

Éducation *et* Sociétés

4

1999/2

REVUE INTERNATIONALE DE SOCIOLOGIE DE L'ÉDUCATION

Sociologie des savoirs



De Boeck  Université

Éducation et Sociétés

REVUE INTERNATIONALE DE SOCIOLOGIE DE L'ÉDUCATION

Comité de rédaction

Jean-Louis DEROUET, Institut National de Recherche Pédagogique, Groupe de Sociologie Politique et Morale EHESS-CNRS, Paris, France, *Rédacteur en chef*

Katherin ANDERSON-LEVITT, University of Michigan-Dearborn, États-Unis

Jean-Michel BERTHELOT, Université René Descartes-Paris V, France

Marie-Claude DEROUET-BESSON, Institut National de Recherche Pédagogique, Paris, France, *Rédacteur en chef adjoint*

Yves DUTERCQ, Institut National de Recherche Pédagogique, Paris, France, *Rédacteur en chef adjoint*

Bernard LAHIRE, Groupe de Recherche sur la Socialisation, Université Louis Lumière-Lyon 2, France

Claude LESSARD, Université de Montréal, Québec

Cléopâtre MONTANDON, Université de Genève, Suisse

Régine SIROTA, Institut National de Recherche Pédagogique, Centre de Recherche sur les Liens Sociaux, Université René Descartes-Paris V, France

Claude TROTTIER, Université Laval, Québec

Anne VAN HAECHT, Université Libre de Bruxelles, Belgique

Agnès VAN ZANTEN, Observatoire Sociologique du changement, CNRS-Fondation nationale des sciences politiques, Paris

Groupe d'études sociologiques

INRP

29, rue d'Ulm

F-75230 Paris Cedex 05

Tél. 33 (0) 146 34 91 32

Fax 33(0) 146 34 91 25

Mél derouet@inrp.fr



Administration

De Boeck & Larcier s.a.

Siège social rue des Minimes 39

B-1000 Bruxelles

Tél. 32 (0) 10 48 25 11

Fax 32 (0) 10 48 26 50

Site Web <http://www.deboeck.be>

Abonnements

Accès+

Fond Jean-Pâques 4

B-1348 Louvain-la-Neuve

Tél. 32 (0) 10 48 25 70

Fax 32 (0) 10 48 25 19

Prix et modalités,
voir bulletin de commande
en fin de volume.

Éducation et Sociétés

4

1999/2

REVUE INTERNATIONALE DE SOCIOLOGIE DE L'ÉDUCATION

Sociologie
des savoirs

De Boeck  Université

Institutions partenaires

Ateliers des Facultés Universitaires Catholiques à Mons, Belgique

Centre d'Étude et de Recherche sur les Liens Sociaux, CNRS, Université René Descartes,
Paris V, France

Département d'éducation préscolaire de l'Université d'Athènes, Grèce

Groupe de Recherche en Socialisation, CNRS, Université de Lyon II, France

Institut National de Recherche Pédagogique, France

Service de la Recherche en Éducation, Genève, Suisse

Université de Genève, Suisse

Université Libre de Bruxelles, Belgique

Éducation et Sociétés remercie le Fonds pour la Formation de Chercheurs et l'Aide à la
Recherche du gouvernement du Québec pour le concours qu'il apporte à sa publication
pendant les deux premières années.

Revue publiée avec le concours du Centre national du livre

PHOTO DE COUVERTURE :
Collection Romuald Normand

© De Boeck & Larcier s.a., 1999
Département De Boeck Université
Paris, Bruxelles

Toute reproduction d'un extrait quelconque de ce livre, par quelque procédé
que ce soit, et notamment par photocopie ou microfilms, est strictement interdite.

Imprimé en Belgique

D 1999/0074/223

ISBN 2-8041-3063-0
ISSN 1373-847X

SOMMAIRE

ÉDITORIAL	5
<i>Jean-Louis Derouet</i>	

DOSSIER : SOCIOLOGIE DES SAVOIRS

(coordonnée par Bernard Lahire)

- La sociologie de l'éducation et l'opacité des savoirs 15
B. Lahire
- Pour une didactique sociologique 29
Entretien avec Samuel Johsua, professeur à l'Université
d'Aix-Marseille II, didacticien des sciences et des mathématiques
- Économie des savoirs et pratiques de lecture. L'analyse des formes
du travail intellectuel étudiant en médecine et en sociologie 57
M. Millet
- Les processus d'incorporation et d'appropriation des savoir-faire
du danseur 75
S. Faure

Rubrique Rencontres avec les sociologies d'autres espaces linguistiques

- Jean Lave, traduction française de l'introduction 91
de *Psychologie et anthropologie*

Rubrique Rencontres avec d'autres disciplines

- La lecture scolaire entre histoire des disciplines
et histoire culturelle 115
A.-M. Chartier

Varia

- Enseignants au Portugal. Formation continue et enjeux identitaires 131
R. Canário & José Alberto Correia
- Procéduralisation et réflexivité : des outils pour la régulation des établissements scolaires ? 143
M. Verhoeven

COMPTES RENDUS D'OUVRAGES 165

Alain Kerlan, 1998, *La Science n'éduquera pas. Comte, Durkheim, le modèle introuvable* (Pierre Kahn, IUFM de Versailles)

Jacky Beillerot, 1998, *L'éducation en débat : la fin des certitudes* (Alain Kerlan, ISPEF, Université Lumière Lyon 2)

Anne Barrère et Nicolas Sembel, 1998, *Sociologie de l'éducation* (Judith Migeot-Alvarado, IUFM de Franche-Comté, CERLIS)

Pierrette Bouchard, Jean-Claude Saint-Amant, 1996, *Garçons et filles, stéréotypes et réussite scolaire*, et Pierrette Bouchard, Natasha Bouchard, Jean-Claude Saint-Amant, Jacques Tondreau, 1996, *Modèles de sexe et rapports à l'école, guide d'intervention auprès des élèves de troisième secondaire* (Françoise Hatchuel et Karine Ferry, Université Paris X-Nanterre)

Nicole Mosconi, 1998, *Égalité des sexes en éducation et formation* (Françoise Hatchuel, Université de Paris X-Nanterre)

Valérie Ehrlich, 1998, *Les nouveaux étudiants. Un groupe social en mutation* (Florence Legendre, Paris VIII)

Pascal Duret, 1999, *Les jeunes et l'identité masculine* (Malika Gouirir, Paris V, Centre de sociologie européenne)

Lise Demailly, Nicole Gadrey, Philippe Deubel et Juliette Verdière, 1998, *Évaluer les établissements scolaires : enjeux, expériences, débats*

et Guy Pelletier (dir.), 1998, *L'évaluation institutionnelle de l'éducation : défi, ouverture et impasse* (Yves Dutercq, INRP, Paris)

Rubrique "Éducation et Sociétés a reçu"

RÉSUMÉS 199

Français, anglais, espagnol, russe, allemand, arabe

É DUPLICATION ET S OCIÉTÉS

ÉDITORIAL

“Torniamo all’antico, sara un progresso”, telle pourrait être la devise de cette quatrième livraison. Après avoir exploré des directions nouvelles, l’affirmation d’une sociologie des politiques publiques locales d’éducation dans le premier numéro, la fondation d’une socio-anthropologie de l’enfance dans les numéros deux et trois, la revue aborde le problème des savoirs scolaires, de leur diffusion et de leur appropriation. Cette question était déjà au centre de *L’évolution pédagogique*, qui tentait de réaliser un cristal parfait, établissant pour chaque époque une correspondance entre l’organisation de la société, l’état des savoirs, le projet de socialisation de la jeunesse et les contenus enseignés. Bernard Lahire reprend ce projet, en l’éclairant des résultats les plus récents de l’anthropologie cognitive anglo-saxonne. Ce faisant, il illustre aussi une des préoccupations de la revue, le dialogue avec les autres domaines linguistiques. La traduction d’un texte de Jean Lave témoigne de cet intérêt mais l’intégration des apports du courant qu’elle représente est sensible dans l’ensemble du numéro, dans l’article introductif de Bernard Lahire comme dans ceux de Sylvia Faure et de Mathias Millet.

Ce numéro reflète également une autre préoccupation, le dialogue avec les autres disciplines qui travaillent sur l’école. La question des savoirs scolaires est abordée, dans le monde

francophone, par au moins quatre entrées. Celle de la sociologie du curriculum, dont Bernard Lahire présente les grandes lignes d'organisation actuelles. Mais notre discipline est tard venue dans un domaine qui avait déjà été travaillé par l'histoire et par la didactique. Nous avons tenu à ce que ces deux secteurs soient représentés par des chercheurs reconnus dans chaque champ. L'histoire des disciplines scolaires est un des axes forts du Service d'histoire de l'éducation de l'INRP et Anne-Marie Chartier présente un bilan des travaux sur la lecture qui ont joué un rôle pionnier en ce domaine. La didactique est sans doute le champ le plus développé, même si ce développement est très inégal selon les disciplines. En France, la nécessité de repenser la formation professionnelle des enseignants en fait une des principales directions de recherche des Instituts universitaires de formation des maîtres. Le dialogue entre sociologie et didactiques n'est pas aisé, car les démarches partent de cultures et de points de vue sensiblement différents. Le dialogue entre Bernard Lahire et Samuel Johsua constitue sur ce plan une "première" tout à fait remarquable. Une quatrième entrée est apparue depuis quelques années, qui remporte un très grand succès. Elle repose sur une recombinaison de champ interdisciplinaire très caractéristique des sciences de l'éducation et tente de construire en objet de recherche la question du rapport au savoir des élèves en croisant les apports de la psychologie, de la philosophie et des sciences du langage. Elle est particulièrement illustrée par les travaux de l'équipe ESCOL de l'Université de Paris VIII et nous aurions souhaité que leurs résultats soient présents dans ce numéro; malheureusement nous n'avons pas trouvé d'auteur en mesure de produire un texte dans les délais. Son apport est cependant pris en compte, notamment dans le texte de Bernard Lahire, et nous espérons que l'ensemble ainsi réuni amorce une confrontation qui devrait se poursuivre. Nous verrons plus loin que la revue soutient un réseau de recherche créé par Anne Van Haecht sur le renouvellement des politiques publiques en Europe; elle pourrait certainement en soutenir un autre sur la question des savoirs. Deux axes semblent structurants pour l'avenir: la question du sens bien sûr, qui est abordée de façons différentes par les quatre entrées qui viennent d'être évoquées, et surtout l'étude des cheminements personnels des enfants et des jeunes au travers de l'ensemble des ressources qui leur est proposé. Nous sommes loin d'être totalement au clair sur la construction

des programmes et des instructions curriculaires, mais ce domaine apparaît tout de même mieux défriché que ce qui a trait à la manière dont les personnes s'orientent au sein d'une offre devenue pléthorique. L'année 2000 verra sans doute un colloque, co-organisé par l'Université de Lyon II et l'INRP, qui devrait permettre de lancer ce travail.

Si ce numéro manifeste à la fois la permanence et le renouvellement de la tradition durkhémienne, c'est d'une autre façon que le passage du flambeau entre l'ancien et le nouveau a été traité lors du débat qui s'est déroulé à l'INRP le 4 mai dernier à l'occasion du lancement d'*Éducation et Sociétés*. Le but de cette manifestation était bien sûr de faire connaître la revue aux différents publics qu'elle doit toucher: sociologues et chercheurs en éducation, responsables politiques, administratifs ou syndicaux, enseignants, parents, journalistes, libraires, etc. Mais nous avons souhaité que la rencontre ne se limite pas à la simple convivialité et qu'elle offre un réel contenu scientifique. D'où la table ronde à laquelle nous avons invité Viviane Isambert-Jamati, Walo Hutmacher, Jean-Michel Berthelot, Anne Van Haecht et Philippe Meirieu. Qu'on ne prenne en aucun cas ces quelques lignes pour un compte rendu. Elles infléchissent le sens des interventions en fonction des préoccupations qui sont celles de la rédaction, et peut-être le trahissent. Leur but est simplement de dégager quelques orientations qui nous semblent porteuses pour l'avenir de la revue. J'en retiendrai deux dans ces pages: un débat sur les rapports que la sociologie de l'éducation entretient avec les autres aspects de la recherche en éducation et avec la décision politique, et des propositions pour affirmer le caractère réellement international de la revue.

Viviane Isambert-Jamati a repris la réflexion qu'elle avait initiée en 1983 au colloque de Toulouse, "Pour un bilan de la sociologie de l'éducation", et a magistralement retracé l'histoire de l'institutionnalisation de la sociologie de l'éducation en France. Ce thème a été repris par Jean-Michel Berthelot, qui avait organisé le colloque, et interrogé par Philippe Meirieu: la sociologie, dit-il, a en quelque sorte "déniaisé" les pédagogues mais peut-elle les déniaiser sans les désespérer? On sait les liens que cette question entretient, en France, avec la fondation de la discipline puisque Durkheim est entré à l'Université par l'enseignement de la science de l'éducation et qu'il a été un



proche conseiller de ceux qui, comme Ferdinand Buisson, sont considérés comme les fondateurs de l'école de la République. Toutefois, le lien s'est rompu après la première guerre mondiale. Le seul membre du groupe durkhémien qui se soit intéressé à l'éducation, Paul Lapie, y a été maintenu dans une position marginale et il a opté, avant 1914, pour la carrière administrative. Il y a joué un rôle important, en introduisant la sociologie dans l'enseignement des Écoles normales, mais n'a plus produit au plan scientifique. La sociologie de l'éducation a donc disparu entre les deux guerres et est réémergée après la seconde guerre mondiale. Si les travaux de Naville ont longtemps fait figure d'hapax, les enquêtes de l'INED sur les inégalités d'accès à l'enseignement secondaire sont à l'origine des deux paradigmes rivaux présentés par Bourdieu et Passeron d'une part, par Boudon d'autre part. Encore faut-il préciser que ni les uns ni les autres ne se considèrent comme des sociologues de l'éducation. Leur problème est la manière dont la société se reproduit, et c'est à partir de cette interrogation de sociologie générale qu'ils s'intéressent au rôle de l'école. Viviane Isambert-Jamati a été la première, dans cette période très brillante, à se définir comme sociologue de l'éducation et c'est à elle que l'*Année sociologique* a demandé, en 1964, une rubrique régulière qui présente les tendances de ce champ en émergence. Ce travail, qui reposait à l'origine sur des références étrangères, s'est assez rapidement enrichi de travaux français. En retraçant cette histoire à laquelle elle a beaucoup contribué, Viviane Isambert-Jamati a prolongé la réflexion qu'elle avait présentée à Toulouse sur les rapports entre la recherche en éducation et le ministère de l'Éducation nationale. L'institutionnalisation de la sociologie de l'éducation s'est accompagnée d'une évolution notable du domaine. La discipline s'était longtemps cantonnée dans une posture critique. Elle a dénoncé les politiques qui prêchaient la démocratisation de l'enseignement secondaire sans bien prendre la mesure de ce que cette orientation impliquait. Plusieurs partages du monde se sont donc établis à cette époque : entre la sociologie et la décision politique d'abord, mais aussi entre la sociologie et la pédagogie. Le ministère de l'Éducation nationale a ignoré cette critique et a maintenu jusqu'au début des années quatre-vingt que la standardisation de l'offre d'enseignement constituait la condition de la démocratisation. De même, la recherche pédagogique perséverait dans une ligne volontariste



qui datait des années trente et qui tenait pour dogme les vertus démocratisantes de l'école unique et des méthodes actives, voire de la non-directivité. La sociologie campait de son côté sur un Aventin dont l'isolement avait quelque chose de confortable: coupée de la décision, elle ne pouvait pas être tenue pour responsable des difficultés sur lesquelles celle-ci butait.

Cette situation a commencé à évoluer à la fin des années soixante-dix et au début des années quatre-vingt. Tout d'abord, l'ancien système de statistique administrative du ministère de l'Éducation nationale s'est peu à peu transformé en une Direction de l'Évaluation et de la Prospective, qui a intégré les résultats de la sociologie et notamment la théorie de la reproduction. La gauche, arrivant au pouvoir en 1981, a fait appel à des chercheurs pour préparer les décisions qu'elle s'appropriait à prendre. Elle s'est d'abord adressée à des pédagogues comme André de Peretti ou Louis Legrand, mais, en 1984, c'est, au travers du Collège de France, à Pierre Bourdieu que François Mitterrand a demandé de tracer les grandes orientations pour l'enseignement de l'avenir. En même temps, un dialogue s'était établi entre sociologie et pédagogie, de façon quelquefois polémique, mais efficace. L'analyse, par Gabriel Langouët, des résultats des collèges expérimentaux pilotés par Louis Legrand, le colloque organisé par Jacques Testanière sur la possibilité d'une pédagogie populaire, les travaux de Walo Hutmacher et de Philippe Perrenoud au Service de la Recherche Sociologique du canton de Genève... ont constitué autant d'interrogations des lieux communs de la pédagogie, tels que le caractère démocratisant des méthodes actives ou les bienfaits du travail en équipe; mais ces interrogations ne considéraient plus les enseignants comme des agents inconscients. Tout au contraire, elles se sont développées en sympathie avec les acteurs, en prenant en compte les logiques qui les animent et en cherchant le dialogue avec eux. La création des ZEP (zones d'éducation prioritaires) en 1981 peut être considérée comme le résultat de ces différentes rencontres. Le projet est directement issu des constats établis par la sociologie sur les causes de l'échec des enfants d'origine populaire, tout en adoptant le point de vue des pédagogues qui refusent de le considérer comme une fatalité. Et l'importance du lien qui s'établit là est si fortement ressentie par les acteurs qu'ils créent des centres de ressources, locaux ou

nationaux, dont le but serait de stabiliser et d'instrumenter cette rencontre entre la recherche et la pédagogie.

C'est dans ce contexte que s'est développée en France l'institutionnalisation de la recherche en éducation et l'organisation du milieu de la sociologie de l'éducation. On peut citer quelques dates : la mission Carraz sur les recherches concernant l'éducation et la socialisation de l'enfant en 1981-1982, le colloque de Toulouse en 1983, en 1984 une action concertée du ministère de l'Éducation nationale et du ministère de la Recherche et de la Technologie dont le Conseil scientifique était présidé par Viviane Isambert-Jamati, le colloque "Recherche en éducation et formation" organisé en 1985 sous le ministère de Jean-Pierre Chevènement, "l'universitarisation" de l'INRP sous la direction de Francine Dugast et la présidence de Goëry Delacôte entre 1988 et 1993 avec l'aide qu'ils ont apportée à l'affirmation d'un laboratoire de sociologie dans cet institut... jusqu'à la création, en 1996, d'un Comité national de coordination de la recherche en éducation et celle d'*Éducation et Sociétés* en 1998. L'histoire de ce mouvement reste à écrire. Disons tout de suite que cette histoire ne peut pas séparer l'évolution des institutions de celle des contenus, mais qu'il serait dommage qu'elle soit écrite d'un point de vue dénonciatoire. Après 1981, la décentralisation, l'autonomie des établissements, la création des ZEP ont lancé une commande de recherche qui a inscrit la sociologie dans une optique d'aide à la gestion, en particulier par le biais de l'évaluation. L'IREDU s'est d'emblée situé dans cette perspective et y a brillamment réussi. Les études ethnologiques qui se sont également beaucoup développées ne fournissent pas des résultats aussi directement utilisables, mais leur souci d'entrer dans la rationalité des acteurs les a aussi amenées à abandonner un point de vue de critique surplombante.

Il serait évidemment tentant d'établir un lien de causalité entre les deux évolutions : l'institutionnalisation de la sociologie de l'éducation a progressé parce que celle-ci a abandonné le point de vue critique pour entrer au service du management. Tentant mais injuste, et inexact. Si la sociologie de l'éducation a évolué, c'est d'abord pour des raisons endogènes : les paradigmes des années soixante et soixante-dix avaient dépassé le seuil de répétitivité et il était normal que la nouvelle génération renouvelle ses thèmes de recherche et ses références théoriques. Ensuite, il serait faux de croire que cette nouvelle sociologie a

abandonné toute perspective critique. Ce qu'elle a abandonné, c'est un système d'interprétation qui prétend dégager "en dernière instance" un sens et un seul aux évolutions sociales. Ainsi un phénomène comme la décentralisation de l'éducation reste profondément ambigu. Ses promoteurs y voient une manière d'aller au devant des besoins concrets de chaque catégorie d'élèves et de poursuivre de façon plus réelle l'objectif d'égalité que la standardisation de l'offre ne visait que formellement. La tradition critique dénonce une démission de l'État qui abandonne son devoir de régulation et laisse la place libre au marché. Les résultats dont nous disposons donnent des arguments à l'une et à l'autre thèses et toute conclusion relèverait, pour le moment, du préjugé idéologique plus que de la science. En outre, les nouvelles approches font apparaître des formes inédites d'inégalités, dont certaines découlent de résultats de la pensée critique. L'exemple le plus frappant est sans doute fourni par les études sur la souffrance au travail des enseignants. Les années soixante et soixante-dix avaient dénoncé l'appauvrissement des tâches par la bureaucratisation et demandé une organisation du travail qui reconnaisse les capacités d'initiative des acteurs. Cette excellente orientation révèle aujourd'hui un effet pervers: l'engagement dans la tâche est devenu obligatoire et entraîne des coûts très lourds, aussi bien au plan du temps de travail qu'au plan psychologique.

C'est donc un nouveau paysage qui s'est construit au cours des années quatre-vingt et qui apparaît depuis le début des années quatre-vingt-dix. Un vaste réseau s'est constitué qui a établi des circulations entre sociologie, politique, pédagogie et, avec la création des Instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM), formation des personnels d'éducation. Tracer les contours de ce réseau, suivre les circulations qui s'y développent, étudier les dispositifs qui tentent de stabiliser les systèmes de connexions, relève d'une sociologie de la traduction semblable à celle que Bruno Latour a créée dans le domaine des sciences dures. Deux points seraient à travailler tout particulièrement. D'abord celui des "gardiens des portes", personnes ou institutions qui établissent le contact ou maintiennent les cloisonnements entre des univers séparés. On sait que dans une société où l'information est une richesse, cette position constitue une des formes les plus discrètes, mais aussi les plus efficaces du pouvoir. Mais en même temps l'étude doit





aussi s'intéresser aux contenus qui fondent ce pouvoir, c'est-à-dire aux procédures de traduction qui permettent de faire passer des connaissances d'un pôle du réseau à un autre. On sait depuis bien longtemps que les savoirs constitués dans le domaine académique ne sont pas directement opératoires dans le champ de l'action. Une traduction est nécessaire qui en fait des savoirs, voire des compétences, stratégiques. Un exemple est très clair sur ce point. Tous les IUFM ont créé des modules de formation sur l'enseignement dans les quartiers difficiles. Ces modules puisent largement dans les savoirs sociologiques, mais ils ne peuvent se contenter de présenter les résultats de la sociologie de la reproduction. Tels quels, ces savoirs augmentent peut-être la culture des enseignants; ils ne leur donnent ni des moyens d'action, ni même une vraie possibilité de définir leur position et leur identité par rapport aux élèves issus de ces quartiers. Pour être utiles, ces savoirs, construits dans un contexte académique et en fonction des enjeux de ce contexte doivent être reproblématisés dans un autre contexte, celui d'une pratique enseignante située dans des établissements particuliers. Mais qui assume ce travail de traduction et selon quelles procédures? Tout le monde en général (les chercheurs eux-mêmes, les formateurs des IUFM mais aussi les syndicats, les journalistes, etc.) et personne en particulier. Cette lacune explique sans doute beaucoup des apories actuelles.

Le second point est évidemment celui de la stabilisation des connexions par des institutions ou par des instruments qui évitent d'avoir à refaire chaque fois le travail de mobilisation et de traduction. Le ministère de l'Éducation nationale a tenté de stabiliser le réseau qui émergeait par une institution, le Comité national de coordination de la recherche en éducation. Au bout de trois années, le fonctionnement de ce Comité est considéré comme un échec et le ministère souhaite le supprimer. Cet échec mériterait d'être analysé. Il a des causes multiples, dont certaines tiennent à des problèmes de pouvoir et d'autres aux difficultés de traduction. En outre, on peut se demander si cette forme de structuration nationale n'est pas anachronique à un moment où les universités sont autonomes et où les programmes européens mobilisent une grande partie des forces disponibles. Le rôle des instances nationales est-il de concevoir, à partir de leur propre réflexion, des programmes qui sont ensuite plus ou moins imposés au milieu scientifique ou de

soutenir des réseaux qui se constituent par affinité et qui sont, en général, internationaux ?

Cette question a été au centre des interventions d'Anne Van Haecht et de Walo Hutmacher. Tous deux ont beaucoup insisté sur le caractère international de la revue : il s'agit d'une revue de langue française, mais en aucun cas d'une revue franco-française. Parce que les problématiques des dossiers sont construites à partir d'un tour d'horizon qui prend en compte les traditions et les débats de toutes les sociétés et de tous les systèmes éducatifs francophones. Parce que ce dossier est toujours complété par un article traduit d'une langue étrangère. Mais surtout parce que le but de la revue n'est pas seulement de publier des articles qui rendent compte de travaux terminés, c'est aussi de susciter des réseaux et de proposer des lieux de confrontation pour des recherches en train de se faire, et cela dans un contexte international. Anne Van Haecht a présenté le premier exemple d'un tel réseau. Elle a dirigé le numéro "L'éducation, l'État et le local". Dans le prolongement de ce travail, elle a organisé au mois de mai 1999 à Bruxelles un colloque "Les politiques d'éducation et de formation en Europe : la question de l'expertise". Ce thème est repris en octobre 1999 par Yves Dutercq dans des journées d'études "Administration Éducation et Politique. Pour une nouvelle théorie de l'administration scolaire". En même temps, l'INRP prépare un numéro de la *Revue Française de Pédagogie* consacré à l'administration scolaire. Tout cela constitue donc un réseau de recherche qui repose sur une équipe liée à la revue (Marie-Claude Derouet-Besson, Yves Dutercq, Walo Hutmacher, François Thys-Clément, Anne Van Haecht, Agnès van Zanten) mais qui mobilise un milieu beaucoup plus large : Stephen Ball (King's College Londres), Joao Barroso (Université de Lisbonne), André Brassard (Université de Montréal), Patricia Broadfoot (Université de Bristol), Monica Gather-Thurler (Canton de Genève), Klaus Klem (Université d'Essen), etc. Cette entreprise sera sans aucun doute fructueuse sur le plan scientifique. En effet, il n'est pas d'objet plus ambigu, à l'heure actuelle, que les notions de décentralisation et d'autonomie des établissements. Ce mot d'ordre est imposé de façon à peu près universelle par les nouvelles théories du management. Mais il peut prendre des sens extrêmement différents. Non seulement la décentralisation n'a pas le même sens dans des pays de tradition centralisée, comme la France, et dans des pays qui comportent des

gouvernements locaux forts (les cantons suisses ou les Länder allemands) mais l'autonomie des établissements n'a pas le même sens sur un territoire homogène, comme le territoire français, et une société "piliarisée" comme la Belgique où les familles doivent trouver, sur chaque territoire, un établissement correspondant à leur philosophie. En outre, le travail de comparaison devra élargir son espace. La Banque mondiale impose la même politique aux pays qui ont besoin de son aide en Afrique, en Amérique latine et en Europe centrale. Mais là, les objectifs sont différents. La Banque, qui soutient leurs monnaies, demande aux États une diminution de leurs dépenses et cela passe par un transfert du coût de l'éducation vers les régions ou, quand celles-ci sont défailtantes, vers les familles. Il y a donc sans doute beaucoup à attendre de la confrontation qui se développe dans ce réseau de recherche. Mais celui-ci constitue aussi un cas exemplaire pour étudier la question de la traduction qui a été évoquée plus haut. La décentralisation amène à penser en termes scientifiques une administration de l'éducation qui jusque-là semblait aller de soi. La science qui se constitue emprunte aux disciplines existantes: sciences politiques et sciences administratives, sociologie de l'éducation, psychologie et sociologie des organisations, économie, etc. Mais en même temps, elle ne peut se contenter de juxtaposer des apports académiques. Elle doit les transformer en savoirs d'action utiles aux administrateurs de l'éducation.

Ces différents échanges indiquent donc une route à suivre pour la revue. Celle-ci ne souhaite pas se limiter à un public scientifique, mais aussi contribuer à la constitution d'un regard sociologique chez les responsables politiques et administratifs ainsi que chez ceux qui font l'opinion. Il est donc normal qu'elle s'intéresse aux réseaux qui relient scientifiques, acteurs et politiques. D'autant que beaucoup de l'avenir de la sociologie de l'éducation, et de ses contenus mêmes, dépend de son institutionnalisation. La tradition nous a appris que la meilleure manière, pour la sociologie, de maîtriser le phénomène de la commande, comme celui du transfert, était de l'intégrer à son objet. Nous retrouverons donc ces préoccupations dans les numéros suivants.

