

# De la transmission au contrôle social. La clôture de la thématique et de la problématique de la sociologie critique de l'éducation en France

Jean-Claude Chamboredon

DANS **REVUE FRANÇAISE DE PÉDAGOGIE** 2022/4 (N° 217), PAGES 69 À 77  
ÉDITIONS **ENS EDITIONS**

ISSN 0556-7807

DOI 10.4000/rfp.12374

Article disponible en ligne à l'adresse

<https://www.cairn.info/revue-francaise-de-pedagogie-2022-4-page-69.htm>



**CAIRN.INFO**  
MATIÈRES À RÉFLEXION

Découvrir le sommaire de ce numéro, suivre la revue par email, s'abonner...

Flashez ce QR Code pour accéder à la page de ce numéro sur Cairn.info.



**Distribution électronique Cairn.info pour ENS Editions.**

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

---

## De la transmission au contrôle social. La clôture de la thématique et de la problématique de la sociologie critique de l'éducation en France

*From transmission to social control. The closing of the theme and issue of critical  
sociology of education in France*

**Jean-Claude Chamboredon**

Stéphane Bonnéry et Paul Pasquali (éd.)

---



### Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/rfp/12374>

DOI : 10.4000/rfp.12374

ISSN : 2105-2913

### Éditeur

ENS Éditions

### Édition imprimée

Date de publication : 30 décembre 2022

Pagination : 69-77

ISBN : 979-10-362-0659-7

ISSN : 0556-7807

Distribution électronique Cairn



### Référence électronique

Jean-Claude Chamboredon, « De la transmission au contrôle social. La clôture de la thématique et de la problématique de la sociologie critique de l'éducation en France », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 217 | 2022, mis en ligne le 02 janvier 2027, consulté le 05 mai 2023. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/12374> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rfp.12374>

---

Tous droits réservés

# De la transmission au contrôle social. La clôture de la thématique et de la problématique de la sociologie critique de l'éducation en France

Jean-Claude Chamboredon

Texte édité par Stéphane Bonnéry et Paul Pasquali<sup>1</sup>

Rédigé en 1982, ce texte inédit de Jean-Claude Chamboredon interroge la façon dont la sociologie critique de l'éducation, inspirée par Louis Althusser, Pierre Bourdieu ou Michel Foucault, a restreint ses questionnements théoriques et empiriques, au cours des années 1970, en se focalisant sur la problématique du contrôle social. Fondé sur une étude menée avec François Bonvin sur l'enseignement secondaire privé en France, il montre que cette tendance a eu pour effet de laisser dans l'ombre les fonctions de transmission du système scolaire, en assimilant l'intention de l'action pédagogique à ses effets réels et en oubliant que les logiques d'institution font l'objet d'appropriations selon des conditions de réception, des valeurs et des ethos de classe irréductibles à une fonction valant partout et pour tous les groupes sociaux.

**Mots-clés (TESE) :** sociologie de l'éducation, inégalité sociale, enseignement, enseignement privé, enseignement public, pédagogie

---

<sup>1</sup> Note des éditeurs : ce texte inédit est issu d'une communication présentée au colloque *Éducation et société en France et en Allemagne*, organisé en mars 1982 à Wolfenbüttel en Allemagne de l'Ouest (« De la transmission au contrôle social : la clôture de la problématique de la sociologie de l'éducation en France », Paris, École normale supérieure, ronéo., 1982). Il constitue une version synthétique des résultats d'une recherche qui a donné lieu à deux rapports ronéotés (Chamboredon & Bonvin, 1973 ; Bonvin & Chamboredon, 1979) et à un chapitre d'ouvrage en espagnol resté inédit en français (Chamboredon, 1983). Il a subi quelques légers aménagements : mise aux normes bibliographiques, constitution d'une bibliographie intégrant les ouvrages auxquels l'auteur fait allusion, ajout d'intertitres choisis par nous, insertion de notes qui figuraient dans les versions précédentes. Les modifications apportées au texte original sont signalées entre crochets. Nous remercions les ayants droit de Jean-Claude Chamboredon pour leur autorisation d'éditer ce texte.

À partir de l'exemple d'une étude sur l'enseignement privé secondaire en France (monographies d'établissements, statistiques nationales de recrutement, histoire sociale de l'institution), je voudrais confronter problématiques de la transmission et problématiques du contrôle social. Pour ce faire, je me propose ici d'interroger la diffusion et l'évolution de ces dernières dans la sociologie de l'éducation en France au cours des années 1970-1980, plus précisément depuis 1970, date de parution de *La Reproduction* (Bourdieu & Passeron, 1970), synthèse provisoire de la problématique théorique de divers travaux du Centre de Sociologie Européenne, et depuis 1975, date de parution de *Surveiller et punir* (Foucault, 1975). Il me semble en effet que toute une part de la production courante en sociologie de l'éducation cède trop facilement aux séductions d'un modèle d'analyse des institutions et des appareils d'encadrement qui peut être simplificateur : d'une part en ce qu'il ne fait pas droit aux fonctions différentielles des institutions d'enseignement (il étudie la visée objective – quelquefois même la visée proclamée à l'origine – de contrôle des institutions sans se soucier de ses effets réels, et abstraction faite du public sur lequel elle s'exerce) ; d'autre part parce qu'il sépare les mécanismes de contrôle de leur fonction de transmission culturelle et sociale.

