; elles correspondent aux éléments du système scolaire et sont imposées aux

---

<sup>267</sup> C. GRIGNON, *Le savant ou le lettré ou l'examen d'une désillusion*, op. cit., p.96

<sup>268</sup> F. DUBET et D. MARTUCELLI, *À l'école, Sociologie de l'expérience scolaire*, op. cit., p.50

<sup>269</sup> F. DUBET et D. MARTUCELLI, *À l'école, Sociologie de l'expérience scolaire*, op. cit., p.62

<sup>270</sup> - fonction de socialisation, fonction de distribution des qualifications scolaires, fonction éducative -

<sup>271</sup> F. DUBET et D. MARTUCELLI, *À l'école, Sociologie de l'expérience scolaire*, op. cit., p.66

acteurs comme des épreuves qu'ils ne choisissent pas. Ces logiques de l'action (l'intégration<sup>272</sup>, la stratégie<sup>273</sup>, la subjectivation<sup>274</sup>) correspondent à trois fonctions du système scolaire que DUBET et MARTUCELLI identifient : la socialisation, la distribution de compétences et l'éducation.

«L'expérience scolaire» se présente comme une épreuve dans laquelle les élèves sont «obligés» de combiner et d'articuler ces diverses logiques de l'action. DUBET et MARTUCELLI analysent, par exemple, les raisons qui conduisent un élève à travailler : *« L'élève peut travailler parce que c'est ainsi, parce qu'il a intériorisé l'obligation du travail scolaire dans sa famille et à l'école, et c'est essentiel. Mais cet élève doit et peut aussi travailler s'il est capable de percevoir l'utilité, scolaire ou non, de ce travail, s'il est en mesure ou en position d'anticiper des gains, ce qui ne recouvre pas exactement le premier type de signification. Enfin, l'élève peut travailler parce qu'il éprouve ce travail comme une forme de réalisation de soi, d'intérêt intellectuel. »*<sup>275</sup> Pour DUBET et MARTUCELLI, toutes ces significations s'enchevêtrent et se transforment, mais ne se confondent pas : *« C'est l'individu qui les combine et les articule dans une expérience qui est le travail même de la socialisation. »*<sup>276</sup> L'analyse du processus de socialisation (l'expérience scolaire) doit alors permettre de mettre au jour *« ce que "fabrique" l'école, quel type d'acteur et quel type de sujet. »*<sup>277</sup> DUBET et MARTUCELLI distinguent alors un certain nombre de variables fondamentales :

---

<sup>272</sup> « Tout acteur social est soumis à une logique de l'intégration sociale. Il est défini par une appartenance, par un rôle et par une identité culturelle dont il hérite, non seulement à sa naissance, mais au cours des diverses étapes ou situations de son existence. [...] Quand l'acteur se place dans cette perspective de l'action, le monde est perçu comme un ordre, comme un ensemble organisé dans lequel les normes et les rapports sociaux définissent la place de chacun, la forme et le niveau de son intégration. [...] Être élève, c'est comprendre et intérioriser les attentes de l'organisation, se situer dans l'ordre des hiérarchies scolaires, c'est aussi se socialiser à travers le jeu des groupes d'appartenance et des groupes de référence. » F. DUBET et D. MARTUCELLI, *À l'école, Sociologie de l'expérience scolaire*, op. cit., p.62

<sup>273</sup> « L'action sociale n'est pas seulement définie en termes d'intégration ; elle est aussi portée par une logique stratégique dans laquelle l'acteur construit une rationalité limitée en fonction de ses objectifs, de ses ressources et de sa position. [...] Par exemple, le bon élève n'est pas seulement capable de se conformer aux attentes de l'organisation ; il est aussi celui qui triomphe dans un espace scolaire défini comme une compétition dans laquelle il est nécessaire d'anticiper sur le moyen et le long terme, de choisir de la façon la plus efficace et de mesurer à la fois les bénéfices et les coûts. » F. DUBET et D. MARTUCELLI, *À l'école, Sociologie de l'expérience scolaire*, op. cit., p.63

<sup>274</sup> « L'acteur social n'est pas uniquement défini par ses appartenances et par ses intérêts. Il est aussi défini par une distance à lui-même et par une capacité critique qui en font un "sujet" dans la mesure où il se réfère à une définition culturelle de cette capacité d'être sujet. Ainsi, à côté de l'intégration et de la confrontation des stratégies, l'expérience scolaire est nécessairement définie par une référence à la culture capable de former un sujet autonome au-delà de l'utilité des rôles. » F. DUBET et D. MARTUCELLI, *À l'école, Sociologie de l'expérience scolaire*, op. cit., p.64

<sup>275</sup> F. DUBET et D. MARTUCELLI, *À l'école, Sociologie de l'expérience scolaire*, op. cit., p.65

<sup>276</sup> F. DUBET et D. MARTUCELLI, *À l'école, Sociologie de l'expérience scolaire*, op. cit., p.65

<sup>277</sup> F. DUBET et D. MARTUCELLI, *À l'école, Sociologie de l'expérience scolaire*, op. cit., p.65

- Le premier type de variables est de nature historique : au fil du temps et de “l’aventure scolaire”, l’expérience scolaire se transforme sous la double influence de l’âge et de la position scolaire. Bien qu’il soit difficile de distinguer ce qui relève du registre de la psychogenèse de celui de la sociogenèse, DUBET et MARTUCELLI supposent que la nature et le poids des diverses logiques de l’action se transforment du seul fait que les enfants grandissent et que leur position dans le système scolaire change : les modes d’intégration et de discipline évoluent, comme la place faite au groupe de pairs. Au fil du temps et de “l’aventure scolaire”, la diversité du système et la compétition s’accroissent et le projet devient une dimension essentielle de l’expérience. Le rapport subjectif aux études se transforme également avec l’évolution des programmes, des méthodes d’enseignement et de la maturation cognitive des élèves.
- Le second type de variables est relatif à la position sociale et scolaire des élèves. En fonction de leur place dans le système, les élèves ne sont soumis ni aux mêmes programmes ni aux mêmes méthodes et ne disposent pas des mêmes ressources stratégiques. Dans la mesure où les positions scolaires des élèves s’inscrivent dans leur carrière, le passé de chacun d’eux doit être considéré comme un « *facteur de détermination* »<sup>278</sup> de cette expérience. DUBET et MARTUCELLI soulignent que d’autres variables comme le sexe, la nature des établissements scolaires, le style pédagogique des enseignants, jouent également un rôle dans l’expérience scolaire, mais ne l’épuisent pas.

Remarquons que DUBET et MARTUCELLI mobilisent abondamment le vocabulaire du déterminisme pour expliciter leur conception de la socialisation comme l’atteste l’extrait suivant : « *L’expérience scolaire doit être considérée comme fortement déterminée socialement dans la mesure où chaque logique de l’action relève d’un mode de détermination spécifique : l’engendrement par la socialisation, l’effet d’un système de composition issu des concurrences, et la tension entre la culture et les rapports sociaux.* »<sup>279</sup> Précisons que nous n’aborderons, dans ce paragraphe, que la seule conception de la socialisation développée par ces auteurs : leur problématique générale de recherche, leur méthode et leurs conclusions seront interrogées par la suite.