Jean-Louis Derouet

DOSSIER

Sociologie des savoirs

La sociologie de l'éducation et l'opacité des savoirs

BERNARD LAHIRE

Université Lumière, Lyon 2.

Groupe de Recherche sur la Socialisation

5, avenue Pierre Mendès France C.P. 11, 69676 Bron Cedex
grs@univ-lyon2.fr

Le mauvais traitement des savoirs

La sociologie de l'éducation ne s'est guère intéressée, au cours de ces trente dernières années, à la question des savoirs, de leurs transmissions et de leurs appropriations. Ce constat pourrait paraître injuste si on ne l'explicitait pas. En effet, une lecture précise des travaux sociologiques consacrés à l'éducation ferait apparaître que cette question n'a jamais été totalement évacuée de la réflexion. Toutefois, si l'on veut bien considérer les principaux objets qu'en leur grande majorité les sociologues de l'éducation ont construits et se demander dans quelle direction l'effort de recherches empiriques (et pas seulement les évocations ou les réflexions théoriques) a été le plus soutenu, force est alors de constater que l'intérêt pour les savoirs (scolaires et extra-scolaires), pour leurs élaborations, leurs circulations et leurs appropriations n'a pas été central dans la communauté des sociologues.

C'est certainement en Grande-Bretagne, sous le label un peu fourre-tout de "Nouvelle sociologie de l'éducation" (NSE), que des sociologues de l'éducation ont le plus travaillé la question des savoirs. À la suite de B. Bernstein, des sociologues tels que M. F. D. Young, G. Whitty, G. Esland, N. Keddie et quelques autres ont émis une série de propositions de recherches sur les savoirs scolaires. Une partie de ces réflexions portait sur la manière dont l'école, d'une part, sélectionne, parmi l'ensemble des savoirs existant dans le monde social, ce qu'il est légitime d'enseigner et, d'autre part, met spécifiquement en forme ces savoirs afin de les "transmettre" aux élèves. Cette sociologie dite "du curriculum", qui peut porter aussi sur la question de la hiérarchisation des différents savoirs enseignés au sein de l'institution scolaire elle-même, n'a cependant donné lieu qu'à une faible production de travaux empiriques. Comme le soulignait Jean-Claude Forquin (1990), "On remarquera la rareté des recherches effectivement menées "sur le terrain" au titre de la NSE (sur les dix contributions à *Knowledge and Control* (Young 1971) seule celle de Keddie s'appuie sur une recherche empirique)".

En France, si c'est un sociologue, Michel Verret, qui propose en 1974, dans son travail sur *Le Temps des études*, l'idée de "transposition didactique" en écrivant notamment que "Toute pratique d'enseignement d'un objet pré-suppose en effet la transformation préalable de son objet en objet d'enseignement" (Verret 1975, p140), l'idée ne sera pas reprise et développée par d'autres sociologues, mais par un didacticien des mathématiques (Chevallard 1985)¹. Mais quel écho pouvait avoir ce genre de réflexion sur la construction des savoirs scolaires à une époque où les sociologues bataillaient essentiellement pour rendre raison des statistiques sur les inégalités scolaires ? On pensait alors pouvoir se contenter d'une assez vague idée du contenu de l'enseignement, de la manière dont il s'enseignait et de la façon dont les élèves pouvaient différenciellement faire face à tout cela lorsque l'objectif principal était d'interpréter les données statistiques mettant en évidence l'inégalité de la réussite selon l'origine sociale des élèves, et plus particulièrement selon le niveau de diplôme des parents².

À lire les travaux consacrés par les sciences sociales (au sens large) à l'école, on peut dire qu'il y a trois manières désormais classiques — quoique d'inégale diffusion scientifique — d'interpréter le rôle social ou la fonction

1. Ce n'est pas un hasard si c'est ce même didacticien qui propose aujourd'hui une définition large de la didactique comme anthropologie didactique (Chevallard 1992, pp73-112).

2. Les contributions très prometteuses, en ce sens, contenues dans Bourdieu, Passeron & Saint-Martin (de) (1965) sont restées sans lendemain.

sociale de l'institution scolaire. La première considère l'école comme un lieu de transmission des savoirs (didactique, histoire des disciplines, anthropologie et sociologie cognitive, sociolinguistique en milieu scolaire³). On étudie alors la nature et la forme des savoirs et des relations d'apprentissage à l'école, les outils ou les dispositifs pédagogiques, la construction sociale des programmes scolaires (ce qui entre et ce qui sort des programmes scolaires officiels), les situations didactiques avec les brouillages de transmission des connaissances qu'entraînent la mise en place de ces situations elles-mêmes ou bien les catégories de perception et de représentation des enseignants et des élèves. Ces analyses peuvent donner lieu, lorsqu'elles entendent s'appuyer sur des données précises, contextualisées, à l'observation directe des comportements dans la classe et vont même parfois jusqu'à faire usage de l'enregistrement vidéo pour étudier les pratiques langagières et gestuelles en interaction (Cicourel 1974, chapitre 7, pp300-365).

La seconde manière pense l'école comme un instrument sociopolitique d'oppression de l'État sur les futurs citoyens (première version) ou de disciplinarisation des corps et des esprits (deuxième version). Dans la première version, l'école peut être perçue historiquement comme un instrument parmi d'autres (l'armée, l'administration d'État, le marché économique...) de destruction des particularités locales, régionales... (destruction des patois et généralisation de l'usage de la langue française, remise en cause des manières de parler populaires...) ; dans la seconde, l'école peut aussi être conçue comme un univers d'imposition de dispositions posturales-morales, d'une certaine forme de docilité et de maîtrise de son corps... bref comme la scène où se joue une sorte de dressage des corps (apprentissage du silence, de la bonne tenue corporelle, de l'attention, de la précision et de la méticulosité des gestes, de la patience, de l'ordre...), le lieu où se déploie ce qu'avec Norbert Élias on peut appeler un procès de civilisation. Cette seconde version est toutefois essentiellement d'inspiration foucauldienne⁴.

La troisième manière, de loin la plus centrale, la plus diffusée et la plus commentée, conçoit l'école comme l'espace d'une sélection liée à la reproduction de rapports sociaux inégalitaires. Au début des années 1970, en France, la sociologie de l'éducation a été marquée par ces théories de la

3. Concernant la sociologie et l'anthropologie cognitive, on citera, parmi une grande masse de travaux existants pas ou peu connus en France, Cicourel 1979; Rogoff & Lave 1984; Sternberg & Wagner 1986. Les travaux nord-américains de sociolinguistique ou d'ethnographie de la communication en milieu scolaire sont tout aussi nombreux et mal connus. Voir notamment Olson, Torrance & Hildyard 1985 et Cook-Gumperz 1986.

4. Je veux, bien sûr, évoquer l'effet sur quelques historiens et sociologues de l'éducation de *Surveiller et punir. Naissance de la prison*, (Foucault 1975).

reproduction. Analyses macrosociologiques faisant appel essentiellement aux méthodes statistiques, elles entendent rendre raison des inégalités sociales face à l'école par la position des familles des élèves dans les rapports de production économique ou dans la structure de la distribution du capital culturel. L'institution scolaire se présente alors essentiellement comme un lieu de partage, de division ou encore un lieu de retraduction-reproduction des rapports de force entre groupes ou classes de la formation sociale. Même s'il conteste de telles analyses sociologiques, Raymond Boudon traite, dans *L'Inégalité des chances*, de questions proches, sur la base de données statistiques et ne prend pas davantage en compte la dimension des savoirs, des pratiques pédagogiques, des pratiques d'enseignement et d'apprentissage, etc. (Boudon 1973).

À ces trois grands schèmes interprétatifs les plus fréquemment appliqués à l'école s'en ajoute un quatrième — plus récent — qui permet de décrire l'école comme le lieu d'une sociabilité formelle ou informelle entre enfants ou adolescents du même âge, ou comme le lieu et le temps de la formation d'expériences. On s'aperçoit ainsi, à la suite des travaux de Philippe Ariès (1973), que la réunion fréquente et prolongée d'enfants du même âge dans des classes (groupe d'individus en nombre relativement limité) engendre des effets de sociabilité et d'identité. On constate la promotion de pratiques communes fondées sur l'âge : cultures musicale, vestimentaire, langagière, cinématographique, littéraire..., enfantines, puis adolescentes, tout cela étant largement rendu possible par l'organisation du système scolaire en classes d'âge. On s'attache, par ailleurs, à caractériser l'hétérogénéité des expériences construites par les élèves en rapport avec l'activité scolaire (Dubet & Martuccelli 1996).

Parmi ces grandes approches, il en est une qui est particulièrement négligée, mal vue et mal traitée, par une grande partie des sociologues. En effet, la transmission des connaissances étant l'une des missions officielles de l'école, nombre de sociologues la considèrent, du même coup, comme suspecte. La transmission des savoirs ne serait-elle pas une simple illusion (ou idéologie officielle) derrière laquelle il s'agirait de reconnaître les "fonctions véritables" de l'institution ? L'idée même de "dévoilement" ou de "mise au jour" conduit trop systématiquement le chercheur à éviter l'étude de ce qui lui apparaît comme évident et, par conséquent, soupçonnable. Il est pourtant possible de tenir ensemble des dimensions de la réalité scolaire et sociale traitées le plus souvent séparément, en tentant de comprendre l'inégalité sociale devant l'école (objet central que se sont donné les théories de la reproduction) sans négliger la saisie de la forme spécifiquement scolaire-pédagogique de la socialisation et des savoirs (Lahire 1993).

C'est en imaginant ce que serait l'école si elle n'était qu'une simple "machine trieuse", qu'une institution où s'exercerait exclusivement de la discipline ou de la conformation sociale ou qu'un lieu de pure sociabilité fondée sur l'âge, qu'on fait ressortir la place centrale des savoirs scolaires et de leur appropriation. Comment une théorie de l'école pourrait-elle sérieusement faire l'impasse sur ce qui constitue la matérialité spécifique de l'école ? Comment négliger le fait que c'est à travers l'école en tant que telle (en tant que mode de socialisation spécifique), comme lieu où se nouent des liens sociaux spécifiques, où s'organisent des pratiques de "transmission" et d'appropriation des savoirs, avec des objets et des dispositifs pédagogiques (manuels, tableaux, bureaux, dispositions spatiales...) que s'effectuent les processus de sélection et, en partie, de reproduction ? La question légitime du rapport des classes sociales à l'institution scolaire n'aurait pas dû conduire à effacer les pratiques scolaires d'enseignement, les savoirs scolaires, les rapports différenciés à ces savoirs, les rapports pédagogiques — indissociablement politiques et cognitifs — qui s'organisent à partir de ces savoirs, etc. (Vincent 1994).

Le constat qu'émettait encore Basil Bernstein au début des années quatre-vingt-dix sur une grande partie des approches sociologiques de l'école était, de ce point de vue, on ne peut plus lucide : "Les théories générales de la reproduction culturelle semblent davantage concernées par l'analyse de ce qui est reproduit dans, et par l'éducation, que par l'analyse interne de l'instrument et du support de la reproduction : la nature particulière d'un discours spécialisé. Tout se passe comme si le discours pédagogique n'était en lui-même rien de plus qu'un relais pour des relations de pouvoir qui lui sont extérieures, un relais dont la forme serait sans conséquence pour ce qu'il relaie. (...) Ils (P. Bourdieu et J.-C. Passeron) s'intéressent moins aux relations à l'intérieur de la communication pédagogique qu'à la relation à la communication pédagogique, c'est-à-dire aux dispositions différentielles des récepteurs (elles-mêmes fonction de leur positionnement social) à l'égard de la communication pédagogique légitime, et aux différentes perceptions qu'ils ont de celle-ci. (...) Bref, pour résumer : qu'est-ce que l'éducation ? Un relais pour des relations de pouvoir qui lui sont extérieures. L'efficacité spécifique de ce relais importe peu. La communication pédagogique du système éducatif est seulement un relais pour quelque chose d'autre. Que ce soit à l'école, à la crèche, à la maison, elle est le relais des relations de classe ; elle est le relais des relations entre les sexes, elle est le relais des relations entre les religions, les régions. La relation pédagogique est un relais déguisé pour des modèles de domination qui lui sont extérieurs. Loin de moi l'idée de prétendre qu'il n'en est pas ainsi. C'est bien là ce qui est relayé, mais quid du support qui rend ce "relayage" possible ? Tout se passe comme si ce support



était en quelque sorte invisible et sans saveur, aussi neutre que l'air." (Bernstein 1992, pp20-21).

Mais les sociologues se sont parfois laissé piéger par leur vocabulaire sans s'en rendre compte. C'est Jean-Claude Passeron qui, opérant un retour réflexif sur la métaphore monétaire que représentait l'expression "inflation des diplômes" couramment employée dans le raisonnement sociologique, a bien mis en évidence ce qu'une telle conception de l'école tout à la fois rendait comme service interprétatif et empêchait de voir. Cette focalisation sur l'effet de certification de l'école amène notamment à négliger ce qui relèverait d'une "sociologie des pratiques pédagogiques" qui prend pour objet le contenu et l'organisation des enseignements, les critères ou les mécanismes de sélection" (Passeron 1982, p553). De même, lorsque l'utilisation des concepts de "capital scolaire" ou de "capital culturel" conduit à faire comme si les "petits capitaux" étaient de même nature (mêmes types de savoir et savoir-faire, d'habitudes intellectuelles, de rapport au savoir...) que les "gros capitaux", comme c'est le cas pour le capital économique sous sa forme monétaire, on peut alors passer à côté de différences essentielles du point de vue d'une sociologie de l'éducation et de la culture qui est aussi fondamentalement sociologie de la connaissance et pas seulement sociologie de la domination et de la légitimité (Grignon & Passeron 1989, pp133-135). La notion de "capital culturel" qui aurait pu fonctionner à la fois comme outil de compréhension des phénomènes de reproduction sociale, de domination culturelle (le capital étant inégalement distribué) et comme moyen de désigner des contenus culturels, des pratiques, des savoirs, des gestes, des dispositions à l'égard du savoir, du langage, etc. a en fin de compte davantage tourné au profit de la première perspective (sociologie des rapports de domination culturelle, des phénomènes d'inégalités culturelles, des positions de pouvoir et de légitimité culturelle) que de la seconde (sociologie de la connaissance).

Du même coup, on peut aboutir à des visions sociologiques décharnées, anhistoriques et formelles du monde social, ne saisissant plus que structures inégalitaires, écarts, proximités différentielles, etc., et nous laissant dépourvus face à ce qui fait le sel du monde scolaire et social, à savoir les contenus (variables historiquement) des activités qui s'y trament et des savoirs qui y circulent, les gestes d'étude qui s'y transmettent, les dispositions qui, incessamment, s'y constituent et reconstituent, les formes de relations pédagogiques (qui sont aussi relations de pouvoir) qui s'y nouent, etc. Au bout du compte, si l'on peut adhérer à la définition de la sociologie de l'éducation proposée par Pierre Bourdieu dans *La Noblesse d'État* (1989) ("Ainsi, la sociologie de l'éducation est un chapitre, et non des moindres, de la sociologie de

la connaissance et aussi de la sociologie du pouvoir — sans parler de la sociologie des philosophies du pouvoir. Loin d'être cette sorte de science appliquée, donc inférieure, et bonne seulement pour les pédagogues, que l'on avait coutume d'y voir, elle se situe au fondement d'une anthropologie générale du pouvoir et de la légitimité" *op. cit.* p13), on ne peut cependant émettre un autre constat que celui du grand déséquilibre dans la réalisation du programme de recherche annoncé.

Au cœur de la sociologie générale

On sait, plus généralement, que la sociologie n'est quasiment jamais citée comme une discipline pouvant contribuer au développement des sciences cognitives⁵. Les disciplines participant à la réflexion dans ce domaine sont essentiellement la neurobiologie et la psychologie cognitive, puis viennent diversement s'agréger à ce noyau central la logique, l'informatique, la linguistique et la philosophie. Cela signifierait-il que la sociologie n'est pas en mesure de contribuer à éclairer les phénomènes cognitifs ? Est-elle dépourvue, *de par sa nature même*, d'instruments de compréhension de ces questions ? Disons-le d'emblée : ce n'est pas le sentiment que laisse un retour sur l'histoire de la sociologie ainsi que l'examen de l'état actuel de ses travaux. On est en droit de penser au contraire que la sociologie dans son ensemble est, d'une manière comme d'une autre, toujours une science cognitive, et plus précisément une science historique de la cognition.

Tout d'abord, la sociologie est toujours une science cognitive (qui s'ignore parfois comme telle), dans la mesure où elle émet des hypothèses concernant les raisonnements pratiques des êtres sociaux qu'elle étudie. La sociologie la plus objectiviste, c'est-à-dire celle qui se pose le moins la question du sens qui accompagne les acteurs sociaux dans leurs actions (des schèmes interprétatifs, évaluatifs..., qu'ils mettent en œuvre dans leurs pratiques), construit toujours, plus ou moins explicitement, des hypothèses sur les "raisons" (conscientes ou non conscientes) qui ont poussé ces acteurs à faire ce qu'ils ont fait. Produire des données statistiques sur le monde social, mettre en relation des variables (par exemple, la catégorie socioprofessionnelle du père de l'élève et les performances scolaires de l'élève) dispensent rarement le sociologue, dans ses commentaires sociologiques, d'évoquer les attitudes, les dispositions sociales et mentales, les représentations, bref les structures cognitives et évaluatives qui ont conduit aux résultats observés (au niveau des corrélations entre critères

5. L'absence de la sociologie de la réflexion sur le cognitif ressort clairement de la publication d'Alain d'Iribarne et Danièle Linhart (1989).

objectifs). Or, ces structures mentales ont une genèse, une formation, elles ont été constituées, "transmises", et parfois même explicitement inculquées dans de multiples situations sociales (des plus occasionnelles et éphémères aux plus institutionnalisées et durables). En les étudiant explicitement (sociologie de la connaissance, sociologie de la science, sociologie des pratiques ou des formes de classification symboliques, sociologie des représentations sociales, étude des ethnométhodes ou des procédures interprétatives...) ou implicitement, les divers courants sociologiques ont toujours affaire aux savoirs et savoir-faire des êtres sociohistoriques qu'ils étudient.

Dans *Les Formes élémentaires de la vie religieuse*, Émile Durkheim introduisait son propos par une réflexion sur la théorie de la connaissance: Les catégories de pensée et de perception du monde, longtemps conçues comme des catégories *a priori*, universelles, deviennent, sous le regard du sociologue, des catégories sociohistoriques dépendant de la manière dont la "collectivité" est "constituée et organisée, de sa morphologie, de ses institutions religieuses, morales, économiques, etc." (Durkheim éd. 1985, p22). Durkheim illustre cette position scientifique en montrant, entre autres, comment la notion de temps ne peut être comprise "abstraction faite des procédés par lesquels nous le divisons, le mesurons, l'exprimons au moyen de signes objectifs" (Durkheim éd. 1985, p14). Or, ces divisions (en années, en jours, en heures...), ces procédés, ces instruments de mesure qui nous permettent d'objectiver le temps, de le mettre en forme (clepsydre, sablier, horloge, montre à quartz, calendrier, agenda...) sont pleinement sociaux et impliquent des variations dans les rapports que les hommes ont historiquement entretenus avec le temps.

La connaissance sociologique ne peut donc ignorer que les êtres qu'elle étudie sont des êtres connaissants, parlants, se représentant le monde. Dès ses débuts, la sociologie a mis l'accent sur l'importance qu'il y a à rendre raison des modes de connaissance que les êtres sociaux construisent dans le cadre de leurs institutions sociales. Cette tradition nous conduit jusqu'aux réflexions sociologiques plus récentes de sociologues tels que Peter Berger et Thomas Luckmann, qui ont très largement inspiré la "nouvelle sociologie de l'éducation" en Grande-Bretagne. Pour eux, la sociologie de la connaissance doit avoir un programme scientifique très fort : comprendre la construction sociale de la réalité ou, mieux encore, les diverses constructions sociales de la réalité. Se référant aussi bien à É. Durkheim, M. Weber, K. Marx ou F. Nietzsche, ces auteurs déclarent que "la sociologie de la connaissance s'intéresse aux relations entre la pensée humaine et le contexte dans lequel elle surgit" (Berger & Luckmann 1986, p12). Loin de réduire la sociologie de la connaissance à une analyse des grandes théories, des connaissances légitimes (comme le feraient les anciennes histoires des idées, des sciences...), ils

entendent analyser les "connaissances communes" (variables sociohistoriquement), qui trament les existences et les expériences ordinaires. Étudier l'outillage mental qui organise nos perceptions, nos compréhensions, nos appréciations et, par conséquent, nos actions a donc bien toujours constitué un pôle central de la sociologie.

Issue de toute cette histoire, la sociologie contemporaine parle donc souvent de structures cognitives ou mentales, de schèmes ou de schémas mentaux, de procédures interprétatives, de catégories de perception, de classification, de représentation... Le point le plus discutable concerne la précision de l'usage de ces termes et la capacité effective à décrire et à analyser, par le détail, ces réalités mentales ou cognitives. Il ne manque plus à la sociologie, pour être à la hauteur des ambitions des sociologues du passé, que de quitter le terrain généraliste de la théorie de la connaissance et de se donner des objets plus précis, plus délimités: tel savoir ou savoir-faire scolaire ou extra-scolaire (familial, professionnel, sportif, musical...) ⁶, telle habitude intellectuelle, telle disposition sociale, telle "transmission" de savoirs ou de savoir-faire, telle situation problématique d'enseignement ou d'apprentissage... En relevant ce défi, la sociologie de l'éducation (dont l'intérêt de recherche ne serait pas délimité par les murs de l'institution scolaire) pourrait bien retrouver la place centrale qu'elle occupait dans les débats théoriques généraux en sociologie ⁷.

Tracer des chemins, ouvrir le débat

Ce numéro de la revue *Éducation et Sociétés* n'est pas un manifeste sociologique en faveur d'une "nouvelle sociologie de l'éducation", mais tente plus utilement d'établir des liens entre des approches scientifiques complémentaires (histoire des disciplines, sociologie de l'éducation et de la connaissance, didactique, anthropologie cognitive) qui, vues ensemble, donnent une image assez suggestive de ce que pourrait être une anthropologie du "fait éducatif total" dans une perspective maussienne: "Après avoir forcément un peu trop divisé et abstrait, écrivait Marcel Mauss, il faut que les sociologues s'efforcent de recomposer le tout ⁸." D'aucuns s'inquiéteront de la dilution de

6. La sociologie de l'éducation gagnerait en richesse et en profondeur à inscrire ses travaux sur les savoirs dans une perspective comparative historiquement et culturellement. On peut évoquer, parmi les travaux anthropologiques et historiques utiles aux sociologues de l'éducation, et pourtant peu travaillés: Havelock 1963; Spindler 1974, pp279-311; Chartier, Compère & Julia 1976; Goody 1977, pp29-52; Delbos 1983, pp11-22; Jorion, 1983; Delbos & Jorion 1984; Le Goff 1985 (2^e éd.); Darré 1985; Détienne 1988; Chevallier 1991.

7. Cf. sur ce point Lahire 1999, pp29-55.

8. Cité par C. Lévi-Strauss dans "Introduction à l'œuvre de Marcel Mauss", Mauss 1968, pXXV.



l'“approche sociologique” dans ce numéro, perçu alors comme un recueil de textes disparates. Mais si la bonne sociologie de l'éducation se fait sociologie historique en étudiant la constitution des disciplines scolaires (Anne-Marie Chartier)⁹, si elle devient anthropologie cognitive comparée pour saisir des savoirs et savoir-faire particuliers (par exemple, mathématiques) vivant dans des formes de vies sociales différentes (Jean Lave), si, enfin, elle se lit dans les travaux, en cours et surtout à venir, de ce qu'il est possible d'appeler une “didactique sociologique” ou une “sociologie didactique” (Samuel Johsua & Bernard Lahire), quelles raisons scientifiques la sociologie aurait-elle de se plaindre ?

Par ailleurs, le présent dossier sort volontairement de l'école pour mieux y revenir. Certains textes (ceux notamment de Jean Lave et de Sylvia Faure, mais le dialogue avec Samuel Johsua convie aussi le lecteur à faire un pas dans ce sens) portent sur les savoirs et savoir-faire, leur transmission et leur appropriation hors de l'institution scolaire à proprement parler. Qu'il s'agisse de la danse ou des manières de calculer au supermarché ou dans la pratique de la cuisine, l'intérêt des travaux de recherches est, méthode comparative oblige, de faire mieux apparaître la spécificité du mode de socialisation scolaire, de la nature scolaire des savoirs et de la manière dont ils sont “transmis”. Enfin, une partie des textes (et tout particulièrement ceux de Mathias Millet sur les formes du travail intellectuel chez les étudiants en médecine et en sociologie et de Sylvia Faure sur les processus d'appropriation des savoir-faire du danseur) rappelle le lien entre la nature et la forme des savoirs, les manières de les “enseigner” et les manières, plurielles mais relativement délimitées, de se les approprier. Cette saisie simultanée est importante pour ne pas prêter aux élèves, ou aux apprentis en général, des comportements qui ne sont qu'adaptations à un contexte pédagogique et à la nature des savoirs. Conduite plus systématiquement, elle permettrait une meilleure appréhension des stratégies d'appropriation des apprentis et, du même coup, une compréhension plus fine — didactiquement ou cognitivement plus dense — des raisons et conditions des “échecs” et des “réussites”.

De manière générale, ce numéro témoigne d'une volonté de sortir de certaines routines conceptuelles en sociologie. Nous vivons sans doute, de ce point de vue, une époque charnière en matière de théorisation sociologique. Une série de concepts utilisés, sans même y penser, par une partie des sociologues durant plusieurs décennies a commencé à être réinterrogée: les concepts de légitimité culturelle et de domination (Grignon & Passeron 1989), ceux de capital culturel et d'héritage (Lahire 1995, de Singly 1996),

9. Cf. notamment A. Chervel 1988, pp59-119.

de compétence (Ropé & Tanguy 1994), d'habitude (Camic 1986, Kaufmann 1997), d'incorporation (Freund 1988, Lahire 1998), de disposition ou de transmission (Van Heerden & Smolenaars 1990, Lahire 1998). C'est cette même volonté de provoquer la discussion et d'attiser l'imagination, didactiques et sociologiques, qui a amené Samuel Johsua et moi-même à proposer l'idée d'une "didactique sociologique".

La traduction d'un texte de l'anthropologue nord-américaine Jean Lave — introduction à un ouvrage publié en 1986 et insuffisamment connu et exploité par les sociologues de langue française (*Cognition in practice*) — prend tout son sens dans la perspective que nous avons voulu ouvrir. Ce sont, dans son cas, les notions longtemps indiscutées en anthropologie, en sociologie, comme dans les sciences cognitives, de "transfert des connaissances" et de "continuité de l'activité cognitive" qui sont mises en doute. Défiant les frontières académiques qui séparent trop brutalement l'anthropologie, la sociologie, la psychologie et les sciences cognitives, tout en refusant les collages disciplinaires éclectiques, Jean Lave fait partie de ces chercheurs nord-américains qui ont fait progresser nos connaissances sur les savoirs scolaires et non scolaires en sortant des cadres étriqués d'une recherche en éducation centrée trop exclusivement sur l'école. Effet d'optique évident : à force d'avoir le nez collé à la réalité scolaire, on finit par ne plus la voir.

On aurait pu tout aussi bien faire le choix de traduire des textes de Michael Cole, psychologue sorti des limites du laboratoire et des expériences qui s'y construisent, avec l'ambition de pratiquer — et de contribuer à inventer — cette "psychologie de plein air" évoquée par Lave à la suite de C. Geertz. Réflexions sur la validité écologique (*ecological validity*) des résultats de la recherche, sur les liens sous-jacents entre, d'une part, les méthodes et conditions de tests de la psychologie et, d'autre part, les cadres scolaires de l'évaluation des compétences, sur les rapprochements possibles entre la psychologie culturelle et une partie des sciences sociales ou encore sur le débat autour du degré de spécificité ou de généralité des compétences acquises, le récent ouvrage de M. Cole (1996), *Cultural Psychology. A Once and Future Discipline*, aborde une série de problèmes théoriques et méthodologiques très proches de ceux de Lave, sans toutefois y apporter les mêmes réponses. Saisir la cognition (entre autres) telle qu'elle se met en œuvre dans des contextes "naturels" (c'est-à-dire socialement organisés) plutôt que dans des dispositifs spécialement construits par les chercheurs (sous la forme de tests et dans des situations toujours très proches des formes scolaires) oblige à se confronter à la sociologie, la sociolinguistique et l'anthropologie, sans perdre de vue ses interrogations psychologiques.



Rapprochements disciplinaires scientifiquement raisonnés, sortie du strict domaine de l'institution scolaire et contribution au renouvellement des outils sociologiques, voilà les trois défis qu'une sociologie de l'éducation, qui aurait renoué avec l'ambition d'être aussi sociologie de la connaissance, pourrait aujourd'hui relever. Gageons que ces perspectives donneront aux lecteurs — sociologues, anthropologues, historiens, didacticiens ou psychologues — une envie nouvelle de mener la recherche en éducation et de faire la lumière sur l'opacité de nos savoirs, de leurs transmissions et de leurs appropriations.