## [Les conditions sociales et spatiales du recours à l'enseignement privé]

La situation actuelle de l'enseignement privé et son évolution récente (Bonvin & Chamboredon, 1979 ; Chamboredon, 1983) montrent que, spécialement en ce qui concerne l'enseignement privé catholique de niveau secondaire, la dispersion de l'offre pédagogique et la dispersion du recrutement social rendent particulièrement abstraites les moyennes nationales. Deux explications à cela : [d'une part,] l'enseignement privé a [de plus en plus] des fonctions complémentaires par rapport à l'enseignement public et cette relation se définit dans un marché scolaire local, aire réelle de perception et de choix pour les parents d'élèves ; d'autre part, [il y a une] « inertie » propre au secteur privé, [qui se traduit par des] rythmes inégaux de transformation d'établissements prolongeant des institutions très variées et convergeant lentement du fait de la souplesse de l'appareil bureaucratique central d'impulsion.

De même et pour des raisons différentes (pour l'essentiel le monopole de fait du secteur public dans le

premier cycle de l'enseignement secondaire pour la scolarisation des enfants issus des fractions de classe les plus basses), les moyennes nationales concernant l'enseignement public sont particulièrement abstraites. Par suite, les comparaisons locales sont beaucoup plus instructives que les comparaisons de statistiques nationales. Ceci invite à ne pas céder à l'image (en partie héritée des débats des années 1950 sur l'école libre et l'école laïque) d'un enseignement « bourgeois ». Si les statistiques montrent de façon non ambiguë que le recrutement est plus élevé que celui de l'enseignement public, elles ne font pas apparaître clairement une spécialisation sociale. Si le recrutement est « bourgeois », il ne l'est pas de façon homogène dans tous les établissements ; il ne s'effectue pas de façon uniforme dans toutes les fractions de la bourgeoisie.

La statistique nationale<sup>2</sup> montre que le recrutement de l'enseignement privé secondaire est, en moyenne, nettement plus élevé que celui de l'enseignement public. Les enfants issus des classes populaires urbaines, enfants d'employés et d'ouvriers, y sont nettement sous-représentés par rapport à leur place dans l'ensemble des élèves. La forte représentation des enfants d'agriculteurs s'explique par l'ancienneté du réseau d'écoles de l'enseignement privé (qui n'a pas suivi le rythme de l'urbanisation des années 1950-1970), par l'importance qu'a encore l'internat dans les établissements privés, par la forte implantation de l'enseignement privé dans les régions à forte population agricole (Ouest, Massif central).

Nos résultats d'enquête permettent des comparaisons plus précises. La représentation dans le privé est plus forte pour la catégorie des artisans et commerçants que pour celle des ingénieurs et cadres supérieurs, ce qui dément un schéma simple de hiérarchisation du privé et du public. La décomposition des classes supérieures en catégories repérables d'après la statistique des origines socio-professionnelles distingue des fractions de classe caractérisées par des rapports différents au système scolaire et à la transmission culturelle, plutôt qu'elle ne reproduit une hiérarchie de niveaux sociaux.

2 Source : Éducation nationale, Service des études et informations statistiques. Les résultats correspondent à 1972-73, l'année la plus proche de la première de nos enquêtes. En 1976-77, les résultats sont similaires : 14,6 % d'enfants d'agriculteurs en 4<sup>e</sup>, et 10,1 % en 2<sup>e</sup> ; 21,3 % et 11,1 %, respectivement, d'enfants d'ouvriers ; 14,6 % et 27,5 %, respectivement, d'enfants de cadres supérieurs et de membres des professions libérales ; 17,5 % et 18,9 %, respectivement, d'enfants de patrons du commerce et de l'industrie.