Les acceptions du mot socialisation oscillent entre deux exigences opposées. La première acception concerne le “procès de normalisation” : l’accent est mis sur l’intériorisation via l’inculcation ou via l’adaptation de l’individu à la communauté qui l’accueille. L’autre acception concerne le

<sup>278</sup> F. DUBET et D. MARTUCELLI, *À l’école, Sociologie de l’expérience scolaire, op. cit.*, p.66

<sup>279</sup> F. DUBET et D. MARTUCELLI, *À l’école, Sociologie de l’expérience scolaire, op. cit.*, p.66



“procès d’autoconstruction” dont l’explicitation nécessite l’emploi du verbe réfléchi “se-socialiser”. C’est contre l’idée de socialisation subie, contre l’idée de “socialisation adaptation”<sup>280</sup>, contre l’idée d’intériorisation, mais en référence à la phénoménologie existentielle telle que l’a élaborée Maurice MERLEAU-PONTY, que Guy VINCENT a défini la socialisation comme « *la réalisation d’une certaine manière d’être-ensemble et d’être-au-monde.* »<sup>281</sup> La présentation de ce paradigme fait l’objet du paragraphe suivant.

#### **§.4. La socialisation : processus sans cesse renouvelé “d’une manière d’être ensemble et d’être au monde”**

L’être social se-construit. Cette conception du social s’inscrit dans la tentative de dépasser de nombreuses alternatives - celle du sujet et de l’objet, celle de la conscience pour soi et de la chose en soi - et de réactiver une certaine conception des rapports entre sciences de l’homme et philosophie, développée notamment par Maurice MERLEAU-PONTY dans *Sens et non sens*<sup>282</sup> et dans *Phénoménologie de la perception*.

Abordant la question des classes sociales à travers l’alternative de la “classe en soi” et de la “classe pour soi”, M. MERLEAU-PONTY consacre les vingt dernières pages de *Phénoménologie de la perception*<sup>283</sup> à l’exposé de sa conception. Prolongeant la thèse de Karl MARX, pour qui la classe ouvrière n’existe qu’à partir du moment où il y a conscience de classe, Maurice MERLEAU-PONTY développe l’idée selon laquelle ce n’est pas la position dans des rapports objectifs qui qualifie le prolétaire mais le fait qu’il construise progressivement sa conscience de classe à travers “la réalisation d’une certaine manière d’être-au-monde”. « *Ce n’est pas l’économie ou la société considérées comme système de forces impersonnelles qui me qualifient comme prolétaire, c’est la société ou l’économie telles que je les porte en moi, telles que je les vis, - et ce n’est pas davantage une opération intellectuelle sans motif, c’est ma manière d’être au monde dans ce cadre institutionnel.* »<sup>284</sup> Il n’existe pas de classes qui préexisteraient et dont on prendrait conscience ensuite : les classes sociales se réalisent dans et par la conscience de classes. Il est remarquable que cette conception se trouve en quelque sorte “illustrée” par l’analyse des classes populaires anglaises que nous livre Richard HOGGART dans *La culture du*

---

<sup>280</sup> - attachée au structuralisme génétique -

<sup>281</sup> G. VINCENT, *De “l’éducation de la démocratie” à la “socialisation démocratique”*, in *Vers une socialisation démocratique*, sous la direction de J. B. PATURET, éditions Théétète 1997, p.48

<sup>282</sup> Chapitre III de la deuxième partie (*Le métaphysique dans l’homme*) : M. MERLEAU-PONTY, *Sens et non sens*, op. cit.

<sup>283</sup> Chapitre III (La liberté) de la troisième partie (L’être-pour-soi et l’être-au-monde) : M. MERLEAU-PONTY, *Phénoménologie de la perception*, op. cit.

<sup>284</sup> M. MERLEAU-PONTY, *Phénoménologie de la perception*, op. cit.

*pauvre*<sup>285</sup>. R. HOGGART analyse des styles de vies ; il décrit à la fois le langage et le sentiment des classes populaires, les manières de se comporter, de s'habiller, les manières de faire au cours des différentes circonstances de la vie, par exemple dans le domaine de l'alimentation, de la contraception, de la conversation, de l'humour, des relations de voisinage, du rapport aux jeux d'argent : il montre comment relier ces "manières d'être-ensemble et d'être-au-monde". Pour R. HOGGART, il existe une logique fondamentale à l'œuvre dans ces différentes conduites, logique qu'il rattache aux conditions d'existence : les gens des classes populaires anglaises vivent au jour le jour. Cette attitude se comprend par référence à leurs conditions de vie, non seulement au peu d'argent disponible mais au fait que les gens sont payés à la semaine. « *Chaque semaine on touche sa paye et, chaque semaine, on la dépense entièrement.* »<sup>286</sup> C'est dans son unité que Richard HOGGART aborde la culture des classes populaires : il cherche à l'œuvre dans les façons de vivre, de penser, de sentir, d'agir, les principes fondamentaux de ce rapport-au-monde. Un des principes, qu'il met en évidence est une "certaine manière d'être au temps", un certain rapport à l'avenir. Un autre principe de ce rapport-au-monde est la distinction entre "eux" et "nous"<sup>287</sup> qui est l'expression de la conscience d'être présent dans un monde structuré par des rapports de domination. "Cette conscience de..." apparaît aux sujets en même temps qu'un certain nombre de leurs conditions de vie. Ce sont ces manières "d'être-ensemble et d'être-au-monde", manières changeantes, qui permettent à l'auteur de décrire ce qu'il appelle "la culture du pauvre", c'est-à-dire "la conscience du pauvre". Les analyses descriptives de Richard HOGGART, notamment lorsqu'il aborde la condition des déracinés, des autodidactes et de ce

---

<sup>285</sup> édition anglaise, 1957, traduction française aux éditions de Minuit en 1970

<sup>286</sup> R. HOGGART, *La culture du pauvre*, éditions de Minuit, 1970, p.184

<sup>287</sup> « *Pour les classes populaires, le monde des "autres" se désigne d'un mot : "eux". [...] Le monde des "autres", c'est d'abord celui des patrons, qu'il s'agisse d'employeurs privés ou de fonctionnaires, comme cela tend à devenir la règle. Mais le monde des "autres" s'étend facilement aux membres de toutes les autres classes, exception faite de ceux que les travailleurs connaissent personnellement. Un médecin généraliste qui se fait accepter en se dévouant à ses clients n'est pas "un autre" : il a lui-même (ou sa femme) une physionomie sociale. "Les autres", cela comprend encore les policiers, les fonctionnaires de l'autorité centrale ou locale que les travailleurs ont l'occasion de rencontrer, les instituteurs, les assistantes sociales et les juges de correctionnelle. Il fut un temps où les directeurs de bureaux de chômage et les assistantes sociales étaient particulièrement typiques de cet univers. Aux yeux des couches les plus pauvres en particulier, le monde des "autres" constitue un groupe occulte, mais nombreux et puissant, qui dispose d'un pouvoir presque discrétionnaire sur l'ensemble de la vie : le monde se divise entre "eux" et "nous". "Eux", c'est, si l'on veut "le dessus du panier", "les gens de la haute", ceux qui vous distribuent l'allocation-chômage, "appellent le suivant", vous disent d'aller à la guerre, vous collent des amendes, vous ont obligés pendant les années 30 à diviser votre famille pour éviter de voir réduire les secours.* » R. HOGGART, *La culture du pauvre*, op. cit., p.117-118

qu'il appelle les "bricoleurs intellectuels"<sup>288</sup>, relèvent ainsi d'une phénoménologie de la conscience de classe ; elles illustrent parfaitement la conception de la socialisation exposée par Guy VINCENT : « *La socialisation est sans cesse en train de se faire, de se défaire, de se refaire. Elle peut toujours se faire autrement.* »<sup>289</sup>

La socialisation, considérée ici comme procès sans cesse renouvelé de socialisation/dé-socialisation est recherche<sup>290</sup> "tâtonnante" de sens, le mot "sens" devant être entendu au triple sens de sensation, de signification et de direction. Le but que l'on poursuit est toujours voilé. « *Une jeune fille qui a envie de se marier a envie d'une chose qui lui est tout à fait inconnue. Le jeune homme qui court après la gloire n'a aucune idée de ce qu'est la gloire. Ce qui donne un sens à notre conduite nous est toujours totalement inconnu.* »<sup>291</sup> Cette conception constructiviste de la socialisation nécessite la prise en compte des concepts de situation, d'historicité et de sujet historique qui lui sont attachés.

