



**HAL**  
open science

## Le travail scolaire : définition, histoire et moteur d'un objet d'étude socio-historique

Nicolas Sembel

### ► To cite this version:

Nicolas Sembel. Le travail scolaire : définition, histoire et moteur d'un objet d'étude socio-historique. Recherches en éducation, 2011, Les formes du travail scolaire entre conflits de méthodes et développement des pratiques, 10, pp.21-33. 10.4000/ree.4710 . halshs-00656134

**HAL Id: halshs-00656134**

**<https://shs.hal.science/halshs-00656134>**

Submitted on 1 Feb 2022

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

# **Le travail scolaire : définition, histoire et moteur d'un objet d'étude socio-historique**

Nicolas Sembel<sup>1</sup>

## Résumé

*L'objectif de cet article est de construire le travail scolaire comme objet d'étude socio-historique. Alors que le travail scolaire est souvent perçu comme « ce que demande l'école » aux élèves (efficace, il permet à l'élève de réussir; inefficace, il le conduit à l'échec), il doit être plutôt défini, d'un point de vue sociologique, comme le rapport des élèves à ce que demande l'école. Le travail scolaire serait alors constitué de tout ce qui est fait par les élèves, plus ou moins en lien avec le cadre et les prescriptions scolaires, et qui relève d'un travail intellectuel. L'approche sociologique met en avant une tension constitutive du travail scolaire ainsi défini, qui critique son histoire institutionnelle pour mettre en avant son histoire « par le bas », par les pratiques réelles des élèves et leurs interactions réelles avec l'institution scolaire, qui s'en trouve elle aussi redéfinie. En replaçant ensuite cette approche sociologique dans une perspective historique, il est possible de formuler une hypothèse socio-historique, selon laquelle le moteur du travail scolaire est un produit de la tension anthropologique, inscrite dans la longue durée, entre l'acteur et le système. L'objet travail scolaire se nourrit de l'opposition entre l'économie de la simplification des apprentissages vers laquelle tend « naturellement » toute institution scolaire, quand les résistances ne sont pas trop fortes ; et l'économie de la subjectivation par le travail vers laquelle tend tout aussi « naturellement » l'élève, quand la sélection scolaire n'est pas trop forte. Le travail scolaire redéfinit socio-historiquement sa structure autour de l'opposition entre intérêt intellectuel et émulation intellectuelle. Il produit, entre autres, une figure historique inédite : celle d'un travailleur scolaire « hérétique », caractérisé par un rapport particulier d'autonomie à l'institution scolaire, le « désengagement conflictuel » (Eigensinn).*

## **1. Introduction : pour une histoire « non institutionnelle » du travail scolaire**

L'objectif de cet article programmatique est de poser des jalons pour une socio-histoire du travail scolaire. Si l'histoire des apprentissages comme « branche » de l'histoire des systèmes éducatifs est bien identifiée, avec ses propres points forts et limites, il reste à faire, et d'abord à construire comme objet d'étude, l'histoire

d'un travail scolaire défini sociologiquement comme étant en distance, voire en opposition, avec la perspective « officielle » de l'institution scolaire (par exemple avec le « discours historique tenu par l'école, questionné comme jamais et comme nul autre » sur la question, très proche socio-historiquement de notre objet, du « récit national » ; cf. Prost, 2010, p.5). Cette perspective s'inscrit dans la critique de ce que Chapoulie (2010, p.18) définit pour sa part comme les « déterminations institutionnelles » du système éducatif et des politiques scolaires, qui devraient être objets d'histoire et non tenir lieu d'histoire. Une telle rupture épistémologique sur des objets socio-historiques aussi divers que l'identité nationale, les politiques scolaires ou le travail scolaire, autorise une « montée en généralité » sociologique, c'est-à-dire l'inscription d'un objet d'étude particulier (le travail scolaire) à la croisée de la sociologie de l'éducation et de la sociologie du travail, dans une perspective de sociologie générale.

<sup>1</sup> Maître de conférences à l'IUFM et à l'Université de Bordeaux 4.

### ■ **Une définition sociologique**

Le travail scolaire est souvent défini comme « ce que demande l'école » (Becker & Geer, 1958, p.51) aux élèves. Il se positionne entre l'échec et la réussite scolaire. Efficace, il permet à l'élève de réussir ; inefficace, il le conduit à l'échec. Il est évalué selon son degré de conformité aux attentes de l'institution scolaire. Dans cette perspective, seul le travail qui permet de réussir est reconnu par l'école. Travailler sans réussir a pu être associé à la métaphore du travail « absurde », sans maîtrise, ni sens, ni subjectivation, du « forçat » (Barrère, 1997, p.230ss). À l'école obligatoire, le travail scolaire est un travail obligatoire bien plus que nécessaire, produit par des « apprentissages imposés », des « contenus impératifs » (Chartier, 2007, p.5). Le point de vue pédagogique et didactique se limite quasiment à cette finalité : le travail scolaire se résume aux apprentissages valorisés par l'institution scolaire, et, dans cette logique, « tout pédagogue cherche à faire réussir » (Altet, 1997, p.5), avec plus ou moins de facilité ou de difficulté selon les contextes ; le travail enseignant s'inscrit quant à lui dans le registre de l'« invention obligée » (Chartier, 2007, p.7).

D'un point de vue sociologique, le travail scolaire des élèves gagnerait à être défini comme le rapport des élèves à ce que demande l'école, et également à ce qu'elle ne reconnaît pas. Le travail scolaire serait alors constitué de tout ce qui est fait par les élèves, plus ou moins en lien avec le cadre et les prescriptions scolaires, et qui relève d'un travail intellectuel. De ce rapport double, à ce que l'école demande et à ce qu'elle ne demande pas, naît et se perpétue une relation élève/école marquée par une tension ontologique. Cette tension fait du travail scolaire une activité inscrite dans d'autres registres que le pédagogique, le didactique et l'éducatif (seulement) ; c'est un fait social, et une notion toujours en cours de conceptualisation critique (pour une approche générale, cf. Perrenoud 1994/2010 ; pour des études empiriques, cf. Barrère 1997, Sembel, 1997, et des développements théoriques plus généraux, cf. Sembel 2003/2005).

La distance qui doit être nécessairement prise, selon nous, avec la perception institutionnelle du travail scolaire, et la tension, parfois conflictuelle, qui en découle, permettent d'inscrire la définition de ce travail et son histoire dans une problématique de sociologie du travail et des organisations. Son principal apport pour notre propos est de distinguer le travail (scolaire) du métier (d'élève) comme deux rapports bien différents aux apprentissages, à ce que demande l'école. Le métier peut être défini avec Coulon (1997) comme l'activité de l'élève qui lui permet de réussir par affiliation à l'institution scolaire. La réussite n'est en effet possible, dans cette perspective, que si l'élève (ou l'étudiant) s'adapte à l'institution scolaire qui l'accueille et qu'il fréquente par la maîtrise des ethnométhodes scolaires, définies comme l'ensemble des routines de son quotidien. Le métier constitue donc, pour l'élève, un rapport à ce que demande l'école nettement moins en tension et en distance que ne l'est le travail. Le métier est au contraire défini par la forte réduction, voire la suppression, de la tension et de la distance, et s'inscrit dans une logique centripète (Friedmann, 1946), qui, par la recherche d'affiliation, va dans le sens de l'adaptation à l'institution scolaire. Alors que le travail s'inscrit dans une logique centrifuge (*ibid.*) qui va dans le sens de l'activité du travailleur et rend possible une autonomie relative, mais réelle, vis-à-vis de l'institution scolaire.

### ■ **Une démarche historique**

La tension sociologique qui caractérise le travail a bien une dimension diachronique, historique ; mais si le travail scolaire tel que nous venons de le définir dans le paragraphe précédent (comme rapport à l'institution) est aussi ancien que l'apprentissage et la forme scolaires, son histoire véritable reste à faire, comme le montrent « en creux » l'état des recherches en histoire de l'éducation (Compère & Savoie, 2005 ; Troger & Ruano-Borbalan, 2010) et le programme initial formulé par Vial (1974), qui ne l'évoquent que dans une perspective institutionnelle, dont l'histoire reste aussi à (re)faire. C'est au développement d'un tel « programme de recherche » qu'appelle Chapoulie, en conclusion de sa somme consacrée à l'histoire des politiques scolaires : « la démarche d'investigation doit donc être centrée sur les relations entre la population et l'institution

scolaire, plutôt que sur cette dernière (...); [centré sur le] point de vue de la population sur les rapports de celle-ci avec l'école » (Chapoulie, 2010, pp.554-555).

Pour notre entreprise, la démarche consistant à revisiter les connaissances historiques disponibles produites sur des objets proches est d'un grand secours, mais peut souffrir d'un défaut rédhibitoire : elle risque de reproduire, faute de les objectiver, les schèmes scolaires de perception (Bourdieu, 1979 ; Lahire, 2007) qui réduisent la définition du travail scolaire à cette seule dimension institutionnelle (*i.e.* ce que demande l'école) dont nous venons de souligner les limites. En effet, serait ainsi produite non pas une histoire du travail scolaire, mais une histoire institutionnelle des apprentissages et des disciplines scolaires (voir par exemple Chervel, 1998), elle-même d'un développement récent (Compère & Savoie, 2005 ; Julia, 1974). Une telle histoire met en avant, de façon nécessairement décalée et réductrice par rapport à la problématisation de notre objet, l'extension et la « pédagogisation » progressives de ces apprentissages et disciplines, et centre l'analyse sur leur degré de conformité à ce que demande l'école, en vue, finalement, de la réussite scolaire. Tout écart à la norme institutionnelle est perçu, dans une perspective d'histoire « par le haut » (ou de sociologie fonctionnaliste), comme faisant problème, comme le montrent par exemple les recherches sur un exemple d'écart maximal, l'objet « violence à l'école » (Caron, 1999). Même les études des variations du travail scolaire selon le sexe, la catégorie sociale, les niveaux d'étude (pour la France : primaire, collège...), les matières, les méthodes pédagogiques et didactiques, pour reprendre les principales variables, ne font pas encore l'objet de recherches assez contextualisées pour montrer les limites de la perspective institutionnelle en histoire de l'éducation et la nécessité d'une histoire « non institutionnelle », complémentaire de la précédente, contextualisée différemment, à partir d'un point de vue véritablement historique et sociologique, distancié par rapport à l'institution. Et, lorsqu'une telle contextualisation historique du travail scolaire se dessine, par exemple récemment sur la lecture (Chartier, 2007), elle montre la complexité des normes scolaires, la dénaturalisation des évidences institutionnelles et la diversité des pratiques, usages, rapports des élèves à leurs études et des enseignants à leur travail. Finalement, l'intégration de la démarche historique dans la définition sociologique débouche sur une délimitation socio-historique comme démarche qui nous a semblé la plus pertinente pour la construction de notre objet d'étude.

### ■ **Une délimitation socio-historique**

Associées, la définition sociologique et la dimension historique du travail scolaire peuvent fonder un point de vue socio-historique (Noiriel, 2006), lequel correspond à l'éclairage nouveau apporté par la démarche sociologique aux analyses historiques. L'espace de la socio-histoire est délimité à la fois par la distance à l'institution induite par la définition sociologique et par les limites institutionnelles contenues dans la dimension historique. La délimitation socio-historique permet notamment la comparaison de l'institution scolaire, comme le suggère Chapoulie (2010, pp.22-23), avec des « dispositifs » institutionnels relevant d'autres domaines que l'éducation, qu'il inscrit dans une approche résolument interactionniste (Hughes, Becker) et ethnométhodologique (Cicourel, Garfinkel ; pour une introduction, cf. Coulon, 1993), laquelle présente l'avantage de neutraliser la normativité institutionnelle par une définition « minimaliste » de l'institution, sans pour autant céder à une « humeur » anti-institutionnelle (Chapoulie, 2010, p.30 et p.534).

Nous construisons cette délimitation socio-historique atypique, comme le montre notre régime, parfois inattendu, de référencement bibliographique, en trois étapes : d'abord en précisant le « modèle » (terme que nous employons dans un sens purement descriptif) socio-historique sur lequel nous nous appuyons, à partir d'une critique de l'« histoire officielle », institutionnelle, du travail scolaire ; ensuite en précisant, sous forme d'hypothèse, quel est le moteur, sur la longue durée, chère aux historiens, de ce modèle ; et enfin en précisant la principale forme de travail scolaire qui émerge au terme de cette démarche de construction d'objet : un travail fondamentalement autonome, inévitablement, puisque même les Jésuites reconnaissent (certes pour asseoir leur propre modèle institutionnel de la classe contre le cours) que si « dans un cours, c'est l'élève qui doit aller au professeur, dans une classe, c'est le professeur qui doit aller à l'élève » (Bainvel, 1898, cité par Chervel, 1998, p.210).

## 2. Histoire institutionnelle « par le haut » *versus* socio-histoire « par le bas »

La notion de travail scolaire est elle-même le produit d'une réduction, opérée par l'institution scolaire, qui doit être rappelée. Elle ne recouvre que la partie scolaire du travail intellectuel fourni par une personne cherchant à s'instruire, partie liée à une forme (scolaire), à une relation (pédagogique), des activités (d'apprentissage), dans le cadre d'une culture (programme) spécifique. C'est pourquoi on ne peut pas définir le travail scolaire seulement comme le travail demandé par l'école, évalué par elle comme efficace, valorisé comme le seul permettant de réussir.

### ■ Deux approches historiques

L'histoire du travail intellectuel et de sa scolarisation ne se confond pas avec celle des formes du travail scolaire telles que les définit l'institution scolaire, le plus souvent en recourant à la notion d'apprentissage. Cette histoire institutionnelle (n') est (qu') une histoire « par le haut », une histoire de la « continuité » et des « déterminations » institutionnelles, face à laquelle une approche « plus détachée et moins (implicitement) normative » (Chapoulie, 2010, p.19) et un « renversement de perspective » (Compère & Savoie, 2005, p.119 ; Prost, 2010, p.9) sont aujourd'hui nécessaires. L'école ne consent d'ailleurs à assimiler l'apprentissage scolaire à un travail que sous certaines conditions, et ne considère jamais ce travail, lorsque le terme est employé, comme un travail à part entière, sur un plan théorique comme sur un plan empirique, tel qu'il est défini classiquement dans d'autres domaines, notamment dans la tradition marxiste (Durand, 1995), et plus généralement dans le cadre de la sociologie du travail traditionnelle. Par exemple, les notions de force de travail (comme pouvoir intellectuel des élèves, Woods, 1990), d'aliénation (Dubet & Martuccelli, 1996, p.261 ; et, pour une discussion, Sembel, 2003/2005, p.52 et p.110), la définition de la relation pédagogique comme rapport social, souvent conflictuel (Waller, dès les années 1920, cité par Coulon, 1993, pp.67ss), etc., sont des analogies peu usitées, qu'il nous semble pourtant difficile de ne pas retenir dans une démarche socio-historique, nécessairement critique de l'« emprisonnement » du travail, comme de l'éducation, par la « forme scolaire » (Vincent, 1994). La socio-histoire « par le bas » du travail scolaire pourrait par exemple s'écrire à la manière de la démarche d'« histoire populaire » comme histoire réelle mais marginalisée par l'histoire officielle, et oubliée, défendue par Zinn (1980/2003) ; dans le domaine de l'éducation, toute une socio-histoire des « filières humbles » et des objets « moins dignes » et de « moindre réputation » (Chapoulie, 2010, p.534) reste à faire, et parfois commence à être faite, comme c'est le cas, très progressivement, avec la socio-histoire du « récit national » dans les programmes scolaires, dont le « difficile élargissement » (Legris, 2010, p.128) permet de donner toute leur place aux pratiques des « oubliés de l'histoire » (*ibid.*, p.141) et, en faisant ainsi histoire « par le bas », permet de « désacraliser » (Prost, 2010, p.6) l'« histoire officielle », « par le haut », de la République et de l'intégration, qui se voient redéfinies ; ce qui a des conséquences didactiques assez considérables sur la définition des programmes et du travail scolaire des élèves (cf. par exemple Falaize *et al.*, 2009).

Dans cette logique, il est possible de saisir la dimension diachronique, évolutive, du travail scolaire, y compris sur des périodes longues, et toujours dans une perspective combinant sociologie et histoire, qui questionne parfois radicalement les présupposés de la pédagogie en faveur de la réussite scolaire (Sembel, 2003/2005), et tout aussi radicalement le « formalisme » pédagogique (Durkheim, 1938/1990 ; Bourdieu, 1979) et la « rhétorique » pédagogique (Bourdieu & Passeron, 1970). Par exemple, de façon schématique, et sur une durée et un espace limité (la France de 1880 à 2005), il est possible de distinguer, avec Prost (2007), les périodes dominées par l'affirmation de l'institution (1880-1902, 1959-1975 ; et à partir de 2005, selon nous), bien distinctes des périodes dominées par l'affirmation de l'élève (1989-2003, toujours selon nous). Mais la « dominante » institution ou élève d'une période donnée n'empêche pas la perpétuation de l'élément « dominé », comme le montre Kahn dans le même ouvrage collectif (Peyronie & Vergnioux, 2007). De sorte qu'il existe en réalité une dialectique historique

des relations entre l'école et l'élève autour du travail scolaire qui donne à ce dernier une double dimension centrale de rapport de force et d'enjeu de société ; ce qui éclaire sous un jour nouveau l'histoire de la dimension sociologique du travail scolaire, comme phénomène inscrit dans la longue durée. Et l'apprentissage comme « conversion » (Durkheim, 1938/1990, p.37), symbole de ce que l'on appelle aujourd'hui le travail efficace, peut aussi être décrit sous l'angle de la continuité historique. Fabre (2007), commentant Durkheim (1938/1990), décrit la continuité, depuis les premiers chrétiens jusqu'aux didacticiens d'aujourd'hui, en passant par les républicains de la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, de ce « schéma abstrait des processus éducatifs qui n'a pas varié » (Fabre, 2007, p.61), et qui tente de s'imposer à une autre continuité, avec laquelle elle est en tension, celle des limites de ce schéma et des formes de résistance des élèves à ses différentes modalités historiques. Même si l'histoire des travaux des élèves manque de sources (Chervel, 1998, pp.57ss) et n'a été, de ce fait, que très peu étudiée, elle n'en reste pas moins constitutive de l'histoire du travail scolaire au même titre que celle des attentes institutionnelles. La dictée reste un des exemples qui symbolisent le mieux les permanences et la continuité du travail scolaire orthodoxe ; et les limites intrinsèques qui le définissent, ainsi que la résistance qu'il peut susciter parmi les élèves. Le conformisme du travail lié à la dictée est l'image même de la doxa scolaire et des débats qu'elle suscite (Manesse, 2007), à propos de l'activité intellectuelle d'élèves sur des mots et textes dont longtemps l'école n'a pas cherché à leur expliquer le sens, pouvait-on constater dès 1889 ; reflet de pensées et de styles qui sont étrangers aux élèves et le restent, continuait-on de constater en 1980 ; faisant de l'élève – face à cet exercice si conforme à la rationalité institutionnelle et didactique parce que « facile à mettre en œuvre, facile à corriger » (*ibid.*, p.181) – un travailleur passif, voire aliéné, au mieux transcrivant « sans pouvoir créer quoi que ce soit » (Traimond, 2001, p.225), au pire « restreint dans son vocabulaire », voire « empêché d'écrire » (*ibid.*, p.172).

Ces deux approches historiques peuvent être intégrées dans un « modèle » socio-historique durkheimien et wébérien de critique de l'affirmation de l'institution (Prost, 2007), permettant ensuite l'ouverture sur la socio-histoire du moteur du travail scolaire (partie 3).

#### ■ **Un « modèle » socio-historique**

L'un des exemples les plus stimulants pour illustrer la « dialectique » des deux histoires et la socio-histoire du travail scolaire est l'ouvrage de Durkheim consacré à *L'évolution pédagogique en France* (1938/1990), bien qu'il soit discuté sur un plan historique (manque de rigueur spécifiquement historique), pédagogique (choix d'une démarche, réaliste, contre d'autres, notamment humaniste), sociologique (présupposés évolutionnistes) et politique (« plaidoyer » républicain, malgré des réserves, liées à la centralité de l'émulation ; sur ce dernier point, cf. Ihl, 2007).

L'argumentation durkheimienne peut être complétée par la problématique wébérienne (elle aussi discutée historiquement) des deux éthiques et de leur liens. Les contradictions de la rationalisation des sociétés occidentales, identifiées par Weber (1964/2008) et notamment caractérisées par la domination d'une éthique de la responsabilité insuffisamment contrebalancée par l'éthique de la conviction, n'épargnent pas les systèmes éducatifs français et européens (Maroy, 2006 ; Malet, 2008), et ont des conséquences sur le travail scolaire.

Avec le passage progressif, depuis la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, de l'objectif de l'« école pour tous » à celui de la « réussite pour tous » (passage qui réunit aujourd'hui un large consensus), la rationalisation du travail scolaire, en principe équilibre de conviction et de responsabilité, d'instruction et de sélection, se trouve menacée par une contradiction « naturaliste » (Malet, 2008) qui affaiblit continuellement, dans un contexte donné, l'idée même d'instruction au sens de Condorcet (c'est-à-dire dégagée de toute tentative d'éducation par l'école). Au début du XX<sup>e</sup> siècle, répondant indirectement aux craintes de Weber, comme dans un dialogue imaginaire, Durkheim (1938/1990) nous a légué les instruments d'analyse sociologique et d'action pédagogique nécessaires à la préservation de l'équilibre évoqué à l'instant ; il a pu affirmer sa préférence (de pédagogue « réaliste » plus que de sociologue) pour un système éducatif qui,

comme celui du Moyen Age, serait dépourvu des « artifices pédagogiques » (notes, émulation, récompenses, concours) (Durkheim, 1938/1990, p.245), et où tout élève assidu serait sûr de réussir, contre tout système éducatif, surtout jésuite (promoteur de l'érétisme et des rangs : « le travail scolaire impliquait une sorte de corps à corps perpétuel ») (*ibid.*, pp.295ss), et même républicain, qui leur accorderait trop de place, et favoriserait le développement de la responsabilité sans (suffisamment de) conviction.

Les deux « pères fondateurs » sont bien peu suivis de nos jours où s'impose comme principal, voire seul objectif scolaire, la réussite rapide, efficace, juste, démocratique et républicaine, au détriment de l'ambition d'instruction de qualité, sans « plafond », pour tous. Avec la loi Fillon de 2005, un nouveau consensus ferryste s'est constitué autour d'une nouvelle « démocratisation ségrégative » (Merle, 2009) et d'un nouvel élitisme républicain. La culture commune minimale pour tous, le bachotage efficace et le consumérisme scolaire s'imposent à tous les échelons (y compris une partie du Premier degré), accompagnés de la diminution des exigences à l'égard du travail scolaire et de l'« *exit velocity* » comme sortie rapide du système éducatif (la plus rapide possible en fait), du moment qu'un niveau de réussite arbitrairement défini est atteint. En lieu et place des pensées wébérienne et durkheimienne, se développent des arguments avalisant la naturalisation de la normativité scolaire et autres schèmes scolaires de perception : l'ennui des élèves, l'intériorisation par eux de leur échec (la conscience malheureuse), l'évaluation et l'orientation en termes de pure gestion de flux et de refroidissement des ambitions (*cooling-out*, Clark, 1960/1974), la fragilisation de la formation des enseignants (en France et en Europe, cf. Maroy *et al.*, 2006, Malet, 2008 ; et plus généralement Woods, 1990) ; et la nécessité de la réforme idéologique du système éducatif, fût-ce au prix de l'aggravation des contradictions entre instruction et sélection, toujours au nom de l'idéologie de la réussite et de l'efficacité, et d'une éthique de responsabilité dominante.

Le système scolaire influence les caractéristiques, et en particulier les comportements, les réactions, des enfants et des adolescents qui le fréquentent. La jeunesse scolarisée d'aujourd'hui se trouve construite collectivement par l'objectif de lutte contre l'échec scolaire en faveur de la réussite scolaire. Cette jeunesse scolarisée est aussi produite par les effets sociaux de la norme majeure, instituante, que représente, dans une logique de rationalisation poussée, la réussite la plus rapide possible d'abord, la mieux notée possible ensuite. Modèle idéologique, politique, éducatif, d'une jeunesse déconnectée de l'intérêt intellectuel, du développement de l'esprit critique (au sens de Condorcet), du sens donné par l'enfant et l'adolescent à leurs études, d'un travail scolaire autonome. La construction de l'identité adolescente à l'école est, directement ou indirectement, liée à cette norme scolaire particulière. Un élève qui travaille efficacement serait nécessairement un élève intégré scolairement, un élève qui ne travaille pas efficacement serait tout aussi nécessairement inscrit dans une logique d'exclusions scolaire et sociale.

Ce « modèle » socio-historique de domination institutionnelle (Prost, 2007) n'est que la variante moderne d'une permanence historique ; il s'accompagne inévitablement de résistances des élèves (échec et violence scolaires notamment), et constitue une illustration du « moteur », sur la longue durée, du travail scolaire, que nous allons décrire maintenant.

### **3. Une hypothèse à valider : la tension entre « travail pour l'institution » et « travail pour soi » comme moteur de l'histoire du travail scolaire**

Toute l'histoire institutionnelle du travail scolaire illustre les intentions mais aussi, indissociablement, les limites des politiques éducatives. Le bilan des recherches historiques est sans équivoque : « L'école fonctionne comme un système autorégulé et largement autonome » (Chervel, 1998, p.193). L'espace scolaire est le lieu

historique institutionnel de rencontre entre les politiques éducatives, les enseignants, les savoirs, les élèves et leurs parents (au moins pour la période récente) ; le travail scolaire qui est produit par cette rencontre dans cet endroit est traversé par des logiques dont l'opposition constitue son

« moteur ». Il en va de même pour le travail enseignant, que nous ne ferons qu'évoquer dans le cadre de cet article.

**■ L'espace du travail scolaire :  
un décalage durable entre l'acteur et le système**

Une des conséquences du décalage qui existe entre les deux histoires est de rendre possible, malgré des contours flous et des lacunes historiques, une opposition sur la longue durée entre une offre scolaire, fondamentalement ambiguë, qui réclame de l'élève un « travail pour l'institution » ; et une demande intellectuelle de l'élève, imprécise par définition, de « travail pour soi » (pour des développements, cf. Sembel, 2003/2005). Les objets les plus classiques du travail scolaire peuvent ainsi être revisités historiquement, avec un regard systématique ; par exemple, « le cours magistral est une forme de travail, parmi d'autres, qui permet l'établissement de liens verticaux (entre professeurs et élèves), aussi bien qu'horizontaux (entre élèves), démultipliant ainsi la circulation du savoir » (Bruter, 2008, p.32).

De leur côté, les enseignants ne s'inscrivent pas naturellement dans cette offre scolaire dont ils sont les « porteurs » institutionnels, et leur travail scolaire à eux est traversé par cette ambiguïté, au cœur des enjeux entre la singularité de la forme scolaire et la pluralité des formes de travail scolaire (Maulini, dans ce volume), et des questions que pose son organisation (Gather Thurler & Maulini, 2007). Nous avons montré que certains y répondent par une logique d'adaptation (« pour l'institution »), d'autres par une logique d'autonomie (« pour soi ») (Sembel, Léonard, Teruel & Gesson, 2009).

Sans trop développer, nous pouvons remarquer avec Chartier que l'histoire moderne du travail enseignant est celle d'un paradoxe, celui de l'école obligatoire, dont la « banalisation est à la fois sa force et sa faiblesse, sa réussite et sa fragilité. Les maîtres doivent en permanence inventer des manières d'enseigner qui permettent aux élèves de trouver valeur et sens à des apprentissages qu'ils ne peuvent pas pour autant choisir. C'est ce qu'on appelle la pédagogie. » (Chartier, 2007, p.45). Mais, si les pratiques « au ras de la classe » (Chartier, 2007, p.8) permettent aux enseignants de dégager d'importantes marges d'action, en tension et parfois en autonomie vis-à-vis de l'institution scolaire et de ses obligations, pourquoi le travail scolaire des élèves ne pourrait-il pas être interprété de la même manière, comme un travail lui aussi en tension, en décalage et en relative autonomie vis-à-vis des prescriptions de l'institution et du travail de ses représentants enseignants ? Or, c'est le contraire qui se produit : tout décalage, tension et réelle autonomie dans le travail des élèves sont généralement stigmatisés comme « apprentissages ratés, décevants, interrompus, abandonnés, impossibles » (Chartier, 2007, p.237), et regroupés sous le terme disqualifiant d'« échec scolaire ». Mais la critique socio-historique, notamment d'inspiration foucauldienne, de l'échec scolaire ouvre à son tour l'espace pour un travail scolaire défini sociologiquement. Quoi de plus discuté sociologiquement en effet que l'échec scolaire (et donc, indissociablement, la réussite), sa construction et sa naturalisation ? Car si, « pour échouer, il suffit de ne pas maîtriser aussi vite que les autres ce que l'institution exige ou espère », l'échec, « corollaire inévitable de l'obligation scolaire (...), ne peut être supprimé dans une institution qui classe » (Chartier, 2007, p.48). Il n'a donc pas sa source du côté de l'élève, mais du côté de l'institution, et la stigmatisation du travail scolaire qu'il véhicule n'est qu'un phénomène relatif, soumis à une infinité de normes et de contextes, suscitant en retour une infinité de formes d'instrumentalisations (travail pour l'institution) ou de résistances réelles ou potentielles (travail pour soi) de la part des élèves (pour une perspective sociologique, cf. Woods, 1990).

Logiquement, un « moteur » socio-historique du travail scolaire est né de la tension « ancestrale » et anthropologique entre l'acteur et le système. L'hypothèse d'une telle tension est validée depuis longtemps en sociologie de l'éducation avec les recherches de Waller des années 1920, et peut s'appuyer sur l'ouvrage socio-historique de Durkheim déjà cité, *L'évolution pédagogique en France* (1938/1990) (pour une lecture « conflictualiste » de cette tension, cf. Sembel, 2003/2005). Il s'inscrit dans le long terme, et se nourrit de l'opposition entre l'économie de la simplification des apprentissages vers laquelle tend « naturellement » toute institution

scolaire, quand les résistances ne sont pas trop fortes ; et l'économie de la subjectivation par le travail vers laquelle tend tout aussi « naturellement » l'élève, quand la sélection scolaire n'est pas trop forte.

■ **Le moteur socio-historique du travail scolaire : simplification versus subjectivation**

C'est dans l'espace ouvert par le décalage, sur la longue durée, entre l'acteur et le système, que va pouvoir se déployer le moteur socio-historique du travail scolaire. Ce moteur puissant est constitué par l'opposition (plus que par la complémentarité) entre *l'intérêt intellectuel* et *l'émulation intellectuelle* (Durkheim, 1938/1990), opposition caractérisée par une lutte qui a pris des formes différentes et qui, selon nous, traverse centralement la question du travail scolaire aujourd'hui, et caractérise bien, par exemple, la « séparation » entre la « personne » étudiante et l'institution universitaire (Lapeyronnie & Marie, 1992). L'émulation se traduit, particulièrement depuis l'époque des Jésuites et son travail scolaire « formalisé » à l'extrême, par ce que l'on appellerait aujourd'hui de la compétition scolaire (Duret, 2009). Emulation extrinsèque contre intérêt intrinsèque, par analogie avec la dichotomie de la motivation au travail scolaire (voir Lieury & Fenouillet, 2006). Ces deux éléments s'inscrivent eux-mêmes pleinement dans les processus socio-historiques qui ont accompagné l'émergence de la scolarisation entre 1850 et 1950 en France et ailleurs (avec des variantes nationales) : transition démographique, réglementation du travail des enfants (lois de 1841 et de 1874), distinction entre les classes sociales (Goblot, 1925/2010), volontés pédagogique et politique d'imposition de la forme et du travail scolaires républicains, fonction institutionnelle de « dévalorisation » par « consécration » (Bourdieu, 1989) du travail scolaire, résistance conflictuelle des enfants et des adolescents (Waller, 1932, et Willis, 1977, cités par Coulon, 1993, pp.67ss et p.95).

Cette opposition et ce moteur s'inscrivent dans la durée « longuissime » (Vergnioux, 2007, p.11) de certaines tendances des systèmes éducatifs, bien distinctes de la durée immédiate des aspects les plus modernes de leur développement, de la durée moyenne de leurs caractéristiques républicaines (dans le cas de la France), et de la longue durée des humanités. La distinction entre intérêt intellectuel et émulation scolaire, et la dialectique qui naît de cette séparation, date très probablement de plusieurs siècles, et se situe au niveau des permanences les plus longues, celles des valeurs éducatives et des institutions scolaires (Troger & Ruano-Borbalan, 2010).

Historiquement, le problème majeur reste celui de la simplification du travail scolaire comme conséquence de l'appauvrissement de la culture scolaire. Durkheim remarquait déjà que, avec « l'invasion franque », l'Eglise « continua à enseigner un peu de latin et quelques connaissances indispensables, mais elle en enseignait le moins possible. Jamais, ni avant ni après, la culture intellectuelle qu'elle donna aux hommes ne fut réduite à un si triste minimum » (Durkheim, 1938/1990, p.42). Au-delà du contexte, le principe était posé, et allait se révéler être une des plus durables et robustes permanences du fonctionnement du système éducatif, probablement de tout système éducatif à visée collective. Aujourd'hui, ce problème existe potentiellement partout dans le système éducatif français (et européen, cf. Maroy *et al.*, 2006, et Malet, 2008) – des Zones d'éducation prioritaire (van Zanten & Grospiron, 2001) aux Classes préparatoires aux grandes écoles (Bourdieu, 1989) – puisque étant lié à l'objectif de réussite scolaire, et donc de socialisation à un modèle de travail scolaire comme rapport de conformité à ce que demande l'école. Il transcende, et remet en question, les clivages et les hiérarchies entre zones « favorisées » et « défavorisées » du système éducatif, entre « bons » et « mauvais » établissements scolaires, entre filières d'« élite » et filières de « relégation », entre « bons » et « mauvais » professeurs, entre les différents aspects de la culture scolaire. Un travail scolaire peut être simple en « classes prépa » et riche en « établissements difficiles » ; pour une même classe, d'un enseignant à l'autre ; pour un même enseignant, d'un jour à l'autre, *idem* pour un même élève. Un travail scolaire simplifié n'est pas « ajusté » aux potentialités de l'élève, ne permet pas à ce dernier d'investir sa subjectivité dans son travail ; soit que les tâches demandées n'aient aucun lien avec les capacités, les potentialités de l'élève, ni avec une quelconque progressivité cognitive ; et/ou que la cadence proposée pour réaliser ces tâches n'ait

littéralement aucun sens pour l'élève, car trop rapide (en CPGE) ou trop lente (en ZEP). La simplification du travail scolaire est un des plus paradoxaux avatars des contradictions de la rationalisation des systèmes éducatifs.

Finalement, le rapport de subjectivation à l'école peut se construire « malgré » l'école ; le travail scolaire peut être un travail « pour soi » distinct du travail que demande, explicitement ou implicitement, l'école. Les notions d'intérêt intellectuel, d'esprit critique, de pouvoir intellectuel des élèves, de sens donné aux études, peuvent contribuer à la construction d'une identité scolaire juvénile qui ne relèverait ni du conformisme scolaire, ni du conflit anti-scolaire, ni de l'échec scolaire. Ce triptyque fonctionnaliste (intégration, conflit, retrait) trouve dans le monde scolaire les mêmes limites que dans le monde du travail salarié (où il est souvent mobilisé comme cadre d'analyse) ; mais sa normativité (en faveur de l'intégration, contre le conflit et le retrait) stigmatise bien plus qu'elle n'analyse. D'autres rapports historiques à ce que demande l'école, comme le « désengagement conflictuel », existent, comme nous allons le voir dans la partie suivante.

### 3. Pour une socio-histoire du travail scolaire comme rapport autonome des élèves à l'école

La typologie fonctionnaliste classique, et toujours pertinente, des rapports au travail (intégration, retrait, conflit) et, par extension, à tout collectif (en suivant la problématique de Hirschman, *exit, voice and loyalty* ; pour une discussion qui

complète celle de Lüdtke, cf. Raison du Cleuziou, 2010, p.290) se trouve enrichie, et critiquée, par une variante peu mise en avant, constatée empiriquement à propos du travail salarié des années 1930 (Lüdtke, 1996), et mobilisable dans le cadre de l'analogie avec le travail scolaire : le « désengagement conflictuel » (*Eigensinn*) d'élèves et d'étudiants qui « n'en font qu'à leur tête ». Selon Lüdtke, qui inscrit l'étude de son objet particulier dans une perspective de sociologie des procédures de travail en général, et d'une sociologie des organisations qui enrichirait l'alternative entre la domination et la résistance, un tel comportement « ne relève ni de la soumission à la domination ni de la résistance ouverte », il reflète « plutôt l'aspiration à une affirmation autonome et spécifique » des « propres exigences » des travailleurs (*ibid.*, p.91). Ces travailleurs relevant de l'*Eigensinn* « construisent leur propre patchwork, fait d'acceptation et de distance, de coopération par nécessité et de moments où l'on en fait qu'à sa tête ». En particulier, « ils ne [résistent] pas aux procédures de travail, ils les [laissent] littéralement fonctionner sans eux », en prenant « leur distance avec les ordres et les normes ». Ce qui permet de délimiter « une sphère autonome au-delà des luttes pour le contrôle des procédures de travail » (*ibid.* pp.92-93). Nous avons pu observer dans les années 1990 en France un tel comportement de travail scolaire, de relation « conflictuelle-désengagée », auprès d'étudiants à bac+3 et bac+4, articulant de façon originale le « travail pour soi » et le « travail pour l'institution », défendant un intérêt intellectuel marqué pour leurs études au milieu de difficultés scolaires réelles et persistantes depuis leur entrée à l'Université (et peut-être avant). Ils sont également très critiques, sur divers points, à l'égard de l'institution universitaire. Ils travaillent « malgré » l'Université. Nous avons dénommé ces étudiants des « hérétiques » (Sembel, 1997) : ils ont un rapport « anti-institutionnel » à leurs études, caractérisé par la difficulté et la conflictualité scolaires, par la mise à distance critique du travail pour l'institution, par l'engagement subjectif et intellectuel autant que possible dans le travail pour soi. Ils développent dans ces deux travaux une réelle activité cognitive, bien que très différente. Ils construisent un rapport à l'institution scolaire qui combine ce qui représente pour eux l'« inefficacité cognitive » du travail pour l'institution, mais pas au point de sortir du système éducatif, et l'« efficacité subjective » du travail pour soi. Ce faisant, ils participent eux aussi au fonctionnement de l'institution scolaire, ils « font » institution. Seule une relation conflictuelle ainsi définie peut permettre d'analyser l'articulation et la complémentarité, quand elles existent, de la logique centripète (Friedmann) du travail pour l'institution et de la logique centrifuge du travail pour soi. Le travail autonome des « hérétiques » est une réponse inédite qui échappe (de justesse) à la stigmatisation de l'institution scolaire, faute d'être clairement identifié par elle, dans un jeu récurrent de stigmatisation par l'étiquette d'échec scolaire (du côté de l'institution) et de pratiques de « braconnage » et de résistance (du côté des « hérétiques »). La question fondamentale qui émerge de notre réflexion socio-historique est finalement celle de l'autonomie

dans le travail scolaire et par rapport à l'institution scolaire, que les deux exemples très différents du travail ouvrier en contexte de dictature et du travail étudiant en contexte universitaire permettent d'analyser de manière heuristique.

Ce dernier élément de notre problématique socio-historique « conflictualiste » du travail scolaire comme rapport des élèves à ce que demande l'école, problématique qui possède également une dimension anthropologique, avec la mise en avant de la « pluralité des normes », de la « complexité des situations » et de la « diversité des cultures » (Filiod, 2007, p.582 et pp.586-587), permet de parachever la construction socio-historique de la spécificité et de l'autonomie du travail scolaire telle que nous la concevons (pour un autre exemple, dans le domaine de l'information-communication, cf. Liquète & Maury, 2007), au sein d'une institution et d'une culture scolaires dont, sur un plan historique, la spécificité et l'autonomie sont elles-mêmes nouvellement abordées, depuis la fin des années 1980 seulement, comme objets d'étude à part entière (Compère & Savoie, 2005, p.126).

### **Conclusion**

#### **Objectiver socio-historiquement la normativité de l'institution scolaire**

En proposant d'emblée une définition sociologique du travail scolaire en rupture avec la définition institutionnelle en vigueur, en appuyant cette définition sur un positionnement historique marginal de par sa critique, pour inscrire le tout dans une délimitation socio-historique soulignant avant tout les limites de la dimension institutionnelle, nous avons ouvert un espace pour l'objectivation de l'autonomie du travail scolaire, progressivement construite tout au long de cet article ; et ouvert également la possibilité d'une objectivation socio-historique de l'institution scolaire, sur laquelle nous voudrions revenir pour conclure.

Les formes que prend le travail scolaire tel que nous l'avons problématisé dépendent à la fois d'éléments pris dans la sociologie du travail, extérieurs à toute rationalité institutionnelle (scolaire, pédagogique et didactique), et d'éléments épistémologiques propres à l'évolution du regard socio-historique porté sur cet objet, pour finalement tenter de renforcer les éléments pédagogiques et didactiques propres, eux-mêmes parfois en tension avec l'institution scolaire.

Dans cette perspective pédagogique et didactique propre, c'est-à-dire non institutionnelle, un postulat à prétention universalisante, caractéristique d'une éthique de conviction, comme celui selon lequel « toute personne est connaissante » (Schlanger, 1997), y compris les élèves que l'institution identifie (et souvent stigmatise) comme « mauvais », constitue une bonne illustration de la notion de travail scolaire comme rapport autonome à l'institution scolaire. De même, l'alternative entre la culture scolaire institutionnelle comme « point de départ » et la culture scolaire autonome comme « fin en soi » pourrait être mieux reconnue et plus systématiquement utilisée en tant que critère d'analyse des dispositifs scolaires. Enfin, il en va de même pour la distinction, ancienne et désormais classique en sociologie du travail, entre satisfaction et efficacité du rendement de l'individu au travail (Morse & Weiss, 1955). Par extension, la réussite scolaire n'est pas nécessairement source de satisfaction ; et il est possible de faire l'hypothèse que satisfaction et efficacité ne vont parfois de pair qu'au prix de l'existence d'une logique d'aliénation de l'élève qui réussit. Aliénation pourtant rarement identifiée dans ce genre de cas, le concept (qui reste à construire sociologiquement) étant réservé, dans une perspective institutionnelle, aux seuls « mauvais » élèves (Dubet & Martuccelli, 1996).

Plus généralement, il est nécessaire d'objectiver systématiquement les « schèmes scolaires de perception », véritables obstacles à l'analyse, qui catégorisent positivement, tant sur le plan scolaire que sur le plan analytique et conceptuel, ces élèves que le système identifie comme « bons ». Par ailleurs, les mécanismes de stigmatisation et de « refroidissement » institutionnels, c'est-à-dire non nécessairement voulus individuellement, mais bien réels au demeurant, gagneraient à être plus clairement identifiés, dans toute la diversité de leurs manifestations, alors qu'ils sont en général négligés, censurés ou refoulés. Une socio-histoire complète du travail

scolaire et de son autonomie potentielle ou réelle passe aussi par l'objectivation sans concession du plus grand nombre possible d'éléments institutionnels.

## Bibliographie

- ALTET, M. (1997), *Les pédagogies de l'apprentissage*, Paris, PUF.
- BARRERE, A. (1997), *Les lycéens au travail. Tâches objectives, épreuves subjectives*, Paris, PUF.
- BECKER, H. & GEER, B. (1958), "The fate of idealism in medical school", *American sociological review*, n°28, pp. 50-56.
- BOURDIEU, P. (1979), *La distinction, critique sociale du jugement*, Paris, Minuit.
- BOURDIEU, P. (1989), *La noblesse d'Etat, grandes écoles et esprit de corps*, Paris, Minuit.
- BOURDIEU, P. & PASSERON, J.-P. (1970), *La reproduction, éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Minuit.
- BRUTER, A. (2008), « Le cours magistral comme objet d'histoire », *Histoire de l'éducation*, n°120, pp. 5-32.
- CARON, J.-C. (1999), *A l'école de la violence : châtiments et sévices dans l'institution scolaire au XIX<sup>e</sup> siècle*, Paris : Aubier.
- CHAPOULIE, J.-M. (2010), *L'école d'État conquiert la France, deux siècles de politique scolaire*, Rennes, PUR.
- CHARTIER, A.-M. (2007), *L'école et la lecture obligatoire. Histoire et paradoxes des pratiques d'enseignement de la lecture*, Paris, Retz.
- CHERVEL, A. (1998), *La culture scolaire. Une approche historique*, Paris, Belin.
- CLARK, B. (1960/1974), « The cooling-out function in Higher education », *American journal of sociology*, n°25(2), pp. 569-576, traduit dans Gras A. et Janne H. (1974), *Sociologie de l'éducation, textes fondamentaux*, Paris, Larousse.
- COMPÈRE, M.-M. & SAVOIE, P. (2005), « L'histoire de l'école et de ce qu'on y apprend », *Revue Française de Pédagogie*, n°152, pp. 107-146.
- COULON, A. (1997), *Le métier d'étudiant*. Paris, PUF.
- COULON, A. (1993), *Ethnométhodologie et éducation*, Paris, PUF.
- DUBET, F. & MARTUCCELLI, D. (1996), *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*. Paris, Le Seuil.
- DURAND, J.-P. (1995), *Sociologie de Marx*, Paris, La Découverte.
- DURET, P. (2009), *Sociologie de la compétition*, Paris, La Découverte.
- DURKHEIM, E. (1938/1990), *L'évolution pédagogique en France*, Paris, PUF.
- FABRE, M. (2007), « Sommes-nous encore chrétiens, nous autres éducateurs ? (Durkheim et la généalogie de nos valeurs éducatives) », *Education et longue durée*, H. Peyronie & A. Vergnion A. (dir.), Caen, Presses Universitaires de Caen, pp. 53-68.
- FALAIZE, B. et al. (2009), *Enseigner l'immigration à l'école*, Lyon, INRP & Paris, CNHI.
- FILIOD, J.-P. (2007), « Anthropologie de l'école. Perspectives », *Ethnologie française*, n°4, pp. 581-595.
- FRIEDMANN, G. (1946), *Problèmes humains du machinisme industriel*. Paris, Gallimard.

GATHER THURLER, M. & MAULINI, O. (dir.) (2007), *L'organisation du travail scolaire. Enjeux cachés des réformes ?* Québec, Presses de l'Université du Québec.

GOBLOT, E. (1925/2010), *La barrière et le niveau. Étude sociologique de la bourgeoisie moderne*, Paris, PUF.

IHL, O. (2007), *Le mérite et la République : essai sur la société des émules*, Paris, Gallimard.

JULIA, D. (1974), « Les sources de l'histoire de l'éducation et leur exploitation », *Revue Française de Pédagogie*, n°27, pp. 22-42.

LAHIRE, B. (2007), *L'esprit sociologique*, Paris, La Découverte.

LAPEYRONNIE, D. & MARIE, J.-L. (1992), *Campus blues : les étudiants face à leurs études*, Paris, Le Seuil.

LEGRIS, P. (2010), « Les programmes d'histoire en France : la construction progressive d'une citoyenneté plurielle », *Histoire de l'éducation*, n°126, pp. 121-151.

LIEURY, A. & FENOUILLET, F. (2006), *Motivation et réussite scolaire*, Paris, Dunod.

LIQUETE, V. & MAURY, Y. (2007), *Le travail autonome*, Paris, A. Colin.

LUDTKE, A. (1996), « Ouvriers, Eigensinn et politique dans l'Allemagne du XX<sup>e</sup> siècle », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°113, pp. 91-101.

MALET, R. (2008), *La formation des enseignants comparée*, Francfort, Peter Lang.

MANESSE, D. (2007), « La dictée, résistance et avatars d'un exercice scolaire », *Education et longue durée*, H. Peyronie & A. Vergnion A. (dir.), Caen, Presses Universitaires de Caen, pp. 167-182.

MAROY, C. (dir.) (2006), *École, régulation et marché, une comparaison de six espaces scolaires locaux en Europe*, Paris, PUF.

MERLE, P. (2009), *La démocratisation du système éducatif*. Paris, La Découverte.

MORSE, N. & WEISS, R. (1955), "The function and meaning of work and the job", *American sociological review*, n°20(2), pp. 191-198.

NOIRIEL, G. (2006), *Introduction à la socio-histoire*, Paris, La Découverte.

PERRENOUD, P. (1994/2010), *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Paris, ESF.

PROST, A. (2010), « Présentation », *Histoire de l'éducation*, n°126, pp. 5-10.

PROST, A. (2007), « Les trois âges de l'enseignement français (XIX<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup>) », *Education et longue durée*, H. Peyronie & A. Vergnion A. (dir.), Caen, Presses Universitaires de Caen, pp. 29-40.

RAISON DU CLEUZIQU, Y. (2010), « Des fidélités paradoxales. Recomposition des appartenances et militantisme institutionnel dans une institution en crise », *Sociologie de l'institution*, J. Lagroye & M. Offerlé (dir.), Paris, Belin, pp. 267-290.

SCHLANGER, J. (1997), *La vocation*, Paris, Le Seuil.

SEMBEL, N. (1997), *Le travail et le métier. Les étudiants et leurs études*, Thèse, Université de Bordeaux 2.

SEMBEL, N. (2003/2005), *Le travail scolaire*, Paris, Nathan Université.

SEMBEL, N., LEONARD, F., TERUEL, B. & GESSON, B. (2009), « L'entrée dans la carrière d'une cohorte de Professeurs des Ecoles en Gironde : la construction de l'identité au travail entre adaptation et autonomie », *Les parcours de formation des enseignants débutants*, R. Goigoux, L. Ria & M.-C. Toczek-Capelle (dir.), Clermont-Ferrand, Presses de l'Université Blaise Pascal, pp. 135-147.

TRAIMOND, B. (2001), *Une cause nationale, l'orthographe française : éloge de l'inconstance*, Paris, PUF.

TROGER, V. & RUANO-BORBALAN, J.-C. (2010), *Histoire du système éducatif*, Paris, PUF.

VAN ZANTEN, A. & GROSPIRON, M.-F. (2001), « Les carrières enseignantes dans les établissements difficiles : fuite, adaptation et développement professionnel », *Ville-Ecole-Intégration*, n°124, pp. 224-268.

VERGNIoux, A. (2007), « Avant-propos », *Education et longue durée*, H. Peyronie & A. Vergnioux A. (dir.), Caen, Presses Universitaires de Caen, pp. 7-17.

VIAL, J. (1974), « Pour une histoire des objets pédagogiques », *Revue Française de Pédagogie*, n°27, pp. 43-46.

VINCENT, G. (dir.) (1994), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire*, Lyon, PUL.

WEBER, M. (1964/2008), *L'éthique protestante et l'esprit du capitalisme*, Paris, Flammarion.

WOODS, P. (1990), *L'ethnographie de l'école*, Paris, A. Colin.

ZINN, H. (1980/2002), *Une histoire populaire des Etats-Unis*, Marseille, Agone.