Origine sociale des élèves du secteur public et du secteur privé.  
Classes de 4<sup>e</sup> et de 2<sup>e</sup>. 1972-1973

	4 <sup>e</sup>		2 <sup>e</sup>	
	Public	Privé	Public	Privé
Agriculteurs	7,7	15,9	6,8	11,8
Salariés agricoles	2,1	1,3	1,0	0,6
Patrons (industrie et commerce)				
Industriels, gros commerçants	1,3	5,0	2,4	7,1
Artisans, petits commerçants	8,1	12,6	9,1	11,7
Professions libérales et cadres supérieurs	7,8	13,9	15,4	24,1
Cadres moyens	10,0	11,8	15,6	15,3
Employés	12,2	10,3	13,7	9,8
Ouvriers	38,3	20,9	25,4	12,0
Personnels de service	3,3	2,1	2,4	1,4
Autres catégories	3,4	5,7	4,0	6,0
Sans profession, retraités, décédés	5,8	5,3	4,4	0,3
<i>Total</i>	100,0	100,0	100,0	100,0

Si on récapitule les enseignements des statistiques nationales et ceux des données d'enquête (plus précis quant aux fractions de la bourgeoisie), on peut remarquer que les groupes forts utilisateurs du système privé se caractérisent par la fréquence de l'association de l'entreprise et du ménage (agriculteurs, patrons, membres des professions libérales, artisans, commerçants). Cela peut impliquer une mobilisation plus grande de la femme dans la famille, donc une moindre disponibilité de celle-ci pour le travail informel de transmission culturelle, complément ou accompagnement domestique du travail scolaire. Ces groupes se caractérisent d'autre part par l'importance relative du capital économique par rapport au capital culturel dans la position sociale, ou, à l'intérieur des catégories salariées des classes supérieures par la faible importance relative du diplôme pour l'accès à la profession. Ces caractères peuvent rendre compte de la demande d'une intensification de la transmission scolaire, l'école devant compenser par la transmission directe les lacunes de la transmission culturelle familiale diffuse. De là une demande d'un encadrement renforcé, d'une intensification du travail scolaire et du contrôle de son rendement, d'une protection de la vie scolaire contre les tentations qui la menacent, tous arguments qui s'expriment quand les parents sont interrogés sur les

raisons de leur choix de l'enseignement privé. Pour des raisons en chaque cas différentes ces groupes ou ces fractions réunissent les conditions économiques du recours au privé, et ne réunissent pas les conditions sociales et culturelles d'un bon usage de l'enseignement public (disponibilité, aptitude pour les contrôles souples...), conditions qui sont renforcées quand l'enseignement se libéralise, fait plus de place aux pédagogies « nouvelles » – ce qui permet de comprendre [pourquoi, en retour,] l'enseignement privé accentue la rationalité des contrôles, parallèlement à l'évolution de l'enseignement public.

### [L'enseignement privé face au collège unique : méthodes pédagogiques et valeurs de classe]

Le système pédagogique spécifique d'un collège, étudié par monographie (en collaboration avec François Bonvin) et pris ici comme exemple typique, constitue le produit de la rencontre entre l'histoire des formes pédagogiques dans l'institution (généalogie des modèles éducatifs et pédagogiques si l'on veut), l'histoire des agents et des établissements (genèse des dispositions, des attitudes face au travail,

de la définition du style propre d'enseignement et d'encadrement), et la sociologie du public (formation de la demande pédagogique, mode d'influence de celle-ci sur l'établissement d'enseignement). Cette analyse suppose que l'on abandonne deux présupposés critiquables dans les problématiques du contrôle social<sup>3</sup> : un présupposé essentialiste, d'une part, selon lequel il y aurait un système de discipline générique, lié à la forme scolaire, identique en toutes les phases de son histoire (du moins à l'intérieur de périodes de grande étendue); un présupposé moraliste, d'autre part, car c'est comme système de discipline exclusivement qu'il faudrait interroger l'école, et non aussi comme lieu d'apprentissage.

Le système pédagogique, les valeurs qui inspirent l'organisation du travail et les pratiques des professeurs apparaissent comme particulièrement bien ajustés à la demande des fractions des classes supérieures décrites ci-dessus, et de certains sous-groupes recrutés dans les classes moyennes et les classes populaires. L'implication particulière du corps enseignant dans sa tâche s'explique à la fois par la position de l'établissement dans le système d'enseignement et dans le réseau local d'établissements (marché scolaire local) et par l'histoire propre du collège, histoire de la formation du corps enseignant et de la constitution de « l'esprit » propre au collège, qui s'imposent aux nouveaux venus.

L'éthique ascétique de la première génération de professeurs (souvenir des sacrifices, du dévouement total des temps héroïques, de la lutte pour la survie de l'établissement dans des conditions économiques difficiles) rencontre l'éthique d'entrepreneur, plus optimiste, de la seconde génération arrivée dans la phase de croissance du collège. L'une et l'autre ont en commun le dynamisme et la bonne conscience quant à la pratique professionnelle et aux méthodes pédagogiques (qui ont permis la survie, puis le succès et l'expansion). L'organisation même de l'établissement a pour fonction de faire obstacle à la bureaucratisation de la fonction professorale : chaque professeur est maître de sa classe, impliqué dans sa tâche par une responsabilité personnelle; c'est tout seul qu'il choisit et met au point ses méthodes, seul qu'il en répond ou en retire une bonne réputation auprès des parents. Le sentiment d'« entrepreneur », caractéristique de l'his-

toire de la maison, est entretenu par ce type de structure administrative.

La pédagogie peut être caractérisée par le transfert, au niveau du premier cycle de l'enseignement secondaire, de techniques caractéristiques de l'enseignement primaire (au moins dans les années 1950-1960, années de formation des vieux professeurs de la maison, instituteurs passés à l'enseignement secondaire), par l'entraînement systématique à des exercices classiques, par la rationalisation de l'enseignement par référence aux exigences de la préparation scolaire.

C'est la structuration du temps qui caractérise le mieux cette vie scolaire : la multitude des échanges définit un rythme intense d'activités et crée le sentiment de l'urgence. Le modèle de référence de cette pratique pédagogique est l'entraînement intensif et régulier, plus que le processus de maturation ou la progressive élaboration de la découverte, références que cultivent d'autres pédagogies. L'enseignement procède par un enveloppement continu, en mobilisant toutes les ressources psychologiques, en utilisant tous les ressorts, de la moralisation jusqu'à l'émulation. Cet entraînement systématique se traduit dans une multitude d'exercices et de notes qui permettent un contrôle étroit et facile de la part des parents. Par contraste avec d'autres établissements publics et privés de l'endroit, ce collège permet aux parents un mode de contrôle du travail scolaire analogue à un contrôle de rendement, qui se [distingue] à la fois par sa ressemblance avec les contrôles techniques (rigueur, planification, caractère objectif et mesurable des résultats, etc.) et par sa valeur morale, par la moralisation qu'il permet en traduisant en exigences morales les nécessités de la carrière scolaire (régularité des exercices, ascèse de l'effort suivi, etc.). La transformation des pratiques pédagogiques, développée notamment après 1968 dans l'enseignement public, a donné une valeur distinctive à cette pédagogie : les modes d'association des parents au travail scolaire dans les établissements publics les plus novateurs tendent à être difficiles et médiats, du fait de la transformation des exigences et des exercices. L'entraînement systématique est orienté par référence aux exigences de l'examen. Par opposition à d'autres pédagogies, organisées par rapport à d'autres fins (culture de la spontanéité, développement de l'intelligence par exemple), la pédagogie en vigueur au collège S. peut se caractériser par son haut degré de rationalité matérielle, le contenu des activités scolaires étant largement déterminé par les exigences de la préparation à l'examen.

3 On désigne par là des problématiques dont la matrice est *Surveiller et punir* (Foucault, 1975) et qui se rencontrent notamment dans les livres de Jacques Donzelot, *La police des familles* (1977) ou de Anne Querrien, *L'enseignement* (sic) (1976).

## [L'organisation institutionnelle des apprentissages : ethos religieux et ascétisme scolaire]

Dans cette organisation ascétique de l'apprentissage, de forme laïcisée, on peut reconnaître une parenté avec un système pédagogique à l'origine étroitement associé à un *ethos* religieux. Les techniques morales et intellectuelles à l'œuvre dans la pédagogie, les incitations auxquelles elle recourt, la façon dont elle organise la vie scolaire, doivent beaucoup aux techniques religieuses d'organisation de la vie intérieure et de régulation du temps.

On pourrait le montrer à partir de l'exemple d'un traité sur la pédagogie des jésuites, *La pédagogie des jésuites* (Charmot, 1943). Ce livre s'inscrit dans une longue série de traités pédagogiques, que souvent il reprend et compile, et a l'intérêt d'être un des derniers exposés systématiques de la pédagogie jésuite. C'est en grande mesure une apologie, contre des critiques qui, inspirées par un modernisme pédagogique, sont adressées à l'autoritarisme de cet apprentissage et aux ressorts moraux qu'il sollicite – émulation et concurrence. Il énonce, sous une forme systématique, une série de techniques et de principes pédagogiques et, voulant montrer leur inspiration religieuse, les fonder en droit, il permet de mettre en évidence les valeurs sous-jacentes de ces techniques pédagogiques.

On a, à la suite de Durkheim dans *L'évolution pédagogique*, et de toute une tradition d'histoire de la pédagogie, mis l'accent sur l'émulation, l'aménagement systématique de la concurrence et de la rivalité entre élèves (Durkheim, [1905] 1938). Cette perception met l'accent sur une technique parmi d'autres, non sur les caractéristiques générales des méthodes pédagogiques. Celles-ci reposent sur l'usage réglé du temps et l'intensification du travail scolaire. Les techniques de l'ascèse morale et religieuse (exercices réguliers en vue de parvenir à des dispositions d'esprit, des attitudes religieuses définies) donnent le modèle des techniques pédagogiques. La rationalisation de la vie religieuse (riche développement des techniques d'exercice de la volonté, de progression vers des états mystiques, dans une relation duelle entre le sujet et son directeur de conscience) fournit des modèles pour une rationalisation de la vie scolaire. Ce système se caractérise par la scansion du temps, soumis à l'urgence des exercices, orienté par l'idée des progressions, saturé par la fréquence des

jugements et de contrôles. Ainsi le système de notes combine les évaluations de résultats discontinus (excellence) et les appréciations d'exercices réguliers et continus (diligences).

Mais le système pédagogique ne peut être autonomisé par rapport aux demandes des parents et aux dispositions des agents pédagogiques comme une norme héritée qui s'imposerait par sa seule force. Pour que s'actualise pareil ascétisme scolaire, il faut qu'il rencontre les valeurs importées par les professeurs dans leur travail (histoire des agents) et les attentes des parents (lois de la sélection de la population scolaire, définissant la demande d'éducation). L'homogénéité des demandes des parents, dont on a décrit ci-dessus la convergence, contribue à renforcer les effets de ce climat moral. Une des conséquences inattendues de cette organisation est de confirmer et de renforcer les valeurs au nom desquelles les parents s'adressent à elle. La réussite de l'école (qui peut être due à des causes multiples, méthodes pédagogiques, mais aussi homogénéité sociale du public, homogénéité et qualité scolaire des élèves – au moins du fait de l'absence des moins bons élèves, accueillis par les sections de la relégation de l'enseignement public) apporte la sanction du succès scolaire aux valeurs au nom desquelles les parents ont recouru à ce type d'enseignement. La rencontre entre le style de l'institution et les demandes des parents définit le climat moral scolaire et contribue par-là, par exemple à travers la hiérarchie des qualités cultivées, à la transmission des valeurs des différentes fractions utilisatrices. Les valeurs sociales marquent ainsi le mode de transformation des qualités sociales en qualités scolaires.

## [Concurrence scolaire et protection idéologique : les fonctions sociales de l'enseignement privé]

On a insisté ici sur l'ascétisme de l'entraînement scolaire. Une analyse complète devrait relever d'autres traits du système pédagogique (par exemple la division du travail pédagogique, notamment la structure répétiteur/conférencier repérable, sous des formes transformées dans l'organisation actuelle de l'enseignement privé). Plutôt que de se parer de références anoblissantes de l'analyse « généalogique » (Foucault, 1975), semblables analyses pourraient se réclamer de l'inspiration de Durkheim (celui de *L'évolution pédagogique* – [1905] 1938) et de Weber ([1905] 1964)



et Groethuysen pour l'analyse de valeurs (Groethuysen, 1927). Ainsi pourrait se construire une sociologie de l'action pédagogique comme force formatrice d'habitudes (*habitus*, au sens où l'emploie Durkheim) qui, à la différence de la méthode généalogique, n'assimile pas l'intention de l'action d'inculcation à son résultat effectif.

Les valeurs et les techniques ascétiques que l'on a repérées dans l'organisation du travail scolaire doivent être référées à la fonction générale d'aménagement de la concurrence scolaire que remplit l'enseignement privé. Celle-ci peut être remplie de deux façons opposées :

- intensification du travail et rationalisation de la préparation scolaire ; c'est par exemple, dans les formes laïcisées, la « boîte à bac » ;
- orthopédie scolaire : établissements scolaires à fonction de réadaptation, d'insertion progressive dans le système scolaire, ou dans des voies parallèles ; notons que cette forme peut s'accorder à une éthique chrétienne de la fraternité, de condamnation des compétitions exacerbées.

Ce sont deux formes essentielles d'adaptation (pour les classes moyennes et supérieures) à l'intensification de la concurrence scolaire. L'autre grande série de fonctions remplies par l'enseignement privé est la protection de l'univers idéologique, éthique et culturel (voir le tableau suivant).

L'évolution d'ensemble du secteur privé d'enseignement se caractérise, il semble, par le développement des fonctions d'aménagement de la concurrence scolaire aux dépens des fonctions de protection idéologique ; à l'intérieur même de ces dernières, ce sont les fonctions, négatives, de protection (concrètement contre les effets moraux du « laxisme » ou de la « politisation » du secteur public) qui sont privilégiées par rapport aux fonctions d'inculcation d'un message explicite (message religieux, corps doctrinal ou morale).

Les moyens par lesquels l'enseignement privé répond à la fonction d'aménagement de la concurrence scolaire montrent qu'il faut renoncer à un modèle mécaniste de l'École comme machine à re-traduire les qualités sociales en qualités scolaires. En effet, si la médiation scolaire transforme les attributs sociaux en titres scolaires, en qualités scolaires certifiées, ce processus de transformation n'est pas identique dans tous les secteurs du système scolaire. Ce sont des qualités différentes qui peuvent être sollicitées dans l'apprentissage, des valeurs différentes qui peuvent être mises en jeu.

L'enseignement privé laisse apparaître, sous la forme grossière d'une discontinuité institutionnelle, ce qui existe ailleurs sous des formes plus ténues : il y a, jusque dans les styles pédagogiques, les méthodes d'enseignement, les techniques d'incitation au travail, une variété qui renvoie à des conflits autour des qualités sollicitées pour l'apprentissage, des morales mises en jeu, donc des oppositions qui renvoient à des morales de classe différentes. Les stratégies de transmission ne se limitent pas à tirer le meilleur parti d'un appareil scolaire qui fonctionnerait partout selon les mêmes principes. D'autre part, les techniques de contrôle social sont indissociables des visées de transmission scolaire, et des visées de reproduction culturelle et idéologique. Le fonctionnement disciplinaire d'une institution est surdéterminé par les fonctions de l'institution dans la concurrence scolaire.

## [Au-delà du contrôle social : les angles morts des théories critiques de l'École]

On s'autorisera de cet exemple pour poser quelques questions quant à la pertinence de l'analyse des institutions scolaires en termes de contrôle social. Un modèle de l'École comme appareil disciplinaire s'est en effet progressivement constitué, par l'amalgame de thèmes néomarxistes (appareil idéologique, inculcation – Althusser, [1970] 1976) et de thèmes développés par Michel Foucault (la « discipline » comme ensemble de techniques de pouvoir sur le corps, résultant d'une visée d'efficacité et de contrôle, constituées et développées dans l'armée, l'école, l'organisation industrielle, avant de se généraliser et de se systématiser dans la prison comme appareil de correction – Foucault, 1975). Cette perspective permet sans doute de constituer la vie scolaire, dans sa quotidienneté, comme objet d'analyse, en montrant les modes d'imposition et de régulation mis en marche dans la banalité de pratiques habituelles, des dispositions architecturales, des ordonnancements spatiaux, de rythmes temporels, des habitudes diverses qui régulent la vie scolaire.

Mais ces schémas, quand ils sont généralisés et utilisés sans contrôle, réduisent l'effet de l'institution à une action générique d'imposition et de dressage : on exclut par-là d'analyser les usages différents de l'institution par les différentes classes en fonction de leurs stratégies de transmission ; on exclut également l'analyse des formes d'apprentissage au bénéfice des



Aménagement de la concurrence scolaire				
Intensification et rationalisation du travail.	Qualité scolaire du recrutement.	Réadaptation et rattrapage.	Neutralisation de la médiation scolaire au bénéfice des médiations sociales.	
	(Protection contre le contexte scolaire des établissements au recrutement populaire.)	Pédagogies de la ré-adaptation. (aménagement de la carrière scolaire ; usage des redoublements ; utilisation avisée des différentes filières scolaires.)	Dans la formation, place importante faite aux techniques de relations, aux signes culturels appartenant aux classes supérieures ; dans le placement, essais pour valoriser les réseaux d'interconnaissance (Voir l'importance des associations d'anciens élèves.)	
Protection de l'univers idéologique, éthique et culturel				
Homogénéité sociale du recrutement.	Dispositions des agents pédagogiques.	Ascèse du travail scolaire.	Homogénéité et conformité des messages idéologiques explicites.	Censure des messages idéologiques non conformes.
(Et homogénéité idéologique conséquente)	Éthique, style de vie des agents pédagogiques.	La discipline de travail comme facteur de moralisation.		Protection contre la « politisation ».

modes de contrôle. Le modèle disciplinaire présuppose que l'appareil scolaire façonne ses sujets en vertu d'une espèce d'essence historique; on a voulu montrer ci-dessus qu'un système pédagogique se définit par la rencontre d'une forme, historiquement produite, des dispositions des agents, de la demande pédagogique des familles: on ne saurait se contenter de poser l'efficacité des mécanismes institutionnels dont l'intention objective serait celle décrite par l'analyse généalogique.

L'image du nouveau système de contrôle, imposition uniforme d'un pouvoir abstrait de toute relation de domination, donc de toute fonction assignable à des groupes sociaux, exclut l'analyse de la diversité des formes scolaires et des fonctions de ces formes par rapport aux stratégies de transmission. En effet, dans l'analyse de Michel Foucault, la constitution de la « discipline » comme mode spécifique de contrôle suppose de faire abstraction des rapports de domination qui seuls rendent possible l'exercice de ces modes de pouvoir. C'est à ce prix que des techniques de dressage, de manipulation, de régulation, dont le sens et la forme varient selon le rapport dans laquelle elles s'exercent (rapport de salariat, rapport pédagogique, rapport d'autorité dans une organisation, etc.) peuvent être constituées comme un mode nouveau de pouvoir. Ce modèle d'analyse retient les effets génériques de répression des institutions scolaires, aux dépens des fonctions différentielles de transmission.

Dans l'analyse interne du fonctionnement de l'institution, la problématique des « disciplines » conduit à autonomiser les techniques du contrôle par rapport à leur fonction d'apprentissage. Ceci renvoie à deux distorsions majeures dans la démonstration de Michel Foucault. Dans la chronologie, la définition du XVIII<sup>e</sup> siècle comme moment de constitution des « disciplines » suppose l'instauration d'une coupure artificielle avec l'ascétisme conventuel et la rationalisation de la vie religieuse, source de réglementation du temps et du corps, qui ont une longue histoire antérieure à l'âge classique. Dans l'analyse des secteurs institutionnels où naît la discipline, c'est, inversement, un amalgame des techniques scolaires, militaires, industrielles, réunies dans la catégorie de technologies du corps, à des fins de contrôle de l'intériorité et l'instauration d'un pouvoir. Mais n'est-ce pas assimiler techniques de manœuvre et de rangement et techniques de dressage rationnel?

Il existe des constantes de la manœuvre, de la disposition, du déplacement dans l'espace: disposer une classe, organiser un atelier, déployer et faire manœuvrer un bataillon. Mais toutes ne visent pas également à assurer un contrôle de l'intériorité; elles sont assimilées parce que le modèle implicite de référence est celui de la prison comme instrument de réforme et d'amendement. Cela conduit à attribuer une visée morale à des techniques relativement autonomes d'organisation spatiale, de rationalisation des mouvements et des

déplacements, où on pourrait voir aussi bien des conséquences de la croissance morphologique des organisations. Cette généalogie conduit à sous-estimer ce que la vie scolaire doit à la rationalisation de la vie intérieure liée à l'ascétisme religieux; la règle conventuelle est le premier modèle de l'emploi du temps; l'ascèse mystique, la rationalisation de l'entraînement religieux et de l'exercice moral, offre des modèles de l'organisation du travail.

Tels nous paraissent être quelques-uns des biais principaux de la thématique disciplinaire dans le domaine de la sociologie de l'éducation. Signalons simplement d'autres points qui appelleraient un examen serré : les partis méthodologiques (analyse des intentions telles que les livrent les discours accompagnant la genèse des institutions, aux dépens de l'étude de l'organisation, du public, des fonctions), le contexte idéologique (critique générale des appareils de formation et de mobilisation, exaltation romantique du sous-prolétariat), enfin les conditions sociales d'apparition et de diffusion de cette problématique et de cette pratique analytique (transformations morphologiques du corps des sociologues, transformations des institutions d'encadrement)<sup>4</sup>.

Cette critique vise l'ouvrage le plus représentatif de la problématique du contrôle social appliquée à l'École. Une critique sociologique devrait viser moins un livre qu'un courant, qu'on pourrait appeler, du nom des théoriciens qui en sont les éponymes, la vulgate althussero-bourdello-foucaldienne<sup>5</sup>. Celle-ci, appli-

quée aux institutions d'enseignement et, plus généralement, aux appareils d'encadrement, exprime, sous couleur d'analyse, une thématique anti-répressive qui reproduit, sous la forme dégradée de l'humeur, les thèmes de la sociologie critique de l'appareil scolaire. Ce serait une étude spécifique et une contribution à la rectification des problématiques que de suivre la vulgarisation et la clôture de cette thématique (qui est aussi l'histoire de l'interruption de la polémique constructive entre analyses différentes du système scolaire – à partir du milieu des années 1970 la tradition opposée s'enferme, elle aussi, dans le silence ou dans des problématiques confinées). Ce serait un sujet de réflexion intéressant que de voir si l'histoire propre des problématiques en histoire de l'éducation (qui a son *temps* propre – du fait des délais nécessaires pour construire l'information selon une problématique) est concordante ou discordante par rapport à l'évolution qui s'observe en sociologie de l'éducation<sup>6</sup>.

Jean-Claude Chamboredon

Texte édité par Stéphane Bonnéry et Paul Pasquali

4 Je reprends ici des critiques énoncées de façon éparse et à propos de divers ouvrages à propos de l'histoire et de la sociologie de l'éducation (Chamboredon, 1979; Chamboredon, 1980a) ainsi que, à propos de la sociologie urbaine et rurale (Chamboredon, 1980b).

5 Les inspireurs ne peuvent être tenus pour responsables de tous les travaux qu'ils inspirent, qu'il s'agisse de Louis Althusser pour *L'École capitaliste* de Christian Baudelot et Roger Establet (1972), de Michel Foucault pour Jacques Donzelot (1977) ou de Annie Querrien et des travaux publiés dans *Recherches* (1976), ou de Pierre Bourdieu pour tous les travaux publiés dans *Actes de la recherche en sciences sociales*.

La triade des inspireurs de la thématique anti-répressive n'est pas homogène en tous points (notamment, statut de marge prophétique pour Althusser; statut de marge académique consacrée – anti-académisme institutionnalisé – pour Bourdieu et Foucault). La position de ces derniers, symptomatique de la position du Collège de France dans la nouvelle configuration des hauts lieux universitaires, autorise à parler d'un « anarchisme de la chaire », par analogie

avec le socialisme de la chaire des universitaires allemands. Un regard historique sur les institutions universitaires incite à comparer la position d'Althusser à celle de Lucien Herr, bibliothécaire de l'École normale des années 1890 – 1888 exactement – aux années 1920, avec peut être une différence : connivence idéologique plus grande entre Lucien Herr et le courant intellectuel dominant dans le monde universitaire, dans la période d'« acmé »; dissidence et isolement plus grands pour Althusser.

6 Je remercie les élèves d'un cours de préparation à l'agrégation de sciences sociales (1980-1981 et 1981-1982 à l'ENS Ulm) auditeurs, donc fauteurs, des critiques résumées ici dans le troisième paragraphe (1980-1981 à propos de déviance et normalisation sur *Surveiller et punir*, 1981-1982 à propos de sociologie de l'éducation), notamment François Alluin, Dominique Agostini, George Asseraf, Patrick Bouhours, Jean-Marc Goursolas, Patrick Lehingue, Jacques Lemièrre, Hélène Levier, Hélène Levy, Gérard Longueville, Armelle Nouis, Jean-Paul Romeuf, Steven Schilizzi, Marisol Touraine, Stéphanie Treillet, Florence Weber, Alain Zantman, Benoît Parlos, Michel Drouet, ainsi que Jean-Louis Fabiani et Claude Grignon pour leurs remarques.

## Bibliographie

[établie par les éditeurs à partir du texte original]

- ALTHUSSER L. ([1970] 1976). « Idéologies et appareils idéologiques d'État ». *La Pensée*, n° 151. Repris dans L. Althusser (1976), *Positions*. Paris : Éditions sociales, p. 67-125.
- BAUDELOT CH. & ESTABLET R. (1972). *L'école capitaliste en France*. Paris : Maspero.
- BONVIN F. & CHAMBOREDON J.-C. (1979). « Erziehungsorganisation und pädagogische Prinzipien an Katholischen Sekundarschulen in Frankreich ». In D. Goldschmid & P. M. Roeder (Hrsg), *Alternative Schulen ?* Berlin : Klett-Cotta, p. 393-446.
- BOURDIEU P. & PASSERON J.-C. (1970). *La Reproduction*. Paris : Éd. de Minuit.
- CHAMBOREDON J.-C. (1979). « Compte-rendu de T. W. Laqueur, *Religion and Respectability*. Yale University Presss, New Haven and London, 1976 ». *Annales E.S.C.*, n° 6, p. 1268-1275.
- CHAMBOREDON J.-C. (1980a). « Compte-rendu de *Études sur la socialisation scolaire*, CNRS, Paris, 1979 ». *Revue française de sociologie*, vol. XXI, n° 2, p. 289-295.
- CHAMBOREDON J.-C. (1980b). « Les usages urbains de l'espace rural : du moyen de production au lieu de récréation ». *Revue française de sociologie*, vol. XXI, n° 1, p. 97-119. Rééd. in Chamboredon J.-C. (2019). *Territoires, cultures et classes sociales*. Édition de Gilles Laferté et Florence Weber. Paris : Éd. Rue d'Ulm, p. 69-87.
- CHAMBOREDON J.-C. (1983). « Problemáticas de la transmisión y problemáticas del control social en sociología de la educación en Francia. A propósito de un estudio de casos de la enseñanza privada ». In J. Varela (dir.), *Perspectivas actuales en sociología de la educación*, instituto de ciencias de la educación, Universidad autónoma de Madrid [texte issu d'un colloque qui s'est tenu à Madrid en 1981]. Madrid : Editorial Cantoblanco, p. 67-87.
- CHAMBOREDON J.-C. & BONVIN F. (1973). *Transmission culturelle et utilisation des instances de diffusion culturelle*. Paris : C.S.E.
- CHARMOT F. (1943). *La pédagogie des jésuites. Ses principes, son actualité*. Paris : Spes.
- DONZELOT J. (1977). *La police des familles*. Paris : Éd. de Minuit.
- DURKHEIM É. ([1905] 1938). *L'évolution pédagogique en France*. Paris : PUF.
- FOUCAULT M. (1975). *Surveiller et punir*. Paris : Gallimard.
- GROETHUYSEN B. (1927). *Origines de l'esprit bourgeois en France*. Paris : Gallimard.
- QUERRIEN A. (1976). « Travaux élémentaires sur l'école primaire ». *Recherches*, n° 23, « L'enseignement ». Rééd. in A. Querrien (2005), *L'école mutuelle, une pédagogie trop efficace ?* Paris : Éd. du Seuil ; Les Empêcheurs de penser en rond.
- WEBER M. ([1905] 1964). *L'éthique protestante et l'Esprit du capitalisme*. Paris : Plon.