Tout individu est un être social situé dans le monde et dans l'histoire qui se-construit comme sujet historique à mesure qu'il se trouve confronté aux situations qu'il contribue lui-même à établir. Il se-socialise dans des formes sociales non préalablement constituées mais qui s'élaborent à partir de l'existant, du déjà-là. Il ne cesse alors d'être sollicité par un ensemble d'événements auxquels il peut ou non donner un sens et qu'il peut éventuellement saisir en les infléchissant de manière à se construire un avenir. Cette prise en compte des relations d'intersubjectivité entre les différents sujets nous amène naturellement à rencontrer les thèses de Norbert ELIAS, notamment pour substituer à l'analyse "classique" du rapport entre groupe social et individu, considéré comme rapport de "détermination" de l'individu par la société, une analyse en termes de formes de relations d'interdépendances et de

---

<sup>288</sup> « *Le boursier appartient en effet (et cela reste vrai à peu près jusqu'en classe terminale) aux deux mondes à la fois : il subit plus que tout autre élève, l'influence de l'école et des valeurs scolaires, mais il n'en reste pas moins attaché à la vie du groupe familial et à ses valeurs. C'est donc en résistant à ce qui fait la qualité principale de la vie des classes populaires, l'intensité des échanges familiaux, que le boursier doit faire les premiers pas de sa longue marche vers la solitude, puis peut-être vers l'intégration à un autre groupe. [...] Son vœu le plus profond serait de faire communiquer les deux univers entre lesquels il est écartelé.* » R. HOGGART, *La culture du pauvre*, op. cit., p.351-352

<sup>289</sup> G. VINCENT, *De "l'éducation de la démocratie" à la "socialisation démocratique"*, op. cit., p.48

<sup>290</sup> « *Les sciences de l'homme ont fait voir que toute connaissance de l'homme par l'homme est inévitablement, non pas contemplation pure, mais reprise par chacun, selon ce qu'il peut, des actes d'autrui, réactivation à partir de signes ambigus d'une expérience qui n'est pas la sienne, appropriation par lui d'une structure [...] dont il ne forme pas un concept distinct et qu'il restitue comme le pianiste exercé déchiffre une musique inconnue : sans saisir lui-même les motifs de chaque geste ou de chaque opération, sans pouvoir réveiller tout le savoir sédimenté dont il fait usage à ce moment.* » M. MERLEAU-PONTY, *Le métaphysique dans l'homme*, in *Sens et non sens*, éditions Gallimard, NRF, 1996, p.113-114

<sup>291</sup> M. KUNDÉRA, *L'insoutenable légèreté de l'être*, NRF Gallimard, 1984, p.156-157

configurations historiques. La dichotomie traditionnelle individu\société, critiquée par ELIAS, considère l'individu comme un réceptacle relativement passif, agi et déterminé de l'extérieur par des influences, par un environnement social. En ce sens, traiter les individus comme isolés, c'est oublier leur éducation, l'ensemble des relations qu'ils ont eues avec d'autres, leur historicité. Or, pour ELIAS la société n'est pas extérieure à l'individu : ce qui est constitutif de la société, ce sont les individus. Plutôt que de se poser la question des relations de détermination, d'influences réciproques, de causalité, de rapport, d'effets, entre individus et société, individus et environnement social, individus et milieu social, ELIAS étudie les formes que prennent ces relations d'interdépendance. Il appelle configurations les formes spécifiques d'interdépendance qui relient les individus entre eux. ELIAS substitue à la conception d'une société comme simple collection d'individus-atomes, indépendants les uns des autres, interchangeable et fondamentalement rationnels, l'idée de configurations concrètes que les individus forment ensemble sans jamais leur préexister et que l'on ne peut analyser sans tenir compte du sens intentionnel que les actions possèdent pour les êtres sociaux. La société est alors envisagée comme le tissu mouvant et changeant de multiples dépendances réciproques, d'équilibres instables, de tensions, de forces, qui lient les individus les uns avec les autres. Chaque existence individuelle et collective est indissociablement individuelle et collective. Les individus sont ce qu'ils sont parce qu'ils se sont constitués depuis leur naissance à travers les multiples relations d'interdépendance dans lesquelles ils ont été sollicités. Ils se constituent socialement, mentalement à travers les relations qu'ils entretiennent avec leurs parents, leurs frères et sœurs, avec les différents groupes sociaux auxquels ils appartiennent. Pour ELIAS, il n'y a pas un individu séparé qui serait constitué hors de tout rapport avec le reste du monde et qui rentrerait en relation avec le reste du monde. Dès le départ, la réalité même de cet individu, mentale, psychique, sociale est une réalité qui s'est construite à travers les différentes relations qu'il a entretenues avec différents individus appartenant à différents groupes sociaux, et pour comprendre la manière dont les individus pensent, se comportent, il faut reconstruire ces formes de relations d'interdépendance. « *Pour comprendre un individu, il faut savoir quels sont les désirs prédominants qu'il aspire à satisfaire. [...] Mais ces désirs ne sont pas inscrits en lui avant toute expérience. Ils se constituent à partir de la plus petite enfance sous l'effet de la coexistence avec les autres.* »<sup>292</sup> Pour ELIAS, cette interdépendance est constitutive de chaque subjectivité. Les relations nous transforment à n'importe quel moment, plus ou moins durablement, plus ou moins profondément : nous sommes progressivement constitués, retransformés par les relations. Il est important d'observer que, pour ELIAS, les formes d'interdépendances dans

---

<sup>292</sup> N. ELIAS, *Mozart, Sociologie d'un génie*, éditions du Seuil, 1991, p.14

lesquelles sont pris les êtres sociaux n'agissent pas uniquement comme des contraintes extérieures, mais participent à la formation des « *structures de la personnalité sociale.* »<sup>293</sup> Un être social s'insère tout au long de sa vie dans de nombreux réseaux de relations qui lui préexistent (une famille, une classe sociale, une ville, une nation, ...) et qui sont souvent le produit d'une longue histoire. Ce sont ces réseaux de relations qui vont contribuer à modeler ses formes de sensibilité et de pensée. « *Par exemple, les parents sont eux-mêmes rattachés par de multiples liens invisibles à leurs propres parents, leurs frères et sœurs, leurs relations de travail, leurs amis, leurs voisins... ces liens étant présents mais aussi passés : ces adultes se sont constitués à travers des réseaux d'interdépendance que nous ne saisissons plus qu'à travers leurs produits cristallisés, sous forme de dispositions spécifiques à se comporter, à sentir, à agir, à penser...* »<sup>294</sup> On doit à Bernard LAHIRE d'avoir montré comment le concept de formes d'interdépendance pouvait se révéler particulièrement éclairant pour rendre compte de réussites scolaires singulières d'élèves originaires des milieux populaires<sup>295</sup>. Alors que les hypothèses qui mettent en exergue un facteur explicatif dominant (le surinvestissement scolaire, le "projet scolaire", le contrôle moral rigoureux, ...) conduisent à des apories dès lors que l'on considère des cas singuliers dans leur complexité, la description des formes de relations d'interdépendance familiales permet de progresser dans la compréhension des processus de construction des schèmes mentaux, comportementaux, cognitifs et permet ainsi d'atteindre les processus à l'œuvre à l'occasion de leur réussite.