Bibliographie

- ARIÈS P. 1973 *L'Enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, Paris, Seuil, collection Points
- BERGER P. & LUCKMANN T. 1986 *La Construction sociale de la réalité*, Paris, Méridiens Klincksieck
- BERNSTEIN B. 1992 "La construction du discours pédagogique et les modalités de sa pratique", *Critiques Sociales*, n3-4, pp20-21
- BOUDON R. 1973 *L'Inégalité des chances*, Paris, Armand Colin
- BOURDIEU P. 1989 *La Noblesse d'État. Grandes écoles et esprit de corps*, Paris, Minuit
- BOURDIEU P., PASSERON J.-C., SAINT-MARTIN (de) M. et al. 1965 *Rapport pédagogique et communication*, Paris, Mouton
- CAMIC C. 1986 "The matter of habit", *American Journal of Sociology*, 91 (5) pp1039-1087
- CHARTIER R., COMPÈRE D., JULIA D. 1976 *L'Éducation en France*, Paris, SEDES
- CHERVEL A. 1988 "L'histoire des disciplines scolaires", *Histoire de l'éducation*, n38, pp59-119
- CHEVALLARD Y. 1985 *La Transposition didactique*, Grenoble, La Pensée Sauvage (deuxième édition, 1991)
- CHEVALLARD Y. 1992 "Concepts fondamentaux de la didactique: perspectives apportées par une approche anthropologique", *Recherches en didactique des mathématiques*, v.12, n1, pp73-112
- CHEVALLIER D. (dir.) 1991 *Savoir faire et pouvoir transmettre*, Paris, MSH, Collection Ethnologie de la France, Cahier 6
- CICOUREL A. V. 1974 "Some Basic Theoretical Issues in the Assessment of the Child's Performance in Testing and Classroom Settings", *Language Use and School Performance*, New York, Academic Press Inc.
- CICOUREL A. V. 1979 *La Sociologie cognitive*, Paris, PUF
- COLE M. 1996 *Cultural Psychology. A Once and Future Discipline*, Cambridge (Massachusetts) and London (England), Belknap Press of Harvard University
- COOK-GUMPERZ J. (ed.) 1986 *The Social Construction of Literacy (Studies in Interactional Sociolinguistics 3)*, University of California, Cambridge University Press
- DARRÉ J.-P. 1985 *La Parole et la technique*, Paris, L'Harmattan

- DELBOS G. 1983 "Savoir du sel et sel du savoir", *Terrain*, n1, pp11-22
- DELBOS G., JORION P. 1984 *La Transmission des savoirs*, Paris, MSH
- DÉTIENNE M. (dir.) 1988 *Les Savoirs de l'écriture en Grèce ancienne*, Lille, PUL
- DUBET F. & MARTUCCELLI D. 1996 *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, Seuil
- DURKHEIM É. éd. 1985 *Les Formes élémentaires de la vie religieuse*, Paris, Quadrige-PUF
- FORQUIN J.-C. 1990 "La 'nouvelle sociologie de l'éducation' en Grande-Bretagne. Orientations, apports théoriques, évolution (1970-1980)", *Sociologie de l'éducation. Dix ans de recherches*, Paris, INRP-L'Harmattan
- FOUCAULT M. 1975 *Surveiller et punir. Naissance de la prison*, Paris, Gallimard
- FREUND P. E. S. 1988 "Bringing Society into the Body: Understanding Socialized Human Nature", *Theory and Society*, 17 (6), pp839-864
- GOODY J. 1977 "Mémoire et apprentissage dans les sociétés avec et sans écriture: la transmission du Bagré", *L'Homme*, n17, pp29-52
- GRIGNON C. & PASSERON J.-C. 1989 *Le Savant et le Populaire. Misérabilisme et populisme en sociologie et en littérature*, Paris, Gallimard-Seuil, Collection Hautes Études
- HAVELOCK E. A. 1963 *Preface to Plato*, Harvard, Harvard University Press
- IRIBARNE (d') A. & LINHART D. 1989 "L'Activité du PIRTTEM de 1984 à 1988. 1^{er} bilan scientifique", *Cahiers du PIRTTEM*, n0
- JORION P. 1983 *Les Pêcheurs d'Houat*, Paris, Hermann
- KAUFMANN J.-C. 1997 *Le Cœur à l'ouvrage. Théorie de l'action ménagère*, Paris, Nathan, Essais et Recherches
- LAHIRE B. 1993 *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'"échec scolaire" à l'école primaire*, Lyon, PUL
- LAHIRE B. 1995 *Tableaux de familles. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*, Paris, Gallimard-Seuil, Collection Hautes Études
- LAHIRE B. 1998 *L'Homme pluriel. Les ressorts de l'action*, Paris, Nathan, Collection Essais et Recherches
- LAHIRE B. 1999 "Esquisse du programme scientifique d'une sociologie psychologique", *Cahiers internationaux de sociologie*, v.CVI, pp29-55
- LE GOFF J. 1985 (2^e éd.) *Les Intellectuels au Moyen-Âge*, Paris, Seuil, collection Points
- MAUSS M. 1968 (4^e éd.) *Sociologie et anthropologie*, Paris, PUF
- OLSON D. R., TORRANCE N. & HILDYARD A. 1985 *Literacy, Language and Learning. The Nature and Consequences of Reading and Writing*, Cambridge, Cambridge University Press
- PASSERON J.-C. 1982 "L'inflation des diplômes. Remarques sur l'usage de quelques concepts analogiques en sociologie", *Revue Française de Sociologie*, v. XXIII, n4
- ROGOFF B. & LAVE J. (ed.) 1984 *Everyday Cognition : Its Development in Social Context*, Harvard, Harvard University Press
- ROPÉ F. & TANGUY L. (dir.) 1994 *Savoirs et compétences. De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*, Paris, L'Harmattan
- SINGLY (de) F. 1996 "L'appropriation de l'héritage culturel", *Lien social et politiques-RIAC*, 35, pp 153-165
- SPINDLER G. D. 1974 *Education and Cultural Process. Toward an Anthropology of Education*, New York, Holt, Rinehart & Winston
- STERNBERG R. J. & WAGNER R. K. (ed.) 1986 *Practical Intelligence. Nature and Origins of Competence in the Everyday World*, Cambridge, Cambridge University Press

- VAN HEERDEN J. & SMOLENAARS A. J. 1990 "On traits as dispositions : an alleged truism", *Journal for the theory of social behaviour*, 19 : 3, 1990, pp297-310
- VERRET M. 1975 *Le Temps des études*, Lille, Université Lille III, thèse présentée devant l'Université de Paris V le 29 mai 1974, 2 tomes
- VINCENT G. (dir.) 1994 *L'Éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Lyon, PUL
- YOUNG M. F. D. (ed) 1971 *Knowledge and Control : New Directions for the Sociology of Education*, London, Collier-Macmillan

Pour une didactique sociologique

Entretien avec Samuel Johsua, professeur
à l'Université d'Aix-Marseille II,
didacticien des sciences et des mathématiques

Le 22 janvier 1998, à l'Université Aix-Marseille II, en présence de collègues didacticiens ainsi que d'étudiants d'origines disciplinaires diverses (didactique, psychologie, sociologie), un long dialogue, qui dura plus de six heures, a été organisé avec Samuel Johsua. Ce dialogue avait pour but d'envisager les obstacles et les possibilités d'un utile (et pensons-nous nécessaire) rapprochement de la didactique et de la sociologie dans les années à venir. L'horizon d'une "sociologie didactique" ou d'une "didactique sociologique" (comme on voudra) est, au fond, ce qui a animé l'ensemble de nos propos. C'est une version réduite de ce dialogue que nous publions ici, en espérant que les lecteurs (didacticiens comme sociologues) y trouveront les arguments nécessaires pour être convaincus de l'intérêt de la construction d'objets communs aux chercheurs des deux disciplines et pour contribuer à leur tour au travail collectif que cette construction suppose.

BERNARD LAHIRE

De la pluralité théorique en didactique

— Bernard Lahire: Les premières questions que le sociologue a naïvement envie de poser au didacticien pour inaugurer un dialogue constructif entre sociologie et didactique c'est, finalement: qu'est-ce que la didactique, quelles sont ses origines, son histoire? Dans l'ouvrage que tu as cosigné avec Jean-Jacques Dupin, tu proposes la définition suivante: "La didactique d'une discipline est la science qui étudie, pour un domaine particulier (ici les sciences et les mathématiques), les phénomènes d'enseignements, les conditions de la transmission de la "culture" propre à une institution (singulièrement ici les institutions scientifiques) et les conditions de l'acquisition de connaissances par un apprenant." (1993 p2). Ce qui m'intéresse, dans un premier temps, c'est de cadrer un peu l'histoire et les définitions de

la didactique de manière à saisir dans quelle situation se trouve cette discipline aujourd'hui.

Pour préciser un peu plus le sens de ma question, je peux très schématiquement dire que les multiples travaux sociologiques disponibles aujourd'hui couvrent à peu près l'ensemble des possibles délimités, à un pôle, par la description ethnographique, la sociographie, les "case studies," etc., et à l'autre pôle, par les tentatives de formalisation et de modélisation mathématique, mais que le gros du travail sociologique occupe une position intermédiaire : en effet, dans leur grande majorité, les chercheurs sont dans l'agrégation ou le métissage méthodologique, usant de données statistiques autant que de monographies. La sociologie n'est ni globalement tournée vers le pôle descriptif-narratif (comme une grande partie de l'ethnologie ou de l'histoire), ni massivement orientée vers le pôle modélisateur (comme les sciences sociales dites "particulières" : économie, démographie, linguistique...) (Berthelot 1996, Passeron 1991). Ce schéma est-il pertinent pour rendre compte des travaux didactiques ?

— Samuel Johsua : Parmi les travaux didactiques que je connais, tout l'éventail que tu indiques est présent. Comme la didactique est une science de certains rapports humains, il n'est pas vraiment étonnant qu'on y retrouve les méthodes d'approche appliquées généralement en sciences sociales et humaines. Mais il faut dire que dans mon domaine comme dans le tien, les questions de délimitations de frontières, de définition de concepts sont un des enjeux centraux sur lesquels la polémique est constante. Ainsi, même la définition de la didactique que tu as rappelée, tirée du livre cité, ne serait pas partagée par tous. Alors que je la trouve peut-être déjà trop étroite, d'autres la trouvent trop large, et il y a des didacticiens qui ont une approche encore plus large...

En France, historiquement, c'est vers la fin des années soixante ou le début des années soixante-dix qu'un événement extrêmement rare dans l'histoire de l'enseignement va lancer véritablement la réflexion didactique au sens où on l'entend encore aujourd'hui. Cet événement assez exceptionnel est lié à la dite "réforme des mathématiques modernes", qui a constitué une véritable révolution dans un secteur entier de l'enseignement. On a ainsi, à vif pourrait-on dire, la double nécessité, dans un temps bref, d'inventer tout un cursus d'enseignement (et donc de réfléchir à son origine, sa racine, ses raisons...) et de faire en sorte de recycler des enseignants à qui leur formation préalable donnait peu de points d'appui pour aborder les nouveaux contenus. Quand on considère l'histoire de l'enseignement français, cette situation est exceptionnelle. Il y a toujours des changements, mais d'ordinaire ils sont

beaucoup plus lents, certains s'étendant sur plusieurs générations. De cette situation de rupture est sans doute née la possibilité de se défaire des effets de "naturalité" quant aux pratiques précédentes. Est donc née l'interrogation, qui était jusqu'alors très sous-estimée, sur la nature même du savoir scolaire qu'on voulait enseigner. Bien sûr, il fallait aussi enseigner une nouvelle pédagogie aux instituteurs, mais on ne pouvait éviter d'avoir une réflexion spécifique sur la nature des nouveaux savoirs.

À partir de là — et c'est ce qui, à mon sens, fait la spécificité de toutes les approches didactiques, malgré les grandes divergences théoriques — la didactique s'est ancrée sur une grande sensibilisation quant à la nature des savoirs qui sont enseignés. D'où le discours devenu classique du didacticien : il est possible que ce soit pareil d'enseigner la poésie ou les mathématiques, mais avant de conclure dans ce sens, il faut d'abord se demander ce qui est spécifique aux mathématiques, ce qui est spécifique à la poésie, et, au-delà, ce qui est spécifique à la mécanique automobile, au sport, etc. C'est cette vision générale qui est à la base de l'approche didactique et qui, au passage, fait qu'elle est si mal vue en général dans d'autres univers. C'est en effet un principe méthodologique très coûteux (en temps et en énergie), qui consiste à reprendre les choses par le détail, à chaque fois, en cherchant les spécificités possibles, au lieu de s'en remettre à quelques préceptes généraux ("former la pensée" ou "l'esprit critique" etc.). Cela ne signifie pas que la didactique postule qu'il n'existerait aucune propriété ou caractéristique générale, commune à tous les savoirs scolaires. Mais l'idée de généralité ne constitue pas un principe de départ. Par principe de départ, on regarde d'abord ce qui peut être spécifique, particulier, au savoir que l'on étudie. Avant de se débarrasser de cette spécificité des savoirs, le didacticien considère qu'il faut y regarder à deux fois.

En 1970, Guy Brousseau commence donc à explorer ces questions-là en mathématiques, pour l'école primaire, et est à l'origine de la popularisation du terme même de "didactique". Il y a eu des débats, dès cette époque, qui faisaient hésiter entre ce terme et celui d'"épistémologie expérimentale". Cela montre bien que du point de vue de Brousseau, ce qui compte, le cœur du problème, c'est la question de l'organisation des savoirs, et donc de l'épistémologie. "Expérimentale" parce qu'il y avait bien sûr un aspect recherche, mais aussi parce que c'était une épistémologie qui devait se jouer "en situation". Pour une série de raisons, c'est le terme de didactique qui a été finalement popularisé. En même temps, à peu près durant les mêmes années, le terme s'est imposé dans des disciplines proches comme la physique avec un autre chercheur, Francis Halbwachs, qui est un peu le fondateur de la didactique de la physique et qui avait une approche très marquée par la psychologie de Jean Piaget. Parallèlement, le même type de préoccupations a commencé à voir le jour dans une série d'autres disciplines.

Avant que les concepts les plus fondamentaux de la didactique des mathématiques soient mis en place, il y avait déjà une réflexion en didactique de ce qu'on peut appeler d'une manière rapide le "français", mais qui en fait regroupe tout ce qui tourne autour des "pratiques de discours", des "pratiques langagières" avec des points de divergence à l'origine, dont certains se sont atténués depuis et d'autres accentués dans la façon de voir les choses.

En 1980 se déroule la première école de didactique des mathématiques. Pour la première fois, une petite communauté de chercheurs s'est réunie et a exposé (et débattu autour de) quelques grands concepts fondamentaux. Participent à cette réunion Gérard Vergnaud, psychologue spécialisé dans l'enseignement des mathématiques avec une approche revisitée de Piaget (la vision piagétienne, en effet, ne pouvait pas cadrer entièrement avec les objectifs de la didactique puisqu'elle manquait d'intérêt pour la spécificité des savoirs), Guy Brousseau (1986), qui va débiter sa première théorisation par une modélisation assez forte dans ce qu'il appelle la "théorie des situations" (il s'agit d'analyser certaines situations d'enseignement, appelées "situations didactiques" à l'aide d'un certain nombre de concepts) et Yves Chevallard (1985) qui expose pour la première fois sa théorie de la "transposition didactique" pour les mathématiques. Ce concept est initialement dû à un sociologue, Michel Verret (1975) à propos de la sociologie et de la philosophie. En didactique, c'est Chevallard qui l'a développé et a donné le ton sur ces questions-là.

Aujourd'hui, on pourrait dire grossièrement qu'il y a quelques grandes orientations. Tout d'abord, il y a une catégorie de didacticiens, très influente mais restreinte, qui considère que la didactique est une partie de la discipline d'origine. Il y aurait, dans une discipline d'origine (par exemple la physique), des théories, des modèles, des problèmes que l'on peut aborder (son épistémologie) ainsi qu'une façon de les aborder et de les transmettre (sa didactique). La didactique serait alors une sorte de petite région du domaine scientifique source, car lorsqu'il s'agit d'enseigner un savoir, il faut réélaborer ce savoir (processus que désigne la notion de "transposition didactique"), et cette réélaboration est un acte scientifique. Guy Brousseau adopte ce point de vue, celui qui défend avec le plus de constance que la didactique n'est pas une science "sociale". Il continue de défendre l'idée selon laquelle la didactique des mathématiques est une région des mathématiques. En même temps, sa "théorie des situations" a une très grande extension et (paradoxe?) c'est l'une des plus productives pour saisir des éléments importants qui se jouent dans le cadre des classes réelles.

Une deuxième catégorie de didacticiens, comme Laurence Viennot (1988) ou Gérard Vergnaud (1990) par exemple, en didactique de la physique, s'est surtout attachée à l'étude, non pas de la structure des savoirs scolaires, mais des raisonnements de l'élève à propos de ces savoirs.

Il y a aussi une autre catégorie de didacticiens qui concentre son travail sur l'étude des savoirs, de leur présentation, de leur réorganisation, etc., en liaison ou pas avec ce que l'on sait des raisonnements courants des élèves, mais tout en restant extérieure aux actes d'enseignement eux-mêmes, en situation. Ce sont des courants assez influents que l'on trouve rarement en mathématiques mais qui sont beaucoup plus présents en physique, en technologie, en biologie et dans la didactique du français. De leur point de vue, il y a deux champs différents qu'il faut clairement distinguer. D'un côté, ce qui doit constituer principalement l'objet de la didactique, à savoir les savoirs et leur organisation scolaire (les "matrices disciplinaires"), et, de l'autre, l'enseignement proprement dit des savoirs qui relève d'autres champs (Martinand 1986) ¹.

Et puis, pour un certain nombre de chercheurs, la didactique est une science des relations sociales et, plus exactement encore, une science des relations sociales dans des institutions particulières, et à propos d'un objet spécifique qui est la gestion des savoirs. C'est l'idée que nous en avons (et qui renvoie à la définition que tu as préalablement citée), dans une sorte de microclimat régional à Aix-Marseille, mais qui est aussi soutenue par une chercheuse comme Maria-Luisa Schubauer-Leoni à Genève. Je pense qu'on peut préciser encore ce point de vue en disant que, dans ce cadre, la didactique va consister à analyser les conditions de l'étude "intentionnelle" de ces savoirs dans des institutions particulières (scolaires essentiellement). L'analyse des conditions de l'étude est pour moi un point central dans la définition de la didactique.

Enfin il y a, à l'extrême, la position de Yves Chevallard (1989), figure bien sûr incontournable du "microclimat local". Lui a une ambition bien plus vaste que celle que je viens d'indiquer. Il va chercher à étudier les conditions de la transmission de savoirs donnés, donc de leur étude, mais pas obligatoirement dans les écoles, ou même dans des institutions où cette étude est conduite systématiquement. Il distingue d'abord "la" didactique, qui correspondrait en gros à la définition que tu as lue tout à l'heure (elle s'intéresse à l'étude de l'acquisition et de la transmission d'un savoir précis) "du" didactique (comme on peut distinguer le politique et la politique, il y aurait une sphère particulière de l'étude des savoirs qu'il appelle "le" didactique). Ce programme est intéressant, et d'ailleurs il devrait en toute logique rencontrer les approches sociologiques, puisqu'il a une ambition "anthropologique". Chevallard a une formule très parlante sur ce point, inspirée des mathématiques, selon laquelle "le didactique est dense partout". L'idée est que, de même que si on prend une société humaine et qu'on la découpe au plus petit

1. Martinand a depuis beaucoup enrichi cette division un peu sommaire.

possible, on trouvera toujours du social, il n'y a pas d'endroit où le didactique soit inexistant. Son champ d'interrogations est donc en pratique plus vaste que le mien, même si je pense, pour ma part, que ces questions nécessitent dans tous les cas d'approfondir, pour un temps encore, le travail théorique à propos des lieux (les "écoles") institutionnels où les concepts didactiques se sont historiquement constitués.

Ces différentes orientations sont pour partie liées à la manière dont la didactique s'est constituée à l'origine. Du fait qu'elle est née d'une interrogation spécifique sur les savoirs, elle a connu une série de résistances. En effet, l'essentiel de la réflexion pédagogique était (et demeure) centré au contraire sur ce qui peut apparaître indépendant de ceux-ci. Or, il est banal de le dire, on ne peut exister sur le plan scientifique sans dégager un peu un terrain propre. D'où l'opposition centrale, construite par les didacticiens, entre didactique et pédagogie. Cette opposition est développée par la production d'une définition de la pédagogie et de la didactique qui, justement, permette cette opposition. Les pédagogues ne s'y reconnaissent jamais. L'idée est la suivante: est appelée "pédagogie" par un didacticien toute production d'énoncés indépendants par nature des contenus traités. Par exemple, on entend dire: "Il faut que les élèves soient actifs". Du point de vue d'un didacticien, c'est typiquement un principe "pédagogique". Supposons que l'on se trouve en cours de mathématiques en CM2, une fille se lève et se met à courir autour de la classe: elle est incontestablement active. Mais ce n'est pas ce qu'on veut dire en général, en lui demandant d'être "active". Cette idée-là n'est intéressante que si on précise en quoi on veut qu'elle soit active spécifiquement, ici en mathématiques. Les grands préceptes pédagogiques peuvent ainsi apparaître comme des discours généraux, qui ne sont ni justes ni faux, qui ne servent pas à grand-chose.

Vers une didactique sociologique ?

— B. L. : On trouve cet usage "pathologique" du langage dans l'ensemble des sciences humaines et sociales. Le philosophe Ludwig Wittgenstein donne l'exemple d'une demande d'information pour trouver son chemin. Si je demande à quelqu'un la (ou une) route correcte pour Marseille, la personne sollicitée comprend assez ordinairement ce que je lui demande, mais si je demande à cette même personne: "Quelle est la route correcte?", sans plus de précision, la question devient métaphysique. "Correcte" par rapport à quoi? Parfois, il y a des énoncés qui font très savants ou très abstraits, bref, qu'on ne comprend pas vraiment et qui, au fond, n'ont pas à être compris. Ma remarque n'est évidemment pas anticonceptuelle, mais s'appuie sur le constat que l'on parle sans savoir vraiment de quoi on parle... Mais, pour revenir à

la situation de la didactique; peux-tu préciser le rapport que la discipline entretient à l'égard de la sociologie ?

— S. J. : Dans l'acte de naissance de la didactique, il y a aussi le rejet de la sociologie, mais de la sociologie telle qu'on l'avait tous comprise à l'époque en France, à savoir une sociologie extrêmement générale. La rupture avec la sociologie (cette sociologie-là) a duré extrêmement longtemps et dure encore pour les mêmes raisons. Ce qui m'intéresse en tant que didacticien, c'est la nature des savoirs et les spécificités qui leur sont liées.

Mais il faut bien dire que le durcissement de ces oppositions est néfaste, à mon avis. Encore très utiles pour comprendre ce qu'est la didactique, elles me paraissent avoir provoqué un enfermement, et de plus semblaient attribuer un statut subalterne à la réflexion didactique. L'idée même qu'il pouvait y avoir une importance donnée au savoir déplaisait. On a fini par admettre la présence de la didactique, mais en disant : "Qu'elle s'occupe du savoir, nous on va s'occuper de la vie". Cet enfermement-là, on est plusieurs à avoir commencé à le refuser depuis une dizaine d'années. Je pense qu'au sein des didacticiens, c'est maintenant une position minoritaire. L'idée qui a fini par dominer, c'est qu'il n'y a pas a priori d'éléments qui, concernant l'étude des savoirs et des conditions sociales de l'étude des savoirs, échapperaient au point de vue didactique, par simple effet de définition du champ théorique.

Pour terminer sur cette question, le point de vue que je défends actuellement est le suivant. La spécificité de la didactique est de prendre prioritairement toutes les questions de l'étude par le fil du rapport aux savoirs. Évidemment, ce fil du rapport aux savoirs n'épuise pas le réel. C'est le cas même pour une toute petite situation scolaire banalisée : "Tu apprends une leçon, tu me la récites". Mais en revanche, si on me donne une description, une transcription de ce qui peut se passer dans une classe, je peux montrer que beaucoup de leurs éléments peuvent se réinterpréter avec profit en suivant l'évolution des rapports aux savoirs en jeu. Bien sûr, cela ne va pas tout épuiser, mais je pense que c'est un programme qui a son intérêt.

En conclusion, je voudrais dire que toute la plage que tu as citée, des études de cas jusqu'aux modélisations, est visible aussi dans les travaux didactiques, avec de plus en plus d'études qu'on pourrait appeler "naturelles" (on observe ce qui se passe, on essaye de l'interpréter et on fait une projection de modèles sur ces données).

Mais un problème important que rencontre la didactique dans sa constitution autonome en tant que science sociale, c'est son aspect "prescriptif". Aucun didacticien ne se proclamera prescriptif : c'est une autre façon de se distinguer de la pédagogie. Un didacticien sérieux ne dira jamais : "Voilà ce que vous devez faire". Ce que, au mieux, on peut donner, c'est la définition ou la description d'un espace des possibles pour penser une

pédagogie effective. Or la demande sociale adressée à la didactique n'est pas du même type que celle qui sollicite la sociologie. Elle est plus proche de celle que l'on adresse à la médecine. On ne pourrait pas imaginer l'existence d'une médecine qui ne serait que descriptive. Il faut bien à un moment donné que la médecine soigne. Je pense que la situation est à peu près la même et qu'il n'est pas étonnant que le monde social (scolaire) exige du didacticien des prescriptions directes. C'est une demande qu'il faut prendre en compte du point de vue des espaces de recherche qui nous sont ouverts. Par exemple, je trouve normal qu'on nous dise : "Les gens ne comprennent pas bien les maths, que peut-on faire pour que la situation s'améliore ?" Cela me paraît légitime. Beaucoup de mes collègues disent : "Ce n'est pas mon problème", mais moi je trouve que c'est un "bon" problème social. Je suppose qu'il en est ainsi, en partie, en sociologie, avec le problème de la reformulation.

— B. L. : C'est exactement le même type de problème. Il s'agit de la question, vitale pour les sciences sociales, de l'autonomie scientifique. Peut-être penses-tu que le problème est un peu différent parce que la didactique est attachée à l'étude d'une institution (scolaire) particulière et qu'elle n'a guère les moyens d'échapper aux intérêts politiques, pédagogiques, etc., qui sont attachés à cette institution. Mais au fond, les problèmes rencontrés sont très semblables. Le problème de la sociologie a été originellement de se couper de toutes les formes de la demande sociale et politique. Et la conquête de l'autonomie est sans fin. Étant donné que plus la tradition est ancienne et plus l'appropriation individuelle de cette tradition est longue et intense (un plus grand nombre d'auteurs à lire, de travaux à parcourir, davantage d'exigences à mettre en œuvre...), jouer contre le processus d'autonomie est plus facile que contribuer à ce qu'il se maintienne, voire se développe. Si le ministère de l'Éducation et les médias mettent l'accent sur la violence dans les quartiers populaires et à l'école, dans l'heure qui suit, certains "sociologues" vont se pencher sur le sujet. C'est une tentation contre laquelle il faut lutter, quitte à paraître "ringard", "hors actualité", parce qu'un sociologue qui prend de la distance arrive forcément toujours un peu après la bataille. Le "temps de la science" et le "temps de l'actualité" ne sont pas les mêmes. Ceci dit, je comprends que certains problèmes sociaux constituent des défis pour le didacticien comme pour le sociologue. Il faut alors mettre à distance les discours ordinaires sur le sujet, les semi-théories qui circulent spontanément dans les milieux savants et ne répondre à certaines questions qu'une fois qu'elles ont été retravaillées, recomposées, reformulées. C'est dans leur capacité effective à retraduire les questions sociales et politiques qu'on leur pose (ou leur impose) que les sciences du monde social prouvent leur force et leur vitalité scientifique.

Je souhaiterais poser une autre question sur l'état de la didactique. En sociologie, par exemple, on a une grande difficulté à organiser des débats "trans-sous-disciplinaires". La sociologie est morcelée en sous-champs distincts: sociologie de l'éducation (voire de l'école), sociologie de la famille, sociologie urbaine, sociologie politique, sociologie du travail, sociologie des relations professionnelles, sociologie de la science, sociologie des innovations..., bref, on n'en finirait pas de citer les scissions thématiques traditionnelles ou en cours de formation. Il y a concrètement des collègues que nous ne connaissons pas, que nous ne lisons pas ou peu, et pourtant nous sommes censés être tous sociologues. Les sociologues se rencontrent davantage dans de petits lieux, en petits comités sous-disciplinaires. Ma question est donc la suivante: existe-t-il une discussion entre didacticiens, malgré l'arrimage relativement fort aux disciplines que vous étudiez? Existe-t-il des débats scientifiques entre didacticiens de la physique, des mathématiques, du français, etc.?

— S. J.: Il y a l'état de fait et puis l'avenir. L'état de fait, c'est que ces relations sont restreintes pour l'instant, par héritage de la constitution même de la didactique. La didactique s'est tellement battue pour être une discipline ancrée sur la spécificité des disciplines qu'il est extrêmement dur d'aller regarder chez les autres. Mais c'est une question théorique majeure: existe-t-il des concepts qui peuvent essaimer de la didactique d'une discipline vers la didactique de plusieurs autres disciplines? Si ces concepts n'existent pas, il n'y a plus que l'amitié, comme tu dis. Si ces concepts existent (ce que je pense, mais on n'est pas très nombreux à le penser), la collaboration entre didacticiens de disciplines diverses devrait s'imposer théoriquement. Sans aboutir pour autant à une didactique générale. On peut voir la chose de la manière suivante: chaque fois qu'il y a en commun, entre diverses didactiques, l'idée de suivre le rapport au savoir, chaque fois qu'on peut traiter cela avec des concepts un peu généraux, alors une collaboration est possible. Il me semble que c'est le mouvement actuel. Je ne connais pas parfaitement toutes les didactiques mais pour ce qui concerne la didactique des sciences, des mathématiques ou de la technologie, là on peut sincèrement dire que les échanges existent. Et puis, il y a eu plus récemment des échanges extrêmement productifs avec la didactique du français, des sciences économiques et sociales, de l'éducation physique et sportive, de l'histoire, de la géographie. Des didacticiens des sciences s'y sont intéressés, mais c'est tout petit. Par contre, il y a une évolution chez certains didacticiens du français qui connaissent très bien la didactique des sciences. Là, il y a quand même maintenant une proximité de préoccupations. Et si, en plus, on peut embarquer quelques sociologues dans le coup, cela devient une famille un peu extensive!

— B. L. : La question qui se pose, concernant le pont entre sociologie et didactique, est de savoir si, dans les deux cas, on s'intéresse avec autant d'intensité aux savoirs qui sont enseignés, aux structures mentales des enseignants, aux structures mentales des élèves et au contexte socio-institutionnel d'enseignement. Il est évident que la sociologie s'est globalement désintéressée de la question des savoirs en tant que tels, c'est-à-dire dans leur contenu, leur structuration interne. Elle a, en revanche, beaucoup insisté sur la diversité des élèves (de leurs origines sociales). On a des élèves dont on connaît souvent l'origine sociale, le parcours scolaire antérieur, les caractéristiques familiales et la situation scolaire globalement appréhendée, mais on ne sait pas concrètement s'ils ont buté sur une question de mathématiques, de telle ou telle nature, ou bien s'ils ont davantage de problèmes (et pourquoi ?) en matière de production de textes qu'en analyse grammaticale. Si on reste dans ce type de sociologie, il n'y a aucun contact possible avec la didactique. Inversement, si la didactique raisonne à partir de l'"Élève" (ou l'"Enfant") avec un grand E et si c'est surtout le savoir qui l'intéresse, alors le dialogue avec la sociologie peut être difficile.

Et puis, je vois une autre difficulté de dialogue liée à la délimitation le plus souvent strictement scolaire de la didactique. Est-ce une donnée invariable et non transformable ou bien commence-t-on à réfléchir à une émancipation de la didactique par rapport à l'institution scolaire ?

— S. J. : Je pense que c'est le programme des vingt prochaines années, et certains didacticiens s'y sont déjà attaqués. Là évidemment, la didactique va rencontrer la sociologie, mais aussi l'ergonomie, etc. La didactique est née dans un lieu un peu "limité", elle s'est battue pour arriver à survivre, pour éviter de se faire écraser tout de suite, et je pense aujourd'hui que la poursuite de cet enfermement est négative. La confrontation avec la sociologie me paraît inévitable, justifiée ; c'est un espoir.

— B. L. : L'hypothèse (et le souhait) que j'aimerais émettre, c'est que si tout va bien, c'est-à-dire si des travaux communs ont su effectivement s'engager, dans un temps relativement proche, la frontière entre la didactique et la sociologie n'existera plus. C'est une hypothèse très généreuse, pas du tout hégémonique, comme on pourrait le penser. Je pense que les sociologues arrivent peu à peu à s'interroger sur la "nature" des savoirs ou des objets culturels en général. Par exemple, la sociologie de la réception culturelle (qui tient compte de la spécificité sémiotique, formelle de l'œuvre appropriée) est en passe de nous sortir des routines de la sociologie de la consommation culturelle dans lesquelles nous étions coincés depuis plusieurs dizaines d'années. De même, la sociologie de la science nous permet de sortir de la seule sociologie des savants, de leurs institutions, de leurs

luttons, etc., pour considérer enfin ce qui fait la spécificité du domaine étudié, à savoir la "pratique scientifique". On assiste, à mon sens, à une mutation générale de l'intérêt vers la nature des objets, des savoirs, des discours, des pratiques. Et si la didactique, de son côté, s'ouvre à la vision sociologique, je ne vois pas, au fond, la raison de maintenir une opposition ou une frontière disciplinaire.

— S. J. : J'écoute ce que tu dis et cela ne me paraît pas déraisonnable. Je peux te dire que ce genre de conclusion a été tiré par d'autres avec une grande crainte. L'évolution que nous sommes en train de suivre peut être très mal vue à l'intérieur de la didactique. Dans mon domaine, la physique, les quelques incursions que j'ai tentées ont porté sur les filles et l'enseignement scientifique. Cela n'a pas été très bien pris : "Qu'est-ce que tu fais ? C'est de la sociologie, ce n'est plus de la didactique !".

— B. L. : Le terrorisme disciplinaire est transdisciplinaire... Il y a des personnes qui voient immédiatement le "danger" (pour elles). Elles ont des raisonnements institutionnels, des raisonnements de défense de territoire, qui ne peuvent apparaître autrement que stupides, si on se contente (quelle irresponsabilité !) de demeurer dans un raisonnement scientifique. Il faut ici rester très serein. Peu importe si ce que l'on fait ne s'appelle plus "sociologie" ou "didactique" un jour. L'important c'est la démarche scientifique, les manières de poser les problèmes et les méthodes pour tenter de les résoudre... Si on a vraiment besoin, ce que je crois profondément, de s'interroger en sociologie sur la nature spécifique des savoirs (comme sur celle des produits culturels), alors on ne peut pas faire autrement que de discuter avec les didacticiens. Il me semble que, globalement, une partie de la sociologie va plutôt vers ce type d'interrogations.

Didactique, psychologie, sociologie

— B. L. : Mais je voudrais en venir maintenant aux conditions épistémologiques du dialogue de la didactique avec la sociologie. Je suis effrayé par un certain nombre de dialogues dits interdisciplinaires ou pluridisciplinaires qui aboutissent à l'idée selon laquelle avoir une vision multiple sur le même "objet", c'est plus riche. À mon avis, il y a deux obstacles à franchir pour vraiment discuter. D'une part, je crois qu'il ne peut y avoir de dialogue fécond entre deux disciplines qui ne partagent pas la même orientation épistémologique. Par exemple, des chercheurs qui travaillent dans le cadre d'une épistémologie de type universaliste, c'est-à-dire qui s'intéressent à l'Homme dans son universalité (ex. : une partie des neurosciences) ne peuvent que

difficilement dialoguer avec des chercheurs qui prennent fondamentalement pour objet l'homme dans sa variation historique, géographique, culturelle... Ils n'ont pas grand-chose à se raconter en tant que chercheurs. Ensuite, si tout le monde partage le même cadre épistémologique, il reste que n'importe quel type de sociologie ne peut pas parler avec n'importe quel type de didactique. En chaque discipline existe une pluralité de théories et, d'une discipline à l'autre, on retrouverait des fraternités ou des cousinages théoriques ou méthodologiques possibles.

Au fond, il ne s'agit pas véritablement d'un dialogue interdisciplinaire, mais d'une recomposition des deux disciplines autour d'objets dont les modes de construction s'avèrent, au bout du compte, assez analogues. De la même façon, il existe un certain nombre de chercheurs aujourd'hui, dont je fais partie, qui pensent qu'entre l'histoire, la sociologie et l'anthropologie, ce ne sont pas des débats interdisciplinaires que nous devons développer, mais plutôt le sentiment profond que nous faisons le même métier (revue *Enquête. Anthropologie, histoire, sociologie*). Peut-être qu'entre sociologie et didactique le problème est du même type ?

— S. J.: C'est une question centrale, mais difficile à traiter si l'on n'aborde pas en même temps la question de l'évolution des relations entre la didactique, la psychologie et la sociologie. En 1989, Jean-Claude Passeron (1991a) a fait une introduction à un colloque qui s'est tenu ici, à Marseille. C'est un texte parfait, qui pose excellemment le problème. Il explique que la didactique devrait avoir deux cousinages, l'un avec la psychologie, l'autre avec la sociologie. Il dit aussi — et c'est la stricte vérité — que le cousinage avec la psychologie a été beaucoup plus travaillé. La didactique a cherché pendant très longtemps des éléments universels, alors que la sociologie en France est essentiellement différentielle, elle va chercher dans les comparaisons entre groupes sociaux, entre trajectoires individuelles, etc., la compréhension des choses. Une grosse partie de la réflexion didactique — qui n'est pas invalidée d'ailleurs par le type d'orientation que je préconise désormais — est une réflexion qui va chercher dans les relations entre des individus et des savoirs un certain nombre de constantes. En général, dans le langage qui est le nôtre, cela se traduit par le terme d'"obstacle". C'est moins net en mathématiques, car les mathématiques sont une production culturelle, donc sociale, plus repérable. Du côté de la physique ou de la biologie, par exemple, du fait qu'il s'agit là de la relation des espèces humaines avec le monde, on peut repérer de grandes différences entre les modèles de réflexion les plus répandus des gens ordinaires et les modes de réflexion scientifiques. En ce qui me concerne, dans le domaine de la physique, une partie importante de nos réflexions porte sur des questions de ce genre, qui ne distinguent pas vraiment les filles des garçons, les enfants "défavorisés" des autres, etc.

Par ailleurs, il est vrai que dans la didactique, initialement, et encore maintenant, c'est l'Élève qui intéresse, c'est-à-dire un être générique, théorique, abstrait, universel. Chaque fois que cet être générique va être mis en contact avec un problème de rapport au monde physique, on suppose que la réponse va tomber d'elle-même. C'est cela qui intéresse le didacticien et qui constitue un obstacle par rapport aux approches sociologiques. Cette réflexion générale ne peut pas s'annuler d'un seul coup. J'utilise une autre image lorsque j'enseigne à mes étudiants: "Postulant que ce qu'on dit en didactique marche dans 85% des cas, il reste 15% d'élèves qui ne veulent même pas s'asseoir sur la chaise". Là, la didactique n'a, d'emblée, rien à dire. On parle d'élèves en général, ce ne sont pas des filles ou des garçons, des noirs ou des blancs, ce sont des élèves. Tout didacticien sérieux sait que l'Élève est un "mythe", une construction théorique, mais il en a besoin pour raisonner dans un premier temps. Après, il peut entrer dans le détail. La question est de savoir si la didactique peut se débarrasser de cette vision, si elle peut donner un peu de chair aux élèves sans nier les découvertes, considérables ces vingt dernières années, faites sur les modes de raisonnements généraux et les rapports aux savoirs dans une institution ou une tradition scolaire donnée. On peut sentir maintenant une sensibilité de plus en plus grande à des questions sociologiques. Par exemple, on mène actuellement des recherches au sein de notre laboratoire telles que le rapport des garçons et des filles aux sciences ou la question de l'entrée dans le contrat didactique des élèves en échec ou en classe d'adaptation. Ce sont des questions que l'on peut chercher à traiter du point de vue didactique.

Mais après le blocage venant de la didactique — et qu'il faut qu'elle surpasse — il y a la sociologie. Là, le problème est que (sauf chez certains, mais peu nombreux) la spécificité de l'approche sociologique se manifeste par le fait que, tôt ou tard, on va trouver une phrase du genre: "L'école ne se contente pas de transmettre des connaissances...", phrase qui va généralement de pair avec l'idée qu'en matière de transmission des connaissances, la sociologie n'a fondamentalement rien à dire.

— B. L. : C'est parce que la transmission des connaissances est l'une des missions officielles de l'école que nombre de "sociologues critiques" la traite, du même coup, comme une simple illusion ou idéologie derrière laquelle il s'agirait de reconnaître les "fonctions véritables" de l'institution. La question des savoirs est donc considérée comme très suspecte en sociologie. Les sociologues considèrent presque comme un "devoir de sociologue" d'omettre dans leur théorie du système d'enseignement la question de la transmission des connaissances. Je vois très bien le genre de formule auquel tu fais allusion. La phrase sociologique type sera: "Sous prétexte de transmettre du savoir, on opprime ou on discipline" ou bien: "Sous prétexte de transmettre du savoir,

on reproduit l'ordre social". J'ai dit et écrit à plusieurs reprises qu'il s'agissait d'un très mauvais calcul de la part de la communauté des sociologues. Cela n'a pas été le choix que j'ai opéré dans mes propres travaux de recherche (Lahire 1993).

— S. J.: On retrouve cette manière sociologique de mettre cette question hors intérêt de recherche aussi bien chez Bourdieu que, plus récemment, chez Passeron (1995-1996). Ce qui se jouerait en fait, ce serait soit des relations de pouvoir, soit des phénomènes de différenciation... Tant que la sociologie dira que "l'école ne fait pas "que"... enseigner, transmettre des connaissances, etc." et que ce "que" ne sera jamais étudié, le contact avec la didactique sera fatalement fragile. L'ouverture, non en termes d'interdisciplinarité ou de pluridisciplinarité, mais de construction d'objets communs comme tu le disais, ne peut se concevoir qu'à partir du moment où on réfléchit au fait que l'enjeu de la relation qui est là directement présente, c'est la construction des connaissances. Je peux donner une métaphore autour du match de rugby. Il y a une mêlée au milieu du terrain. L'idée qui serait issue de la sociologie, voire de la psychologie, c'est qu'il faut décrire ce qui se passe dans la mêlée. Que peut-on dire sur la mêlée? Je peux m'intéresser aux gens qui sont là. Pourquoi sont-ils là? Quelle est leur origine sociale? Je constate que ce sont des hommes et pas des femmes. Je peux dire aussi que ce sont des relations de pouvoir qui se jouent dans cette mêlée. Je peux ajouter encore d'autres éléments: les frottements des corps présents dans la mêlée ne sont pas loin de pratiques sexuelles. Peut-être même dénotent-ils quelque chose comme une homosexualité latente chez les joueurs de rugby. Si je suis un peu paranoïaque, je peux me demander ce que font ces gens regroupés; je suis même sûr qu'ils sont là pour dire du mal de moi. Mais là, j'oublie le fait que dans la mêlée, il y a un ballon et que l'enjeu est quand même de savoir qui va gagner le ballon. Il y a des choses que je ne peux pas comprendre si j'oublie qu'on est en train de jouer au rugby. C'est cela la didactique. Tout le reste n'est pas forcément faux, et peut même être très éclairant, mais on ne peut proposer ces explications que parce qu'il y a des gens qui, fondamentalement, sont en train de jouer au rugby, cherchent à conquérir la balle, à avancer sur le terrain, à marquer des essais, etc.

Toute la question est là. Dire qu'il n'y a pas que le ballon qui est en jeu, mais qu'un certain nombre d'autres choses sont observables, c'est la même chose que dire qu'il n'y a pas que la transmission des connaissances à l'école. Si je veux décrire réellement comment se déroule la mêlée, je ne peux pas ne pas tenir compte du fait qu'il y a un ballon à l'intérieur, qu'il y a des règles particulières, des techniques particulières, etc. Du côté de la sociologie, il faudrait arriver à rendre compte de la manière dont ces relations de pouvoir s'intègrent, se lient à une technique particulière qui est celle du rugby. On

ne peut pas résumer le rugby à l'origine sociale des gens présents sur le terrain...

— B. L. : Je pense qu'une partie des sociologues te suit complètement. Lorsqu'on a à comprendre, par exemple, la variation des pratiques d'étude dans l'enseignement supérieur, il s'avère que c'est la variable "discipline" ou "type d'études suivies" qui est la plus discriminante et non l'origine sociale des étudiants (ou leur sexe, le niveau de diplôme de leurs parents...). On peut continuer à filer la métaphore sportive pour comprendre pourquoi il en va ainsi. Si l'on prend deux sports collectifs, le football et le rugby, on constate que le football a un recrutement plus populaire que le rugby; à l'intérieur de chaque contexte sportif, il existe sans doute des manières de se comporter, des styles de jeu, qui peuvent varier selon l'origine sociale des joueurs (mais aussi selon leur passé de formation); toutefois, les différences entre les deux pratiques de jeu sont évidemment plus fortes que les différences de style à l'intérieur d'un même jeu; il n'est donc pas surprenant de constater, d'une part, une forte corrélation entre "jouer à la main à l'intérieur du terrain" et le type de jeu considéré et, d'autre part, une absence de corrélation entre cette même pratique et l'origine sociale des joueurs. Établir une telle corrélation n'a finalement guère de sens pour comprendre les pratiques sportives puisqu'il est "dans la nature même" des jeux de football et de rugby d'interdire pour l'un et d'autoriser et même de développer pour l'autre le jeu à la main à l'intérieur du terrain.

En fait, la formulation sociologique la moins déséquilibrée concernant l'école serait la suivante: "Dans le processus même de "transmission des connaissances", l'élève apprend à s'inscrire dans des formes d'exercice du pouvoir. Par ailleurs, étant donné la sélection qu'opère l'école à partir des acquisitions scolaires des élèves, étant donné la diversité sociale et culturelle — au sens large du terme — des élèves et étant donné le poids que l'école a pris historiquement dans l'accès aux positions socioprofessionnelles, la sélection scolaire a pour effet de contribuer à reproduire en partie l'ordre social inégal." Tout cela semble peut-être alambiqué et peut paraître constituer des précautions d'écriture un peu luxueuses, mais si l'on n'est pas précis dans la manière de parler de l'école, on finit par énoncer des propositions fausses du type: "l'école a essentiellement pour fonction de reproduire l'ordre social" ou bien "l'école est essentiellement une machine à discipliner les corps et les esprits", etc.

— S. J. : On est bien d'accord. Enfin, le cousinage de la didactique avec la psychologie a d'abord été un cousinage avec une psychologie bien particulière qui est la psychologie piagétienne, au moins pour les sciences. D'ailleurs, certaines réflexions piagésiennes sont encore extrêmement utiles



en didactique de la physique, sur la question des relations aux objets. Cela dit, c'est une psychologie extrêmement subjectiviste, presque solipsiste, dans laquelle il y a un individu et un objet. Il est assez paradoxal de voir que cette psychologie a été aussi influente en didactique, alors que par nature elle devrait interdire toute réflexion didactique, puisque tout le monde sait que chez Piaget il est surtout question de "maturation" et "d'équilibration" de schèmes du sujet, et que les effets des institutions ou des relations sociales, des relations de l'enfant aux adultes sont peu perçus. En tout cas, il y a une deuxième évolution, qui n'est pas suivie par tous mais qui est quand même assez nette maintenant, c'est celle qui mène vers des positions vygotskiennes en psychologie. Les références vygotskiennes conduisent à prendre en compte "la culture", et donc potentiellement "les cultures", en termes plus sociologiques. Il peut alors y avoir une place pour du différentialisme. Si en sociologie la question des relations techniques et donc des connaissances peut être prise en compte et si, du point de vue de la psychologie elle-même, on s'intéresse justement à ce genre de question-là, il est vrai qu'alors peuvent se dessiner des objets et des types de réflexion communs, et donc une "nouvelle tribu". Mais là, je parle en mon nom propre ou en celui du groupe des chercheurs avec qui je travaille, car ce n'est pas accepté, loin de là, par tout le monde.

— B. L. : Je dois immédiatement faire ici une remarque, car j'ai moi-même un peu caricaturé ce que pourrait signifier la vision sociologique en évoquant la question de la diversité des élèves. Ce que tu as retraduit immédiatement par le terme de "différentialisme". En fait, un des enjeux du dialogue entre sociologie et didactique, entre sociologie et psychologie, etc., aujourd'hui, c'est de redéfinir ce que l'on entend par "le social". Par réflexe quasi pavlovien, en sociologie ou en général en sciences sociales, lorsqu'on entend "différences sociales" on va traduire par "différences socioprofessionnelles", "différences entre classes sociales" ou "entre groupes sociaux". Depuis quelques années, on s'habitue à penser que les différences sociales, ce sont aussi les différences entre le masculin et le féminin. Mais, au fond, la première chose à laquelle on pense, c'est à l'origine sociale des gens. Ce sont les analyses classiques à partir de la catégorie socioprofessionnelle et/ou du niveau de diplôme. C'est ce type d'analyses qu'on a en tête quand on pense à la sociologie. Un dialogue avec la didactique exige une définition différente du "social". Je développe personnellement l'idée d'une sociologie psychologique, qui est tout sauf de la psychologisation de la vie sociale (Lahire 1998, 1999). Au fond, je crois qu'on est resté rivé sur une définition du social assez malmenée par un certain nombre de travaux réels des sociologues. La sociologie, c'est aussi une sociologie du cas singulier, une sociologie de l'individu X, mais pas en tant qu'atome logique de l'analyse, comme a pu le dire

l'individualisme méthodologique ou la théorie de l'homo economicus, c'est-à-dire cet individu imaginaire à psychologie sommaire, guidé par son seul intérêt personnel, calculant coûts et profits... Maintenant on étudie les cas individuels non pas en les considérant comme des atomes logiques, mais au contraire comme des réalités sociales plus complexes. Il est, en effet, plus compliqué d'étudier un individu pour un sociologue que d'étudier un groupe ou un "fait social". Une logique individuelle est au croisement de tant de logiques sociales qu'il est difficile de saisir la singularité. Si, par métaphore, je dis qu'un mouchoir en papier représente la structure sociale ou le tissu social, chaque individu est alors une version (singulière) froissée de ce tissu social. La sociologie n'est donc pas seulement une étude des différences selon l'origine sociale et elle peut dialoguer avec la didactique et la psychologie sur des cas particuliers, individuels, d'acquisition ou de non-acquisition des connaissances.

Je voudrais revenir aussi sur l'histoire à vertu pédagogique des 85% d'élèves sur lesquels la didactique ferait porter son étude et des 15% qui ne veulent même pas s'asseoir sur la chaise (ou entrer à l'école) et à propos desquels tu as dit que d'emblée la didactique n'avait rien à dire... Cette partition imaginaire, mais parlante, m'inquiète un peu, car j'ai peur que le dialogue entre didactique et sociologie soit limité. Il est vrai que, pour un didacticien, un enfant qui n'est pas présent (dans le sens littéral comme dans le sens métaphorique), qui est hors contrat didactique, c'est terrible. Pour que la situation change entre la didactique et la sociologie, il faudrait que le didacticien soit autant intéressé par ces élèves-là que par les autres. Il faudrait qu'il se demande si ce n'est pas dans les "contrats didactiques" familialement organisés que réside peut-être une partie du problème. Et cela suppose donc, on y revient, une déconnexion de la didactique par rapport à la seule scène scolaire.

Enfin, je voulais préciser que ce ne sont pas seulement, ni même principalement, les "théories de la reproduction" ou celles de la "disciplinarisation" qui oublient la question du savoir scolaire et de sa "transmission". À lire certains sociologues aujourd'hui, on pourrait croire que les collégiens, les lycéens ou les étudiants passent essentiellement leur temps à constituer leur identité adolescente et sexuelle, à développer une culture vestimentaire ou musicale, à entretenir des relations amoureuses, bref, à faire mille expériences sociales plutôt qu'à acquérir des connaissances. Pour beaucoup de sociologues, les élèves traversent les institutions scolaires et semblent y apprendre des choses qui ont peu à voir avec l'apprentissage des connaissances. Ces versions dé-scolarisées de l'univers scolaire constituent des obstacles puissants, côté sociologique, à un dialogue avec la didactique.

— S. J. : À propos de ton inquiétude sur la didactique, les préoccupations que tu exprimes ont déjà fait l'objet de recherches dans notre laboratoire.

Ce sont des recherches qui s'intéressent aux élèves qui n'entrent pas dans le savoir scolaire, mais aussi des recherches sur la maternelle : pourquoi, précisément, les élèves passés par la maternelle sont-ils plus forts au CP ?

Je reviens sur les sociologues qui produisent, comme tu dis, des "versions dé-scolarisées" de l'école. D'abord, du point de vue du strict temps d'horloge, ils ont tort. Il n'est pas vrai que les élèves passent à l'école plus de temps à faire autre chose qu'à travailler leurs connaissances. Par contre, là où ils ont "apparemment" raison, c'est que, quand on demande à ces enfants ou à ces adolescents de décrire ce qu'ils font et vivent à l'école, les questions de la relation à la connaissance n'arrivent pas forcément en premier. Si on demande à des gens : "Racontez-moi vos années de lycée", il y a peu de chance d'entendre évoquer la manière dont ils ont appris l'équation du premier degré. Les gens vont parler de leurs premières amours, des profs qu'ils ont détestés... Il y a généralement un oubli de la "technique" ou du "savoir". Par exemple, quand on demande à quelqu'un : "Raconte-moi l'apprentissage de ton permis de conduire", il va raconter que son moniteur était détestable (ou agréable) et à quel point l'inspecteur l'avait effrayé (ou rassuré), mais il ne va pas dire : "J'ai commencé à mettre le pied sur la pédale...", alors que c'est bien ce qu'il a fait.

— B. L. : Les structures narratives et descriptives que nous utilisons pour raconter nos expériences ne sont, en effet, pas forcément adaptées pour décrire et raconter les actes techniques que nous mettons en œuvre et il faut se méfier des comptes rendus spontanés des acteurs.

— S. J. : Il y a une sorte d'opacité quant à la manière dont les routines s'installent. C'est pour cette raison que le didacticien s'intéresse à ce qui lui est raconté au moment où les routines sont en train de s'installer. En dehors de cette saisie génétique, l'idée ordinaire est que la vraie vie est "ailleurs", et cette idée-là est repérable aussi dans une partie des discours sociologiques.

— B. L. : Ce que tu dis au fond c'est qu'il faut se méfier de la phénoménologie spontanée des acteurs qui est, en quelque sorte, a-technique, a-cognitive, parce qu'il s'agit d'aspects ou de dimensions de leurs pratiques sociales qu'ils n'ont pas eu nécessairement l'habitude de mettre en mots, en récit, en description. Le didacticien peut rappeler ici à certains sociologues qui l'ont oublié les ravages que peuvent produire les démarches dites parfois "compréhensives" ou "subjectivistes", qui en restent à ce que les gens disent spontanément de ce qu'ils font. Le didacticien voit trop ce qui est effacé dans ce "laisser-aller" méthodologique : l'ensemble des dimensions de la pratique qui constituent justement son objet d'étude. Douter un peu de ce que nous dit l'acteur (et non de l'acteur lui-même), ce qui conduit par exemple

à l'observer en train de pratiquer au lieu de simplement l'interroger sur ses pratiques, est le seul moyen de ne pas trop déformer ses pratiques. Par exemple, on se rend compte que les étudiants en sciences à l'université sont dominés par des catégories littéraires de perception de la lecture qu'ils ont constituées depuis l'école primaire. "Lire" à l'école, c'est lire de la littérature (des textes de fiction). On a tellement baigné dans cette évidence que lorsqu'on pose la question à des étudiants en sciences: "Est-ce que vous lisez?" la réponse est très souvent négative. Et puis, quand on rentre dans le détail, ils disent: "Relire mes notes de cours, lire mes exercices ou consulter une base de données, c'est pas de la lecture!". Eux-mêmes sont dominés par des catégories littéraires de perception. Pour comprendre leur réponse négative initiale (et ne pas en rester là), il faut faire l'histoire de la manière dont l'institution scolaire a traité la lecture. Je pense, comme toi, qu'on ne peut pas faire de la sociologie si l'on ne sait pas ce qui se joue à travers les catégories qu'on est en train d'employer et qui réactivent tout un passé, toute une histoire. Certains sociologues ne s'en préoccupent pas parce qu'il est tellement plus agréable de faire comme si cela allait de soi, parce que cela demande tellement moins de travail et de temps. Il est très facile d'aller "sur le terrain", de mener une campagne d'interviews et puis de se contenter de les remodeler un peu, de "typologiser" grossièrement. Une des raisons qui fait que ce type de sociologie peut être attirante, c'est qu'effectivement elle évite un bon nombre d'heures de travail de recherche.

Les moyens du rapprochement de la didactique et de la sociologie

— B. L.: Je voudrais en venir maintenant à la question des concepts ou des types de démarches en didactique qui pourraient contribuer à un rapprochement avec la sociologie. Avant cela, je voudrais développer l'exemple de la sociologie de la réception culturelle, que j'ai simplement évoquée au passage, pour indiquer un type de rapprochement entre sémiologie et sociologie analogue à celui qui pourrait se créer entre didactique et sociologie. Au fond, je crois qu'on trouve du côté de ces travaux des chercheurs qui se sont posés et se posent toujours des questions fort proches de celles qui nous animent ici. La seule différence est qu'ils s'intéressent à des questions esthétiques et non scolaires ou scientifiques.

On se rend compte que, de même que les sociologues n'ont jamais proposé une sociologie de la production esthétique (littéraire, cinématographique, picturale...), ils n'ont, pendant longtemps, pas développé une véritable sociologie de la réception culturelle, mais une sociologie de la possession et



de la consommation culturelle. Il s'agissait, par exemple, de savoir qui lit quoi, sans se demander ce que font les gens avec les livres, ce qu'est l'expérience du contact avec un livre, un tableau, un film, etc. Il peut sembler banal de dire qu'il existe de l'émotion de nature esthétique (ou autre) dans la rencontre avec les œuvres et pourtant la sociologie du champ littéraire, par exemple, que propose Pierre Bourdieu étudie les institutions culturelles, les critiques, les revues, la production de la valeur symbolique relative des œuvres, les trajectoires sociales et littéraires des producteurs culturels, leurs *habitus*, etc., sans qu'on sache ni ce qui fait la spécificité formelle des différentes formes de production culturelle, ni ce qui fait la spécificité sociale de la réception des œuvres culturelles. Qu'est-ce qui fait que, quand on écrit de la littérature, on n'écrit pas de l'histoire ou de la sociologie ? Qu'est-ce qui fait que, quand on lit de la littérature, cela ne produit pas les mêmes effets sur nous que lorsque nous lisons de l'histoire ou de la sociologie ? Au fond, ce qui est un peu désespérant quand on regarde le monde de l'art de ce point de vue là, du point de vue d'une sociologie du champ littéraire, c'est qu'on n'en apprend pas plus que lorsqu'on fait la sociologie du champ scientifique, du champ juridique, du champ religieux, etc. Les concepts employés sont trop généraux : il y aura toujours des rapports de force, des luttes, des avant-gardes consacrées et des avant-gardes en voie de consécration, des positions conservatrices, des capitaux inégalement distribués, des légitimités relatives, des stratégies de subversion... À chaque fois, c'est le même modèle et on ne sait pas plus ce qu'est le religieux, le juridique, le scientifique, le littéraire... Si l'on veut véritablement pratiquer une sociologie de la production ou de la réception esthétique, il faut nécessairement dialoguer avec des sémiologues, des linguistes, des historiens de l'art, etc., c'est-à-dire des chercheurs qui sont au départ spécialistes des formes esthétiques (ils ont le langage descriptif, la culture esthétique, etc., qui permettent de parler de l'œuvre elle-même). C'est la même chose pour une sociologie de l'éducation et de la connaissance qui veut prendre sérieusement en compte la nature des savoirs et des conditions de leur "transmission" : elle a "nécessairement" besoin d'un dialogue avec la didactique. Et je vois dans l'exigence de singularisation des objets en sociologie de la réception culturelle² une caractéristique analogue à celle que chérit la didactique lorsqu'elle dit qu'enseigner les mathématiques ce n'est pas la même chose qu'enseigner le français. Toute "sociologie didactique" ou "didactique sociologique" devra singulariser ses objets, sans perdre de vue les problèmes théoriques généraux que ces études permettent de soulever.

2. "La consommation culturelle d'un public peut être appréhendée et traitée génériquement en agréant des catégories de produits ou de pratiques (fréquentation d'un lieu comme le Musée ou préférence pour un genre, un type, une tendance). Mais la réception artistique est par définition perception et interprétation d'un message identifié dans l'individualité insubstituable de ses signifiants : la sociologie doit ici préciser son objet jusqu'à la singularité des œuvres." Passeron (1991b).

— S. J.: Pour répondre à la question des concepts de la didactique qui pourraient contribuer au rapprochement avec la sociologie, je pense qu'il y en a essentiellement deux. Le premier est celui de "transposition didactique" et le second, dont la proximité me semble encore plus nette avec certaines préoccupations sociologiques, est celui de "contrat didactique".

Supposons que nous ayons une œuvre, quelle que soit la nature de l'œuvre en question (une œuvre littéraire, une œuvre mathématique, ou quoi que ce soit d'autre), dans laquelle il faille entrer. On peut y entrer de plusieurs façons. Supposons qu'on y "entre" aidé par une institution de type scolaire. Considérons donc l'école comme une institution qui va aider à entrer dans l'étude de l'œuvre. Apparemment, rien que de très banal. Sauf lorsqu'on se rend compte qu'à partir du moment où la question se pose d'aider quelqu'un à étudier, l'approche qu'on a ne peut pas être une approche de l'œuvre telle quelle. Autrement dit, ce n'est jamais la pratique d'une œuvre qui peut être prise directement comme objet d'enseignement, mais cela passe toujours par un modèle théorique de cette pratique. Si je veux, par exemple, enseigner l'équation du premier degré, il faut que je me demande comment je vais traduire le savoir mathématiques la concernant pour pouvoir l'enseigner. De même, si je dois aider à étudier l'œuvre de Flaubert, j'ai inévitablement une sélection à faire (ne serait-ce qu'un classement, chronologique ou thématique, etc.) qui est fondée sur un modèle théorique me permettant de dessiner au moins un chemin d'étude de l'œuvre. Je vais pouvoir dire à l'enfant: "Si tu veux rentrer dans Flaubert, tu as intérêt à commencer comme ça, à comprendre ça, l'histoire de la vie de Flaubert par exemple; ou bien alors l'histoire tu t'en fiches, tu regardes juste les premières phrases, tu regardes comment il construit les introductions de ses ouvrages." Quelles que soient les façons d'entrer dans le savoir, c'est un choix et le choix signifie qu'une série d'autres choses sont éliminées. Scolairement, on a à faire à un processus de reconstruction du savoir savant ou de l'œuvre culturelle d'origine. Qui dit reconstruction, transposition didactique, dit lien fort entre l'œuvre ou le savoir d'origine et l'œuvre ou le savoir en situation d'enseignement: contrairement à ce que pensent certains pédagogues, l'école ne peut pas se débarrasser complètement des œuvres extérieures. Cela se voit clairement sur les mathématiques par exemple. Il serait impensable qu'une institution scolaire puisse pendant longtemps faire vivre un théorème faux. Tôt ou tard, il y aura un mathématicien pour dire qu'il est faux et l'école devra en tenir compte. D'un autre côté, il y a bien reconstruction "pour l'étude", transposition didactique, et il faut analyser les manières dont les savoirs "vivent" dans un certain nombre d'institutions. Ils ne "vivent" pas de la même façon dans les institutions qui les produisent et dans celles qui les utilisent ou, pour ce qui nous concerne, dans les institutions qui les enseignent. Et d'ailleurs, il faut

parler d'institutions au pluriel parce que selon les pédagogies, selon les programmes, selon les histoires, selon les publics, selon les choix politiques... on peut imaginer de très nombreuses reconstructions didactiques qui sont autant de transpositions.

Le terme même de "transposition didactique" vient des travaux de Michel Verret, mais l'étude didactique de cet aspect-là, on la doit essentiellement à Yves Chevallard et à ses travaux sur les mathématiques. Alors pourquoi c'est important ? Chevallard dit que dans la transposition didactique, il y a des "mises en textes". Il y a une linéarisation du savoir. Quand le savoir se construit, on ne voit pas trop où l'on va, il y a de multiples détours, mais quand on l'enseigne, il y a une programmabilité de ce savoir. Il s'agit d'une mise en texte, d'une séquentialisation. Cela recoupe des notions mises en avant dans la théorie de la forme scolaire (Vincent 1994) : l'entraînement, l'exercice, la programmabilité du savoir, l'évaluation normée, qui sont les caractéristiques de la forme scolaire de manière générale, et même de formes parascolaires, sont des éléments que l'on retrouve dans la théorie de la transposition didactique.

Pourquoi l'idée de "transposition didactique" a-t-elle une très grande proximité avec certaines approches sociohistoriques sur l'école ? Parce que c'est l'idée que si, bien sûr, ce sont des savoirs qui sont en cause dans toutes ces relations, ce sont cependant des savoirs qui sont "traités pour", qui sont si l'on peut dire "apprêtés". Or, qui dit "apprêter", dit institution qui organise, sélectionne (consciemment ou inconsciemment). Donc, il y a toute une voie de recherche sur la nature des agents qui font cela, sur l'histoire des programmes, des curriculum, sur la manière dont cela s'est mis en place... etc. Vision sociologique, vision historique, voilà des ouvertures négligées par les didacticiens, sauf, encore une fois, par des tribus locales.

Ce que montrent aussi les didacticiens, c'est qu'on peut créer des savoirs complètement spécifiques à l'école (cela arrive très souvent), mais qu'alors ils sont très peu légitimes, ils sont toujours critiqués, contestés, ils restent instables. Il y a ainsi des choses qui sont plus mouvantes. On les trouve dans des disciplines qui ont elles-mêmes une légitimité historique plus fragile dans la tradition de notre système d'enseignement : éducation physique et sportive, technologie... Par exemple, en quoi consiste l'enseignement du football ? Il y a une pratique du football, évidemment, mais il n'existe pas aujourd'hui de pratique "savante" du football. Personne ne dira ce que c'est que de bien jouer au football. Bien jouer au football, c'est gagner. C'est la seule chose que l'on puisse dire. Mais si on cherche ce que c'est que le "bien jouer au football", là, la question devient plus délicate. Les bases théoriques et sociales qui permettent de dire comment bien enseigner le football sont bien plus discutables, bien moins légitimes. Ce qui fait la différence entre le football et les mathématiques, ce n'est pas la nature de l'activité, mais le fait qu'il

existe ou non des communautés, des institutions à qui, à juste titre ou non, on a délégué le droit monopolistique de dire ce qu'est le football ou ce que sont les mathématiques.

— B. L. : Concernant la question du "contrat didactique", le point le plus gênant pour le sociologue, au départ, c'est l'idée que dans la notion de contrat, on suggère le caractère explicite de la "définition de la situation". Un contrat marchand ou juridique est signé délibérément par deux parties. Il faut donc être conscient de ce risque et rappeler que l'on ne sait pas toujours dans quel contrat on est pris, que l'on peut ignorer complètement le contrat que l'institution veut nous faire "signer", etc.

— S. J. : On ne sait jamais si les termes sont bien choisis, et par ailleurs un concept se travaille en permanence sans se laisser enfermer dans une définition définitive. L'idée de "contrat didactique" a permis d'avancer dans la compréhension d'un certain nombre d'observations de situations d'enseignement. Prenons un exemple. On peut soumettre des problèmes que l'on appelle "absurdes" (du type "âge du capitaine") à une classe d'école primaire. On va prendre une classe et on va dire : "Il y a douze rangées de deux élèves, quel est l'âge de la maîtresse ?" Et l'on constate, à la grande surprise des chercheurs qui font l'expérimentation, qu'une grande partie des élèves répond à la question avec les éléments qui sont à leur disposition. On comprend alors qu'il y avait un contrat derrière les réponses données, un contrat didactique, c'est-à-dire relatif au savoir précis en jeu et à la manière de le traiter. En réalité, l'élève s'attend à un système de questionnements et y répond. Si on est en dehors de la situation, on voit bien que le problème posé est totalement absurde. Mais lorsqu'on est à l'intérieur de la situation, on peut considérer que c'est normal. Tout d'abord, la question est posée en classe, par les instituteurs eux-mêmes. Alors, mettons-nous à la place d'un enfant de CE2, CM1 ou CM2. Est-ce qu'il peut se permettre de ne pas répondre à cette question en pensant "C'est absurde !" Il y a des élèves qui le font, mais la grande majorité non. On commence donc à voir apparaître les clauses du contrat, qui n'est pas spécifique aux mathématiques d'ailleurs, mais qui est une sorte de contrat scolaire général : "Dans mon travail d'élève, je ne suis pas obligé de répondre juste tout le temps, parce que si j'étais capable de répondre juste tout le temps, je n'aurais pas besoin d'aller à l'école. En revanche, il faut que je tente de répondre juste quand on me pose une question." Premier élément du contrat donc : "Lorsqu'on me pose la question "Quel âge a la maîtresse ?", il faut que je réponde, c'est mon travail. Mais j'attends en retour quelque chose de l'enseignant, à savoir que s'il me pose une question, c'est que la question est pertinente, qu'il existe des réponses et qu'il m'a bien donné des outils pour répondre". C'est là l'idée du contrat



didactique : il y a, de manière sous-jacente, un système d'attentes qui pilote les relations vis-à-vis des savoirs dans une classe ordinaire. Bien sûr, quand on se met en rupture avec ce contrat, cela ne marche plus. Alors, on peut gloser sur le fait que l'école produit de petits idiots, de simples automates. D'une certaine manière, cela fonctionne de cette manière-là, c'est vrai. Il existe bien un contrat, ce contrat bride évidemment les enfants. Mais d'un autre côté, il les préserve, il leur donne un cadre relativement protégé où ils peuvent expérimenter leurs techniques. Parce que la relation directe avec les savoirs est une relation extrêmement difficile. À l'extrême, une école sans aucun contrat ni cadre signifierait qu'elle démissionne de sa fonction d'aide à l'étude. Aider à l'étude, c'est forcément brider. C'est ce qu'explique Jérôme Bruner (1996) : au lieu d'aller n'importe où, on va indiquer où il faut aller.

L'origine de cette idée de "contrat" vient de la tradition rousseauiste du contrat social. À la question : "Où et quand ce contrat a-t-il été passé ?" Rousseau répond en substance : "Je ne peux pas répondre à cette question, je ne sais pas ni où ni quand, mais je sais qu'il existe". Nous sommes exactement dans cette situation-là. Comment puis-je savoir qu'il existe ? Je le sais lorsqu'il est rompu. Le contrat didactique fonctionne sur ce modèle. Mais ce n'est pas parce que le contrat est implicite qu'il est forcément inconnu ou méconnu. Il est implicite dans la mesure où il n'a jamais été écrit, mais les élèves en général le repèrent assez facilement.

Dans notre langage, on appelle "règles pérennes du contrat" celles qui durent longtemps. Par exemple, en mathématiques, il y a une règle qui dit que tout exercice a une solution. C'est une règle scolaire. Dans la science en train de se faire, cela n'existe évidemment pas. Si bien que le problème scolaire, c'est un "faux problème" pour parler rapidement. C'est un problème "pour apprendre". Ces "règles" banales ne sont écrites nulle part. Dans un contrat de ce type, il y a un certain nombre de règles très générales qui durent longtemps. D'autres tiennent aux savoirs qui sont en train de se jouer dans le temps présent. Et là, apparaît un grave problème parce que toute évolution des apprentissages et des enseignements suppose des petites ruptures de ce contrat. Prenons un exemple très simple, toujours en mathématiques. Si je pose " 2×3 " et que tu me dis "4", ce n'est pas bon si tu es à l'école primaire. Mais, si tu es en quatrième ou en première et que tu as à travailler $2X \times 3X$, et que tu réponds $4X^2$ (la réponse juste étant $6x^2$) tu as fait une chose juste qui est le fait d'avoir su multiplier X par X et tu as commis une erreur sur le 2×3 , puisque tu as mis 4 au lieu de 6. Mais comme l'objet sensible du contrat n'est plus la multiplication numérique, mais une manipulation algébrique, l'enseignant ne mettra pas 0. Ce n'est plus là-dessus qu'on te juge, on est passé à autre chose. Il y a donc des façons de voir le contrat en fonction d'aspects très spécifiques.

Il y a donc d'une part des aspects qui durent très longtemps et qui fixent un cadre, et, d'autre part, des aspects qui varient au fur et à mesure des apprentissages. Et là, c'est producteur d'ambiguïtés. À chaque fois, il y a des petites ruptures de contrat. À partir du moment où les élèves ont bien maîtrisé une partie du contrat, on va leur demander de le modifier. Le contrat antérieur n'est plus suffisant, il faut qu'ils passent à autre chose. Cet aspect est moteur dans l'enseignement, mais des ambiguïtés peuvent apparaître.

En conclusion, pour une grande majorité des enfants, le contrat est implicite mais bien compris. Pour les autres, c'est terrible. Ceux qui n'entrent pas dans ce contrat vont droit vers l'"échec scolaire". Une grosse partie de l'"échec scolaire" peut s'interpréter de cette manière. D'autre part, pour ceux qui restent dans le contrat, il faut s'interroger sur la manière dont les ruptures-évolutions (inévitables, puisqu'il s'agit là de l'avancée même de l'enseignement) peuvent se faire sans trop de dégât.

— B. L. : La didactique a-t-elle déjà travaillé tout ce qui est préparation au repérage de ces contraintes scolaires, de ces contrats didactiques ? Est-elle aujourd'hui en mesure de faire porter l'étude sur les conditions familiales d'acquisition d'un certain nombre de contrats didactiques, mais aussi de techniques intellectuelles, de "gestes d'études" comme tu disais.

— S. J. : La réponse est positive. Tout le monde ne le fait pas en didactique, parce que pour traiter ces questions, il faut sortir de la didactique disciplinaire stricte, sinon c'est impossible. Donc, les didacticiens hésitent énormément à faire ce pas-là. La question de l'acquisition, de l'expérimentation, de l'aide à l'étude à l'extérieur de l'école concerne toute une partie de nos travaux. Avec des choses déjà un peu construites, un peu spectaculaires sur ce sujet, concernant le rôle de l'interface entre les familles et l'école, c'est-à-dire l'enseignement pré-scolaire. Typiquement, on dit que l'enseignement pré-scolaire s'occupe de "la socialisation". On utilisera d'ailleurs l'expression au singulier, comme si "la socialisation" était univoque. C'est très certainement "une" socialisation, mais on voudrait savoir pourquoi cette socialisation permet aux enfants qui sont passés par elle de réussir plus vite au CP que les autres. Une des interprétations possibles, c'est qu'ils entrent plus facilement dans les contrats didactiques, et sont mieux formés aux attentes réelles (implicites) du système.

Dans un premier temps, parce que nous sommes didacticiens, nous avons cherché quels étaient les savoirs cachés, explicites mais cachés, traités à l'école maternelle, qui rendaient les élèves plus forts ensuite. Ils existent, contrairement à ce que beaucoup de gens pensent. Par exemple, tout le monde estime que le calendrier est un objet de la vie courante, alors qu'il s'agit d'un objet des plus savants qui soit. Il y a des tas de choses autour du

calendrier, savantes, religieuses... Il en est de même pour la manipulation plus systématique de discours oraux organisés et variés (beaucoup d'enfants parlent très peu chez eux), et, même partiellement, pour une première familiarisation avec des pratiques écrites. Nous cherchions donc les savoirs qui étaient contenus dans ces types d'objets. Autrement dit, on cherchait à savoir en quoi "la socialisation" était spécifique de l'école. Et finalement, même si cette recherche a été productive, elle s'est révélée insuffisante, parce qu'il n'y a pas énormément d'objets de la sorte. En revanche, il y a des éléments qui sautent aux yeux lorsqu'on les regarde de plus près.

Premièrement, pour que le contrat didactique puisse fonctionner, il faut que les enfants prennent leur place dans le système d'attentes réciproques entre le maître et les élèves. Il faut donc qu'ils repèrent le rôle du maître et celui de l'élève, ce qui suppose par exemple de comprendre la consigne, de comprendre que la consigne scolaire n'est pas un ordre. Ce n'est pas "Arrête-toi de parler!" ou "Va chercher ton manteau!", c'est autre chose qui est lié aux "fausses questions" pour utiliser un vocabulaire didactique. La question posée n'est pas une vraie question, elle n'appelle pas une réponse en prise directe avec le monde. Elle est posée à des fins didactiques telles que vérifier quelque chose ou bien introduire un discours ou une réflexion. L'idée qu'il existe un endroit — très rare — où l'on pose des fausses questions, les enfants commencent à l'apprendre à l'école maternelle. Il y a des moments où la maîtresse parle comme une adulte, d'autres moments où elle parle comme une maîtresse et cela se traduit par des rituels très particuliers qui marquent la différence du jeu et du travail, alors que l'activité peut être la même. Par exemple, on réalise des colliers (c'est en fait un peu passé de mode maintenant, mais je prends ceci comme exemple). L'enfant joue; il peut faire un collier de son côté, cela n'a pas d'intérêt didactique particulier. À un autre moment, il le fera pour travailler. Et entre les deux, il y a aura eu un moment classique dans les écoles maternelles françaises, c'est le passage par le tapis. On a fait en sorte de regrouper tous les enfants sur le tapis, pour arrêter les jeux. La maîtresse est là, elle va organiser le travail des enfants. Les enfants feront la distinction entre les deux et à ce moment-là, ce n'est plus l'adulte qui compte, c'est la maîtresse. La maîtresse va dire "Regardez-moi", et il faut que les regards se portent sur elle pour qu'elle puisse jouer son rôle d'organisation de la réflexion collective. C'est aussi sur le tapis que l'on apprend à ne pas parler tous ensemble. L'idée qu'on ne parle pas tous ensemble n'est pas du tout évidente. Évidemment, si tout le monde parle ensemble, on ne s'entend plus, mais l'idée d'un président qui va donner la parole à tour de rôle ne va pas de soi. Certains disent que c'est une habitude "démocratique", mais c'est aussi une habitude "scolaire", propre à l'école, qui ne s'explique que parce qu'elle a une fonction particulière. À l'école maternelle, les enfants apprennent aussi que lorsqu'on travaille, il va y avoir une évaluation, à savoir que

le maître ou la maîtresse va regarder et juger le travail produit (ce qui ne sera pas toujours le cas dans le cadre d'un jeu), et comment il l'a été. Ils commencent à saisir le "temps didactique", celui de la succession des enseignements, de la programmabilité des savoirs ou des activités.

Enfin, dernier exemple sur lequel nous avons travaillé : les rapports aux "problèmes", à la problématisation. C'est-à-dire, l'idée qu'un certain nombre de choses de la vie peuvent se mettre sous la forme de problèmes systématiques. Pour donner un exemple, si je veux me lever de ma chaise et aller à la porte, cela ne constitue pas un problème du fait de la routine. Cela peut devenir un problème si je ne sais pas le faire. Or, des activités de la vie courante, il y en a des centaines, des milliers dans une journée qui ne sont pas des problèmes. L'idée est que certaines difficultés de la vie peuvent se mettre sous forme de problèmes un peu systématiques, et que l'école a à faire avec ça. C'est ce que fait l'école maternelle. Par exemple, faire un collier ne présente pas un intérêt didactique particulier. Cela peut avoir pour les enfants un intérêt affectif, social, ludique non négligeable. Mais faire réaliser un collier en disant "Tu vas mettre un rouge, un bleu, un rouge, un bleu", cela va devenir un problème. Dans les familles, que se passe-t-il ? Des sociologues ont étudié les moments des repas. On constate que dans les familles les plus favorisées d'un point de vue culturel, la stimulation problématique des enfants est constante. Pénible même. Par exemple, on va dire à un(e) enfant de mettre la table. Ce n'est pas un problème en soi. Simplement, dans certaines familles, de temps en temps, quelqu'un va demander à l'enfant comment il a fait. Bien sûr, cela n'a aucun intérêt autre que de l'interroger sur la manière de procéder. Cela suppose qu'il y a un problème, avec des techniques, des manières de procéder... Alors l'enfant répond que pour maman il a fait comme ça, pour papa comme ça... etc. L'idée est donc qu'on va traiter des problèmes pour apprendre et non simplement pour résoudre. La problématisation, les fausses questions, etc. sont des éléments très généraux du contrat didactique. Voilà donc, peut-être, comment certaines pratiques familiales prédisposent à l'entrée plus aisée dans le contrat. Sans qu'on sache très bien d'ailleurs si ce ne sont pas justement les habitudes scolaires qui modèlent en retour certains "épisodes didactiques" dans le privé des familles.

C'est, à mon sens, à propos de ces points que sont le "contrat" et le "dysfonctionnement du contrat" que la confrontation avec les travaux des sociologues devrait pouvoir être la plus productive. Nous, nous appelons cela de la didactique, mais je reconnais, sans difficulté, que l'on peut appeler cela sociologie. À ce point, il vaut mieux s'intéresser moins aux frontières disciplinaires et plus aux problèmes eux-mêmes.



Bibliographie

- BERTHELOT J.-M. 1996 *Les Vertus de l'incertitude. Le travail de l'analyse dans les sciences sociales*, Paris, PUF
- BROUSSEAU G. 1986 "Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques", *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 7, 2, p33-115
- BRUNER J. 1996 *L'Éducation, entrée dans la culture. Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*, Paris, Retz
- CHEVALLARD Y. 1985 *La Transposition didactique*, Grenoble, La Pensée Sauvage (deuxième édition 1991)
- CHEVALLARD Y. 1989 *Aspects d'un travail de théorisation de la didactique des mathématiques*, Habilitation à diriger des recherches, Université d'Aix-Marseille 2
- Enquête. Anthropologie, histoire, sociologie*, revue dirigée par Jean-Claude Passeron.
- JOHSUA S. & DUPIN J.-J. 1993 *Introduction à la didactique des sciences et des mathématiques*, Paris, PUF
- LAHIRE B. 1993 *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l' "échec scolaire" à l'école primaire*, Lyon, PUL
- LAHIRE B. 1998 *L'Homme pluriel. Les ressorts de l'action*, Paris, Nathan, Collection Essais et Recherches, Série Sciences sociales
- LAHIRE B. 1999 "Esquisse du programme scientifique d'une sociologie psychologique", *Cahiers internationaux de sociologie*, volume CVI
- MARTINAND J.-L. 1986 *Connaître et transformer la matière*, Berne, Peter Lang
- PASSERON J.-C. 1991a *Le Raisonnement sociologique. L'espace non-poppérien du raisonnement naturel*, Paris, Nathan,
- PASSERON J.-C. 1991b *L'usage faible des images. Enquêtes sur la réception de la peinture*, in *Le Raisonnement sociologique. L'espace non-poppérien du raisonnement naturel*, Paris, Nathan, p258-259
- PASSERON J.-C. 1991c *Les trois savoirs sur le savoir*, in *Le Raisonnement sociologique. L'espace non-poppérien du raisonnement naturel*, Paris, Nathan, p347-354
- PASSERON J.-C. 1995-96 *PÉDAGOGIE – Pédagogie et pouvoir*, in *Encyclopædia Universalis*, Paris
- VERGNAUD G. 1990 "La théorie des champs conceptuels", *Recherches en Didactiques des Mathématiques*, 10, 2-3, p133-170
- VERRET M. 1975 *Le Temps des études*, Lille, Université Lille III, 1975, Thèse de doctorat d'État, Université de Paris V, le 29 mai 1974, 2 tomes
- VIENNOT L. 1988 *Obstacles épistémologiques et raisonnements en physique: tendance au contournement des conflits chez les enseignants*, in Bednarz N. & Garnier C. (éds.) 1988 *Construction des savoirs : obstacles et conflits*, Montréal, CIRADE, p117-129
- VINCENT G. (dir.) 1994 *L'Éducation prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, sous la dir. de G. Vincent, Lyon, PUL

Économie des savoirs et pratiques de lecture

L'analyse des formes du travail intellectuel étudiant en médecine et en sociologie

MATHIAS MILLET

Groupe de recherche sur la socialisation

Université Lumière Lyon 2

Bâtiment K, 5 avenue Pierre Mendès-France, C.P.11

69676 BRON Cedex

Deux grands constats peuvent être globalement opérés en ce qui concerne les travaux jusqu'alors menés sur les étudiants et leurs pratiques d'études. Celui tout d'abord du faible intérêt porté aux formes concrètes du travail intellectuel étudiant qui restent, dans une large mesure encore aujourd'hui, peu étudiées autrement que sous la forme d'un ensemble nécessaire d'approches statistiques mesurant distributions, régularités et intensités des pratiques. Celui ensuite du peu d'attention accordée à l'économie des savoirs étudiés (à leur organisation, à leur fonctionnement, à leurs traditions, etc.) dans la définition des pratiques d'apprentissage et des techniques du travail intellectuel. Les enquêtes sociologiques sont inexistantes qui cherchent à savoir si les pratiques et les techniques intellectuelles estudiantines ne doivent pas une partie de leurs variations aux différences de nature des savoirs à s'approprier.

À moins de considérer les différentes pratiques et techniques du travail intellectuel étudiant "toutes choses étant égales par ailleurs", quelle que soit la matière d'étude, et quels que soient l'organisation et le fonctionnement des savoirs transmis, il convient en effet d'appréhender les formes du travail intellectuel étudiant, ses pratiques, ses techniques, ses représentations, contextuellement, en les replaçant au sein des logiques de connaissance propres aux savoirs et aux champs disciplinaires étudiés. S'il ne s'agit pas ici de nier l'influence, dans les processus de différenciation des pratiques, de catégories désormais classiques de l'analyse sociologique comme celles, par exemple, qui renvoient aux conditions sociales d'appartenance et

aux positions occupées dans l'espace des positions scolaires, c'est ailleurs que se situera notre présent propos. Notre objectif est de montrer l'intérêt, pour la compréhension des formes du travail intellectuel étudiant, d'une sociologie du savoir qui s'attache à reconstruire l'économie sociocognitive des savoirs disciplinaires à s'approprier. Pour ce faire, nous nous appuyons sur une comparaison des pratiques des étudiants de DCEM1¹ et des étudiants de licence de sociologie².

Parmi les différences disciplinaires qui président à un exercice différencié de la connaissance (à des manières différentes de travailler, d'apprendre, de "savoir") dans les univers de pratiques considérés, il en est une, fondamentale, qui renvoie aux variations dans les degrés de formalisation et de codification des savoirs et des relations d'apprentissage. De caractère inégalement intégré (*i. e.* constitué sur un fonds commun de connaissances), délimité et réglé en leurs principes, la sociologie et la médecine s'offrent à l'étude sous la forme de champs d'investigation inégalement définis et explicites, systématiques et univoques. Plusieurs arguments, indiscernables dans les faits, doivent être mobilisés au fondement de ces différences. Celui, tout d'abord, du statut épistémologique de la connaissance. Il différencie la médecine, dont l'activité s'appuie sur des corpus constitués de lois biologiques, physiologiques, chimiques, etc., sur des tableaux cliniques et des protocoles expérimentaux, de la sociologie comme science historique de l'interprétation. Celui, ensuite, des formes d'exercice de la connaissance qui oppose aux certitudes d'un savoir médical "déjà-là", dispensé pour l'essentiel en dehors de toute préoccupation de recherche, les incertitudes du savoir sociologique transmis comme savoir de la recherche, en cours de construction. Celui, enfin, des traditions intellectuelles et pédagogiques, qui distingue la culture scientifico-technique des études médicales de la culture sociologique proche, à certains égards, d'une culture littéraire.

C'est sur le thème des pratiques de lecture que nous tenterons de fonder empiriquement le propos. Si la lecture de textes, d'une filière à l'autre, occupe une place importante au cours des apprentissages, elle recouvre toutefois des réalités bien différentes. "Lire" en médecine ne renvoie, en effet, ni aux mêmes principes de connaissances, ni aux mêmes exigences qu'en sociologie. D'un lieu à l'autre de la connaissance varient à la fois les enjeux de la lecture et ses représentations, l'organisation indiscernablement matérielle et textuelle des imprimés, de même que la nature des contenus à s'approprier.

1. Le Deuxième Cycle des Études Médicales I correspond à la troisième année.

2. L'analyse s'appuie sur un corpus de soixante entretiens, sur des notes ethnographiques, sur le recueil de documents étudiants et institutionnels.

Nous montrerons ce que les variations dans les pratiques et les représentations de la lecture, en sociologie et en médecine, doivent à l'économie socio-cognitive des savoirs transmis.

La sociologie

Un savoir faiblement intégré

On commencera par dire les difficultés qui d'emblée pèsent sur les tentatives de description du savoir sociologique en raison de la diversité des pratiques et des formes qui le caractérise. Selon les parcours intellectuels effectués, les traditions théoriques et méthodologiques ou les écoles de pensées, il est des manières différentes, souvent conflictuelles, de faire de la sociologie, de se "dire" sociologue, et même de l'enseigner. Contrairement à d'autres savoirs au nombre desquels il faut compter les savoirs nomologiques (dont l'activité s'appuie sur des corpus de lois universelles), la sociologie ne réalise pas, tant s'en faut, un champ de pratiques et de connaissances unifié. À cet égard, il en va un peu de la sociologie comme de l'idéal kantien d'une science de l'homme unifiée, comparable à la physique dans le domaine des manifestations humaines, dont les faits nous apprennent qu'il n'a guère supporté l'épreuve du réel. En effet, la sociologie n'existe pas davantage au singulier que la science de l'homme. Les recherches y ont foisonné sans jamais se fondre dans l'action régulatrice d'un paradigme unique (Passeron 1991, p20). Le polymorphisme théorique et méthodologique qui la caractérise constitue l'état "naturel" (indépassable) de son fonctionnement, et n'est pas au principe d'un fonds commun incompressible de connaissances qui imposerait, pour être pratiqué, l'apprentissage ou la mise en œuvre de "contenus" et de procédures identiques (Verret 1975, p174).

Plutôt que de refuser la réalité des faits intellectuels à laquelle conduit l'observation du fonctionnement de la sociologie en songeant, par exemple, à de meilleurs lendemains disciplinaires et scientifiques, plus harmonieux, il faut prendre acte de cette hétérogénéité (relative) et considérer qu'elle nous dit bien quelque chose sur l'état de ce savoir. Loin d'être un savoir univoque et théoriquement intégré, la sociologie propose à la connaissance un ensemble diversifié de ressources théoriques, méthodologiques et empiriques plus ou moins pertinentes. Les énonciations sociologiques, théories, références scientifiques, etc. ne fonctionnent pas, en cette discipline, comme autant de cadres axiomatiques (lois, énoncés de base, règles...) dont les résultats, fédérés par l'existence d'un paradigme unique et par lui rendus comparables, s'arrimeraient en un même édifice pour

constituer ce socle d'adhésion commun au sein duquel chacun inscrirait et penserait son action comme contribution à l'élaboration d'un savoir collectivement partagé. Elles fournissent bien plutôt "des lignes d'analyse, des approches, des méthodes, des concepts", c'est-à-dire "un arsenal d'entités idéelles et de relations analytiques et schématiques" (Berthelot 1996, p158), dans lequel chaque chercheur est susceptible de puiser diversement et différemment. En ce sens, la sociologie présente une grande diversité interprétative.

Loin de s'offrir en un champ d'investigation systématique, délimité et homogène, elle se présente bien plutôt "comme une mosaïque de travaux dont la pertinence se juge dans leur double capacité de "s'accrocher" à un jeu de références disciplinaires et de s'ouvrir à des lignes ou des points de saillance significatifs" (ibid., p159), c'est-à-dire comme une matrice d'activités diversifiée et multidirectionnelle sans cesse renouvelée et recommencée. Textes d'auteurs, œuvres "originales", courants théoriques, références croisées, conceptualisations variées, objets de recherche et points de vue de connaissance diversifiés, etc., qui s'affrontent ou s'opposent, s'accordent ou s'ignorent, c'est avec ce jeu de références entremêlées que les étudiants doivent progressivement se familiariser pour apprendre à se repérer dans une intertextualité existante, à en mobiliser les différents ressorts. La connaissance est ici, en un sens, de nature moins impersonnelle qu'en médecine. Les travaux, les enquêtes, les théories, en l'absence de paradigme unique, restent, dans une large mesure, marqués du sceau d'un auteur, d'une pensée, d'une conceptualisation plus ou moins "originale" et irréductible qu'il faut savoir déchiffrer dans ses spécificités: Weber, Durkheim, Élias, Bourdieu, Touraine...

Un rapport cognitif à la connaissance : l'exercice de la recherche

L'objectif "pédagogique" affirmé de la faculté de sociologie de l'université Lyon 2 étant d'initier les étudiants à la recherche par la recherche (*Guide de l'étudiant* 1994-1995) et au métier de sociologue, la formation allie à la fois exigences théoriques et exigences empiriques. Celles-ci demandent la mise en œuvre de compétences qui, si elles peuvent être distinguées ici, n'en restent pas moins relativement intriquées dans les apprentissages (Lahire 1995). D'un côté, les étudiants doivent mettre en œuvre des compétences de type scolaire qui renvoient, pour une part, au suivi et à l'apprentissage de la matière professée, à la connaissance et à la découverte des théories scientifiques, de leur histoire, des méthodes, des auteurs, des débats scientifiques. D'un autre côté, ces compétences doivent être mises au service d'autres compétences, plus directement liées aux exigences du "métier" de sociologue, à

tout le moins de son apprentissage : apprendre à problématiser à partir de ses connaissances pour construire un objet de recherche, à formuler des hypothèses, à élaborer des "protocoles" d'enquête, à construire une grille d'entretien ou un questionnaire, à définir un terrain d'enquête, à retranscrire un entretien, à rédiger un dossier d'enquête...

Or, une bonne partie de la formation, et tout particulièrement ce qui touche à l'apprentissage du métier en ses moments théoriques aussi bien qu'empiriques, relève autant d'un ensemble de savoir-faire et de tours de main techniques appris dans et par l'exercice même de la pratique sociologique, que d'un savoir explicite et codifié. Nombre d'opérations du raisonnement sociologique, au-delà des précautions méthodologiques d'usage, ne peuvent être réduites à l'occurrence d'un modèle standard, à des procédures formalisables qu'il suffirait de respecter et d'appliquer une fois pour toutes, quels que soient les situations d'enquêtes, les problèmes et les objets de recherche. Autant que des contenus théoriques et méthodologiques, plus ou moins définis, les étudiants de sociologie doivent apprendre indissociablement à se saisir de postures de connaissance dont la particularité est sans doute de s'apprendre à force d'expérience, par une série d'ajustements successifs.

Les enseignants peuvent multiplier les recommandations sur les manières de procéder pour construire une problématique ou une grille d'entretien par exemple, sur les manières de lire et d'utiliser les auteurs, ou sur les précautions à respecter pour conduire un entretien... Il n'en reste pas moins vrai que ces actes de recherche ne se décomposent pas en une série d'opérations standard, chaque objet recelant ses propres spécificités. Chaque problématique, chaque grille d'entretien, etc., renvoie à une réalité sociologique particulière, qui n'est jamais complètement et strictement transposable d'un contexte d'études à l'autre. Toute la difficulté du travail d'enseignement consiste donc, dans une large mesure, à faire état d'un ensemble de "tours de main" et de préoccupations de rigueur qui, pour une bonne part, s'apprennent dans et par la pratique du raisonnement sociologique (Olivier de Sardan 1995).

Se constituer un capital de références et d'érudition

Contrairement à celui des étudiants médecins, le travail des apprentis-sociologues ne réside pas dans l'appropriation de corpus clairement délimités, définis une fois pour toutes, et "déjà-là". Certes, les cours introduisent à des enquêtes, à des courants théoriques, à des auteurs, avec plus ou moins de cohérence selon la coordination imprimée ou non aux différents enseignements. Ils sont plus ou moins régulièrement repris, relus, synthétisés, éventuellement mis en fiches, par les étudiants qui cherchent ainsi à s'en

appropriier les contenus. Mais ces derniers ne sont pas à apprendre "par cœur". Celui qui sait "par cœur", en ce contexte d'études, ne fait nullement la démonstration de sa capacité à raisonner sociologiquement, à réinvestir et à transposer avec pertinence des principes de connaissance. Loin de se suffire à eux-mêmes, les cours ne confinent pas l'ensemble des choses qu'il faudrait savoir et opèrent ainsi une série de renvois textuels.

Les bibliographies enseignantes, systématiques et incontournables, le travail de recherche ouvrent le champ des investigations par l'injonction à la fréquentation de certains auteurs, de certaines enquêtes ou études, de certains textes qui, nullement clos sur eux-mêmes, se caractérisent avant tout par leur insertion dans un espace structuré de points de vue. Ils multiplient les références savantes, les allusions aux travaux et aux débats scientifiques à s'approprier. En ce sens, les apprentis-sociologues ont affaire à un champ d'investigation que, pour une bonne part, il appartient au travail de lecture d'explorer et de déterminer. Les sanctions institutionnelles, dossiers de recherche, dissertations, exposés, commentaires de textes, supposent ainsi que les étudiants accomplissent des recherches bibliographiques et parviennent à recréer, à partir de leurs lectures et de leurs cours, un univers de références, de raisonnements et de débats.

Plus que l'apprentissage de "contenus" stricto sensu, le travail intellectuel des étudiants sociologues implique qu'ils apprennent à s'orienter dans les allées du savoir, se familiarisent avec l'esprit de la recherche et s'emparent de textes savants. Ce qui est en jeu lors des apprentissages, dans ce contexte d'études, c'est leur capacité à s'approprier des raisonnements et des choix d'argumentation, à ré-investir des langages descriptifs, à saisir des acquis d'intelligibilité et des principes de connaissances que les cours ne suffisent pas à dispenser. C'est dans la propension à réinvestir, à recréer, donc à refaire autrement, que se joue l'appropriation du savoir sociologique.

Le savoir n'étant pas tout entier donné et structuré de l'extérieur sous la forme, par exemple, de contenus de cours incompressibles, ni les apprentissages délimités par un programme d'études strictement défini, ce dernier résulte donc tout autant, sinon davantage, d'un ensemble de cheminements intellectuels, de parcours lectoraux, etc., plus ou moins spécifiques et "personnels". Le texte imprimé est l'outil indispensable de constitution de soi et de son savoir. Il est le point d'appui à partir duquel les étudiants puisent la matière de leurs propres productions et réflexions intellectuelles, s'approprient des grilles d'interprétation, réinvestissent des langages conceptuels, et entrent ainsi progressivement "dans un monde de références, de manières de dire et de raisonner" (Lahire 1995).

À cet égard, les étudiants ne disposent pas toujours, à l'appui de leurs apprentissages, d'un stock de connaissances déjà structurées, de problèmes clairement délimités sur lesquels il leur suffirait de prendre appui pour orienter et mettre en forme le produit de leurs propres réflexions. Il ne va pas toujours de soi, pour ces étudiants, de trier parmi les mots et les choses, de trouver les "bons" textes à lire, ceux qui répondent à leurs préoccupations du moment, de savoir comment les lire ou ce qu'il faut en retenir. Bref, ces étudiants n'ont pas affaire à un stock documentaire tout entier structuré qui d'emblée proposerait à leurs interrogations une série de réponses opératoires, immédiatement disponibles; ils affrontent un ensemble de références théoriques dispersées, de raisonnements interprétatifs disparates dont ils doivent se saisir à toutes fins utiles, démêler et identifier les enjeux et les intérêts.

D'où la nécessité, pour ces étudiants, de se constituer peu à peu, au fil des lectures, un capital de références et d'érudition à partir d'un travail de prises de notes, de mises en fiches, parfois d'annotations des ouvrages et des textes fréquentés. En plus d'organiser le souvenir, nécessaire, des textes lus, les notes et fiches de lecture, démultipliées, accumulées et conservées, constituent pour eux un ensemble de jalons qui progressivement cernent et font émerger de la profusion des références et des orientations, des points de vue (théoriques, empiriques, méthodologiques...), des systèmes d'argumentation, des lignes d'analyse, des objets de recherche sur lesquels fonder le travail et la réflexion.

Lecture "active", lecture critique : une lecture armée de l'écriture

C'est en grande partie, en effet, à travers la fréquentation régulière et répétée des auteurs et des œuvres que les apprentis-sociologues se constituent comme apprentis-intellectuels et qu'ils élaborent peu à peu leur propre savoir. Le travail de documentation personnelle ne se définit pas en fonction d'éléments de connaissances univoques. L'enjeu de la lecture ne réside pas, comme on le verra pour la médecine, dans un travail de repérage et d'extraction complémentaire d'informations, d'énoncés, à partir d'ouvrages où thèmes et questions sont systématiquement indexés et répertoriés. Les lectures purement informatives, rapides et ponctuelles, qui supposent, à leur principe, une discontinuité discursive des énoncés (et non pas de longues chaînes d'argumentation assez linéaires), ne sont guère de mise dans ce contexte d'études.

Bien plus qu'une lecture de type informatif, en quête d'un ou plusieurs éléments de connaissance très précis, la lecture se définit plutôt, en cet

espace du savoir, comme une pratique de lecture suivie (relativement longue et linéaire), herméneutique et critique, qui défriche l'information textuelle, interprète, et qui, armée de l'écriture, s'effectue plume en main. "Papier", "crayon", "table" ou "bureau" accompagnent généralement ce travail de lecture ou, plus justement, en sont constitutifs. En notant les passages importants d'un texte, en paraphrasant les idées-forces d'une argumentation, en pointant les termes centraux du langage conceptuel d'un auteur, en fixant certaines citations synthétiques, en commentant par écrit des points d'accord ou de désaccord, ces étudiants mettent en œuvre une série de procédés intellectuels qui sous-tendent l'accomplissement d'une lecture "active", plus intensive et critique qu'elle ne le serait autrement, sans recours à l'objectivation graphique : une lecture qui découpe, sélectionne, pointe, dénoue, explique, commente le texte à s'approprier.

Être "actif" durant la lecture, voilà ce qui souvent justifie, chez les interviewés, la prise de notes et révèle la posture lectorale qu'implique l'appropriation de textes savants, le rapport de force qui se joue dans le cours même de la lecture entre le lecteur et le texte à s'approprier. Être "actif", c'est d'abord imposer à soi-même une discipline de lecture, attentive, soutenue, concentrée, une sorte d'autocontrainte. C'est ensuite et peut-être surtout ne pas subir le texte repris, mais chercher à le reprendre à son compte, en le maîtrisant, en le faisant sien, en cherchant à dominer son sujet, son argumentation, ses concepts. Utiliser l'écriture est une façon de résister aux difficultés présentées par le texte. Le recours à l'écriture pour, en quelque sorte, écrire sa lecture a ainsi partie liée avec une attitude lisante réflexive et exégétique, caractéristique de la lecture en sociologie, indispensable au travail d'appropriation de contenus textuels savants.

État du marché bibliographique et réalisme disciplinaire

Ce qui ne saurait manquer de frapper le chercheur lorsqu'il interroge les étudiants sociologues sur leurs pratiques de lecture, c'est la fréquence avec laquelle ces étudiants affirment lire "rarement" un livre de sociologie "en entier". Les livres commencés restent souvent inachevés. À cela plusieurs raisons qui renvoient aux difficultés spécifiques du travail de lecture dans ce contexte d'études.

La première est liée aux contraintes constituées par l'état objectif du marché bibliographique qui, à travers les différentes prescriptions et injonctions professorales, confrontent les étudiants à une profusion d'ouvrages et de références textuelles. Le texte imprimé étant au centre des apprentissages, chaque enseignant y va de sa propre bibliographie. Toute la difficulté vient

ici du fait que ces étudiants suivent de nombreux cours, dispensés par différents enseignants qui, chacun abordant des domaines de connaissance spécifiques, évoquent des références distinctes. Autrement dit, chaque cours propose à la lecture un certain nombre d'ouvrages et de textes plus ou moins indispensables sur des thématiques qui sont loin de toujours se recouper.

Les bibliographies s'ajoutant aux bibliographies, les étudiants sont rapidement renvoyés à une multitude de textes. Dans ces conditions, il semble impossible et irréaliste de vouloir tout lire, de fréquenter l'ensemble des textes prescrits, en leur entier, sans en même temps se laisser submerger. Face à l'abondance des références rencontrées, nombreux sont les étudiants qui morcellent leurs lectures, multiplient, "pour s'en sortir", les lectures ébauchées, sautent des chapitres, tentent de repérer, tant bien que mal, les quelques passages "intéressants", parcourent les pages en "diagonale" si nécessaire.

Le pragmatisme dont, parfois, ils ne manquent pas de faire preuve, par exemple en choisissant, lorsque c'est possible, la lecture d'un manuel sur des auteurs plutôt que les textes d'auteurs eux-mêmes, ou encore la lecture d'un article synthétique plutôt qu'un ouvrage plus développé, est ainsi pour une part lié à l'état objectif du marché bibliographique de la discipline. Ces *ruses* sont, en effet, à la fois une manière de résister par le détournement à son profit des injonctions universitaires les plus lourdes, et de "faire avec" des contraintes difficiles à domestiquer: "La masse d'ouvrages mise à leur disposition induit d'emblée l'idée que l'attitude réaliste, dans le temps dont ils disposent, est la lecture d'informations qui implique de lire beaucoup, de lire vite, de lire des ouvrages variés et plutôt des livres de vulgarisation que des livres d'auteurs, de façon à avoir rapidement des idées générales sur les domaines considérés." (Chartier et al. 1993, p96).

Des lectures laborieuses et hachées

La seconde raison renvoie à la complexité même des textes à s'approprier et à la nature du travail de lecture à effectuer. Comme le laissent entendre certains enquêtés: on ne lit pas un livre de sociologie comme on lit un roman. S'il en est ainsi, c'est non seulement que l'objet de la lecture n'est pas le même et qu'il n'implique pas les mêmes actes: au principe de la lecture en sociologie, on trouve le souci de s'emparer, à toutes fins utiles, des contenus et des développements textuels. Il ne suffit pas de lire. Encore faut-il retenir ce qui est lu. C'est également, et peut-être surtout, en raison de la densité textuelle et conceptuelle des textes à s'approprier. Il y a beaucoup à lire, à déchiffrer, à mémoriser. Le texte ne se livre pas au premier coup d'œil. Bien souvent, il ne suffit pas d'en parcourir les lignes pour en faire émerger le sens.

Il faut encore saisir son objet, repérer ses lignes-forces, démêler ses enchaînements interprétatifs, décrypter le vocabulaire, saisir le langage conceptuel, etc. tels qu'il les déploie au fil de son propos.

Il est donc, dans ces conditions, parfois nécessaire de s'"arrêter" dans sa lecture, de "revenir" sur certains passages, de réfléchir, pour ne pas se perdre en cours de route, pour ne pas "décrocher", pour ne pas "survoler", sans quoi la lecture reste vaine. Les apprentis-sociologues ne sont pas rares qui, racontant leurs lectures universitaires, font part de leurs tâtonnements lexicaux, de ces phrases complexes qu'ils sont contraints de relire plusieurs fois, ou encore de ces passages difficiles parcourus à plusieurs reprises. À les écouter, on s'aperçoit que la lecture universitaire constitue un travail relativement inédit et aride qui, souvent, les met en porte-à-faux, les décourage, les déstabilise, et exige d'eux une "dose" certaine d'opiniâtreté. Les enquêtés en explicitent, d'ailleurs, les désagréments. La lecture est lente, hésitante, et fastidieuse. "C'est compliqué à comprendre". "On bloque", "on sature". "C'est la galère". On se force tant bien que mal.

"Lire de la sociologie" est donc perçu, par les étudiants, comme un exercice difficile. La lecture sociologique l'est d'abord en raison des contenus textuels dont les structures discursives sont, pour l'apprenti-intellectuel, comme autant d'entraves à son bon déroulement, qui multiplient les obstacles de compréhension et de déchiffrement. Elle l'est ensuite en raison des impédiments de la lecture "savante" appuyée sur le travail de prises de notes, qui allonge le temps de lecture et en complique encore l'effectuation. La complexité lexicale, syntaxique et argumentative des textes lus, la sophistication des raisonnements et des systèmes d'interprétation mis en œuvre, la spécificité du langage sociologique, souvent mal maîtrisées par l'étudiant de licence, de même que la nécessité de "retenir quelque chose" de sa lecture, ralentissent considérablement sa progression, et augmentent sa pénibilité. Et ce n'est finalement qu'à force d'entraînements et d'exercices que les étudiants parviennent, peu à peu, à aiguiser leurs compétences, à déchiffrer de moins en moins malhabilement les messages savants, à manipuler les corpus textuels qui leur sont proposés.

La médecine

Un corps commun de connaissances cliniques et expérimentales

La médecine peut être définie, à la manière de Durkheim, comme une théorie pratique, à mi-chemin entre la science et l'art comme "pratique pure

sans théorie" (Durkheim éd. 1995 p79). En tant que telle, elle ne se définit pas comme un "savoir pratique", fruit d'un apprentissage sur le tas ainsi que semble l'affirmer Bourdieu (1985), mais comme un savoir explicite, objectivé, dont les connaissances sont organisées et orientées à des fins pratiques et dont l'application résulte, dans une large mesure, de la mise en œuvre de sciences constituées. C'est ce qu'écrit P. Bourret: "La transformation de la connaissance a été un élément déterminant de la transformation du médical dans son ensemble: le passage à une connaissance de type scientifique, est à rattacher au passage d'une médecine conçue comme art, à une médecine conçue avant tout comme un savoir, passage qui s'accompagne d'un renversement du processus médical: dans une médecine/art, priorité est donnée à la pratique vis-à-vis d'une connaissance empirique; dans une médecine/savoir, priorité est donnée à la connaissance, de forme scientifique, face à une pratique censée en être la dérivation (positivisme)." (Bourret 1986, p143-144).

Il est vrai que la médecine est, à bien des égards, un savoir hétérogène, difficile à qualifier, qui emprunte à plusieurs disciplines aux formes d'intelligibilité différenciées. Elle est, pour emprunter l'idée à Canguilhem, une technique située au carrefour d'un ensemble de sciences et de techniques diversifiées. Ses corpus mêlent à la fois des connaissances de type empirico-rationnel comme la clinique ou la séméiologie, et des connaissances expérimentales, pour certaines élaborées en dehors d'elle, comme la chimie, la biologie, la physique ou la biochimie. La médecine toutefois s'organise, en sa partie clinique aussi bien qu'expérimentale, en un corps commun et codifié de connaissances universelles, de lois univoques, d'énoncés de base, de modèles, de tableaux, etc. reconnus et partagés par tous. Et d'abord parce qu'elle repose, pour une bonne part, sur des corpus scientifiques à caractère nomologique, c'est-à-dire dont les énoncés ont l'universalité assertorique de la loi. Ensuite parce que la clinique, si elle est un savoir empirico-rationnel dont les constats sont fondés sur une pratique de l'observation empirique (les fameux "cas cliniques"), s'est historiquement construite dans et par un immense travail graphique de codification, de mise en système, de repérage, de recollection, de croisement, etc. établissant ce que Foucault appelle une "grammaire des signes" (Foucault 1963).

Enfin, la coupure entre la partie clinique de la connaissance médicale et sa partie expérimentale reste largement une abstraction. Tant que la connaissance médicale s'appuyait exclusivement sur l'observation clinique, celle-ci produisait des données dont on ne pouvait déduire que des hypothèses interprétatives (Bourret 1986, p148). Mais l'avènement de la médecine expérimentale, qui, bien loin de se surajouter ou de se superposer à la clinique, s'y est imbriquée, offre désormais la possibilité d'une infirmation ou d'une

confirmation des résultats de l'observation empirique. Elle vient relayer l'appréhension de la maladie, sa connaissance et sa description, par une foule de techniques exploratoires et de connaissances biologiques et médicales qui permettent d'infirmier ou de confirmer stricto sensu les résultats fragmentaires de l'observation empirique et ordonner ce que l'expérience ne percevait que confusément (Lévy 1991).

Des facultés professionnelles : la formation de praticiens

Directement issues des Écoles spéciales, les facultés professionnelles de médecine ont été, dès l'abord, dotées d'une mission bien précise: la formation d'un personnel de santé qualifié, garant de la santé publique. Rigoureusement organisé et adapté à cette activité de formation, l'enseignement y était clairement finalisé. Si les études médicales supposaient déjà une forte culture scientifique, leurs objectifs de formation n'étaient pas "de cultiver une science, mais de préparer à des grades professionnels; la science y est un moyen, non un but, et elle cesse d'être enseignée au point même où elle cesse d'être utile" (Prost 1968, p225). Si depuis, avec l'avènement de la médecine expérimentale, la recherche occupe une place plus importante dans la formation, il reste qu'aujourd'hui encore les facultés de médecine axent l'essentiel de leurs efforts sur la formation de praticiens, non de chercheurs. Réduite à quelques certificats d'un "cycle parallèle aux études médicales", étalée sur plusieurs années d'études dont le suivi, en troisième année de médecine, n'a pas caractère d'obligation, la recherche occupe, dans la formation de l'étudiant médecin, une place tout à fait secondaire (Guide Théraplix 1995-1996, p22).

L'apprenti-médecin de DCEM1 n'est pas d'abord supposé produire de la connaissance. Il n'y a pas à inventer. Et savoir ici signifie connaître "par cœur" des corpus de toute manière incompressibles (des règles, des lois, des énoncés de base, des tableaux et cas cliniques, entre autres.). On sait ou on ne sait pas. Tableaux cliniques et biologiques, mécanismes, énoncés de base, lois physiologiques, biologiques, règles, données, etc. d'une valeur constante, c'est à cet ensemble, édifié comme préalable nécessaire à la maîtrise des principes et des fondamentaux d'un savoir fortement cumulatif, que doivent se confronter les apprentis-médecins de troisième année pour y conquérir progressivement l'art médical en ses multiples ramifications. L'activité de connaissance relève moins, en ce contexte d'études, de l'investigation générative et personnelle, parfois tâtonnante, que de l'investigation ré-itérative par où doivent être progressivement maîtrisés les différents états, les données les mieux établies, les énoncés incompressibles, constitutifs du savoir médical. Les étudiants médecins ont affaire à des programmes d'apprentissage

extrêmement structurés et détaillés où l'ensemble des choses qu'il convient de connaître se trouve répertorié. Les enseignements ainsi dispensés se présentent comme une longue liste d'instructions et de tâches à accomplir. La programmation des enseignements, la routinisation des actes d'apprentissage et la forte structuration des savoirs contribuent ainsi à limiter les indéfinis, les incertitudes et les imprévus de l'étude.

Les "dangers" de la documentation personnelle

Les formes de la transmission du savoir médical qui placent les cours au centre du dispositif pédagogique fonctionnent comme une puissante injonction au bachotage de la matière d'étude explicitement professée. Les apprentis-médecins sont progressivement amenés à voir dans la documentation personnelle un risque sérieux de dispersion, d'égarement et de submersion. Nombreux sont ceux qui, interrogés sur leurs lectures universitaires, expriment d'emblée leur souci "de se poser le moins de questions possible pour ne pas perdre de temps", de ne pas se compliquer la tâche en augmentant le volume des choses à connaître, de ne pas s'éparpiller et s'égarer en recherches documentaires personnelles. C'est ainsi en termes de "danger potentiel" que de prime abord les apprentis-médecins parlent de la lecture universitaire, du reste explicitement découragée, dès la première année, par certains enseignants et certains "colleurs", sortes d'étudiants entraîneurs attachés à la préparation de leurs homologues de première année au concours d'entrée en médecine.

Les études de médecine sont déjà longues et difficiles. Pour ces étudiants, il s'agit avant tout d'épargner leur temps, de ne pas gaspiller leurs efforts et de ne pas prendre le risque de se laisser submerger. Les cours à apprendre sont suffisamment denses pour que des lectures supplémentaires soient jugées superflues. Le temps passé à lire, à se documenter serait, dans cette logique, autant de temps passé à ne pas reprendre les cours qui demandent à être lus et relus, écrits et réécrits, récités à longueur d'année. L'impérieuse nécessité d'apprendre la plus grande quantité de choses possible en un minimum de temps conduit socio-logiquement ces étudiants à cultiver, sinon le goût de la vitesse, du moins, tout comme le skieur de descente, la recherche des trajectoires les plus rectilignes. Ce qui passe, dans ce contexte d'études, par une économie de lectures d'ailleurs permise par le "prémâchage" professoral. Mieux vaut, pour ces étudiants, faire preuve de réalisme en restant "sur les rails, dans la voie toute tracée". C'est ici l'utilité qui prime le reste et le rendement dans le travail: "si je commence à lire des bouquins je perds un temps fou et ça m'apporte pas grand-chose".

Un stock documentaire objectivé

Malgré le constat effectué par plusieurs études selon lequel les étudiants médecins lisent davantage de revues scientifiques que de livres, c'est le constat inverse qui caractérise les recours aux imprimés de notre population. Nos interlocuteurs consomment davantage de livres médicaux qu'ils ne font usage de revues médicales et scientifiques. À cela plusieurs raisons, essentiellement liées à l'état du marché éditorial de la discipline, au niveau d'étude des enquêtés et aux formes d'exercice de la connaissance en troisième année. Les différents types d'imprimés dans le champ médical ne ciblent pas les mêmes publics ni ne recouvrent les mêmes fonctions. D'un côté, on trouve des publications directement liées à l'activité intellectuelle et scientifique en train de se faire dont les préoccupations ne sont pas à proprement parler didactiques. Leur fréquentation exige à la fois un fort niveau de compétence et un ensemble de préoccupations déjà acérées. La complexité même des textes, des débats et des préoccupations qu'ils offrent à la lecture décourage et limite dans une large mesure les recours des étudiants de DCEM1 à ce type d'imprimés ("ce n'est pas pour nous").

Parmi les revues scientifiques et médicales, on trouve également des publications qui aident les étudiants à la préparation de l'internat en proposant régulièrement un ensemble de dossiers scientifiques et médicaux complets sur une question donnée. La revue *Impact Internat* en est la figure de proue. Ces publications remplissent donc des fonctions très précises à l'adresse d'étudiants déjà avancés dans le cursus d'étude. Enfin, on trouve un ensemble de publications dont l'objet est explicitement didactique, comme ces livres, fort nombreux, écrits par des enseignants à l'attention des étudiants. Ces dernières mettent à leur disposition un ensemble de contenus prémâchés, manuels, abrégés, précis, atlas, ABC, ouvrages de cours, aide-mémoire, dictionnaires, lexiques, vade-mecum, annales en tous genres, qui recoupant la matière du cours, traitent des différents thèmes et questions, définis avec le plus grand soin pour chaque année d'étude, au programme de la formation. C'est à cette dernière catégorie d'imprimés que les étudiants médecins de DCEM1 se réfèrent régulièrement.

Les dictionnaires médicaux dont ils possèdent généralement un exemplaire sont régulièrement consultés tant la langue médicale les confronte à des termes hyper-spécialisés. Les annales pour évaluer le travail effectué et s'entraîner aux exercices d'examen. Les atlas pour visualiser, par exemple, un schéma d'anatomie. Les abrégés et manuels encore pour rechercher une information, un complément. Aux questions qu'ils se posent à partir de leurs cours, et aux attentes définies qui impulsent leurs recours aux imprimés, les

apprentis-médecins répondent par l'accès à un ensemble préétabli de réponses opératoires. Que l'on cherche, par exemple, un complément d'information dans le domaine de la séméiologie médicale qui concerne plus particulièrement la cardiologie, et l'on pourra se reporter au chapitre de cardiologie d'un livre de séméiologie médicale. Si c'est un renseignement très précis sur la bactérie de telle ou telle maladie infectieuse que l'on souhaite obtenir, l'index permettra d'y accéder rapidement, etc.

L'orientation de la lecture, les choix des livres, les objectifs à atteindre, les repérages d'informations, etc. se fondent sur l'existence d'un stock documentaire fortement objectivé qui facilite l'identification et la sélection des différentes ressources documentaires ("c'est des bouquins qui font 900 pages (...) si j'ai un problème en cardiologie ou en gastro-entérologie, je vais tout de suite aller au chapitre gastro-entéro ou cardio"). C'est à une lecture à maints égards encadrée, guidée, structurée, dirigée par ces multiples ressources bibliographiques que l'on a affaire dans ce contexte d'études, en cela relayée par les innombrables procédés de mise en texte qui parcourent les imprimés médicaux.

Lectures informatives, lectures complémentaires

C'est ainsi que, contrairement aux apprentis-sociologues, les apprentis-médecins opèrent une série de lectures informatives, brèves et ciblées, à partir d'ouvrages thématiques qui développent, pour les différents domaines constitutifs du savoir médical, un ensemble relativement fini et univoque d'énoncés de base. Les recherches documentaires se définissent avant tout en fonction de la matière professée. Lorsque ces étudiants recourent aux livres, c'est toujours dans une perspective bien définie. Celle généralement liée à la nécessité de "compléter" un cours, de lui apporter une vérification, ou un éclaircissement. Lorsqu'un cours est bien fait, ou lorsqu'il est correctement pris en notes, nous expliquent-ils, nul n'est besoin de lire.

En la matière, les plus irréductibles de nos interlocuteurs font du recours aux livres un dernier ressort. Lorsqu'une difficulté vient à se poser, c'est d'abord par des voies détournées qu'ils tentent d'y répondre, qui toutes visent à esquiver le passage au livre. Le cours d'un camarade, une demande explicite formulée aux étudiants des "années supérieures" ou encore un cours des années précédentes suffisent parfois pour obtenir le renseignement escompté. Ce qui évite, comme le dit l'une de nos enquêtées, de se "prendre la tête avec des bouquins". Néanmoins, lorsqu'elle a lieu, la lecture se fait la plus rapide possible. On ne "s'attarde" pas sur un livre. On ne s'y "éternise" pas. Il ne s'agit jamais, pour ces étudiants, d'élargir le champ de leurs investigations,

mais bien de chercher un ensemble précis d'informations d'ailleurs constitué comme tel dans les livres: une bactérie, une définition, un schéma d'anatomie, une notion, une tumeur, etc. Bref, on ne se réfère jamais à un livre sans avoir, préalablement, un objectif précis en tête.

Aussi est-ce tout "naturellement" que ces étudiants recourent aux index, glossaires, lexiques, tables des matières, qui entourent le texte, en rationalisent le contenu, en démultiplient les entrées, les prises possibles et permettent aux lecteurs d'imprimer à leurs lectures un ordre déterminé. L'ordre initial du texte n'a, pour ces étudiants, guère d'importance. Il n'est pas pris d'un bout à l'autre, mais par petites séquences, par morceaux choisis. Le livre est feuilleté, parcouru, consulté, exploré, sondé en ses passages névralgiques, plus qu'il n'est à proprement parler "déchiffré". Il est lu par "bouts" ou "petits bouts", non par longues séquences. Outre le fait que ces instruments thématiques et analytiques permettent aux étudiants de choisir rapidement le livre à compulsier, de repérer aisément s'il comprend l'information recherchée, ils constituent, en raison du volume des ouvrages, de leur caractère énumératif, systématique, le préalable nécessaire à l'entrée dans le livre. Il n'est pas un seul de nos interlocuteurs qui n'ouvre un livre de médecine sans en consulter la table des matières, en parcourir l'index ou en investir le glossaire. Une fois l'information localisée, ces étudiants se reportent sans délai au passage concerné: un chapitre, une page, un paragraphe...

Enfin, contrairement à la sociologie où elles sont indispensables à l'activité intellectuelle, les notes de lecture occupent une place tout à fait annexe dans la formation de l'étudiant de DCEM1. L'objectif de la lecture, à ce stade des études, ne réside pas dans une approche herméneutique ou exégétique des textes. Il ne s'agit pas non plus de se constituer un capital d'érudition. Il s'agit simplement d'extraire des ouvrages les indications recherchées. Les notes de lecture correspondent, dans ce contexte, à celles d'une pratique typiquement documentaire dont émerge un ensemble d'apostilles adjointes aux notes de cours. Les cours présentent parfois des difficultés. Des choses y sont mal notées, absconses ou simplement incomplètes. Dans ces cas de figure, le recours aux livres est généralement accompagné de brèves prises de notes: les étudiants relèvent une définition, une explication ou une correction, en seulement quelques mots ou quelques phrases.

Les pratiques et les techniques de lecture estudiantines ne varient pas seulement selon les appartenances sociales ou les positions occupées dans l'espace des positions scolaires. Elles varient également, et peut-être d'abord, en fonction du type de savoir étudié et des logiques de connaissance qui lui sont inhérentes. Avec elles varient les contenus d'enseignement, leur organisation

indiscernablement matérielle et intellectuelle, la nature du travail personnel, les traditions intellectuelles, etc.; avec elles également, les pratiques et les logiques du travail d'appropriation, ses exigences, ses spécificités, ses difficultés. De même que les acquis les plus fondamentaux de l'histoire et de la sociologie de la lecture résident dans le fait d'avoir (dé)montré que les "façons du lire" étaient tout aussi distinctives sinon plus que l'inégale distribution sociale des textes, de même les variations dans la nature des savoirs à s'approprier apparaissent-elles à l'étude tout aussi discriminantes du point de vue des formes et des modalités pratiques du travail intellectuel que les seules inégalités dans les conditions sociales et culturelles d'appartenance. Il semble donc sociologiquement fécond, s'agissant d'analyser les formes et les pratiques d'appropriation des savoirs, de vouloir compléter les acquis déjà nombreux d'une sociologie de l'éducation qui lie la connaissance des inégalités de parcours et d'origines à l'étude des rapports aux savoirs, par une sociologie du savoir associant la description serrée des manières du connaître à l'analyse des logiques et des "protocoles" de connaissance des savoirs à s'approprier.

Bibliographie

- BERTHELOT J.-M. 1996 *Les Vertus de l'incertitude. Le travail de l'analyse dans les sciences sociales*, Paris, PUF, 272p
- BOURDIEU P. 1985 Les professeurs de l'université de Paris à la veille de mai 1968, in Charles C. et Ferré R. (éds.) *Le Personnel de l'enseignement supérieur en France aux XIX^e et XX^e siècles*, Paris, Éditions du CNRS, 283p
- BOURRET P. 1986 *Connaissance médicale et sociologie de la santé: problématique d'une nécessité*, Thèse de doctorat, Université de Provence (Aix-Marseille 1)
- CHARTIER A.-M., DEBAYLE J., JACHIMOWICZ M.-P. 1993 *Lectures pratiquées et lectures déclarées: réflexions autour d'une enquête sur les étudiants en IUFM*, in Fraisse E. (dir.), *Les Étudiants et la lecture*, Paris, PUF
- DURKHEIM E. éd. 1995 *Éducation et sociologie*, Paris, PUF, 130p
- FOUCAULT M. 1963 *Naissance de la clinique*, Paris, PUF, 214p
- Guide de l'étudiant 1994-1995*, Faculté d'Anthropologie et de sociologie, Université Lumière Lyon 2
- Guide Théraplix des études médicales, 1995-1996*, Panorama
- LAHIRE B. 1995 "L'Incorporation du métier d'étudiant en sciences humaines et sociales. Entre raison scolaire et raison pratique", Conférences aux journées: "Programmation et réalisation de pratiques dans l'enseignement universitaire de psychologie", Universitat de Barcelona, Facultat de Psicologia
- LÉVY J.-P. 1991 *Le Pouvoir de guérir. Une histoire de l'idée de maladie*, Paris, Odile Jacob, 318p

- OLIVIER DE SARDAN J.-P. 1995 "La Politique de terrain. Sur la production des données en anthropologie", *Enquête*, n1, p71-109
- PASSERON J.-C. 1991 *Le Raisonnement sociologique. L'espace non-poppérien du raisonnement naturel*, Paris, Nathan, 408p
- PROST A. 1968 *L'Enseignement en France (1800-1967)*, Paris, Armand Colin
- VERRET M. 1975 *Le Temps des études*, Lille, Université Lille III, Thèse de doctorat d'État, Université de Paris V (29 mai 1974)

Les processus d'incorporation et d'appropriation des savoir-faire du danseur¹

SYLVIA FAURE

Université Jean Monnet de Saint-Étienne, Faculté DEG,

2, rue Tréfilerie, 42023 Saint-Étienne Cedex 2

Sylvia.Faure@univ.st-etienne.fr

L'analyse des modalités d'incorporation et d'appropriation de savoirs et de savoir-faire, en l'occurrence ceux des danseurs, invite à réfléchir à la "mise en jeu du corps" dans les pratiques sociales (comme les pratiques éducatives), qui sont simultanément productrices de corporalités (Berthelot 1983). Cette question est posée en filigrane dans une grande partie des théories du social — en particulier dans celles qui traitent de l'éducation et plus largement de la socialisation — faisant du corps un mode d'expression et un lieu d'inscription du social. Leurs constructions analytiques nous paraissent essentielles; cependant, elles sont délimitées par des présupposés philosophiques qui, à un certain niveau de réflexion, constituent des enfermements conceptuels et méthodologiques. Notre désaccord avec ces théories du social porte sur le fait que leurs interprétations réitèrent, sans le discuter vraiment avec les armes de la sociologie, le débat philosophique concernant la dichotomie corps/esprit. Son dépassement phénoménologique ne résout pas le problème. Il ne fait que renverser le sens de l'opposition. La raison n'est plus conçue comme fondement du sujet, c'est le corps qui est pensé comme la "chose-étalon", préreflexive, sentie et sentante, à partir de laquelle de "pré-homme, je deviens homme" en découvrant progressivement la présence des autres (Merleau-Ponty éd. 1995 p109). Ses traductions sociologiques conduisent à penser le corps hors langage, le sens pratique contre la réflexivité.

1. Cet article est issu d'une thèse de doctorat de sociologie, intitulée *Les Processus d'incorporation et d'appropriation du métier de danseur. Sociologie des modes d'apprentissage de la danse "classique" et de la danse "contemporaine"*, soutenue le 1^{er} juillet 1998 à l'Université Lumière Lyon 2.



En conséquence, parce qu'elle prend pour objet d'étude la spécificité de l'apprentissage de techniques du corps, l'enjeu de la démarche présentée dans cet article est de montrer qu'un raisonnement sociologique pleinement assumé, c'est-à-dire procédant à une rigoureuse contextualisation de ses objets d'études et de ses argumentations théoriques, permet de penser ce qui est fréquemment de l'ordre de l'impensé dans la philosophie, à savoir les rapports possibles entre corps et pratiques langagières (à ne pas confondre avec des pratiques strictement discursives), maîtrise (sens) pratique et formes de réflexivité, saisis à partir de l'analyse des processus de transmission et d'appropriation des savoirs.

Donner un véritable rôle théorique au langage de l'incorporation

Les cadres de la recherche

Généralement, les discours portant sur les pratiques de danse font du corps le dépositaire des savoirs et l'outil par lequel les gestes de danse s'acquièrent. "Le chorégraphe, comme le danseur, est dépositaire d'un savoir. Il l'a en lui, incorporé. C'est son corps, son esprit qui sont sources d'enseignement" (Marmin & Martin 1997 p131), ou encore : "Le véritable enregistreur de la danse est le corps du danseur." (Guy 1991 p297). De telles affirmations rejoignent l'interprétation anthropologique selon laquelle une technique (un métier ou un savoir-faire particulier) n'existe véritablement que parce qu'elle est enracinée dans la corporéité et qu'elle l'a façonnée lors d'une transmission "pratique" d'un maître à un apprenti. Opposant l'incorporation à une saisie "théorique" qui reposerait sur une certaine objectivité des savoirs, ce raisonnement communément admis en sciences sociales ne convient pas à la contextualisation des savoir-faire, des modes d'apprentissage et des situations d'action de la danse occidentale. En effet, l'art chorégraphique, dont sont issues les pratiques de danse étudiées "classique" et "contemporaine", s'est constitué en grande partie par objectivation des manières de danser, dans des configurations sociales traversées par le processus de rationalisation des sociétés occidentales. Les écritures de la danse qui se sont développées dès la Renaissance en témoignent. Aujourd'hui, certains systèmes de notation ainsi que la vidéo sont parfois utilisés pour conserver les œuvres "en dehors" des corps dansant. Par ailleurs, l'apprentissage quotidien de la danse fait appel à différentes procédures de distanciation au corps apprenant. De fait, l'analyse sociologique et historique des pratiques de danse soulève le problème des conditions d'acquisition, d'évolution ou de transformation des savoirs et savoir-faire incorporés.

L'étude de l'incorporation se confronte à deux difficultés théoriques majeures. La première relève de la compréhension de la "nature" de ce qui s'incorpore. La seconde, plus fondamentale pour notre recherche, se rapporte à la manière d'analyser le (ou les) processus d'incorporation ou d'intériorisation: s'agit-il, comme le pense Pierre Bourdieu, d'un processus général d'inculcation infralangagière et préréflexive ou bien est-il possible de dégager des formes d'incorporation selon les pratiques de danse et les contextes d'apprentissage? Nous répondons à ces questions en traitant les trois propositions suivantes:

- 1) la réflexivité, loin d'être exclue de la pratique, est partie prenante de l'apprentissage et de la maîtrise des gestes de danse;
- 2) les pratiques langagières sont inhérentes à l'acquisition des savoir-faire;
- 3) il y a différentes manières d'incorporer des savoir-faire ou de mémoriser des savoirs. Plus précisément, la différenciation entre les modalités d'incorporation (mémorisation) est dépendante de la spécificité des formes de danse et de leur contexte d'apprentissage.

La sociologie traversée par la question de l'incorporation

Depuis le programme de recherches de Mauss sur les "techniques du corps", la thématique des modalités corporelles de l'apprentissage a été largement investie par les sciences sociales qui ont admis le postulat suivant lequel les individus sont disposés à incorporer les valeurs, les savoirs et les savoir-faire propres à leur univers social et culturel. Aussi, la question de l'incorporation et/ou celle de l'intériorisation s'est posée en lien avec la problématique du rapport entre individus et société, s'orientant plus particulièrement vers l'analyse des modes de socialisation largement conçus selon l'opposition objectivisme/subjectivisme; les savoirs, la "culture" existent *a priori* de façon objective et extérieure aux individus avant d'être intériorisés et de prendre la forme d'habitudes ou de dispositions individualisées. Cette question est sous-jacente à l'œuvre de Mauss et de Durkheim, pour qui les représentations et les catégories de pensée sont d'abord des productions collectives avant de devenir des catégories de pensée individuelles par la médiation de l'éducation. Dans une autre direction (bien qu'ayant une parenté intellectuelle avec Durkheim) Berger et Luckmann (1996) estiment que l'individu extériorise son être dans le monde social et intériorise ce dernier en tant que réalité objective. Une telle problématique n'est peut-être jamais aussi théorisée dans un modèle conceptuel que dans celui de Bourdieu, qui vise à montrer que ce sont les mêmes principes qui structurent le monde social et qui sont incorporés par les individus lors de la socialisation. Ses réflexions sont essentielles et c'est en discussion avec elles que notre analyse s'est construite. Enfin, l'idée d'incorporation est sous-jacente, mais non travaillée pour elle-même,

dans la thèse d'Elias concernant l'interdépendance entre société et individus. Elle est présente de manière plus évidente dans ses travaux concernant la transformation des comportements sociaux lors du procès de civilisation (les autocontrôles intériorisés) (Elias 1975).

Plus largement, la question de l'incorporation ou de l'intériorisation reste fondamentale pour le champ des sciences sociales et plus particulièrement pour celui de la sociologie de l'éducation. Mais paradoxalement, elle est rarement prise pour objet d'investigations. Dans ce sens, Lahire souligne que les sociologues font davantage jouer au langage de l'incorporation (de "l'intériorisation de l'extériorité", ou de "l'extériorisation de l'intériorité") "un rôle rhétorique dans l'économie conceptuelle des théories du social et stratégique dans l'opposition à d'autres théories du social, qu'un véritable rôle théorique visant à construire des objets scientifiques" (Lahire 1998 p202 se référant à Freund 1988).

L'incorporation n'est pas réductible à un processus général d'inculcation préréflexive et infralangagière

En tant que processus de socialisation par inculcation préréflexive et infralangagière, l'incorporation est, pour Pierre Bourdieu, ce qui permet aux structures sociales objectives d'exister sous forme de schèmes et de dispositions. Elle se fonde sur la capacité du corps à obéir inconsciemment (et sans visée calculatrice) aux conditions et conventions sociales, ainsi qu'à "prendre au sérieux la magie performative du social" (Bourdieu 1980 p96). Autrement dit, le corps croit en ce qu'il joue et tend à fonctionner de manière mimétique. Le système de dispositions acquis est capable de produire des conduites régulières parce que structurées par une "loi intérieure" générale, produit de l'incarnation individuelle des structures objectives, et perpétuant le passé dans l'avenir en s'actualisant dans des pratiques. Le corps socialisé est alors la mémoire de l'ordre social, le dépositaire non conscient des structures sociales et la matrice des pratiques, des comportements, des choix, des goûts et des dégoûts; il est à l'origine du "sens pratique" des individus socialisés dans l'espace social dont ils ont intériorisé les structures. Et c'est "parce que les agents ne savent jamais complètement ce qu'ils font que ce qu'ils font a plus de sens qu'ils ne le savent" (Bourdieu 1980 p116). Ce modèle général de la pratique, ainsi que tout modèle tendant à décontextualiser ses affirmations théoriques, sont des outils de réflexion indispensables pour la recherche; ils ont toutefois une validité conceptuelle limitée par les observations de "terrain". Plus problématique est l'adhésion doxologique de nombreux chercheurs à ces pôles forts des sciences sociales. Dans les travaux

portant sur l'apprentissage corporel, et de façon plus systématique quand il s'agit d'invoquer le processus d'incorporation, il n'est pas rare de voir fonctionner, sans prise de distance, l'un ou l'autre de ces cadres théoriques. Dans un sens, et malgré un matériau de recherche rendant compte de faits contraires, l'incorporation ou l'intériorisation est interprétée en tant que processus d'identification et de mimétisme, au sein duquel le langage est accessible et la réflexivité très limitée. Dans un autre sens, nous trouvons les interprétations visant à défendre la thèse du tout réflexif, de l'intentionnalité consciente ou de la stratégie calculée. Finalement, il semblerait que la logique d'une partie de la sociologie portant sur ces questions (celle qui a peut-être le plus de légitimité académique) ait la volonté de construire des types homogènes de pratique ou d'action en réactivant quelques-unes des habitudes de pensée philosophiques, sans les confronter véritablement à un travail de terrain. Une telle posture conduit à s'interroger sur les difficultés de la sociologie à défendre la spécificité de ses démarches de recherche et à poser la question de sa dépendance vis-à-vis de la philosophie.

Le corps contre la réflexion : une opposition controversée par l'observation des cours de danse

Dès qu'on se place du côté de la contextualisation des conclusions de recherche, c'est-à-dire en construisant des énoncés théoriques sur l'observation (Passeron 1991 p35), une distanciation s'impose vis-à-vis du modèle général faisant de l'incorporation un processus de conditionnements sociaux inconscients, à partir d'opérations de corps à corps, dans une communication silencieuse. En effet, les observations des cours de danse effectuées dans des écoles de danse privées et publiques (école nationale de musique et de danse) entre 1993 et fin 1997, dans des classes de niveaux de maîtrise différents, mettent en relief le fait que de nombreux moments réflexifs participent des séances d'apprentissage, mais qu'ils diffèrent selon la configuration sociohistorique et pédagogique des formes de danse étudiées.

À titre d'exemple, nous résumerons trois types de procédures. Le premier porte sur l'usage du miroir en cours de danse "classique". Codifiés selon la logique scénique frontale, les canons esthétiques classiques donnent à voir une corporéité à admirer de face ou de profil. De ce fait, le miroir dans la salle de danse joue le rôle du public potentiel. Son usage régulier favorise une distanciation de l'élève vis-à-vis du corps dansant ; le danseur apprend ainsi à réaliser un "déchiffrement de soi par soi" (Foucault 1984 p36). Néanmoins, un impératif pratique et esthétique amène les élèves à vivre une double contrainte : tout en apprenant à se servir du miroir pour se corriger ou pour apprécier la justesse des positions et des mouvements à effectuer, les danseurs



doivent s'habituer à juger et rectifier leur façon de danser d'après leurs impressions kinesthésiques, afin de ne pas devenir dépendants de la "réflexivité" de la glace.

Le second procédé concerne l'objectivation du corps dansant par des corrections. Lors des interventions correctives directes, c'est-à-dire quand le professeur touche le corps de l'élève pour le replacer dans une position correcte, le danseur expérimente de nouvelles sensations kinesthésiques, orientées également par les conseils et les jugements de valeur du professeur. Il arrive que les danseurs utilisent aussi le touché sur eux-mêmes : mettre le pied dans la bonne position, se donner un léger coup de poing dans le ventre afin de penser à le serrer (certains enfants procèdent de cette façon), rapprocher une main de l'aîne pour se rendre compte si le placement du corps est correct, etc. Dans ce sens, ce qui pourrait être interprété comme l'expérimentation d'un "corps senti et sentant", que la phénoménologie considère comme une donnée naturelle, est un corps qui se construit dans les cours de danse par l'intervention des autres, en recevant des remarques critiques et/ou correctives. D'autre part, les enseignants incitent régulièrement les élèves à réfléchir à leur pratique à partir de l'observation d'un pair à corriger, ou en procédant à des corrections mutuelles. Plus rarement, ils procèdent à une analyse du mouvement en usant de connaissances "savantes" (concernant la motricité, le fonctionnement musculaire, l'anatomie). D'abord dirigées par les enseignants, les corrections deviennent, au fil des années d'apprentissage, autocorrections et autocontrôles pendant l'action.

Le troisième exemple de procédure constitutive d'un type de réflexivité intéresse uniquement les cours de danse "contemporaine", il s'agit d'un travail de "conscience du corps". Nous l'avons associé à "l'intériorité travaillée", en référence aux analyses de Vigarello concernant les pédagogies corporelles analysées dans leurs contextes sociohistoriques qui, aux modèles formels acquis par l'exercice disciplinaire, machinal ou manipulateur du XIX^e siècle, ont progressivement substitué une forme d'intellectualisation du "ressenti". En effet, au milieu du XX^e siècle, en lien avec les nouvelles connaissances psychopédagogiques (schéma corporel...) et psychanalytiques, l'intérêt des pédagogues d'activités physiques s'est porté sur les prises de conscience des processus kinesthésiques (Vigarello 1978). Ce que l'auteur décrit pour les pédagogies corporelles s'applique aux pédagogies de la danse moderne, à condition de prendre en compte la spécificité de ce champ artistique. Ainsi, la danse moderne allemande et la danse moderne américaine se sont largement imprégnées des théories d'analyse du mouvement expressif, François Delsarte 1811-1871 (Porte 1993), rythmique, Jacques Dalcroze 1865-1950 (éd. 1995) ou de recherche sur la dynamique du mouvement humain (von Laban 1879 éd.

1988). Au cours du XX^e siècle, d'autres théories du mouvement ont été inventées, alimentant la curiosité des pédagogues de la danse moderne. On les retrouve aujourd'hui sous forme de "méthodes parallèles" ou "d'éducation somatique", telles que celles de Feldenkrais, Alexander, etc. L'objectif pédagogique poursuivi est l'amélioration de la maîtrise d'un corps dansant non souffrant et censé être conscient. Ces nouvelles normes pédagogiques se sont constituées en reprenant un schème de pensée puissant de la Modernité, à savoir l'idéologie d'une intériorité autonome, expressive et créative (Taylor 1998). Formant à une technique corporelle non codifiée, dans un contexte pédagogique nécessitant une forte autodiscipline, l'exploration de "l'intériorité travaillée" demande de la maîtrise de soi dépendante d'une capacité à travailler avec d'autres ou seul sans l'aide constante de l'enseignant, à expliciter ce qu'on fait ou ce qu'on a voulu faire, à inventer des formes gestuelles.

L'incorporation et les pratiques langagières

Qu'elles se rapportent ou non à des types de réflexivité, l'enquête de terrain démontre que les modalités d'incorporation, parce qu'elles se situent toujours dans des relations sociales particulières (les relations d'apprentissage), sont liées à des pratiques langagières. Pour justifier théoriquement ce lien, nous nous appuyons sur la thèse de Lahire, qui montre qu'à moins de rendre autonome le langage du social, les formes de relations sociales ne se constituent pas en dehors de pratiques langagières (Lahire 1990). De fait, si l'on conçoit l'individu en tant qu'être total toujours en relation avec d'autres (affirmation d'autant plus vraie que l'analyse porte sur des modalités d'apprentissage), il devient absurde d'une part de construire le corps comme un objet en l'opposant à un autre objet: la raison (et avec elle la réflexion, les intentions conscientes, etc.), et d'autre part, d'interpréter la socialisation comme un processus externe aux individus s'imposant à un être de chair qui serait d'abord asocial et donc pré-réflexif et situé hors langage, avant d'être socialisé. Par conséquent, et à condition de ne pas renouer avec les habitudes de pensée dichotomiques qui considèrent le social contre l'individu, l'objectif contre le subjectif, le matériel contre l'idéal (Baker & Chartier 1994), nous pouvons dire que l'individu, dès sa naissance, est toujours pris dans des relations d'interdépendance indissociables de pratiques langagières (non réductibles à des actes de parole).

Pour saisir cette orientation théorique, il faut préciser ce que nous entendons par "langage", en discutant de quelques interprétations possibles. La première consiste à réduire le langage au verbal, ce qui revient à concevoir le langage en tant qu'objet composé de deux systèmes de signes: le verbal et le non verbal. Un tel objectivisme oublie de prendre en compte que le

langage existe, avant toute analyse linguistique, par ses usages et ses énonciations dont les structures ont été apprises au sein de rapports sociaux particuliers. C'est la raison pour laquelle le terme de "pratiques langagières" nous paraît plus juste pour décrire des conduites sociales/langagières toujours contextualisées. Les pratiques langagières caractérisent des usages multiples du langage, dont le mode d'objectivation dominant est verbal, certes, sans pour cela se résumer à l'opposition verbal/non verbal (Cosnier & Brossard 1984 p7, Winkin 1993 p132-133). La seconde interprétation, à laquelle nous ne souscrivons pas, fait du langage un synonyme de "communication" (comme échange de signes) entre des individus. Or, est aussi langagier l'expression de soi pour soi (le "discours intérieur") ou encore la prise de conscience, c'est-à-dire l'activité mentale qui s'est façonnée dans/par le langage orienté socialement (Bakhtine 1977 p129). Plus largement, il ne s'agit pas d'associer les pratiques langagières à un système de signes ou de codes que l'on emprunterait pour signifier quelque chose, pour exprimer une idée ou une intention. Le langage ne se définit pas par une fonction de symbolisation accompagnant ou dédoublant des opérations corporelles ou pratiques (par exemple les actions inculcation) ce qui amènerait à penser le langagier par le non langagier (Bourdieu 1980). Ce niveau interprétatif renoue avec le "paradigme de la désignation" qui, selon Bouveresse (1976), revient à adopter le postulat selon lequel le langage fonctionne comme un processus allant de la signification à l'usage social des choses. Suivre cette voie théorique peut conduire à penser les actions sociales à partir d'une sémantique qui permettrait aux acteurs sociaux de discourir à propos de leur action, de la justifier et de la décrire (Quéré 1990). Cette ligne interprétative se retrouve dans le *linguistic turn*, pensant le social comme une rhétorique, et l'analysant en tant que texte ou ensemble de signes (Baker & Chartier 1994). Or, l'idée selon laquelle toute pratique sociale est liée à des pratiques langagières ne signifie pas que tout le social soit réductible à des pratiques langagières.

Si l'on convient que le langage n'est pas réductible à un discours, à une communication, à une objectivation ou désignation d'intentions préexistantes ou encore à une procédure de symbolisation dédoublant les actions, alors on peut affirmer que les processus d'incorporation des savoir-faire du danseur sont indissociables de pratiques langagières, sans pour autant associer la pratique de la danse à un langage (une langue, un discours, une rhétorique). Dit autrement, les séances de danse, parce qu'elles sont des formes particulières de relations sociales, mettent en jeu des pratiques langagières dans chaque moment de l'apprentissage. Ces dernières participent de diverses modalités d'incorporation (imitation, correction, reproduction de gestes, invention ou création de mouvements, modalités sensitives, réflexives, objectivantes, etc.).



Pendant l'exécution des exercices, les pratiques langagières renvoient à des procédés descriptifs usant de marqueurs d'action indiquant les directions et les positions (première, seconde...) ; ainsi qu'à des catégories d'action (plier, pointer, lever, assembler...) mêlées à des noms de pas (glissade, demi-plié, sissone). Pour apprendre un mouvement aux élèves, ou pour les corriger, les professeurs développent des explications plus ou moins "savantes", faisant référence parfois à des analyses du mouvement. Les pratiques langagières prennent aussi la forme de conseils rapides (ralentir, mettre plus de moelleux dans les jambes...), de comptes musicaux ou d'élan rythmiques renchérissant l'écoute de la musique sur laquelle se déroule l'exercice. Elles concernent également les jugements de valeur qui guident la façon de danser des élèves en rapprochant la valeur esthétique des mouvements de qualités éthiques qu'il est conseillé de mettre en œuvre pendant la leçon : travailler en réfléchissant, se concentrer, être sérieux... Les jugements de valeur sont souvent énoncés à partir de métaphores. Faisant appel à l'imagination en rapprochant la logique de l'exercice de celle d'un contexte différent, l'emploi des métaphores permet, selon Johnson et Lakoff, de "comprendre quelque chose (et d'en faire l'expérience) en terme de quelque chose d'autre" (Johnson et Lakoff 1980 p15). Pour Ricœur, la métaphore place dans un état de non-engagement à partir duquel "nous essayons des idées nouvelles, des valeurs nouvelles, des manières nouvelles d'être au monde" (Ricœur 1986 p220). L'expression métaphorique provoque une rapide distance réflexive par rapport à soi : les élèves devinent qu'ils sont dans l'erreur, et qu'ils doivent danser autrement et explorer de nouvelles façons de faire en suivant les directives de l'enseignant. Parler de distance réflexive dans ce cas ne signifie pas que les élèves réfléchissent longuement pour comprendre exactement ce qui se passe. La métaphore favorise l'économie d'une réflexion détaillée, et fait accéder à un niveau de compréhension par imagination, ce que Johnson et Lakoff appellent la "rationalité imaginative". Pour les danseurs, cette modalité d'apprentissage entraîne également des sensations visuelles et kinesthésiques. Une élève de treize ans, de niveau intermédiaire d'une école privée de danse contemporaine disait à propos des métaphores : "Je me rappelle, elle nous disait tout le temps "Pensez que vous avez une queue de dinosaure, ça vous évitera de lever les fesses". Et c'est vrai que la queue du dinosaure, bien lourde quand on y pense, c'est bien quoi. Ou alors les bretelles qui tirent comme ça [elle mime, se redresse]. Moi, pour moi, enfin c'est une impression, si je me dis ça, je corrige dans ma tête et après ça corrige sur moi."



Processus d'incorporation et formes de savoir-faire

La discussion menée jusque-là conduit à démontrer que différents processus d'incorporation sont repérables en liaison avec les formes de pratique. Plus précisément, ce qui s'apprend "par corps" est relatif aux caractéristiques des savoir-faire et à la logique de leur contexte d'apprentissage. Les modalités de l'incorporation sont ainsi dépendantes de la "nature" de ce qui s'incorpore, dans des rapports interrelationnels/langagiers particuliers. Pour défendre ces propositions, il nous faut déplacer notre objet d'étude du côté des analyses concernant la mémoire, en considérant l'incorporation comme un processus similaire à celui de la mémorisation (apprendre des gestes, des enchaînements de mouvements) mais qui engage pleinement la corporéité.

Nous reprenons de Halbwachs l'idée selon laquelle les cadres de la mémoire se constituent de manière intersubjective. Les *cadres sociaux de la mémoire* sont relatifs aux rapports interindividuels et ils suivent la logique du contexte dans lequel ils se sont construits. Par conséquent, la logique de la mémorisation (la forme de mémorisation) semble être celle des "outils culturels" propres à la formation sociale où des savoirs, des connaissances, des savoir-faire sont acquis (Goody 1977). D'autre part, comme le montre Halbwachs, ce qui rend possible le "souvenir" (par extrapolation: un acte moteur, une sensation, une pensée, l'évocation d'un événement passé, etc.) dépend des conditions contextuelles présentes. Les significations des expériences passées reviennent en tant que souvenirs (ou connaissance, savoir-faire...) à partir de leur objectivation (dans des lieux, des mots, des noms, des gestes, par l'émergence d'un état émotionnel, etc.) et/ou par leur réactivation dans une situation particulière (l'évocation d'un lieu, la rencontre d'une personne, etc.). Cela nous amène à la thèse selon laquelle les processus de mémorisation ou d'incorporation dépendent de la forme de pratique apprise et de ses conditions d'apprentissage. Une expérience stabilisée (parce que codifiée ou longuement répétée à l'identique) produit des schèmes stables (exemple de la danse "classique" telle qu'elle s'enseigne traditionnellement) qui doivent se déployer dans un contexte relativement prévisible ou contrôlable, pour être activés correctement (sans introduire de variantes) ; tandis que des expériences menées dans des contextes jouant sur la variation des conditions d'exécution (c'est ce que nous avons observé dans la plupart des cours de danse "contemporaine" que nous avons suivis) suscitent d'autres formes d'incorporation, ainsi que des compétences variées, telle qu'une adaptabilité à l'inhabituel et aux aléas des situations d'effectuation.

L'élaboration de deux formes de pratique idéal-typiques nous a permis d'argumenter ces propositions. La première renvoie à une logique disciplinaire

associée à une tradition corporelle tramée par une autre logique : celle de la codification scripturale de la technique corporelle (la danse "classique") ; elle développe une conception cartésienne et externaliste des savoir-faire du corps dansant : les qualités ainsi que les habitudes mentales et corporelles s'incorporent parce que les valeurs et la technique corporelle en question existent en elles-mêmes (en dehors des corps), avant d'être intégrées par les individus. Ainsi, le corps "classique" est un corps constitué parce qu'il est quasiment entièrement façonné à partir d'exercices ayant pour but de lui faire intégrer un "vocabulaire" technique. La seconde forme de pratique idéal-typique s'appuie sur l'idéologie de l'individualisation des savoirs et des savoir-faire, et suit une logique de réalisation changeante et souple (les conditions d'exécution des mouvements varient fortement d'une séance à une autre). Les pédagogies "modernes" issues de cette forme de pratique défendent une vision constructiviste des savoirs et savoir-faire impliquant une appropriation active par les danseurs (les gestes de danse ne sont pas codifiés et s'adaptent aux morphologies des danseurs ; certains sont très individualisés puisqu'ils sont inventés par le danseur), par laquelle le corps ne doit pas être soumis à l'excès des contraintes techniques, ni à la souffrance.

De fait, les modalités d'incorporation — qui correspondent non pas à une loi générale (un *nomos*) mais aux caractéristiques des savoir-faire mis en jeu dans une pratique particulière (contextualisée) — contribuent à créer les habitudes ainsi que les compétences des individus, qui elles-mêmes sont réactualisées, transformées ou stabilisées en fonction des spécificités de la situation les nécessitant. Ainsi, dans de nombreuses occasions, les danseurs se confrontent à l'inhabituel, comme les défaillances physiques ou de mémorisation des mouvements et ils doivent régulièrement acquérir de nouveaux savoir-faire pour s'adapter aux contraintes changeantes du marché du travail de l'art chorégraphique. Nous rejoignons donc, par certains aspects, les propositions de Kaufmann (1994) qui estime qu'il y a recomposition des schémas incorporés (acquis dans le passé), en fonction des situations présentes (qui permettent de nouvelles incorporations), des interactions, et parfois de la façon dont les individus sont amenés à redéfinir par eux-mêmes ce qu'ils ont incorporé. À l'issue de ces remarques, il apparaît que la difficulté essentielle de l'analyse des pratiques est de rendre compte de ces processus complexes, qui obligent à confronter la nature des savoir-faire incorporés et la façon dont ils ont été acquis, aux manières dont ils sont ou non sollicités, transformés, parfois supplantés par de nouveaux savoir-faire.

Processus d'incorporation selon une logique disciplinaire et traditionnelle : modèle de la danse "classique"

Les exercices de la danse "classique" se présentent en tant que "cadres primaires d'expérience" (Goffman 1991 p30) dans lesquels des pas et des mouvements sont organisés, globalement de la même manière quel que soit le niveau de maîtrise des élèves. Au fil des années, la vitesse d'exécution ainsi que le type de pas et de mouvements se compliquent à l'intérieur des cadres. En effet, l'organisation pédagogique dépend en grande partie du principe de perfectionnement morphogénétique par répétition et complexification des exercices: doubler les pas, accélérer le rythme d'exécution, rajouter des ports de bras aux mouvements de jambes, faire deux tours ou lieu d'un, etc. Les premières années d'apprentissage consistent essentiellement à se familiariser avec les différents "cadres primaires" du cours de danse "classique", puis à accumuler du "capital technique" selon une didactique relativement invariante d'un professeur à un autre. La logique du plan du cours induit une conception spécifique du corps dansant: il s'agit de "l'échauffer", en rajoutant des contraintes techniques (de la rapidité; des équilibres...), en travaillant la "qualité" du mouvement (le "moelleux" des pliés, etc.). Le contrôle visuel est prédominant. Les modalités engagées dans l'apprentissage de la danse "classique" favorisent un mode d'appropriation en termes de reproduction de modèles: le professeur montre les pas et les élèves essayent de les copier le mieux possible. Dans un contexte stable, l'exercice est corrigé, repris puis complexifié. Le travail de raffinement des habitudes met en jeu des procédés analytiques, afin de corriger les mouvements en apprenant à connaître son corps et à saisir (intellectuellement et physiquement) le déroulement du mouvement, pour parvenir à s'autocorriger. Savoir danser signifie maîtriser une technique corporelle relevant par certains aspects de la performance physique. Il s'agit aussi de savoir interpréter un rôle en dissimulant les efforts effectués. L'éthique de travail en danse "classique" vise en effet le dépassement de soi et de la douleur. L'ascétisme qui est sous-jacent s'exprime essentiellement pendant la formation à travers des expressions moralisatrices ou incitatives: "Les filles, si vous vous dites "je vais pas y arriver", c'est sûr, vous n'y arriverez jamais!"; "Il faut au contraire se dire qu'on va y arriver, être sûr de soi, surtout ne pas se dire qu'on va pas y arriver"; "N'abandonne pas!"; "Restez, ça fait mal, tant pis"; "Faut accepter la douleur"; "C'est quand ça fait mal que c'est bon", etc. L'effort et le travail sont les contraintes indispensables à la maîtrise du corps classique. Ces valeurs s'accompagnent de l'idée de rigueur, de confiance en soi et d'exigence (Arguel 1980). Elles sont en lien avec une conception du corps au service de la beauté et de la performance.

Processus d'incorporation selon une logique changeante et singularisante : modèle des danses "contemporaines"

Les cours de danse "contemporaine" observés se composent, en général, de deux parties : un cours "technique" (mise en exercices des savoir-faire) suivi d'un travail d'atelier de composition (ces deux parties peuvent avoir lieu lors de la même séance, ou être réparties dans l'emploi du temps de la semaine). Contrairement à l'enseignement traditionnel de la danse "classique", les classes de danse "contemporaine" incluent une plus large variation des conditions d'apprentissage, en cherchant volontairement à éviter la reproduction systématique de modèles et le recours aux automatismes incontrôlés. Même s'il arrive que le style chorégraphique enseigné soit formel, le mode pédagogique réclame le plus souvent une capacité à s'adapter aux situations et à de nouvelles contraintes. Néanmoins, dans deux types de circonstances au moins, il y a recours à des automatismes : soit l'enseignant considère que les savoir-faire des élèves sont suffisamment stabilisés et qu'ils peuvent se concentrer sur d'autres éléments de la danse (interprétation, relation au partenaire...) ; dans ce cas, les habitudes motrices conduisent à créer des habiletés de plus en plus régulées et performantes sous l'effet de la répétition, de la correction apportée par l'enseignant et de l'autocorrection. Soit l'intention pédagogique vise l'acquisition d'autres types de savoir-faire : savoir créer et improviser seul ou avec d'autres. Les modalités d'apprentissage dans les configurations "contemporaines" visent ainsi à former des interprètes et techniciens autant que des "créateurs". Elles se rapportent à une éthique du travail qui met en jeu la concentration, l'autodiscipline, la disponibilité du danseur et le plaisir de danser et de créer. Le rapport à la douleur physique est très différent de celui qui trame l'apprentissage de la danse "classique" : ici, il s'agit de l'éviter et non d'en faire un facteur de dépassement de soi et de plaisir.

Dans le travail "d'atelier", des gestes et des mouvements sont inventés ou testés en commun, parfois dans une interrelation corporelle (comme dans les portés). Progressivement, s'élabore une familiarité, d'abord par des échanges verbaux, puis en se passant de l'explicitation des mouvements, quand les danseurs ont appris à se connaître. Peu à peu, la familiarité devient connaissance (sensitive et perceptive) d'autrui, par l'attention portée aux partenaires (ressentir les impulsions de l'autre, suivre son rythme respiratoire...) comme l'indique une élève de niveau avancé : "Je sais les impulsions qu'elle a... quand elle va se retenir, quand elle va faire des suspensions..." L'observation de ces situations d'apprentissage tendrait à donner raison à l'idée de Pierre Bourdieu selon laquelle il existe une intelligence ou compréhension du corps, se déroulant dans une "communication silencieuse". "Les problèmes que pose l'enseignement d'une pratique corporelle me paraissent



enfermer un ensemble de questions théoriques de la première importance, dans la mesure où les sciences sociales s'efforcent de faire la théorie de conduites qui se produisent, dans leur très grande majorité, en deçà de la conscience, qui s'apprennent par une communication silencieuse, pratique, de corps à corps, pourrait-on dire." (Bourdieu 1987 p214). Cependant, au lieu de poser la "communication silencieuse" comme un préalable théorique permettant d'expliquer le déroulement de l'entraînement corporel et des apprentissages pratiques, nous montrons qu'elle résulte d'un travail interrelationnel qui implique diverses pratiques langagières par lesquelles les sensations et le "corps à corps" prennent sens.

Conclusion

Les modalités d'incorporation des savoir-faire du danseur relèvent de la logique des formes sociales dans/par lesquelles les savoir-faire et les modes d'apprentissage des formes de danse étudiées se constituent et se transforment. Ancrées sociohistoriquement dans le procès de civilisation (Elias), qui s'est caractérisé par l'émergence de la rationalisation des pratiques et par l'avènement d'une nouvelle "conscience de soi" (elle-même liée à l'intériorisation contrôlée des comportements), les formes de danse portent l'empreinte de leur passé à travers des valeurs, des orientations esthétiques, des types de gestes, sans en être pour autant la reproduction à l'identique. La logique de la rationalisation, qui s'est faite "rapport scriptural-scolaire" au monde dans nos configurations sociales dominées par la culture écrite (Lahire 1993) et la forme scolaire (Vincent 1980), s'est traduite dans l'art chorégraphique par la constitution d'un mode dominant d'apprentissage proche de la forme scolaire (l'école de danse) et par le développement des opérations de distanciation au corps apprenant, mêlées à d'autres types d'opérations (imitation, reproduction/copie de modèle de mouvements présenté par l'enseignant, invention/création de nouveaux gestes, etc.). Cela signifie que la maîtrise pratique du métier de danseur, résultant de processus d'incorporation passés confrontés aux conditions contextuelles de l'exécution, n'implique pas une manière généralisée d'apprendre "par corps". Bref, elle ne repose pas sur un principe unique (une loi générale) d'incorporation du métier de danseur.

Au croisement des sociologies de l'éducation et de la culture, les réflexions menées à partir de l'analyse des processus d'incorporation du métier de danseur invitent à ouvrir le débat sur les modalités de la constitution, de la transmission et de l'appropriation des savoirs et des savoir-faire en s'intéressant à divers modes de socialisation ou d'apprentissage.

Bibliographie

- ARGUEL M. 1980 *Idéologie et pouvoir: les didactiques de la danse*, thèse de doctorat de sociologie, Paris VII, sous la direction de Paul Ansart, 313p
- BAKER K. & CHARTIER R. 1994 "Dialogue sur l'espace public", *Politix*, n26, p5-22
- BAKHTINE M. 1977 *Le marxisme et la philosophie du langage. Essai d'application de la méthode sociologique en linguistique*, Paris, Éditions de Minuit
- BERGER P. & LUCKMANN T. 1996 *La Construction sociale de la réalité*, Paris, Armand Colin
- BERTHELOT J.-M. 1983 "Corps et société (problèmes méthodologiques posés par une approche sociologique du corps)", *Cahiers internationaux de sociologie*, v. LXXIV, p119-131
- BOURDIEU P. 1980 *Le Sens pratique*, Paris, Éditions de Minuit
- BOURDIEU P. 1987 "Programme pour une sociologie du sport", *Choses dites*, Paris, Éditions de Minuit, p203-216
- BOUVERESSE J. 1976 *Le Mythe de l'intériorité. Expérience, signification et langage privé chez Wittgenstein*, Paris, Éditions de Minuit
- COSNIER J. & BROSSARD A. 1984 Communication non verbale: co-texte ou contexte?, in Cosnier J. & Brossard A. (dir.) *La Communication non verbale*, Neuchâtel, Paris, Delachaux et Niestlé, p1-27
- ELIAS N. 1975 *La Dynamique de l'Occident*, Paris, Calmann-Lévy, col. Presses Pocket
- FAURE S. 1998 *Les Processus d'incorporation et d'appropriation du métier de danseur. Sociologie des modes d'apprentissage de la danse "classique" et de la danse "contemporaine"*, thèse de doctorat de sociologie, Université Lumière Lyon 2
- FAURE S. 1999 "Une interprétation sociologique et historique des origines de l'éducation somatique dans la danse occidentale", *Actes du Forum Enfance Danse 1998* "Le corps dansant une pensée en mouvement", Saint-Étienne, L'esplanade
- FOUCAULT M. 1984 *Histoire de la sexualité. L'usage des plaisirs*, Paris, Gallimard
- FREUND P. E. S. 1988 "Bringing society into the body; understanding socialized human nature", *Theory and Society* 17 (6)
- GOFFMAN E. 1991 *Les Cadres de l'expérience*, Paris, Éditions de Minuit
- GOODY J. 1977 "Mémoire et apprentissage dans les sociétés avec et sans écriture: la transmission du Bagre", *L'Homme*, XVII-1, p29-52
- GUY J.-M. 1991 *Les Publics de la danse*, Paris, La Documentation Française
- HALBWACHS M. 1994 *Les Cadres sociaux de la mémoire*, Paris, Albin Michel
- JACQUES-DALCROZE E. 1995 "Du rôle de l'improvisation", *Nouvelles de danse*, n22, pp18-21
- JOHNSON G. & LAKOFF M. 1980 *Les Métaphores dans la vie quotidienne*, Paris, Éditions de Minuit
- KAUFMANN J.-C. 1994 "Rôle et identité: l'exemple de l'entrée en couple", *Cahiers internationaux de sociologie*, v. XCVII, p301-328
- LABAN (von) R. éd. 1988 *The mastery of movement*, Macdonald & Evans
- LAHIRE B. 1990 "Sociologie des pratiques d'écriture. Contribution à l'analyse du lien entre le social et le langagier", *Ethnologie française*, XX-3, p262-273
- LAHIRE B. 1993 *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de "l'échec scolaire" à l'école primaire*, Lyon, PUL



- LAHIRE B. 1998 *L'Homme pluriel. Les ressorts de l'action*, Paris, Nathan, Essais et Recherches
- MARMIN O. & MARTIN C. 1997 *Guide des métiers de la danse*, Paris, Cité de la Musique de Paris, en collaboration avec Les Saisons de la Danse
- MAUSS M. 1936 "Les techniques du corps", *Journal de psychologie*, n32, p271-293
- MERLEAU-PONTY M. éd. 1995 *La Nature. Notes, cours du Collège de France*, Paris, Le Seuil
- PASSERON J.-C. 1991 *Le Raisonnement sociologique. L'espace non-poppérien du raisonnement naturel*, Paris, Nathan, Essais et Recherches
- PEIX-ARGUEL M. 1980 *Idéologie et pouvoir : les didactiques de la danse*, thèse de doctorat de sociologie sous la direction de Paul Ansart, Paris VII
- PORTE A. 1993 *François Delsarte (1811-1871). Le théâtre et l'esprit de l'auteur*, in *Les fondements du mouvement scénique*, colloque organisé dans le cadre de la Maison de Polichinelle, La Rochelle, Rumeur des âges, pp13-28
- QUÉRÉ L. 1990 *Agir dans l'espace public. L'intentionnalité des actions comme phénomène social*, in Pharo P. & Quéré L. (dir.) *Les Formes de l'action. Sémantique et sociologie*, Paris, École des Hautes Études en Sciences Sociales, p85-112
- RICCEUR P. 1986 *Du texte à l'action. Essais d'herméneutique, II*, Paris, Le Seuil, collection Esprit
- TAYLOR C. 1998 *Les Sources du moi. La formation de l'identité moderne*, Paris, Le Seuil
- VIGARELLO G. 1978 *Le Corps redressé. Histoire d'un pouvoir pédagogique*, Paris, J.-P. Delarge
- VINCENT G. 1980 *L'École primaire française*, Lyon, PUL
- WINKIN Y. 1993 *Pour en finir avec la communication non verbale. Éléments pour une formation anthropologique au mouvement scénique*, in *Les fondements du mouvement scénique*, colloque organisé dans le cadre de la Maison de Polichinelle, La Rochelle, Rumeur des âges, pp131-143

Psychologie et anthropologie

JEAN LAVE,
Université de Californie, Berkeley

Traduction de "Introduction: Psychology an anthropology", l'extrait de *Cognition in practice. Mind, mathematics and culture in everyday life*, Cambridge, Cambridge University Press, 1988, 1-20)

Traduction par James Fitzpatrick et Bernard Lahire

Le problème consiste à inventer ce qu'on a récemment surnommé "la psychologie de plein air" (Geertz 1983). Ce livre est une recherche sur les conditions de possibilité d'une telle psychologie. Il conclut que les théorisations contemporaines des pratiques sociales nous offrent les moyens de sortir d'une perspective sur la cognition cantonnée dans les limites du laboratoire et de l'école, perspective qui rendait les chercheurs claustrophobes. Ce projet est celui d'une "anthropologie sociale de la cognition" plus que d'une "psychologie", puisqu'il y a lieu de penser que ce que nous appelons la cognition est, en fait, un phénomène social complexe. Le point essentiel n'est pas tant que les dispositions mentales des connaissances correspondent, de manière complexe, au monde social extérieur, mais qu'elles soient socialement organisées de façon à demeurer indivisibles. En effet, la "cognition", observée dans la pratique quotidienne, se distribue — elle s'étend sans se diviser — dans l'esprit, le corps, l'activité et les contextes culturellement organisés (qui incluent d'autres acteurs). La confirmation empirique de cette proposition est récemment venue de recherches portant sur la pratique des mathématiques dans une diversité de contextes ordinaires. Ces travaux convergent vers l'idée selon laquelle toute "activité" (pour proposer un terme correspondant à une forme de cognition distribuée) mathématique prend des formes différentes dans des situations différentes. La spécificité d'une pratique arithmétique dans une situation donnée et les discontinuités entre les situations constituent une base provisoire pour poursuivre l'appréhension de la cognition comme une connexion de relations entre l'esprit au travail et le monde dans lequel il travaille.

Le problème et le projet

Le projet AMP (Adult Math Project : projet sur les mathématiques chez les adultes), consistant en observation et expérimentation de pratiques quotidiennes de l'arithmétique dans différents contextes, a fourni la base du développement analytique et théorique de cette présente démonstration. