

CHAPITRE 4

“Performances” scolaires : l’apport de la sociologie et de la psychologie

Section I. Les sociologies de la domination

La mise en œuvre de notre recherche nécessite la prise en compte des travaux de la sociologie critique, notamment l’analyse des rapports de domination, pour dévoiler les mécanismes à l’œuvre au sein du système éducatif et pour comprendre également le statut actuel ainsi que les fonctions de la didactique.

Les recherches en sociologie de l’éducation conduites en FRANCE aux alentours des années soixante-dix ont mis en évidence l’existence d’une corrélation statistique très forte entre positions sociales relatives des familles et positions scolaires respectives de leurs enfants dans la hiérarchie des filières scolaires. De manière générale, l’analyse sociologique des pratiques et des parcours scolaires et universitaires des étudiants, abordée sous l’angle des conditions sociales d’appartenance a permis de mettre au jour l’inégalité des chances objectives d’avenir scolaire selon les groupes sociaux, de mettre en exergue le rôle du système d’enseignement dans la reproduction sociale statistique des rapports entre groupes sociaux dans la perpétuation et la légitimation des inégalités sociales. Nous rappelons brièvement les problématiques utilisées et les principaux résultats produits.

- 1970 : P. BOURDIEU et J.C. PASSERON³⁹¹ (leurs statistiques se réfèrent à la période 1961-62 et 1965-66) montrent que les modalités de la réussite scolaire ne peuvent être complètement expliquées au regard de la position respective des familles dans les rapports de production économique. Ils mettent notamment en évidence l’existence de rapports de force entre arbitraires culturels au sein du système éducatif français ainsi que la reproduction des inégalités sociales préexistantes. Pour ces auteurs, la culture légitime, validée par les examens, est celle des classes privilégiées et l’enseignement présuppose, de manière implicite, un ensemble de savoirs, de savoir-faire, de savoir-dire, qui constitue le patrimoine de la classe dominante. Leur analyse met au jour un fonctionnement à la fois autonome et idéologique du système scolaire qui, au nom de la gratuité, de son recrutement démocratique, de la formalisation de ses règles, réalise une

³⁹¹ P. BOURDIEU et J.C. PASSERON, *La reproduction*, éditions de Minuit, 1970

sélection sociale à partir des critères culturels des classes cultivées. De plus, et c'est tout à fait remarquable, cette sélection apparaît légitime et est "acceptée" par les élèves des classes moyennes ou populaires qui ne "réussissent" pas à l'école, "acceptée" par leurs familles et même par l'ensemble du corps social. À ce titre, la valorisation des examens et des concours comme procédés de sélection "objectifs" des connaissances acquises est indispensable au système scolaire pour faire croire à la pureté de sa fonction technique de transmission de savoirs et pour cacher les processus d'élimination socio-culturelle qui s'y développent. Précisons que l'analyse de la fonction de légitimation de la hiérarchie sociale par le système d'enseignement nécessite d'être affinée par la prise en compte de facteurs secondaires. En effet, l'institution scolaire ne reproduit pas à l'identique la hiérarchie sociale d'origine et la principale distorsion qu'elle fait subir à la hiérarchie sociale est l'introduction des enfants de ses propres agents - les fils et filles d'enseignants - dans cette hiérarchie par le biais de la hiérarchie scolaire dont ils occupent les premières places.

▪ 1971 : C. BAUDELLOT et R. ESTABLET³⁹² (leurs statistiques se réfèrent à la période 1966-68) montrent que la répartition en deux "réseaux" étanches de scolarisation (Primaire/Professionnel, Secondaire/Supérieur) distribue les individus entre l'encadrement - correspondant au quart, socialement "favorisé", d'une classe d'âge - et l'exécution (correspondant aux trois quarts, socialement "défavorisés", d'une classe d'âge). Ils montrent que la reproduction de la structure des classes sociales est basée sur les besoins de la division capitaliste du travail. Cette théorie présente l'école laïque et gratuite comme un opérateur de type "boîte noire" qui transforme des inégalités sociales initiales en inégalités sociales finales, comme une "machine" qui reçoit des "produits" socialement classés et restitue des "produits" scolairement classés.

Moyennant cette retraduction, le système d'enseignement transforme, dans un consensus général, ceux qui "héritent" en ceux qui "méritent" et apporte, en raison de son apparente neutralité, une caution "logique" à la reproduction des rapports sociaux. En effet, le système d'enseignement, assurant la légitimation des critères de la réussite scolaire et sociale, assure également l'assentiment des dominés à leur domination en transformant leur domination sociale en légitimité intellectuelle en ce sens que les dominés appliquent des catégories construites du point de vue des dominants aux relations de domination, les faisant ainsi apparaître comme naturelles. « *La violence symbolique*³⁹³ s'institue par

³⁹² C. BAUDELLOT et R. ESTABLET, *L'école capitaliste en France*, Maspéro, 1971

³⁹³ Pour P. BOURDIEU, la violence symbolique est une violence qui s'exerce avec la complicité tacite de ceux qui la subissent et de ceux qui l'exercent, dans la mesure où les uns et les autres sont inconscients de cette violence.

*l'intermédiaire de l'adhésion que le dominé ne peut pas ne pas accorder au dominant (donc à la domination) lorsqu'il ne dispose, pour le penser et pour se penser ou, mieux, pour penser sa relation avec lui, que d'instrument de connaissance qu'il a en commun avec lui et qui, n'étant que la forme incorporée de la relation de domination, font apparaître cette relation comme naturelle ; ou, en d'autres termes, lorsque les schèmes qu'il met en œuvre pour se percevoir et s'apprécier, ou pour apercevoir et apprécier les dominants (élevé/bas, masculin/féminin, blanc/noir, etc.), sont le produit de l'incorporation des classements, ainsi naturalisés, dont son être social est le produit. »³⁹⁴ Dès lors que, par le jeu des notations, le jugement des enseignants, les examens, les concours d'entrée, les redoublements, les relégations, l'élève issu des familles les plus démunies, fait l'expérience de son inaptitude scolaire et apprend à se définir lui-même comme un "mauvais élève", "non doué", il se prépare à accepter son exclusion professionnelle et sociale, considérée comme conséquence inéluctable de ses échecs scolaires. « *La hiérarchie d'excellence s'assure [...] une légitimité inattaquable et peut même se transfigurer en une hiérarchie morale [...] là où la réussite semble dépendre surtout du travail des élèves, de leur volonté de se plier aux disciplines formatrices, de leur persévérance dans l'effort.* »³⁹⁵*

Prenant acte des résultats de ces travaux, nous considérons comme fondée l'existence d'une homologie structurale entre le système des positions sociales initiales des élèves, le système de leurs positions scolaires et le système de leurs positions sociales finales. Nous pensons que le "fonctionnement" méritocratique de l'école contribue à inscrire, dans les mentalités des dominés, la légitimation de leur domination et participe ainsi à la "production" de dominés "humbles", résignés ou fatalistes, acceptant leur domination. Nous rejoignons ainsi la problématisation socio-historique que conduit Edwy PLENEL dans son analyse de l'institution scolaire au regard de l'élaboration, de la reproduction et de la crise du pouvoir³⁹⁶. E. PLENEL considère que le pouvoir moderne - qui s'est construit avec l'ascension du mode de production capitaliste et avec l'avènement de la domination bourgeoise - non seulement ne se réduit pas à la coercition mais se caractérise par le camouflage de la contrainte. « *La soumission se niche [...] dans la production prioritaire du consentement. L'hégémonie nouvelle intègre la gestion des contradictions, s'autorégule au conflit, fonctionne à la crise. Les volontés du Capital ne sont pas directement transcrites par l'État : leur mise en acte est entremêlée aux contradictions inhérentes à la lutte entre classes sociales, à l'épuisement des revendications déstabilisatrices dans une réorganisation permanente des rapports de*

³⁹⁴ P. BOURDIEU, *La domination masculine*, éditions du Seuil, 1998, p.41

³⁹⁵ P. PERRENOUD, *La fabrication de l'excellence scolaire*, op. cit., p.81

³⁹⁶ E. PLENEL, *La république inachevée, L'État et l'École en France*, Stock, 1997

production. Telle est la règle : ne plus se contenter de réprimer ouvertement les attentes et aspirations qui menacent l'ordre social, savoir aussi les détourner et les retourner, les amener à des formulations compatibles avec la pérennité de ce dernier. En somme transformer la contrainte en adhésion. Ce calcul des pleins et des déliés de la domination n'aura de cesse de réduire les poches de différence, les champs de radicalité et d'altérité, et de conduire ainsi les dominés à s'identifier sur le terrain délimité par l'État. »³⁹⁷

Soulignons que dans *La Noblesse d'État*, Pierre BOURDIEU approfondit l'analyse de la domination en explorant le champ du pouvoir. Il montre que toute action pédagogique destinée à préparer à l'occupation des positions dominantes est, jusque dans sa dimension spécifiquement technique, « *une action de consécration, un rite d'institution, visant à produire un groupe séparé et sacré.* »³⁹⁸ Plus précisément, BOURDIEU se demande dans quelle mesure « *la fonction technique des écoles d'élite n'a pas pour effet de masquer la fonction sociale d'exclusion rituelle qu'elles remplissent, de donner les dehors d'une justification rationnelle aux cérémonies du sacre par lesquelles les sociétés prétendant à la rationalité produisent leur noblesse.* »³⁹⁹ Pour BOURDIEU, le système des classes préparatoires et des grandes écoles présente à l'état pur la fonction de hiérarchisation et de légitimation des hiérarchies sociales qu'accomplit quotidiennement l'ensemble du système scolaire : en ce sens, la retraite et l'ascèse subies par les élèves des classes préparatoires ne sont nullement une conséquence non voulue et accidentelle de la dureté de la sélection opérée lors des concours. Au contraire, pour BOURDIEU, c'est précisément cet enfermement qui, remodelant l'individu et le coupant du reste de la société, "produit" une noblesse distincte et différente du commun des mortels, c'est-à-dire sacrée : « *En sélectionnant ceux qu'elles désignent comme les plus doués, c'est-à-dire les mieux disposés à son égard (les plus dociles, au vrai sens du terme) et les mieux dotés en propriétés qu'elle reconnaît, l'École renforce ces dispositions par la consécration qu'elle leur confère dans l'opération même de séparation.* »⁴⁰⁰ Pour BOURDIEU, l'objectif du concours et sa préparation n'ont pour seule fonction que la justification d'une formation particulière qui n'a d'autre fin que sa particularité, même s'il est possible de repérer un certain nombre d'éléments préparatoires à une future vie professionnelle de cadre. Entièrement livrés à l'institution qui leur enlève l'espace de quelques années toute valeur sociale autre que celle qu'elle leur reconnaît, les élèves des classes préparatoires et des grandes écoles reçoivent, à l'issue de leur formation, une valeur sociale légitimée et consacrée par le titre

³⁹⁷ E. PLENEL, *La république inachevée, L'État et l'École en France*, op. cit., p.14-15

³⁹⁸ P. BOURDIEU, *La Noblesse d'État*, éditions de Minuit, 1989, p.101-102

³⁹⁹ P. BOURDIEU, *La Noblesse d'État*, op. cit., p.102

⁴⁰⁰ P. BOURDIEU, *La Noblesse d'État*, op. cit., p140

scolaire qui leur attribue une essence supérieure dont ils tireront bénéfice toute leur vie. Les cérémonies d'investiture, la publication des résultats de concours dans le journal *Le Monde*, sont là pour attester l'existence d'une élite supérieure destinée à assurer la conduite de la nation. Ce que sanctionne le titre est donc moins une compétence technique spécialisée - laquelle devient inévitablement obsolète avec le temps - qu'une dignité essentielle qui s'inscrit au-delà de la question de la compétence. Écoles du pouvoir avant toute chose, les grandes écoles ont pour fonction de produire une élite séparée, reconnue comme telle par l'ensemble de la nation, et indépendante du mouvement de spécialisation technique qui touche l'organisation du travail social. La valeur de la filière "grandes écoles" - caractérisée par la transmission de la plus grande quantité de connaissances possible dans le moins de temps possible - ne se constitue que dans l'opposition à d'autres filières, notamment à la filière universitaire et à celle des techniciens supérieurs. Pour BOURDIEU, la valeur de la formation que procurent les classes préparatoires, comme d'ailleurs celles des classes de techniciens supérieurs, ne prend donc sens qu'à l'intérieur d'une organisation dualiste de l'enseignement supérieur. Pour ce qui est de notre recherche, nous serons amenés à comparer les programmes et les enseignements de calcul des probabilités en Section de Techniciens Supérieurs électrotechnique (STS électrotechnique) et à l'école Supérieure d'Ingénieurs en Électronique et Électrotechnique de Paris (ESIEE) : nous montrerons que la différence entre les tâches proposées aux uns ("les spécialistes du général") et aux autres ("les opérateurs intelligents") recouvre l'opposition entre deux styles de travail et où transparaît la distinction entre compétences et performances, distinction éminemment sociale.

Section II. Langage, rapport au langage, formes de structuration de l'environnement familial, classes sociales

« C'est à elle [ma tante Elisabeth] en partie que je dois de bien parler, s'il m'échappait un mot bas elle disait : "Ah ! Henry !" Et sa figure exprimait un froid dédain dont le souvenir me hantait. »⁴⁰¹

§.1. La contribution de Basil BERNSTEIN

Langage et socialisation

« La valeur sur le marché scolaire du capital linguistique dont dispose chaque individu est fonction de la distance entre le type de maîtrise symbolique exigé par l'école et la maîtrise pratique du langage qu'il doit à sa prime

⁴⁰¹ STENDHAL, *Vie de Henry Brulard*, op. cit., p.274

éducation de classe. »⁴⁰² Pierre BOURDIEU et Jean Claude PASSERON, s’inspirant notamment des travaux de Basil BERNSTEIN et de son équipe de recherche de l’Université de Londres, ont souligné le rôle capital du rapport au langage dans le principe des différences de réussite scolaire. Il est en effet établi que l’apprentissage de la lecture, de l’écriture, du maniement de la langue sont au principe de toutes les acquisitions scolaires dans toutes les disciplines. Rappelons que pour BERNSTEIN, la forme particulière d’une relation sociale influence directement le choix de ce qui est dit, du moment où c’est dit, de la manière dont c’est dit et détermine les choix des gens qui s’expriment, tant au niveau de la syntaxe qu’au niveau du vocabulaire : « *Les modalités que revêt la forme de la relation sociale se traduisent par des choix syntaxiques et lexicaux donnés.* »⁴⁰³ Dans cette hypothèse, il n’est pas possible de considérer le langage comme un simple moyen de communication indépendant du contexte. L’idiome d’une communauté, c’est-à-dire l’ensemble des moyens d’expression de ce groupe, est indissociable d’un type de rapport au monde. Apprendre à parler de telle ou telle façon, constitue donc un mode de socialisation. Lorsqu’un enfant apprend sa langue maternelle, il incorpore le “code” spécifique à son milieu, la place qu’il y occupe et la manière dont il doit l’occuper. « *Quand un enfant apprend sa langue, [...] il apprend en même temps les exigences de la structure sociale dans laquelle il est inséré ; son expérience se transforme par les apprentissages que l’exercice même de son discours, en apparence spontané, lui fait réaliser. Ainsi, par l’intermédiaire essentiellement du processus linguistique et de ses multiples conséquences, la structure sociale devient le substrat de l’enfant : chaque fois qu’il parle ou qu’il écoute, il l’intériorise de plus en plus profondément, ce qui façonne son identité sociale. La structure sociale est intériorisée par l’enfant par l’intermédiaire de la structuration de son discours. [...] On pourrait dire que les individus apprennent leurs rôles sociaux par l’intermédiaire du processus de communication.* »⁴⁰⁴ En ce sens, apprendre à parler de telle ou telle façon constitue un véritable mode de socialisation. Pour affiner la description de l’opposition entre les langues bourgeoise et populaire, BERNSTEIN élabore un modèle théorique à partir de ses recherches empiriques sur le *formal language* des “middle classes” et le *public language* de la classe ouvrière : la présentation de ce modèle théorique est l’objet du paragraphe suivant.

Code restreint et code élaboré

Basil BERNSTEIN appelle codes les systèmes qui règlent la sélection des énoncés. Le sujet qui reçoit un message sélectionne les signaux pertinents, les associe à certains éléments stockés dans sa mémoire, intègre l’ensemble afin de

⁴⁰² P. BOURDIEU et J.C. PASSERON, *La reproduction, op. cit.*, p144-145

⁴⁰³ B. BERNSTEIN, *Langage et classes sociales*, éditions de Minuit, 1975, p.192

⁴⁰⁴ B. BERNSTEIN, *Langage et classes sociales, op. cit.*, p.193

produire une réponse appropriée. Le code est le système qui règle le message et la situation et non pas le système sous-jacent au message. Pour BERNSTEIN, il existe deux types de codes : le code restreint (ou langage commun) et le code élaboré (ou langage formel) qui sont l'expression de la structure sociale. « *On peut les définir, au niveau linguistique, par le degré de probabilité avec lequel on peut prévoir les éléments syntaxiques qui serviront à organiser le discours signifiant.* »⁴⁰⁵ La distinction entre ces deux codes repose également sur l'opposition entre l'implicite et l'explicite. Dans l'échange réglé par le code élaboré, il est difficile de prévoir « *les choix syntaxiques faits par le locuteur pour structurer son discours, parce que celui-ci opère sa sélection à partir d'une série étendue de possibilités qu'il peut organiser de manière souple.* »⁴⁰⁶ La prévisibilité du lexique et de l'organisation syntaxique du discours est faible. Le locuteur, qui dispose d'un large éventail de possibilités, a un usage souple de la grammaire et des mots ; il peut expliciter des significations personnelles. Il développe des articulations strictement verbales (phrases complexes utilisant des conjonctions et des propositions subordonnées, des prépositions) ainsi qu'un vocabulaire précis, nécessaire à une explicitation de ses impressions. Inversement, dans l'échange réglé par le code restreint, il existe une grande prédictibilité du discours qui est moins individualisé : « *L'organisation syntaxique qui résulte d'un code restreint est empreinte de rigidité.* »⁴⁰⁷ Il est difficile de comprendre pleinement ce qui est dit si l'on est étranger à la situation, une partie de l'information passant par le non verbal, l'intonation, les gestes, les mimiques, l'implicite. L'individu, limité au code restreint, fait « *un usage fréquent d'énoncés où les justifications et les conclusions se télescopent de manière à produire une affirmation catégorique.* »⁴⁰⁸ Caractéristique est à cet égard, son attitude face à une reformulation plus appropriée de ce qu'il vient de dire. Pour comprendre cet énoncé reformulé il aura tendance à le ramener à son énoncé original. S'il y parvient, il prétendra que justement, c'est ce qu'il voulait dire et s'il n'y parvient pas, il considèrera cette reformulation comme inutile et gratuite.

Le code élaboré est universaliste, le code restreint est particulariste

L'intériorisation de l'expérience sociale se fait à la fois au niveau des contenus et des contenants. Selon le milieu social, des expériences vont avoir un haut niveau ou un bas niveau de structuration. Pour VYGOTSKI le développement des fonctions psychiques supérieures nécessite un haut niveau de structuration. Or celui-ci se développe dans les interactions ; le mode de conduite relationnelle, le mode d'exercice de l'autorité dans la famille, la quantité et la

⁴⁰⁵ B. BERNSTEIN, *Langage et classes sociales, op. cit.*, p.70

⁴⁰⁶ B. BERNSTEIN, *Langage et classes sociales, op. cit.*, p.194

⁴⁰⁷ B. BERNSTEIN, *Langage et classes sociales, op. cit.*, p.194

⁴⁰⁸ B. BERNSTEIN, *Langage et classes sociales, op. cit.*, p.40

forme des dialogues, sont des éléments à prendre en compte dans la construction et dans la structuration de la pensée. On peut donc articuler cette thèse avec celle de BERNSTEIN. Dans les “classes supérieures, se développe l’aptitude à généraliser, c’est-à-dire prendre des éléments vécus et à les rapporter à un contexte universel, indépendant de la situation : « *Considéré du point de vue de sa signification, un code élaboré est universaliste en ce qui concerne sa signification dans la mesure où il traduit des fins et des moyens sociaux généraux.* »⁴⁰⁹ Toute conduite particulière contextualisée, va avoir dans ces classes sociales un niveau d’universalisme qui va permettre de développer un mode cognitif au niveau méta-cognitif : la généralisation, l’abstraction, la mise à distance de ce qui est fait. À l’opposé, le code restreint est particulariste, étroitement dépendant du contexte : « *Du point de vue de sa signification, un code restreint est particulariste dans la mesure où il traduit des fins et des moyens particuliers.* »⁴¹⁰ Le code élaboré est lié à une culture individualisante qui valorise l’originalité et la singularité du “moi” : « *On rencontre le code élaboré partout où la culture ou la sous-culture privilégie le “moi” par rapport au “nous”, partout où les intentions d’autrui ne peuvent être considérées comme allant de soi, et où les locuteurs sont, en conséquence, contraints d’élaborer ce qu’ils veulent signifier et de le rendre à la fois explicite et spécifique.* »⁴¹¹ Le code restreint est lié à une culture communautaire basée sur des présupposés et des identifications étroitement partagés. Les références du discours sont implicites : « *Le code restreint apparaît en tant que régulateur et moyen de transmission de la culture dans les milieux dont la culture ou la sous-culture privilégie le “nous” par rapport au “moi”.* »⁴¹²

Famille positionnelle et famille à orientation personnelle

Poursuivant son analyse, BERNSTEIN passe du type de contrôle au système de rôles familiaux. La situation est plus complexe, dans la mesure où les mêmes familles peuvent utiliser le code restreint ou le code élaboré. BERNSTEIN introduit alors une nouvelle distinction entre deux types de familles : les familles de type positionnel et les familles de type personnel⁴¹³. Dans les familles de type positionnel, les jugements et les processus de décision sont fonction du statut des membres (âge et sexe) plus que de la qualité des personnes. Dans ces familles prédomine, soit le mode de contrôle impératif, soit un mode de contrôle fondé sur des incitations positionnelles qui rapportent le comportement de l’enfant aux normes propres à un statut sans passer par l’expression verbale des caractéristiques personnelles. Exemples : « *Maintenant tu devrais être capable de faire ça* » (règles relatives au statut dans la série des âges) ; « *les petits*

⁴⁰⁹ B. BERNSTEIN, *Langage et classes sociales, op. cit.*, p.73

⁴¹⁰ B. BERNSTEIN, *Langage et classes sociales, op. cit.*, p.73

⁴¹¹ B. BERNSTEIN, *Langage et classes sociales, op. cit.*, p.197

⁴¹² B. BERNSTEIN, *Langage et classes sociales, op. cit.*, p.196

⁴¹³ B. BERNSTEIN, *Langage et classes sociales, op. cit.*, p.208-222

garçons ne pleurent pas » (règles relatives au statut dans la division des sexes.)⁴¹⁴ Ce qui se fait ou ne se fait pas n'est ni expliqué ni argumenté : la position occupée suffit à différencier le permis de l'interdit, ce qui est bien de ce qui est mal. Au contraire, dans les familles de type personnel, les enfants assument un rôle en fonction de leurs caractéristiques personnelles, sociales, affectives et intellectuelles. Pour de nombreuses activités, le statut acquis par un individu aura plus d'importance que son statut attribué. Le contrôle familial s'exerce par des incitations qui prennent en compte les dimensions interpersonnelles des relations sociales. La conduite de l'enfant sera rapportée plus souvent à ses motifs et à ses intentions. La famille à orientation personnelle privilégie l'autonomie et la négociation, les dispositions personnelles particulières. Ces deux types de familles peuvent faire usage, soit du code restreint, soit du code élaboré : on peut les rencontrer dans toutes les classes sociales. Pour BERNSTEIN, le type positionnel produit une orientation cognitive vers les choses, tandis que le type personnel produit une orientation vers les personnes. D'autre part, le code élaboré se présente sous deux formes : le mode objectal, qui peut conduire vers les sciences et le mode personnel qui tend à créer des dispositions littéraires. BERNSTEIN suppose que le type positionnel est le type le plus répandu dans la classe ouvrière : cela pourrait expliquer que les enfants de cette classe, en situation d'ascension sociale, s'orienteraient plutôt vers les sciences et en particulier vers les sciences appliquées. Il est plus facile, en partant du mode positionnel du code restreint, d'accéder au mode positionnel du code élaboré qu'à son mode personnel.

Basil BERNSTEIN a donc mis en rapport des critères sociaux (les classes sociales) et des phénomènes linguistiques (le langage) d'où le titre de son ouvrage. Cette relation est de type explicatif : il est possible de percevoir un lien causal entre le milieu social des personnes et les manières dont elles s'expriment dans leur vie quotidienne, d'en repérer les effets et d'analyser comment certains comportements trouvent leur fondement dans cette relation. BERNSTEIN distingue également deux "systèmes de rôles" relatifs à la fois au rapport avec le monde matériel et avec les individus : « *On appellera système de rôles de type fermé celui qui réduit la série des options linguistiques disponibles pour l'expression des significations. Plus grande est la réduction, plus les significations verbales sont communes ou collectives, plus l'organisation du discours est simple, plus les choix syntaxiques et lexicaux sont rigides et plus le code est restreint. Inversement, on appellera système de rôles de type ouvert celui qui autorise une série d'options étendue. Plus étendue est cette série, plus les significations sont individualisées, plus le discours est complexe, plus les choix syntaxiques et lexicaux sont souples, et plus le code est élaboré. [...] Un*

⁴¹⁴ B. BERNSTEIN, *Langage et classes sociales*, op. cit., p.209

système de rôles ouvert tend à encourager l'expression de significations nouvelles et l'exploration d'un domaine conceptuel complexe, tandis qu'un système de rôles fermé décourage l'invention et limite le domaine conceptuel exploré. »⁴¹⁵ L'école exige de l'élève qu'il atteigne un haut niveau de différenciation personnelle et donc privilégie le code élaboré : « *La caractérisation par B. Bernstein, de ce qu'il a appelé langage formel ou code élaboré décrit de manière tout à fait fidèle les pratiques langagières scolaires visées par les enseignants.* »⁴¹⁶ Or, si les enfants de toutes les classes sociales sont capables d'utiliser le code restreint (dans la cour de récréation par exemple), seuls les enfants des classes supérieures sont favorisés dans l'acquisition du code élaboré. Si d'autre part, on considère l'existence d'affinités, à la fois en termes de langue et en termes de dispositions, entre l'école et une socialisation familiale à orientation personnelle, on voit mieux, grâce à l'apport de BERNSTEIN, comment la langue se trouve impliquée dans la différenciation scolaire et donc sociale des élèves. La socialisation familiale à orientation personnelle est en harmonie avec les principes de la forme sociale scolaire.

Un certain nombre de critiques ont été adressées à Basil BERNSTEIN, notamment par William LABOV⁴¹⁷ : ces critiques, au-delà des aspects purement techniques, semblent attachées à ce que dans la terminologie même qui a été choisie (élaboré/restreint), le code restreint n'est décrit que privativement, comme le négatif du code élaboré, avec toutes les conséquences sociales que cela implique.

§.2. La contribution de William LABOV

En étudiant les modalités du rapport à la langue des enfants noirs des ghettos de plupart des grandes villes des États-Unis, William LABOV montre que leurs manières de parler sont utilisées, à l'école, comme des marqueurs sociaux et constituent non pas la raison de leur "échec scolaire" mais un moyen de le produire. L'accentuation, l'exploitation et, en fin de compte, la transformation de différences en différenciations constituent en effet un des fondements de la sélection scolaire. La prise en compte du contexte d'observation des modalités des variations sociales de la langue se révèle, à cet égard, capitale pour permettre la mise au jour de la fonction de transformation de différences sociolinguistiques en différenciations à valeurs scolaires. Pour LABOV, c'est précisément par effet de contexte (scolaire) que les tests linguistiques passés par ces élèves devant des psychologues scolaires en milieu scolaire, semblent mettre en évidence la pauvreté de leur syntaxe et de leur vocabulaire, leur manque, leur

⁴¹⁵ B. BERNSTEIN, *Langage et classes sociales*, op. cit., p.198-199

⁴¹⁶ B. LAHIRE, *Culture écrite et inégalités scolaires*, op. cit., p.213

⁴¹⁷ W. LABOV, *Le parler ordinaire*, éditions de Minuit, 1978

déficit : en ce sens, ces tests mesurent une interaction contextualisée et non une aptitude. Par contre lorsque ces mêmes élèves sont observés et enregistrés dans leur cadre “naturel”, avec leurs pairs, hors situation scolaire, lorsqu’ils parlent librement entre eux, leur idiome - le vernaculaire noir-américain - apparaît tout aussi riche et nuancé que la variante légitime de l’anglo-américain. LABOV montre ainsi que les enfants des ghettos sont capables de communiquer d’une manière tout aussi complexe⁴¹⁸ que celle des enfants parlant l’anglais standard. De même, leur “parler ordinaire” ne semble pas impliquer l’activation de schèmes de pensée et de raisonnements qualitativement différents de ceux mobilisés par les autres enfants. L’“échec scolaire”, qui apparaît comme une notion à la fois relative et socialement construite, nécessite donc une analyse fine des pratiques scolaires qui intègre cette dimension de domination sociale.

§.3. Les modalités du rapport au langage : forme sociale scripturale, forme sociale orale

« Parler de “privation”, de “déficit”, de “handicap”, ce serait reproduire dans la théorie un geste social qui caractérise le fonctionnement de l’école. [...] Le sociologue doit, au contraire, montrer qu’il n’y a pas de handicap (ni d’aptitude) en-soi mais en rapport à des formes sociales particulières. [...] L’“échec scolaire” effectif est le produit d’une non-maîtrise, dans le cadre d’un rapport de domination, de formes de relations sociales particulières. [...] En posant le problème en ces termes, on se met, du même coup, en position de comprendre pourquoi, d’un certain point de vue (scolaire), on ne peut voir chez les enfants en “échec scolaire” que handicap, manque, privation, déficit. »⁴¹⁹

Dans sa thèse, soutenue en 1990, Bernard LAHIRE a analysé les modalités effectives de “l’échec scolaire” à l’école primaire. Ses observations, longues et continues, ont porté sur les pratiques scolaires du “français” en s’attachant, dans les classes à forte proportion d’enfants de milieux populaires, à examiner les phénomènes de résistance, de réappropriation, de détournements ou de rejets réalisés par ces élèves. Des entretiens avec les instituteurs ont été menés, des documents et des productions scolaires d’élèves ont été étudiés, en veillant à contextualiser ces différents discours. Toutes les informations recueillies ont ensuite été croisées de manière à tenter de reconstruire l’univers des difficultés scolaires rencontrées et de mettre en évidence sa cohérence. Pour B. LAHIRE, le rapport au langage et au monde, constitué au sein de formes sociales, est

⁴¹⁸ « On peut donc raisonnablement supposer que tous les sujets parlant un quelconque dialecte anglais disposent du même éventail de capacités linguistiques et métalinguistiques, d’où il suit que même les divergences les plus visibles au niveau des formes de surface traduisent en réalité des principes partout identiques mais diversement mis en œuvre. » W. LABOV, *Le parler ordinaire*, tome 2, *op. cit.*, p.173

⁴¹⁹ B. LAHIRE, *Culture écrite et inégalités scolaires*, *op. cit.*, p.58

fondamentalement en jeu dans le processus d'échec : une disposition réflexive à l'égard du langage sous-tend la réussite à l'ensemble des tâches scolaires. L'école implique un rapport spécifique au langage, suppose que celui-ci soit mis à distance, considéré comme un objet étudiable en lui-même de multiples points de vue (phonologique, lexical, grammatical, etc.), pris comme objet d'une attention et d'un travail spécifiques, d'une manipulation consciente, volontaire et intentionnelle. Les élèves qui "échouent" "s'obstinent", malgré les multiples incitations et injonctions scolaires, à considérer le langage comme indissociable de ce qu'il permet d'évoquer, de faire, de construire, c'est-à-dire indissociable des situations d'énonciation et des situations construites par les énoncés. D'où leur difficulté, voire leur résistance à saisir le langage pour lui-même, indépendamment de l'expérience, des situations qu'il structure et dans lequel il trouve son sens et sa fonction. Ces élèves ont un rapport oral/pratique au monde. L'oral scolaire relève également de la forme écrite : les exercices scolaires, même oraux, sont destinés à assimiler les règles de la langue écrite. Il s'agit d'un oral artificiel qui n'a rien à voir avec l'oral du "parler ordinaire". Qu'il s'agisse de lire, d'apprendre des règles d'orthographe ou de grammaire, de conjuguer des verbes, de faire une rédaction, le rapport au travail scolaire exige de s'intéresser au langage et à son fonctionnement pour lui-même. Bernard LAHIRE étudie notamment la difficulté, chez de nombreux élèves, à identifier et distinguer les sons : « *Nous savonfait (avons fait), la premidi (l'après midi), j'ai me bien (j'aime bien).* »⁴²⁰ La conscience phonologique est indispensable à une bonne appropriation de la lecture et de l'écriture. Les différents exercices scolaires (isoler les sons, les reproduire, leur faire correspondre une graphie) supposent une disposition cognitive de type réflexif à l'égard du langage, une capacité à extraire la langue de ses usages pratiques, à la mettre à distance. À la suite des travaux de Bernard LAHIRE, Jean Pierre AUDUREAU souligne que le fait scriptural s'accompagne d'une série d'effets descriptibles en termes d'opérations intellectuelles de décontextualisation, de séparation, d'objectivation et d'abstraction, ce qui ne permet pas pour autant de décrire les structures sociales orales comme manquant de scripturalité : « *Elles ne manquent de rien mais constituent une autre organisation du rapport au sens qu'on pourrait caractériser comme une logique de l'imbrication (imbrication de l'action et de la règle dans la coutume, imbrication de l'apprendre et du vivre dans l'apprentissage initiatique, imbrication du monde et du langage, du contexte et du sens).* »⁴²¹

⁴²⁰ B. LAHIRE, *Culture écrite et inégalités scolaires*, op. cit., p.108

⁴²¹ J.P. AUDUREAU, *Langage et éducation*, in *Éducation et philosophie* sous la direction de J. HOUSSEY, ESF éditeur, 1999, p.74

§.4. Incidence des formes de structuration de l'environnement familial sur le développement et le fonctionnement cognitif de l'enfant : la contribution de Jacques LAUTREY

Par quels mécanismes le milieu familial influence-t-il le développement intellectuel de l'enfant ? L'objectif de l'étude, publiée en 1980 sous le titre *Classe sociale, milieu familial, intelligence*⁴²² par le psychologue d'orientation piagétienne Jacques LAUTREY, consiste à dépasser le constat d'association entre caractéristiques du milieu et développement cognitif afin de faire un pas en direction de l'explication causale.

Pour J. LAUTREY, le jeu des régularités et des perturbations cognitives constitue un élément fondamental du processus d'équilibration des structures cognitives. Il émet l'hypothèse selon laquelle un environnement, présentant à la fois des perturbations cognitives capables de susciter des déséquilibres et des régularités permettant les rééquilibrations, est plus favorable au développement cognitif que des environnements riches en régularités et pauvres en perturbations, ou riches en perturbations et pauvres en régularités. Le rapport entre perturbations et régularités fournit la grille de lecture à travers laquelle le système de règles et d'habitudes organisant la vie quotidienne des familles est analysé. Ainsi en est-il, par exemple, des règles définissant l'usage de la télévision. Trois types idéaux de structuration de l'environnement familial sont alors définis⁴²³ :

- Environnement faiblement structuré⁴²⁴. Peu de règles explicites ou de régularités implicites permettent à l'enfant de prévoir les conséquences de ses comportements. Ce milieu est riche en perturbations : tout événement est inattendu puisqu'il ne peut être relié à aucun autre.
- Environnement rigide ment structuré⁴²⁵. Il existe des règles et des habitudes qui ne sont pas modulées par les circonstances et sont généralement indépendantes entre elles. Une fois la règle liant deux événements A et B connue, la situation devient facilement prévisible : si l'événement A se produit, alors il impliquera nécessairement l'événement

⁴²² J. LAUTREY, *Classe sociale, milieu familial, intelligence*, PUF, 1980, p.231

⁴²³ Les modes de structuration familiale définis sont des types idéaux que l'on ne trouve pas, en principe, sous cette forme schématique dans des familles réelles.

⁴²⁴ « Aucune règle ne permet à l'enfant de savoir s'il pourra ou non regarder la télévision. Il se peut qu'il puisse la regarder jusqu'à une heure avancée, ou qu'il ne puisse l'allumer. » J. LAUTREY, *Classe sociale, milieu familial, intelligence*, op. cit., p.68

⁴²⁵ « À une heure fixée, une fois pour toutes (qui peut également être 20 h 30), l'enfant doit quitter la télévision. Cette règle ne souffre pas d'exception ou, si l'on préfère, elle ne peut pas être reliée à d'autres circonstances. » J. LAUTREY, *Classe sociale, milieu familial, intelligence*, op. cit., p.68

B. Ce milieu est riche en régularités, mais comporte très peu de perturbations cognitives qui contraindraient à des reconstructions.

▪ Environnement souplement structuré⁴²⁶. Il existe également des règles et des habitudes qui sont modulées par les circonstances. Bien qu'il existe une règle liant les événements A et B, il arrive que l'événement A se produise sans nécessairement entraîner la réalisation de l'événement B. Or, contrairement à ce qui se passe dans le milieu faiblement structuré, il existe ici une circonstance C qui peut être découverte et module régulièrement la règle liant A et B lorsqu'elle est présente. L'enfant doit donc toujours chercher les circonstances périphériques à l'évènement considéré s'il veut faire une prévision correcte.

L'hypothèse initiale formulée par J. LAUTREY laisse attendre que l'environnement souplement structuré, présentant à la fois les perturbations qui suscitent les reconstructions cognitives et les régularités qui les permettent, est davantage stimulant pour le développement cognitif que les deux autres types de milieu. Pour mettre à l'épreuve cette hypothèse, une grille d'entretien et un questionnaire sont élaborés afin d'évaluer le degré auquel le système de règles ou d'habitudes d'une famille s'approche de l'un ou l'autre des trois types idéaux d'environnement. Les éléments observés sont classés par rapport aux variables suivantes : développement cognitif, type de structuration de l'environnement familial, caractéristiques du logement, nature de l'activité professionnelle des parents, niveau d'études, système de valeurs. Les hypothèses sont mises à l'épreuve au moyen d'un échantillon de plus de mille enfants de dix ans, en mettant en relation leurs résultats à des tests d'intelligence avec les réponses de leurs parents au questionnaire. L'enquête donne les résultats suivants.

Les performances des enfants dont l'environnement familial apparaît souplement structuré sont effectivement en moyenne plus élevées que celles des enfants correspondant aux deux autres types de structuration, y compris à niveau socioculturel constant : ce résultat est ensuite affiné en sélectionnant, à partir des réponses au questionnaire, trois groupes de familles caractéristiques des trois types de structuration. Les enfants correspondants sont alors examinés sous l'angle de leur fonctionnement cognitif. Leurs différences de réussite, cohérentes avec les hypothèses, apparaissent alors explicables par une différence d'attitude face aux perturbations cognitives. Les sujets élevés dans un environnement souplement structuré font preuve de moins de résistances dans la

⁴²⁶ « En principe, la télévision cesse à une certaine heure (20 h 30, par exemple), mais cette règle est modulée en tenant compte des activités du lendemain. C'est ainsi que l'enfant pourra veiller plus tard les veilles de jours sans école. Cette seconde règle peut toutefois être modulée par une troisième tenant à la nature des programmes. » J. LAUTREY, *Classe sociale, milieu familial, intelligence*, op. cit., p.68

prise en considération des perturbations cognitives et sont ainsi plus fréquemment amenés à élaborer des reconstructions.

Par ailleurs, il est mis en évidence que les différents types de structuration de l'environnement familial n'apparaissent pas avec la même fréquence dans les différents milieux sociaux. Ainsi, lorsque le niveau socioculturel s'élève, le type de structuration souple devient plus fréquent et le type de structuration rigide diminue. Les entretiens auprès des parents font ressortir le rôle des conditions de vie dans cet état de fait : l'espace disponible, la marge de latitude dans l'organisation de l'emploi du temps, les moyens matériels, contribuent à déterminer la forme du système de règles et d'habitudes qui organise la vie quotidienne de la cellule familiale. Pour J. LAUTREY, le type de structuration familiale, compris au sens de règles de vie quotidienne imposées à l'enfant, apparaît ainsi comme une variable intermédiaire entre le statut social de la famille et certaines caractéristiques du fonctionnement cognitif de l'enfant. De manière schématique, il rend compte de l'ensemble des relations entre classe sociale et efficacité scolaire de l'enfant au moyen de la chaîne causale suivante : classe sociale → conditions de vie → valeurs → règles d'éducation → expériences → efficacité cognitive → efficacité scolaire.

Section III. Remarques relatives au caractère complémentaire d'un certain nombre de recherches en psychologie et en sociologie

§.1. Réflexions relatives aux effets de quelques "glissements sémantiques"

Nous rejoignons Bernard CHARLOT⁴²⁷ lorsqu'il s'élève contre les "effets de théorie" qui progressivement ont conduit à un glissement sémantique de certaines notions, notamment entre "positions sociales relatives" et "origines sociales", entre "corrélations" et "causalité", entre "différences sociales" et "handicaps socioculturels", entre "construction théorique" et "constat d'une réalité qui s'imposerait aux enseignants". Glissements sémantiques qui, selon ce chercheur, ont généré l'idée, chez la plupart des enseignants, que c'est l'origine sociale qui, en engendrant des manques - identifiés sous l'expression "handicaps socioculturels" - serait la cause de l'échec des enfants des classes populaires à l'école. Nous ajoutons à cette liste, les glissements entre "inégalités" et

⁴²⁷ B. CHARLOT, *Du rapport au savoir, éléments pour une théorie*, éditions Anthropos, 1997

“différences”⁴²⁸, entre “théorie de la reproduction” et “théorie du handicap socio-culturel” cette dernière expression étant évidemment inappropriée dans la mesure où il ne s’agit pas d’une “théorie” au sens scientifique du terme. Nous soulignons enfin le danger de confondre un modèle théorique construit par le sociologue - *in abstracto*, en situation scolastique - pour rendre compte d’une pratique, avec le principe réel de cette pratique : un individu dans l’action n’agit pas selon des modèles théoriques.

§.2. Réflexions relatives à la pertinence de certains concepts mobilisés dans les sociologies de la domination

Bernard LAHIRE a entrepris d’élaborer une critique constructive des sociologies de la domination en argumentant que ces recherches relèvent exclusivement d’une approche macro-sociologique des phénomènes. Pour Bernard LAHIRE, ces théories sociologiques ne permettent pas de tout penser. L’auteur de l’article “*La variation du contexte en sciences sociales*” considère que, de la même manière qu’en optique physique il n’existe pas d’outil unique pour observer à la fois la lune et la vie microbienne, il n’existe pas non plus, en sociologie, d’outil conceptuel unique, “tout terrain”, permettant d’observer et de rendre raison, à la fois - à un niveau macro - de la corrélation entre le capital culturel familial disponible et l’espérance de “réussite” telle que les travaux statistiques la font apparaître et d’autre part - à un niveau micro - des cas singuliers, atypiques, de “réussites” ou d’“échecs” scolaires improbables. « *Des familles beaucoup mieux dotées que d’autres, notamment en capital scolaire, ont des enfants en grandes difficultés scolaires alors que des familles, dont les caractéristiques objectives permettraient de penser que la scolarité des enfants pourrait être difficile, ont des enfants en bonne, voire en très bonne situation scolaire.* »⁴²⁹ Pour B. LAHIRE, l’existence d’un “capital culturel” familial n’a de sens que si ce “capital” est placé dans des conditions qui rendent possible sa “transmission”. Ainsi il apparaît que les adultes détenteurs de dispositions culturelles susceptibles d’aider un enfant à se-socialiser dans un sens scolairement harmonieux n’ont pas toujours, ni le temps, ni l’envie, ni les occasions de construire des dispositifs permettant de “transmettre” certaines de leurs dispositions scolairement rentables de manière régulière, continue et systématique. « *C’est pour cette raison qu’à capital culturel (statistiquement) équivalent, deux contextes familiaux peuvent engendrer des situations scolaires très différentes dans la mesure où le rendement scolaire de ces capitaux*

⁴²⁸ “différences” ou “inégalités” ? Le choix du vocabulaire n’est pas neutre... ou comment le souci, stylistique, d’éviter de faire trop de répétitions voile les rapports de domination. Écrire “différences” plutôt qu’“inégalités”, c’est contribuer à naturaliser les “inégalités” en “différences”, c’est donc, à notre sens, contribuer, par euphémisme, à faire accepter, aux dominés, leur domination.

⁴²⁹ B. LAHIRE, *Tableaux de familles*, op. cit., p.75

culturels dépend de la configuration des relations d'interdépendances familiales. L'héritage culturel ne parvient pas toujours à trouver les conditions adéquates pour hériter l'héritier. »⁴³⁰ Il ne suffit pas, pour un enfant, d'être entouré d'objets culturels ou de personnes disposant d'un "capital culturel" élevé, pour qu'il réussisse à construire des "compétences scolaires". Dans le cadre d'une sociologie des processus de constitution des dispositions sociales et de construction des schèmes culturels et cognitifs, Bernard LAHIRE⁴³¹ a mis en évidence un certain nombre de cas de figures qui permettent de comprendre, soit comment la présence d'un "capital culturel" familial peut ou non trouver les possibilités de sa "transmission", soit comment, en l'absence de "capital culturel", les savoirs scolaires peuvent cependant être appropriés par les enfants. Il apparaît alors que la notion de "transmission" rend mal compte des activités d'appropriation, de transformation et de construction, effectuées par les élèves. Si cette notion peut, éventuellement, se rapporter aux situations formelles d'enseignement caractérisées par des intentions "pédagogiques" de "transmission" d'un "savoir", elle semble inadaptée dans la description de situations banales et quotidiennes où quelque chose⁴³², non pas "se-transmet" mais "se-construit" sans aucune visée intentionnelle de "transmission"⁴³³. B. LAHIRE considère le concept de "capital culturel", en microsociologie, trop général et imprécis, et se déclare, en revanche, convaincu que ce qui se "transmet" familialement « *c'est un ensemble complexe et pas forcément homogène, fait de rapports à l'école et à l'écrit - d'angoisses et de honte, de réticences et de rejets -, de rapports au temps, à l'ordre et aux contraintes, etc.* »⁴³⁴

§.3. Réflexions relatives à la signification subjective des activités scolaires

Pour François DUBET et Danilo MARTUCCELLI, les élèves, les collégiens, les lycéens, les étudiants, qui constituent aujourd'hui un public nombreux et varié, construisent un sens à leur scolarité à partir de motivations diverses dont l'analyse nécessite, au préalable, l'adoption d'une perspective socio-historique afin de comprendre la genèse de la pluralité des significations subjectives des activités scolaires. Pour ces chercheurs, c'est l'école républicaine qui, à la fin du siècle dernier, a contribué à construire un "ordre des choses" reconnu légitime par tous, malgré un caractère fondamentalement inégalitaire. Les motivations et

⁴³⁰ B. LAHIRE, *La variation du contexte en sciences sociales*, Annales Histoire et Sciences Sociales, mars-avril 1996, n°2, p.385

⁴³¹ B. LAHIRE, *Tableaux de familles*, op. cit.

⁴³² - des dispositions, des savoirs, des savoir-faire, ...

⁴³³ Le passage d'une représentation d'un savoir "transmis" à celle d'un savoir "construit" correspond à une perspective constructiviste directement influencée par les travaux de G. BACHELARD et de J. PIAGET.

⁴³⁴ B. LAHIRE, *La variation du contexte en sciences sociales*, op. cit. p.388

les significations des activités scolaires, largement partagées, faisaient alors de cette école, non pas le lieu de l'égalité des chances mais celui de l'élitisme républicain : « *La fonction de l'école était explicite, [...] l'école avait un sens parce qu'elle s'identifiait à la fois à la nation, au progrès et à la liberté.* »⁴³⁵ Il s'agissait en fait d'un système clivé et régulé au sein duquel la naissance déterminait le type d'établissement auquel les enfants étaient voués : les enfants du peuple allaient à l'école élémentaire, ceux de la bourgeoisie au petit lycée⁴³⁶. Les meilleurs des enfants du peuple, en devenant boursiers, étaient théoriquement susceptibles d'accéder au collège, parfois au lycée⁴³⁷. Dans ce cadre, le principe de l'injustice n'était pas inscrit dans le fonctionnement de l'institution scolaire, mais en amont, dans les inégalités sociales qui déterminaient les chances d'entrer dans tel ou tel établissement. L'institution scolaire apparaissait juste d'autant qu'elle autorisait des parcours exceptionnels⁴³⁸. Dans l'école républicaine, les sexes étaient séparés, les familles tenues à l'écart et la vie juvénile autonome mal tolérée : la culture scolaire ne visait pas l'adaptation aux besoins de l'économie, puisque l'essentiel de la formation professionnelle se faisait sur le tas, à l'exception des concours de la fonction publique et des grandes écoles qui avaient le monopole de la formation des élites. « *L'école républicaine n'est définie ni par sa fonction de distribution équitable de compétences, ni par sa fonction de socialisation à des activités économiques spécifiques.* »⁴³⁹ Cette école distribuait relativement peu de diplômes mais en garantissait l'utilité sociale. L'affirmation et l'homogénéité des finalités scolaires, le poids de la sélection et la coupure avec la société généraient la formation d'un système fortement régulé dans lequel le sens des études allait de soi. L'école élémentaire était celle des apprentissages de base qui formaient le socle de la participation citoyenne et de l'appartenance nationale. Le lycée était réservé à deux types d'élèves : les "héritiers", "privilegiés de la naissance et de la fortune", étaient destinés aux études longues et à l'apprentissage des humanités ; pour eux le sens des études tenait tout entier dans la connivence et dans "l'ordre des choses". Les boursiers, au collège et au lycée, d'origine populaire, étaient de bons élèves qui espéraient tout d'une école qui leur garantissait, s'ils jouaient le jeu, une promotion sociale. Les problèmes sociaux ne pénétraient guère en son sein et les élèves peu "motivés" étaient

⁴³⁵ F. DUBET et D. MARTUCELLI, *À l'école, Sociologie de l'expérience scolaire, op. cit.*, p.30

⁴³⁶ « *L'école républicaine s'est accommodée d'un fonctionnement qui tenait plus d'une politique d'"apartheid" que de la compétition démocratique dont Tocqueville avait tracé le modèle.* » F. DUBET et D. MARTUCELLI, *À l'école, Sociologie de l'expérience scolaire, op. cit.*, p.27

⁴³⁷ - lycées implantés dans un certain nombre de villes moyennes -

⁴³⁸ F. DUBET et D. MARTUCELLI soulignent combien la place des boursiers dans les représentations et les idéologies scolaires reposent sur une base sociale des plus étroites puisque « *dans le "bon temps" de l'école républicaine, un lycéen sur neuf est boursier et, au total, un enfant sur deux cents seulement bénéficie de cette aide.* » F. DUBET et D. MARTUCELLI, *À l'école, Sociologie de l'expérience scolaire, op. cit.*, p.26

⁴³⁹ F. DUBET et D. MARTUCELLI, *À l'école, Sociologie de l'expérience scolaire, op. cit.*, p.27

assez vite “orientés” vers la vie active. Aussi la question du sens des études, pour les élèves de l’époque républicaine, ne pouvait se poser dans les mêmes termes que pour ceux de l’époque actuelle. Pour F. DUBET et D. MARTUCCELLI, la question du sens de l’école a commencé à poindre à partir des années soixante, lorsque le modèle républicain s’est progressivement défait en raison notamment de l’augmentation considérable des effectifs de l’école. D’autre part, le processus de massification, conséquence d’une volonté réformatrice de démocratisation⁴⁴⁰, a introduit un changement fondamental dans la nature de l’école : les élèves ont en effet cessé d’être sélectionnés en amont du système, en fonction de leur naissance, pour l’être tout au long de leur scolarité en fonction de leurs “performances” individuelles, même si, comme les sociologies de la reproduction l’ont dévoilé, ces “performances” sont étroitement corrélées aux conditions sociales et culturelles d’origine. L’école est ainsi devenue, par le travail de classement et de sélection qu’elle opère au cours d’une scolarisation de plus en plus longue, le principal appareil de distribution sociale. Se plaçant délibérément, dans cette recherche, du point de vue des élèves, des parents et des enseignants, et tenant compte des origines sociales respectives, F. DUBET et D. MARTUCCELLI ont entrepris de saisir, dans leur subjectivité, les réactions des uns et des autres au sujet du rapport à l’école. Ainsi, pour de nombreux élèves, l’institution scolaire se présente comme un espace de concurrence continue, organisant les parcours entre plusieurs filières hiérarchisées, entre des disciplines également hiérarchisées et entre des établissements plus ou moins prestigieux. Un certain nombre de parents, faisant le constat d’un registre de sens nouveau lié à cet état de concurrence continue, et se mobilisant afin de permettre à leurs enfants de réussir en adoptant des stratégies d’évitement, sont qualifiés par F. DUBET et D. MARTUCCELLI de “consommateurs avertis”. La massification a, d’autre part, une conséquence importante : de nouveaux publics, entrent au collège, au lycée et dans l’enseignement supérieur et ne correspondent ni au portrait des “héritiers” sélectionnés par la naissance et la fortune, ni à celui des boursiers sélectionnés par l’excellence. Pour ces “nouveaux” publics, le sens des études ne va plus de soi : de nombreux enseignants jugent alors ces élèves “inadaptés” aux études secondaires dans la mesure où ceux-ci ignorent les différentes règles implicites de son fonctionnement culturel ainsi que les techniques matérielles et les méthodes du travail intellectuel. Simultanément, ces élèves font pénétrer dans l’école des cultures et des attitudes jusqu’alors inconnues : ils importent une culture juvénile, une vie adolescente, des cultures populaires et immigrées dont l’école était largement protégée lorsque ces publics n’étaient pas scolarisés au-delà du certificat d’étude. Dans le même temps, le rôle de l’école devient prédominant pour l’accès aux différentes positions socioprofessionnelles tant les diplômes, délivrés par l’institution scolaire, sont nécessaires à l’entrée dans la vie active. Cependant, les effets conjugués du

⁴⁴⁰ - depuis les années vingt -

chômage des jeunes et de la massification scolaire entraînent une élévation des niveaux de formation : les diplômes les plus “utiles” sont les plus difficiles à obtenir. Ainsi, pour un grand nombre d’élèves, les utilités attendues des diplômes s’éloignent dans un futur incertain, quand elles ne deviennent pas imperceptibles et improbables. À ces types de changement des fonctions du système scolaire, F. DUBET et D. MARTUCCELLI proposent d’ajouter celui ayant trait aux transformations culturelles. Pour ces chercheurs, les trente dernières années ont été caractérisées par la montée du souci de l’individu et de sa personnalité. La séparation traditionnelle entre l’élève et l’enfant, entre l’élève et l’adolescent, n’apparaît plus aussi nette qu’autrefois. L’école contemporaine n’est plus aussi fortement régulée que l’école républicaine du XIX^e siècle : les aspirations et les codes des enseignants, des élèves et des familles ne sont pas toujours en phase. Les motivations des individus et le sens de l’école s’imposent d’autant moins à tous que les finalités de l’école se sont diversifiées. Les fonctions d’intégration sociale, d’éducation et de formation de la personnalité, d’utilité sociale dans laquelle la formation apparaît à la fois comme un bien et comme un investissement, perçues toutes comme légitimes, sont en fait contradictoires : imposer et inculquer une culture commune à l’ensemble des élèves, permettre à chacun d’être lui-même, faire déboucher les formations sur des activités professionnelles, nécessitent la mise en œuvre de projets différents.

Du point de vue des élèves, le problème du sens de l’école est une question pratique. Quel sens donner au travail scolaire ? Pourquoi étudier ? F. DUBET et D. MARTUCCELLI distinguent trois registres de motivations correspondant à trois grandes finalités de l’école :

- Premier registre de motivations : de l’école élémentaire à l’enseignement supérieur, s’impose une dimension de l’utilité liée au fait que l’institution scolaire distribue des diplômes plus ou moins prestigieux et “utiles”.
- Le deuxième registre de motivations tient au degré d’intégration des élèves dans la culture scolaire : plus la distance culturelle entre l’école et la famille est faible, plus il semble “naturel” de travailler à l’école.
- Troisième registre de motivations : les élèves peuvent travailler par intérêt intellectuel. Ils étudient parce que les disciplines scolaires participent de la formation de soi et parce qu’elles rendent plus autonome.

Comme nous l’avons souligné au chapitre II, dans la conception de la socialisation exposée par F. DUBET et D. MARTUCCELLI, c’est l’élève qui doit construire ses motivations et agencer le sens qu’il accorde à ses études, cette exigence devenant de plus en plus forte au fil de son avancée : le sens des études n’est pas donné mais est construit par chaque élève. Cette construction apparaît plus facile lorsque les élèves perçoivent leur utilité, lorsque la culture est

familière et qu'ils possèdent la liberté d'organiser leurs goûts et de choisir leur formation. À l'opposé, lorsque leurs études ne leur semblent guère utiles, lorsqu'une barrière sépare leur monde culturel et social du monde scolaire, lorsqu'ils n'ont pas véritablement choisi leur formation, il leur est difficile de construire des motivations : les élèves ne doivent pas seulement apprendre un "métier d'élève", ils doivent aussi apprendre à donner du sens à leur expérience. Lorsqu'ils y parviennent, ils se-socialisent et se-subjectivisent : ils sont les auteurs de leurs études. Lorsqu'ils n'y parviennent pas, ils subissent l'école d'une façon strictement ritualiste. Enfin certains élèves peuvent percevoir cette obligation de construire du sens comme une violence dans la mesure où leur échec les invalide à leurs propres yeux : ils peuvent alors se retourner contre l'institution de manière plus ou moins violente. Rappelons que dans un précédent ouvrage, *Les lycéens*, paru en 1991, François DUBET s'était attaché à distinguer différentes catégories de lycéens, selon l'établissement fréquenté et selon le recrutement social de celui-ci.

- Pour F. DUBET, les "vrais" lycéens sont les élèves des lycées prestigieux du centre de Paris⁴⁴¹ : ils ont une expérience scolaire encore proche de celle des "héritiers" décrits par P. BOURDIEU et J.C. PASSERON, même si, comme le souligne F. DUBET, leurs parents ne sont pas toujours convaincus de ce statut. Ils n'associent pas leurs études au lycée à un projet professionnel, même vague, ne s'interrogent pas sur l'utilité des études mais affirment le rôle éducatif et intellectuel de l'école : « *Les vrais lycéens n'ont pas à faire de projets, ils n'ont qu'à assurer des performances élevées, le choix viendra plus tard.* »⁴⁴² Ils manifestent une relative "indépendance psychologique" à l'égard des enseignants qui ne sont pas définis, loin s'en faut, par la chaleur des relations qu'ils entretiennent avec les élèves, qui sont souvent critiqués voire méprisés. Par ailleurs, les "vrais" lycéens font généralement preuve d'une grande distance intellectuelle, affirment préférer une culture personnelle⁴⁴³ supérieure à la culture scolaire, travaillent beaucoup et de manière méthodique : « *Ces élèves apparaissent comme des gestionnaires méticuleux de leur temps, soucieux de convertir des activités de loisir et de culture en performances scolaires. [...] De tous les lycées où nous sommes allés, ce sont eux qui se soumettent au travail personnel le plus lourd.* »⁴⁴⁴ Dans les "vrais" lycées, la sélection, après avoir été sociale à l'entrée et s'exerçant ensuite uniquement en aval, conduit les "vrais" lycéens, lorsque la compétition scolaire et la rivalité s'exacerbent, à adopter une logique utilitariste au détriment de l'intérêt pour les études et d'une adhésion critique : « *Les*

⁴⁴¹ - lycée Flaubert, lycée privé du Château -

⁴⁴² F. DUBET, *Les lycéens*, collection Points, éditions du Seuil, 1991, p.46

⁴⁴³ - spectacles divers, films "intelligents" peu courus, galeries de peinture, vacances à l'étranger -

⁴⁴⁴ F. DUBET, *Les lycéens*, *op. cit.*, p.61-62

*élèves [...] soulignent souvent le “stress”, la tension qu’il peut y avoir entre ces deux rapports aux études, entre une école des héritiers et une école de formation des futures élites, entre un univers de la culture et celui de la compétition. »*⁴⁴⁵

Au niveau méthodologique, l’expérience scolaire des “vrais” lycéens parisiens apparaît comme la référence à partir de laquelle F. DUBET vise à décrire et à comprendre les différentes modalités de l’expérience lycéenne : *« C’est à partir de la mesure de la distance entre cette expérience, dénichée dans un vrai lycée parisien, et celle des élèves rencontrés dans bien d’autres établissements éloignés de ce centre que l’on peut apprécier les transformations de l’expérience lycéenne. »*⁴⁴⁶

▪ Les “bons” lycéens ne sont ni héritiers, ni “boursiers”. F. DUBET les a rencontrés dans deux “bons” lycées anciens de centre-ville⁴⁴⁷, accueillant les enfants de la bourgeoisie et des classes moyennes où ceux-ci ont le sentiment de faire des études “normales”, n’ayant pas le sentiment de s’engager dans un parcours de mobilité ascendante d’autant plus *« qu’“aujourd’hui le bac ne vaut plus rien”, soit parce que “tout le monde l’a”, soit parce que “les choses sérieuses commencent après”. »*⁴⁴⁸ Cependant, leur réussite étant moins assurée que celle des “vrais” lycéens, ils connaissent, davantage que ceux-ci la crainte de la chute et la peur de l’échec, la scolarité étant vécue comme un long processus d’écémage : *« Ils se sentent engagés dans un jeu à perte, ce jeu où le succès ne rapporte guère et où l’échec est dramatique. [...] “Avec le bac, on n’a pas beaucoup, sans le bac on n’a rien.” »*⁴⁴⁹ La sélection, à l’œuvre au sein même du lycée et tout au long de ses procédures d’orientation⁴⁵⁰, exerce une emprise considérable sur le rapport aux études et crée chez les élèves une tension extrême entre l’intérêt intellectuel et la stratégie efficace. Si le lycée peut ainsi apparaître à la fois seulement utile et intéressant, la valeur sélective des différentes disciplines et leur position dans la hiérarchie des filières l’emportent sur l’intérêt et la valeur intellectuels qui leur sont reconnus : *« Les élèves mesurent leur travail à l’aune des coefficients attribués aux diverses matières. »*⁴⁵¹ Soumis à la pression de la sélection, les “bons” lycéens cultivent une image distanciée et parfois cynique de celle-ci, image qui doit être associée au refus de la compétition interne : *« Tout*

⁴⁴⁵ F. DUBET, *Les lycéens*, op. cit., p.68

⁴⁴⁶ F. DUBET, *Les lycéens*, op. cit., p.43

⁴⁴⁷ - lycée Joffre, lycée Michelet d’une “grande cité de Province” -

⁴⁴⁸ F. DUBET, *Les lycéens*, op. cit., p.74

⁴⁴⁹ F. DUBET, *Les lycéens*, op. cit., p.75

⁴⁵⁰ - Il y avait 1026 élèves en second cycle au lycée Michelet lors de la recherche : 61 élèves disparaissent entre la seconde et la première, 45 entre la première et la terminale. Sur 1660 élèves, le lycée Joffre perd 100 élèves entre la seconde et la terminale. -

⁴⁵¹ F. DUBET, *Les lycéens*, op. cit., p.100

se passe comme si l'homogénéité du groupe d'adolescents qui ne peut plus se réaliser, dans ses établissements, contre la discipline se construisait contre un processus sélectif qui les sépare sans cesse. »⁴⁵² D'autre part, les "bons" lycéens attendent de leurs professeurs une efficacité pédagogique, déplorent leur éventuelle indifférence affective et leur absence d'intérêt à enseigner. L'efficacité du travail scolaire se mesurant à la norme des procédures d'évaluation, il apparaît nettement que les modalités d'évaluation ne sanctionnent pas un apprentissage mais en fixent les modalités et "déterminent" en amont la forme de cet apprentissage. Dans ce contexte, les "bons" lycéens adoptent généralement une logique utilitaire qui les conduit à refuser de s'engager dans les pédagogies actives qui augmentent trop les coûts, et leur rapport aux études et à leurs contenus peut être caractérisé comme rapport fait de distance et de non-adhésion : « *Ils construisent un rapport particulier à leurs études, à la fois sérieux et détaché, soucieux d'adaptation et de stratégie.* »⁴⁵³

▪ Les "nouveaux" lycéens sont des adolescents qui ne correspondent pas « *au profil traditionnel d'un élève préalablement et sévèrement sanctionné.* »⁴⁵⁴ Leurs parents n'ont généralement pas fait d'études secondaires longues. D'origine sociale modeste, ils sont fréquemment en retard scolaire et sont scolarisés dans les sections technologiques tertiaires ou industrielles. On les rencontre dans les lycées situés à la périphérie des villes⁴⁵⁵ recrutant un public qui n'a pu accéder ni au "vrai", ni au "bon" lycée. Ils s'inscrivent dans un double mouvement contradictoire : « *Ils accèdent à l'enseignement secondaire long et sont ainsi placés sur une trajectoire de mobilité ascendante par rapport à leur famille, mais ils aboutissent dans leurs filières et leurs établissements au terme d'un échec scolaire relatif et d'une dévalorisation.* »⁴⁵⁶ Pour ce qui est d'envisager leur avenir, ils oscillent entre l'absence de projets et la formulation de projets irréalistes, entre le sentiment que rien n'est possible et l'affirmation d'une pensée magique où il suffirait de vouloir les choses pour qu'elles deviennent possibles, cette difficulté à maîtriser l'avenir les rendant relativement malléables dès qu'une solution se présente. Très critiques à l'égard de la culture scolaire présentée comme abstraite, gratuite et désincarnée, ils lui opposent la représentation d'un monde "réel et vivant" et affirment un goût particulier pour les ouvrages de témoignage : « *histoire de jeunes femmes droguées, drames sociaux vécus, témoignages humains*

⁴⁵² F. DUBET, *Les lycéens, op. cit.*, p.95

⁴⁵³ F. DUBET, *Les lycéens, op. cit.*, p.111

⁴⁵⁴ F. DUBET, *Les lycéens, op. cit.*, p.113

⁴⁵⁵ - le lycée Duparc (situé dans une cité de grands ensembles d'une ville de province), le lycée polyvalent de Villeneuve, le lycée des Pins (situé dans une grande ville de province). -

⁴⁵⁶ F. DUBET, *Les lycéens, op. cit.*, p.118

d'un célèbre professeur de médecine... C'est cette "vie" qui donne une impression de réalité et d'utilité à quelques enseignements. »⁴⁵⁷ Les "nouveaux" lycéens semblent distinguer les disciplines abstraites et formalisées des disciplines "vivantes" qui en sont dérivées : « *“Les maths, ça vaut pas plus que la compta”, mais la comptabilité est plus “concrète”, non par son usage social, mais parce qu'elle est plus facile à maîtriser par un apprentissage de techniques. Les techniques commerciales sont dans le même rapport “concret” à l'égard de l'économie, la “science médico-sociale” est, elle aussi, plus “vivante” que la biologie et les sciences naturelles.* »⁴⁵⁸ Les matières abstraites sont ainsi largement refusées et notamment les mathématiques qui apparaissent comme le symbole des connaissances inutiles et mortes. La description que nous livre F. DUBET du rapport aux mathématiques des "nouveaux" lycéens nous semble particulièrement édifiante lorsqu'il pointe leur refus d'entrer dans les questions et les problèmes mathématiques - en se contentant d'apprendre des techniques de calcul leur permettant de répondre le moins mal possible aux épreuves scolaires - et lorsqu'il souligne le fait que les professeurs leur reprochent d'apprendre des réponses plutôt que de répondre à des questions : « *“Vous êtes plus acharnés à apprendre qu'à réfléchir”.* »⁴⁵⁹ Ayant des difficultés à objectiver les connaissances acquises et à les juger indépendamment de la forme de la relation pédagogique, les "nouveaux" lycéens construisent leur expérience scolaire davantage sur le registre relationnel que sur le registre cognitif : « *Ces élèves parlent plus volontiers des professeurs que des matières qu'ils enseignent. Pour eux, l'expérience scolaire est moins définie par un ensemble de connaissances objectives que par la somme des relations qui les opposent et les lient aux enseignants. Le savoir acquis n'est presque jamais séparé de son mode d'acquisition.* »⁴⁶⁰ Dans ce contexte, leur rapport aux études apparaît essentiellement d'ordre instrumental ; ils s'acquittent des tâches scolaires mais s'y investissent peu. Les innovations pédagogiques ne sont généralement guère appréciées, les "nouveaux" lycéens apparaissant conservateurs comme s'ils poursuivaient un objectif de sécurité. Enfin, ils semblent relativement étrangers à l'établissement dont la capacité d'intégration est pour eux des plus faibles : « *Le lycée ne crée rien, aucun style propre, il se borne à accueillir la diversité et le “mélange” de la société qui l'entoure.* »⁴⁶¹ Il y règne une norme de tolérance, reposant sur une règle d'esquive conduisant à éviter tous les sujets de discussion susceptibles d'être prétextes à conflits.

⁴⁵⁷ F. DUBET, *Les lycéens, op. cit.*, p.127

⁴⁵⁸ F. DUBET, *Les lycéens, op. cit.*, p.128

⁴⁵⁹ F. DUBET, *Les lycéens, op. cit.*, p.129

⁴⁶⁰ F. DUBET, *Les lycéens, op. cit.*, p.129-130

⁴⁶¹ F. DUBET, *Les lycéens, op. cit.*, p.136

Selon F. DUBET, non seulement les différences entre l'expérience scolaire de ces trois catégories de lycéens ne doivent pas être hypertrophiées mais tout se passe comme si des lycéens situés en des points différents du système contribuaient à le décrire complètement. En ce sens, il lui apparaît possible d'énoncer ce qu'il considère comme constituant les traits communs de l'expérience lycéenne par-delà la diversité des publics et des établissements. Pour F. DUBET, ces traits communs résultent, à la fois de la forte pression exercée par la sélection et par les formes de distribution entre filières hiérarchisées et d'autre part, de la faible capacité intégratrice du lycée, lequel apparaît davantage comme un lieu d'évitement et de retrait que comme un lieu d'identifications collectives, d'adhésion curieuse ou critique, d'engagement personnel. À cette pression sélective, sur laquelle les lycéens se sentent sans droits et sans pouvoir, semble répondre l'affirmation, dans les interstices de l'organisation scolaire, d'une vie et d'une sociabilité juvéniles régies par les principes de l'authenticité et des affinités électives et par les normes de l'expression et de la liberté de chacun. Se réalise ainsi une espèce d'équilibre entre le monde instrumental et "dur" de la sélection et le monde expressif et "mou" de la vie juvénile. Pour F. DUBET, les conduites lycéennes sont commandées par un double principe organisateur : un principe d'efficacité par lequel l'élève essaie d'obtenir un rendement maximum et un principe de distanciation, par lequel il s'efforce de montrer qu'il n'est jamais dupe et qu'il ne s'engage jamais réellement dans un apprentissage de savoirs scolaires qu'il considère réduit à de multiples évaluations.

Après Elisabeth BAUTIER et Jean Yves ROCHEX⁴⁶² qui, entre autre, ont souligné le fait que F. DUBET ne dise rien sur les différences internes à chacun des groupes étudiés au risque de laisser croire que l'expérience scolaire est la même pour tous les "vrais", les "bons" ou les "nouveaux" lycéens, Bernard LAHIRE a également critiqué le caractère déscolarisé de l'univers scolaire analysé par F. DUBET : « *À lire certains sociologues aujourd'hui, on pourrait croire que les collégiens, les lycéens ou les étudiants passent essentiellement leur temps à constituer leur identité adolescente et sexuelle, à développer une culture vestimentaire ou musicale, à entretenir des relations amoureuses, bref, à faire mille expériences sociales plutôt qu'à acquérir des connaissances. Pour beaucoup de sociologues, les élèves traversent les institutions scolaires et semblent y apprendre des choses qui ont peu à voir avec l'apprentissage des connaissances.* »⁴⁶³ En effet, François DUBET ne s'intéresse dans cette recherche, ni à l'efficace des apprentissages, ni aux processus socio-

⁴⁶² E. BAUTIER, J.Y. ROCHEX, *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens*, éditions A. Colin, 1998, p.65-72

⁴⁶³ B. LAHIRE, *Pour une didactique sociologique*, entretien avec S. JOHSUA, *Revue Éducation et Sociétés* n°4, De Boeck Université, 1999, p.45

cognitifs qui les facilitent ou les entravent, même si, dans sa synthèse, il présente les traits communs de l'expérience lycéenne concernant le rapport aux disciplines : il souligne notamment que, pour la plupart des élèves, l'utilité des mathématiques se ramène aux seuls exercices de mathématiques, autrement dit que seule l'évaluation donne le sens de l'enseignement.

Section IV. La mise au jour des fonctions politico-morales de l'enseignement

De nombreux travaux développés au sein du Groupe de Recherche sur la Socialisation (CNRS, UA 893) ont été élaborés à partir de l'idée selon laquelle une des manières d'accéder à la compréhension des principes des différentes "performances" scolaires consiste à mettre au jour la violence symbolique propre aux situations d'enseignement. Guy VINCENT a montré que les principales fonctions, de la "révolution pédagogique" de 1880, sont des fonctions politico-morales. L'analyse développée par l'auteur de *L'école primaire française*, met au jour la subtilité des mécanismes pédagogiques qui inculquent tout en façonnant. Il montre, par exemple, que l'apprentissage de la lecture a pour fonction de civiliser et de moraliser l'enfant par les contenus et les rites qu'elle suppose selon le principe pédagogique de la "double utilité" : « *inculquer la civilité en même temps qu'apprendre à lire l'écriture gothique, transmettre des connaissances usuelles et des principes de morale, édifier par des récits historiques en même temps qu'apprendre à lire des manuscrits.* »⁴⁶⁴ De même l'écriture « *doit former un élève attentif, soigneux, appliqué, respectant jusque dans le détail de ses gestes les façons de faire qui lui sont imposées* »⁴⁶⁵ et la composition française qui « *bien loin d'être un exercice dont la finalité serait de développer l'imagination de l'enfant, est expressément conçue pour discipliner cette faculté dangereuse.* »⁴⁶⁶ Ainsi en est-il de l'apprentissage de l'arithmétique qui non seulement "fortifie la volonté" mais "transmet" également une morale économique et sociale d'autant plus efficace qu'elle est subreptice. Considérant le nombre considérable de problèmes de bénéfices, de placements de capitaux, de calculs de rentabilité, alors que les élèves de l'école communale n'étaient nullement destinés à devenir de futurs commerçants, encore moins de futurs rentiers, Guy VINCENT montre comment se joue, à travers les problèmes de profits générés par les échanges, la diffusion de "l'esprit de calcul" caractéristique de l'*ethos* capitaliste selon Max WEBER. La marchandise s'empare de tous les comportements, la nécessité de gagner davantage et donc de travailler plus, investit les énoncés, l'école contribuant ainsi à faire de l'argent la jauge de tout effort et à susciter cet appât du gain qui,

⁴⁶⁴ G. VINCENT, *L'école primaire française, op. cit.*, p.111

⁴⁶⁵ G. VINCENT, *L'école primaire française, op. cit.*, p.115

⁴⁶⁶ G. VINCENT, *L'école primaire française, op. cit.*, p.124

comme l'a montré Max WEBER, n'est en rien naturel. La littérature scolaire française n'est guère éloignée des préceptes moraux formulés par Benjamin FRANKLIN dans le texte *Advice to a Young Tradesman*, publié en 1748. « *Celui qui pouvant gagner dix shillings par jour en travaillant, se promène ou reste dans sa chambre à paresser la moitié du temps, bien que ses plaisirs, que sa paresse, ne lui coûtent que six pence, celui-là ne doit pas se borner à compter cette seule dépense. Il a dépensé en outre, jeté plutôt cinq autres shillings. [...] Après l'assiduité au travail et la frugalité, rien ne contribue autant à la progression d'un jeune homme dans le monde que la ponctualité et l'équité dans ses affaires. [...] Celui qui gaspille inutilement chaque jour la valeur de quatre pence de son temps gaspille jour après jour le privilège d'utiliser cent livres sterling.* »⁴⁶⁷ Les manuels d'arithmétique utilisés par les écoliers français jusqu'à une date encore récente contiennent implicitement de telles règles de conduite qui suggèrent que le devoir de chacun est d'avoir du crédit et d'augmenter son capital. « *Un ouvrier gagne 6 F 50 chaque jour qu'il travaille ; mais il a la malheureuse habitude de chômer le lundi et, en outre, il dépense inutilement au cabaret 4 F 50 par semaine. S'il économisait l'argent qu'il devait gagner les lundis, et celui qu'il dépense sans nécessité, quelle somme aurait-il au bout de 10 ans et quel serait le revenu de cette somme à 3% ?* »⁴⁶⁸ Les énoncés des exercices d'arithmétique sont ainsi l'occasion d'exposer une suite d'impératifs ayant trait à l'épargne de prévoyance et à la nécessité d'éviter les dépenses inutiles. Sont également décrits les comportements nécessaires au fonctionnement du système économique et social : nécessité de faire des échanges équitables, d'établir des bilans, des budgets, de calculer des prix de revient, d'investir. Ce faisant, une des fonctions "cachées" de cet enseignement est d'expliquer la pauvreté par la responsabilité individuelle et non pas comme étant un produit du système économique et social. Le discours moral est à peine voilé : celui qui est dans la misère ne peut et ne doit s'en prendre qu'à lui-même puisque les secrets de la fortune résident dans le renoncement envers les mauvais penchants, dans le travail sans relâche et dans l'épargne. « *Apprendre l'arithmétique c'est s'habituer à prévoir et à faire davantage, au lieu de vivre comme on a toujours vécu et au jour le jour - à soumettre toutes ses activités à la quantification et à en évaluer les résultats en argent [...] à soumettre tout ce qu'on fait et tout ce qu'on ressent à la raison calculatrice.* »⁴⁶⁹ Certains énoncés, tout à fait contemporains (1998) de calcul des probabilités, conçus pour les élèves des BTS, ne sont nullement exempts de cette entreprise de moralisation. L'exemple suivant est révélateur :

⁴⁶⁷ B. FRANKLIN, *Advice to a Young Tradesman*, cité par M. WEBER dans *L'éthique protestante et l'esprit du capitalisme*, PARIS, Plon, collection de poche Agora, 1964, p.44-46

⁴⁶⁸ cité par G. VINCENT, *L'école primaire française, op. cit.*, p.157

⁴⁶⁹ G. VINCENT, *L'école primaire française, op. cit.*, p.186

« La probabilité pour qu'un ouvrier sobre ait un accident pendant une journée de travail est de 1/10 000 et de 1/1 000 pour un ouvrier ivre. Un ouvrier sur deux cents vient travailler en état d'ivresse.

1°) Quelle est la probabilité pour qu'un ouvrier soit ivre et qu'il ait un accident ?

2°) Quelle est la probabilité pour qu'il y ait un accident pendant une journée ? »⁴⁷⁰

Le problème de l'alcoolisme apparaît ici comme un problème social avant tout spécifique au monde ouvrier. Le non-dit de ce texte n'est-il pas de veiller à la conservation d'une classe ouvrière en nombre et en qualité et en capacité de travailler efficacement ?

⁴⁷⁰ F. CARTIER, J.C. MONNOT, J.P. MONNOT, C. TARBY, *BTS 2^{ème} année, Math 2 sup, mathématiques*, éditions GEP, 1997, p.8