### **Socialisation et totalitarisme**

De très nombreux passages du livre de Milan KUNDÉRA, *L'insoutenable légèreté de l'être*, rendent compte de la pertinence de la conception du social défini comme intersubjectivité et histoire : c'est le cas notamment lorsque l'auteur évoque un certain nombre de formes et de processus à l'œuvre dans le totalitarisme, non seulement à travers l'histoire collective du peuple tchèque mais également et de manière indissociable à travers l'histoire individuelle des personnages qu'il raconte. « *Dans les pays communistes, l'inspection et le contrôle des citoyens sont des activités fondamentales et permanentes. Pour qu'un peintre obtienne l'autorisation d'exposer, pour qu'un citoyen ait un visa et passe ses vacances au bord de la mer, pour qu'un footballeur soit admis dans l'équipe nationale, il faut d'abord que soient réunies toutes sortes de rapports et de certificats les concernant (de la concierge, des collègues de travail, de la police, de la cellule du parti, du comité d'entreprise), et ces attestations sont ensuite additionnées, soupesées, récapitulées par des fonctionnaires*

<sup>293</sup> N. ELIAS, *La société des individus*, éditions Fayard, 1991, p.239

<sup>294</sup> B. LAHIRE, *Tableaux de familles*, éditions du Seuil, 1995, p.38-39

<sup>295</sup> B. LAHIRE, *Tableaux de familles*, op. cit.

*spécialement affectés à cette tâche. Ce qui est dit dans ces attestations n'a rien à voir avec l'aptitude du citoyen à peindre ou à shooter, ou avec son état de santé qui peut exiger un séjour à la mer. Il y est question d'une seule chose, de ce qu'on appelle "le profil politique du citoyen" (ce que dit le citoyen, ce qu'il pense, comment il se comporte, s'il participe aux réunions ou aux cortèges du 1<sup>er</sup> mai). Étant donné que tout (la vie quotidienne, l'avancement et les vacances) dépend de la façon dont le citoyen est noté, tout le monde est obligé (pour jouer dans l'équipe nationale, avoir une exposition ou passer des vacances au bord de la mer) de se comporter de manière à être bien noté. [...] Sabina, au temps où elle était étudiante, habitait dans une cité universitaire. Le 1<sup>er</sup> mai, tout le monde était obligé de se rendre de bonne heure aux points de rassemblement du cortège. Pour qu'il ne manquât personne, des étudiants, militants rétribués, vérifiaient que le bâtiment était vide. Elle allait se cacher dans les toilettes et ne retournait dans sa chambre que lorsque tout le monde était depuis longtemps parti. [...] Quand étudiante, elle travaillait au Chantier de la jeunesse et avait dans l'âme le venin des joyeuses fanfares qui jaillissaient sans interruption des haut-parleurs, elle était partie un dimanche à moto. Elle parcourut des kilomètres en forêt et s'arrêta dans un petit village inconnu perdu au milieu des collines. Elle appuya la moto contre le mur de l'église et entra. On célébrait justement la messe. La religion était alors persécutée par le régime communiste et la plupart des gens évitaient les églises. Sur les bancs il n'y avait que des vieillards, car eux n'avaient pas peur du régime. Ils n'avaient peur que de la mort. »<sup>296</sup> De telles descriptions sont l'occasion de souligner que cette conception phénoménologique du social s'accorde avec la prise en compte de la possibilité, pour les êtres confrontés aux pires situations de domination<sup>297</sup>, de résister en se-construisant ou en s'inventant quelques interstices de liberté.*

Nous pensions, lors d'une première lecture, pouvoir "rattacher" le travail sociologique de Vincent DE GAULEJAC appréhendé principalement à travers deux ouvrages - *La névrose de classe* et *La lutte des places*<sup>298</sup> -, à cette conception historicisante de la socialisation puisqu'il articule sociologie, histoire et psychanalyse. Or, la pertinence de ce "rattachement" se révèle en fait problématique. Le concept d'historicité est la principale notion convoquée par ces auteurs pour appréhender notamment la nature de « *la névrose de classe [qui] spécifie un conflit qui émerge à l'articulation entre l'histoire personnelle, l'histoire familiale et l'histoire sociale d'un individu* »<sup>299</sup>, pour appréhender "les

<sup>296</sup> M. KUNDÉRA, *L'insoutenable légèreté de l'être*, op. cit., p.125, 129, 142

<sup>297</sup> On peut lire sur ce sujet, une analyse de la résistance à l'extermination au camp de concentration d'Auschwitz à travers *L'histoire de Margareta Glas-Larsson*, entretien commenté par G. BOTZ et M. POLLAK, Actes de la Recherche en Sciences Sociales, n°41, février 1982, p.3-28

<sup>298</sup> V. DE GAULEJAC, I. TABOADA LÉONETTI, F. BLONDEL, D.M. BOULIER, *La lutte des places*, éditions Desclée de Brouwer, 1994

<sup>299</sup> V. DE GAULEJAC, *La névrose de classe*, Hommes et groupes éditeurs, 1987, p.15

conflits psychologiques liés au déclassement social”, “l’exclusion sociale”, “l’insertion et la désinsertion”. À travers l’expérience de ZAHOUA, jeune étudiante algérienne dont l’identité est traversée par les conflits entre la culture algérienne et la culture française, décrite et analysée sociologiquement par Abdelmalek SAYAD dans un article de la revue Actes de la Recherche en Sciences Sociales<sup>300</sup>, Vincent DE GAULEJAC avance l’idée que seule l’analyse de la genèse sociale, par ZAHOUA, de ses conflits personnels et interpersonnels, peut lui permettre de sortir de “cette double contrainte sociale”. « *Nommer les choses comme elles sont, démonter les mécanismes qui produisent ces doubles liens, comprendre la chaîne qui va de l’histoire de la colonisation à l’émigration, de l’émigration à l’histoire de sa famille et de cette histoire à la constitution de son identité, est le moyen pour Zahoua de développer sa fonction d’historicité c’est-à-dire sa capacité à analyser et à maîtriser les éléments qui la constituent comme sujet historique.* »<sup>301</sup> “*Les mécanismes qui produisent ces doubles liens...*”, “*les éléments qui la constituent...*”, ce sont précisément de telles expressions qui nous conduisent à ne pas adopter la conception “quasi durkheimienne” de la socialisation exprimée par Vincent DE GAULEJAC et que confirme le propos suivant : « *L’histoire inscrit l’individu dans une solidarité, dans une communauté, dans un ensemble, qui le “socialisent”. En ce sens, il en est le produit.* »<sup>302</sup> Tout en nous démarquant de leur conception de la socialisation, nous sommes reconnaissant à Vincent DE GAULEJAC de traiter, avec une grande sensibilité, les problèmes essentiels de nos sociétés modernes ; de plus l’articulation des conflits psychologiques et sociologiques qu’ils mettent en œuvre est riche de perspectives.

Le concept de socialisation, défini comme processus sans cesse renouvelé d’une manière d’être-ensemble et d’être-au-monde, nécessite ainsi des analyses des formes sociales et historiques au sein desquelles la socialisation se réalise. Il nous faut maintenant préciser le sens du mot “performance” que nous avons associé à celui de socialisation dans le titre de cette recherche.

---

<sup>300</sup> A. SAYAD, *Les enfants illégitimes*, Actes de la Recherche en Sciences Sociales, 1979, n°25 et 26-27, p.61-81, 117-132

<sup>301</sup> V. DE GAULEJAC, *La névrose de classe*, op. cit., p.30-31

<sup>302</sup> V. DE GAULEJAC, *La névrose de classe*, op. cit., p.30

## **Section II. Une mise en question sociologique du concept de “performance”**

À l'origine le mot “performance” est un dérivé de l'anglais *performance*<sup>303</sup>. Il est alors employé en lieu et place d’“accomplissement”, de “réalisation”, d’“effectuation”, dans un champ très vaste : “performances sportives”, “performances sexuelles”, “performances théâtrales”... « À partir de l'idée d'exécution, il a désigné celle d'une œuvre littéraire ou artistique, puis une exécution en public, une représentation, un spectacle. »<sup>304</sup> Ce n'est qu'au XX<sup>e</sup> siècle que l'usage courant a été pénétré par l'idée d’“exploit”. C'est le sens initial qu'a retenu Roger CHARTIER qui, dans le cadre de l'analyse des formes de production, de circulation et d'appropriation des textes aux XVI<sup>e</sup> et XVII<sup>e</sup> siècles, utilise l'expression « *effectuation performative* »<sup>305</sup> pour rendre compte des manières de “dire un texte”. Son propos vise à démontrer que le rapport contemporain aux œuvres est une construction historique et ne peut être considéré comme universel. S'il existe effectivement un grand nombre de textes écrits pour un lecteur seul, silencieux, en “quête de sens”<sup>306</sup>, nombreux sont également les textes et les genres “littéraires”, qui ne supposent pas, comme destinataire le type de lecteur décrit précédemment : solitaire, silencieux, en quête du sens. Faits pour être dits ou lus à haute voix, partagés dans une écoute collective, pensés pour produire des effets, certains textes obéissent aux lois propres de la “performance”. Les expressions « *performances poétiques* »<sup>307</sup>, « *performances théâtrales* »<sup>308</sup> apparaissent ainsi dans la retranscription de la conférence que Roger CHARTIER a tenue à Lyon en 1995. Le terme de “performance” est indissociable de la parole, de l'énonciation, en d'autres termes de “l'effectuation orale et communautaire”. La “performance”, c'est donc le texte dit : même le texte non écrit, comme celui qui est formulé par le griot, est une “performance” et donc, en ce sens, “performance” n'égale pas texte.

L'autre référence que nous souhaitons convoquer pour interroger la notion de “performance” est connexe à celle de Roger CHARTIER. Elle a également à voir avec l'effectuation mais il s'agit d'une effectuation linguistique au sens

---

<sup>303</sup> - emprunt que l'on peut situer vers la fin du XV<sup>e</sup> siècle -

<sup>304</sup> cf. article “*Performance*”, Dictionnaire historique de la langue française, Le Robert, 1992, p.1478

<sup>305</sup> R. CHARTIER, *Textes, “performances”, publics aux XVI<sup>e</sup>-XVIII<sup>e</sup> siècles*, Université Lumière LYON 2, cahiers du GRS, n°16, mars 1995, p.10

<sup>306</sup> - et les textes produits par les sociologues, les historiens, les philosophes, les scientifiques en font partie -

<sup>307</sup> R. CHARTIER, *Textes, “performances”, publics aux XVI<sup>e</sup>-XVIII<sup>e</sup> siècles*, op. cit., p.10

<sup>308</sup> R. CHARTIER, *Textes, “performances”, publics aux XVI<sup>e</sup>-XVIII<sup>e</sup> siècles*, op. cit., p.11



large : il s'agit de la "grammaire générative"<sup>309</sup> que Noam CHOMSKY a conceptualisée. CHOMSKY définit le comportement linguistique d'un locuteur par un couple de concepts : d'une part la "compétence" (le savoir linguistique du locuteur), d'autre part la "performance" (la réalisation effective d'énoncés conforme aux règles de la langue). Dans le cadre de sa théorie, la "compétence" est relative aux règles qui déterminent la structure des énoncés ; elle permet de produire des phrases selon un modèle de grammaticalité ; elle permet également de déceler dans les phrases émises par les autres, les phrases a-grammaticales. La "performance", elle, est relative à l'utilisation qui est faite de ces règles par le sujet pour produire et interpréter des énoncés ; elle consiste à émettre ces phrases et à les recevoir. En linguistique la "performance" d'un sujet est un sous-ensemble de la "compétence" : elle en constitue en quelque sorte les données observables ; elle peut être évaluée selon un système empirique.

Ce détour, par l'analyse étymologique de ces deux concepts linguistiques, va nous permettre d'interroger sociologiquement la nature du lien existant entre les "compétences mathématiques" et les "performances mathématiques". Mais auparavant, il nous faut préciser et interroger le sens attribué, dans cette recherche, aux termes "connaissances" et "compétences". C'est ce que nous proposons de faire en articulant ce questionnement au questionnement relatif aux savoirs.

---

<sup>309</sup> Du point de vue formel, N. CHOMSKY considère un langage comme un ensemble infini "E" d'énoncés virtuels engendrés par un système "G" de règles ou "Grammaire", qui serait universel. Chaque langue particulière réalise d'une certaine manière les transformations de "G". Ainsi, toutes les langues connaissent des opérations négatives, passives, etc., que chacune exprime à sa façon. Du point de vue psychologique, la théorie postule l'innéité de "G". Pour N. CHOMSKY, ce que l'enfant apprend, ce n'est pas "G", mais la façon dont son milieu linguistique le réalise. Le modèle du "Language Acquisition Device" (LAD) serait celui d'une machine préprogrammée où la grammaire innée "G" permet le décodage des inputs (les phrases entendues) et, une fois connus le lexique et les modalités propres à la langue considérée, la production d'outputs qui, très vite, ne se limitent pas à la simple répétition d'énoncés effectivement entendus et retenus passivement.

## **§.1. Savoirs objectivés / savoirs pratiques**

Considérons la distinction savoirs objectivés / savoirs pratiques : les savoirs objectivés recouvrent, entre autres, les savoirs scolaires qui sont les savoirs dispensés par l'école<sup>310</sup> et les savoirs scientifiques produits par la communauté scientifique, le savoir universitaire en constituant une sous-espèce. Les savoirs pratiques ("savoir-y-faire") sont des savoirs pratiques appris pratiquement. Ils ne sont pas séparés des opérations dans lesquelles ils sont investis. Ils sont peu formalisés et en partie non-énonçables. Les mécanismes de leur "transmission" sont l'immersion (on est "mis dans le bain"), l'incorporation (on apprend "par corps" et non pas "par cœur") et l'imitation. Leur "transmission" ne nécessite ni discours, ni conceptualisation, ni réflexivité : c'est en quelque sorte l'habitude qui se transforme en seconde nature. Il est donc possible de distinguer, en première approximation, savoirs pratiques et savoirs objectivés lesquels sont indissociables de la forme écrite. Un exemple de savoir pratique nous est donné par les agriculteurs égyptiens. Pour reconstituer les limites des champs rectangulaires que les crues du Nil faisaient disparaître en apportant le limon fertile, les arpenteurs égyptiens utilisaient des cordes de longueur 12 unités avec un premier nœud placé à 3 unités d'une des origines de la corde, un second nœud situé 4 unités du premier et un troisième nœud situé 5 unités plus loin : ils mobilisaient ainsi un savoir pratique pour construire des angles droits. PYTHAGORE, pour qui toutes les choses étaient des nombres, n'a pas inventé le théorème qui porte son nom. Il a réfléchi sur les schèmes de conduite des fellah égyptiens qui faisaient rapidement et parfaitement des champs rectangulaires avec des cordes à nœuds. Il s'est demandé pourquoi il y avait 5 unités pour le grand côté, 4 pour le moyen, 3 pour le petit. Quelle relation unit les nombres 5, 4 et 3 ? Il a trouvé que c'est leur élévation au carré :  $5^2 = 4^2 + 3^2$ . Il a ensuite démontré que ce résultat était généralisable à tous les triangles rectangles. Cet exemple illustre le lien existant entre savoir pratique et savoir objectivé. Le savoir objectivé est universel, détemporalisé, fondé, rigoureux, explicite et impersonnel. Il appartient au monde social, fait l'objet d'une diffusion, d'une publicité, et peut faire l'objet d'un enseignement ; il est le produit d'un travail de mise à distance par rapport au savoir pratique correspondant qui demeure singulier, empirique et qui se déploie dans le présent : savoirs objectivés et savoirs pratiques entretiennent des rapports différents au temps.

---

<sup>310</sup> Un des principes fondamentaux de la réflexion épistémologique consiste, nous semble-t-il, à ne pas considérer le "savoir-scientifique" comme "supérieur" au "savoir-faire" du technicien et au "savoir-scolaire". Nous considérons tous ces types de savoirs comme des savoirs à part entière, équivalents quant à leur légitimité. Par contre, ils ne sont équivalents ni quant à leur universalité ni quant à leur nécessité.

## **§.2. Connaissances déclaratives / connaissances procédurales**

Dans la théorie piagétienne, connaître, c'est, pour un sujet, s'adapter à des situations. En ce sens, la connaissance est indissociable du sujet et des situations. Elle se caractérise par sa dimension de construction individuelle : il s'agit d'une expérience personnelle et privée. La connaissance s'inscrit dans le temps ; elle est inséparable du corps, du langage. Elle suppose à la fois perception et action<sup>311</sup> ; elle a à voir avec le domaine de l'expérience intime, parfois unique, qui fait que le sujet passe d'un système de représentations<sup>312</sup> du monde à un autre système, plus englobant ou plus approfondi, irréductible et parfois intraduisible aux autres. C'est à la fois le monde des actions<sup>313</sup> objectives sur les choses et les êtres, et celui des expériences subjectives, du retentissement, de l'intériorité. En ce sens, connaître une chose, c'est se l'assimiler, se la rendre intérieure en lui laissant son statut de réalité extérieure, indifférente, en tant que tel, au processus par lequel elle devient objet de

---

<sup>311</sup> Dans l'ouvrage intitulé *L'inscription corporelle de l'esprit* qu'il a écrit en collaboration avec E. ROSCH et E. THOMSON, FRANCISCO VARELA défend l'idée que perception et action sont fondamentalement inséparables dans tout acte cognitif. Il propose l'expression d'"action incarnée" ou "enaction" afin de mettre en évidence les deux points suivants : premièrement, la cognition dépend des types d'expérience qui découlent du fait d'avoir un corps dotés de diverses capacités sensori-motrice ; en second lieu, ces capacités sensori-motrices individuelles s'inscrivent elles-mêmes dans un contexte biologique, physiologique et culturel plus large. Le terme d'"enaction" est utilisé par F. VARELA pour souligner que les processus sensoriels et moteurs, la perception et l'action, sont fondamentalement inséparables dans la cognition vécue. Pour illustrer le lien entre perception et action, il s'appuie notamment sur une recherche menée par deux chercheurs américains, R. HELD et A. HEIN qui ont élevé ensemble deux groupes de chatons. Dès leur naissance, ces chatons sont placés dans l'obscurité. Ils ne sont soumis à la lumière que dans les conditions d'expériences suivantes : un groupe est attelé à un chariot contenant les autres chatons. Les deux groupes partagent donc la même expérience visuelle, mais le second groupe (celui installé dans le chariot) est entièrement passif. Relâchés après quelques semaines, les chatons du premier groupe se comportent normalement alors que les autres se conduisent comme s'ils étaient aveugles : ils se cognent sur les objets qu'ils rencontrent. Pour les chercheurs concernés, comme pour F. VARELA, cette expérience démontre que la vision ne consiste pas à reconnaître une réalité extérieure et à en extraire des propriétés indépendantes des individus. Pour F. VARELA, il n'y a pas de perception sans action sur le réel : c'est en sens que la cognition est une "action incarnée". De même, l'exemple de la vision des couleurs montre que la connaissance n'est ni le reflet d'un monde prédonné, indépendant de nos capacités perceptives, ni un simple produit de nos représentations : elle est dans la relation entre ces deux données. La couleur est liée à l'expérience, à l'action, à la biologie de l'espèce comme à notre expérience de l'environnement. F. VARELA, E. ROSCH, E. THOMSON, *L'inscription corporelle de l'esprit, Sciences cognitives et expériences humaines*, éditions du Seuil, 1993

<sup>312</sup> J.C. ABRIC définit la représentation sociale « *comme une vision fonctionnelle du monde, qui permet à l'individu ou au groupe de donner sens à ses conduites, et de comprendre la réalité, à travers son propre système de références. [...] Elle est à la fois le produit et le processus d'une activité mentale par lequel un individu ou un groupe reconstitue le réel auquel il est confronté et lui attribue une signification spécifique.* » J.C. ABRIC, *Pratiques sociales, représentations*, PUF, 1994, p.13

<sup>313</sup> action étant entendu ici dans un sens très général : un geste culturel, une manière de penser, une manière de s'exprimer.

connaissance. Ces éléments nous conduisent à définir la connaissance comme l'ensemble des moyens, des méthodes et des concepts, dont se dote progressivement un individu pour tenter de comprendre la réalité en agissant sur elle. Cette définition peut être élargie et peut désigner toute démarche d'analyse susceptible de permettre, à travers le contingent, la compréhension des principes actifs et de leur organisation : cette étape permet alors d'élaborer un modèle de cette réalité qui autorise l'action et la transformation. En ce sens, la connaissance caractérise le caractère dynamique d'une démarche afin que celle-ci évolue simplement par l'effet de sa mise en œuvre.

Certains chercheurs, en sciences cognitives notamment, ont proposé d'élargir la notion de connaissance afin de pouvoir rendre compte des "performances" sans faire appel à d'autres concepts. Gérard LAMOUREUX distingue ainsi les connaissances pragmatiques, situationnelles, procédurales, déclaratives, conceptuelles, relationnelles, opératoires, symboliques<sup>314</sup>... Philippe PERRENOUD<sup>315</sup> rappelle la distinction la plus fréquente entre connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles :

- Les connaissances déclaratives renvoient aux lois, aux théories, aux définitions, aux propositions : elles énoncent des contenus bruts, informatifs, indissociables des formes dans lesquelles elles sont énoncées. Dans l'ensemble des connaissances déclaratives on peut également distinguer les connaissances notionnelles (énoncés de théorèmes) et les connaissances formelles (énoncés en écriture symbolique de ces mêmes théorèmes) :
  - "Dans tout triangle ABC, rectangle en A, le carré de la longueur de l'hypoténuse [BC] est égal à la somme des carrés des longueurs des côtés de l'angle droit." Le sujet qui énonce cette proposition dispose d'une connaissance déclarative de type notionnel.
  - $AB^2 + AC^2 = BC^2$  renvoie à la même connaissance déclarative que celle exprimée au paragraphe précédent mais indique ici l'appropriation par le sujet de la connaissance déclarative sous un aspect formel.
- Les connaissances procédurales sont des connaissances relatives aux procédures, aux règles d'action, aux opérations à effectuer, aux algorithmes à mettre en œuvre. Ainsi la détermination, par un sujet, de la longueur de la diagonale d'un carré d'arête 5 centimètres est un indicateur de ses

---

<sup>314</sup> G. LAMOUREUX, *Schémas et opérations de la pensée*, in *Piaget après Piaget*, éditions La pensée sauvage, 1998, p.349

<sup>315</sup> P. PERRENOUD, *Construire des compétences dès l'école*, ESF éditeur, 1997, p.9

connaissances procédurales.<sup>316</sup> Pour Philippe PERRENOUD, les connaissances méthodologiques sont une sous-espèce des connaissances procédurales<sup>317</sup>. Les connaissances conditionnelles précisent les conditions de validité des connaissances procédurales.

La mise en évidence de ces différents concepts - connaissances conditionnelles, déclaratives et procédurales - peut conduire à l'idée que toute action se résume à une mobilisation de connaissances. Or, l'analyse des pratiques, et notamment celles d'experts disposant, dans leur domaine, des connaissances les plus fiables et les plus étendues, fait apparaître d'autres dimensions, notamment la capacité de mobiliser à bon escient les connaissances adaptées à la situation ainsi que la mise en jeu et en synergie de ressources cognitives complémentaires. Cette attitude dépasse la mise en œuvre de règles ou de connaissances : il faut alors parler de compétences.

Lucie TANGUY rappelle dans l'ouvrage *Savoirs et compétences*<sup>318</sup> que la compétence est inséparable de l'action et qu'elle ne peut-être appréciée que dans une situation donnée. Se référant à la définition proposée par le LAROUSSE<sup>319</sup>, elle souligne que si la compétence suppose des connaissances raisonnées, il n'existe cependant pas de compétence complète lorsque les connaissances théoriques ne sont pas accompagnées des qualités et de la capacité permettant l'exécution qu'elles ont suggérée. Philippe PERRENOUD définit la compétence comme la « *capacité d'agir efficacement dans un type défini de situation, capacité qui s'appuie sur des connaissances, mais ne s'y réduit pas.* »<sup>320</sup> Toute action mobilise des connaissances, parfois élémentaires et éparses, parfois complexes, organisées en réseaux. Les compétences manifestées dans ces actions ne sont pas elles-mêmes des connaissances : elles utilisent, intègrent, mobilisent des connaissances. Si le professeur de mathématiques connaît quelques mathématiques, sa compétence déborde son érudition. Il ne lui suffit pas de connaître théorèmes et algorithmes de calcul pour résoudre un problème. Sa compétence est indissociable de sa capacité à se représenter et à interpréter le problème, à identifier les savoirs mathématiques pertinents et à mettre en relation des connaissances et des procédures tout en interrogeant les conditions de leur emploi. Précisons que la connaissance n'est qu'une condition nécessaire de la compétence, qu'elle fait partie de la compétence, mais que la compétence ne se résume pas à la connaissance : une compétence n'est jamais la pure et

---

<sup>316</sup>  $d = \sqrt{5^2 + 5^2} = \sqrt{2 \times 5^2} = 5\sqrt{2}$ .

<sup>317</sup> P. PERRENOUD, *Construire des compétences dès l'école*, op. cit., p.9

<sup>318</sup> F. ROPÉ et L. TANGUY, *Savoirs et compétences*, op. cit., p.14

<sup>319</sup> édition 1930

<sup>320</sup> P. PERRENOUD, *Construire des compétences dès l'école*, op. cit., p.7

simple mise en œuvre rationnelle de connaissances, de modèles d'action, de procédures.

### **Section III. Socialisation moralisatrice ou socialisation démocratique ? Forme scolaire ou forme instruction publique ? Performances disciplinaires ou compétences mathématiques ?**

#### **§.1. Performances ou compétences... Le sens de la nuance**

Les épreuves de mathématiques, dans les classes et aux principaux examens, jugent du niveau des candidats sur la base de “performances” ponctuelles imposées dans des conditions de temps, de lieu et de forme, caractéristiques des formations dans lesquelles elles s’insèrent. Les épreuves écrites de mathématiques, qui s’inscrivent dans le procès de formation et de sélection de techniciens supérieurs, relèvent de ce modèle dominant. Habituellement désignées par les expressions “évaluation”, “contrôle de connaissances”, elles sont le véritable lieu des “performances” mathématiques, “performances” jugées par des professeurs qui les qualifient à l’aide de notes chiffrées. C’est donc par rapport à des “compétences” idéales souhaitées, par rapport à des “connaissances” espérées que sont qualifiées les “performances” des étudiants. Dans ce cadre, les “performances” mathématiques, qui s’apprécient au regard du respect d’un certain nombre de règles et de normes impersonnelles propres à l’écriture mathématique, apparaissent pures, objectives. Mais de même que la tâche du linguiste est d’élaborer un modèle de la “performance” linguistique, ce qui suppose que soit cernée avec suffisamment de précision la notion d’acceptabilité qui est du domaine de la “performance” (qu’est-ce qui fait qu’une phrase syntaxiquement bien formée est jugée acceptable ou non acceptable par un locuteur ?), celle du professeur de mathématiques est de qualifier les “performances” des élèves. Pour le “sens commun” et en particulier pour l’ensemble des acteurs du système scolaire, la “performance” mathématique consiste en la réalisation effective d’énoncés qui sont à la fois une réponse au problème et conformes aux règles mathématiques et constitue “les données observables de la compétence mathématique”. Le parallèle avec la définition chomskyenne de la performance prendrait donc ici son sens. En d’autres termes, pour les enseignants, les élèves et les familles, la “performance” mathématique serait une “mesure” de la “compétence” mathématique, la “performance” mathématique constituant “le visible”, la partie “émergée” de la “compétence”. Cette conception peut alors se comprendre par analogie avec ce qui relève du modèle sportif où il est admis, par exemple, que la performance d’un sauteur à la perche est un indicateur de sa compétence dans cette spécialité.

La “compétence” n’est évaluable qu’indirectement à travers l’examen de “performances”, telle semble être la conception commune qui se dégage “spontanément”. Autre formulation : les “performances” sont un bon indicateur des “compétences” et l’institution scolaire, pour se prononcer sur la “compétence mathématique”, mesure des “performances mathématiques”. Cette pratique, qui apparaît naturelle, logique et économique à l’ensemble des acteurs, trouve une justification dans le fait que les “performances” se révèlent plus facilement observables et mesurables que les compétences.

Nous considérons que cette conception - la “performance mathématique” (en section de Technicien Supérieur) comme mesure de la “compétence” - non seulement “reflète l’expérience naïve du monde social” mais participe de la mystification des rapports de domination et contribue à la légitimation d’une morale sociale dont l’essence réside dans le respect de l’ordre établi. Cette conception a d’ailleurs fait l’objet d’un certain nombre de recherches élaborées dans un cadre purement didactique à l’intérieur duquel les problèmes de l’évaluation des connaissances et de la docimologie ont pris toute leur<sup>321</sup> place. La réflexion qui accompagne ces travaux ne manquerait cependant pas de s’étouffer si elle pouvait être accompagnée d’un questionnement relatif à la nature et au sens de l’écart entre la formation des “performances” et la formation des “compétences”.

## **§.2. Le “non-dit” d’une socialisation caractérisée par la réalisation et l’examen de “performances” plutôt que par une socialisation centrée sur la mise en œuvre de “compétences”**

Précisons tout d’abord ce que nous entendons par “non-dit”. Il existe en effet deux formes de “non-dit” : le “non-dit” au sens d’absence de quelque chose et le “non-dit” au sens de refus positif de se laisser dire. Rappelons qu’en grec, il existe deux négations : la négation *ouk* qui constate simplement l’absence de quelque chose et la négation *mê* qui fait intervenir une défense devant ce qui suit le *mê*. Ainsi, il peut y avoir “non-dit” non seulement lorsqu’il y a une lacune par rapport à ce qui n’a pas été dit mais également parce que quelque chose refuse positivement de se laisser dire non par défaut mais au contraire par excès. Ce n’est pas parce que ce qui est en question se trouve barré par la négative qu’il est invisible, c’est au contraire parce qu’il est trop visible telle “*la lettre volée*” d’Edgar Allan POE, cet objet qu’on ne voit pas précisément parce qu’il n’est pas caché. Cette “lettre volée” que les spécialistes de la police n’arrivent pas à trouver malgré des fouilles approfondies, méthodiques, rationnelles où rien n’est

---

<sup>321</sup> - voire, “ont pris toute la place” -

laissé au hasard. Les fauteuils sont sondés, les meubles démontés. « *Nous avons examiné les bâtons de toutes les chaises, et même les jointures de toutes les pièces de l'ameublement, à l'aide d'un puissant microscope.* »<sup>322</sup> Le sol pavé de briques, le parquet, les tapis sont ainsi l'objet de fouilles systématiques et minutieuses. « *Nous avons examiné la mousse entre les briques. [...] Nous avons enlevé chaque tapis, et nous avons examiné les planches au microscope.* »<sup>323</sup> Tous les livres de la bibliothèque sont passés au peigne fin... Et puis, lors du dénouement, nous apprenons alors que “la lettre volée” était tout simplement posée sur un pupitre, là où tout le monde pouvait la voir et où personne ne la remarquait. Il est évidemment difficile d'admettre qu'un phénomène ne se voit pas parce qu'il est trop riche pour être vu, même si la plupart des recherches et des résultats en didactique nous convainquent souvent de la pertinence de cette hypothèse. Or, c'est précisément le propre du regard sociologique, que de faire apparaître ce qui ne se montre pas, non par défaut mais par excès.

Quelle est donc la forme et quel est donc le sens de l'écart entre une socialisation dont la finalité consiste en la réalisation de “performances” et une socialisation qui vise la mise en œuvre de “compétences” ? Ce sont précisément de telles questions qui nous conduisent à articuler analyse du système scolaire et analyse de la forme scolaire. Nous considérons en effet qu'il existe un écart entre d'une part, assimiler des connaissances, être “performant” et d'autre part acquérir des “compétences” et que c'est dans cet écart que s'exerce un pouvoir pédagogique dont les effets sont différenciateurs dans le champ économique et social. Ainsi l'analyse de la forme et du sens de l'écart entre “performances” et “compétences”, conduite au regard des rapports de domination qui structurent la division technique, sociale et marchande du travail, révèle l'existence d'une différence entre la forme de l'enseignement délivré aux membres d'une élite constituée notamment des futurs ingénieurs (futurs cadres capables de conceptualiser, de développer et de mettre en œuvre des “compétences”) et la forme de l'enseignement délivré aux techniciens supérieurs (futurs collaborateurs capables de réaliser, d'exécuter avec intelligence un ensemble de “performances” parcellisées et instrumentales).

---

<sup>322</sup> E.A. POE, *La lettre volée*, in *Contes, Essais, Poèmes*, éditions R. Laffont, 1989, p.824

<sup>323</sup> E.A. POE, *La lettre volée*, *op. cit.*, p.824-825



### **§.3. “Per-formance” et “mise-en-forme”**

*« Toute forme est l'état d'une épreuve de forces que celles-ci déforment, transforment, informent ou performant. Stable, la forme n'apparaît plus comme une épreuve. »<sup>324</sup>*

Qu'en est-il de l'existence éventuelle d'un rapport entre d'une part, les notions de “performances scolaires”, de rapport à la règle impersonnelle et de forme scolaire et d'autre part les notions de “compétences”, de rapport à la raison et de socialisation démocratique ? Que nous apporte l'analyse étymologique des mots “forme”, “performance” ?

“Forme” : du latin “forma” a donné, entre autres, “formare” : en italien “formare”, “formato”, puis “format”, “formater”, “formatage”. Une autre branche, à partir de “formare”, a donné “former” (“formatif”, “formable”, “formage”), puis “former”, en ancien français, a donné “parformer”, puis “parformance”, qui a donné le mot anglais “performance”. La filiation entre la “forme” et la “performance” est établie étymologiquement. Ainsi, comme le dictionnaire historique de la langue française<sup>325</sup> nous y incite, en attribuant au préfixe “per” le sens de “à travers” nous établissons un rapport entre la “mise en forme” et la “per-formance”. Cette correspondance permet de mettre au jour le rapport entre le concept de “forme scolaire” et celui de “per-formance scolaire”. Cette proximité n'a, semble-t-il, guère été interrogée comme si cette “évidence” avait pu s'évaporer à cause de sa trop grande visibilité. Mais si l'analyse étymologique permet, dans ce cas, un rapprochement particulièrement fécond entre le concept de forme scolaire et celui de performance, elle doit aussi être complétée par une analyse sociologique, seule capable d'approfondir la nature de ce lien et de permettre le dévoilement d'un certain nombre de processus ayant trait à l'organisation sociale. La forme et le sens de cet écart feront donc l'objet d'une analyse approfondie dans la deuxième partie de cette thèse au chapitre 8. Cette analyse sera développée à partir de l'examen de la forme dans laquelle la transmission du calcul des probabilités est effectuée à la fois dans les sections de techniciens supérieurs et dans une école d'ingénieurs : l'étude de la “disciplinarisation” de ce savoir sera alors effectuée.

Soulignons que Gaston BACHELARD a critiqué la notion de forme au profit de la notion de force - au sens de l'énergie investie - dans les premières pages de *La formation de l'esprit scientifique* et dans l'introduction de *L'air et les songes*. Dans cette introduction - “imagination et mobilité” - il montre que l'activité créatrice de l'esprit, qui permet d'apprendre, n'est jamais du côté de “l'entrée

---

<sup>324</sup> B. LATOUR, *Irréductions*, in *Les Microbes : guerre et paix*, éditions Métailié, 1984, p.178

<sup>325</sup> Dictionnaire historique de la langue française, Le Robert, 1992, p.1474

dans la forme” mais est au contraire du côté de la déformation. « *On veut toujours que l'imagination soit la faculté de former des images. Or, elle est plutôt la faculté de déformer les images fournies par la perception, elle est surtout la faculté de nous libérer des images premières, de changer les images.* »<sup>326</sup>

Nous mettrons à l'épreuve l'hypothèse selon laquelle la performance scolaire, comme mise en application de règles (notamment procédurales) et la forme scolaire sont indissociables : rapport à la règle impersonnelle, disciplinarisation et pédagogisation des savoirs, socialisation moralisatrice constituent un ensemble cohérent. À l'opposé, la formation de compétences nécessite de faire appel à des règles, à la raison et à un mode de socialisation démocratique.

---

<sup>326</sup> G. BACHELARD, *L'air et les songes*, Le livre de poche, 1998, p.5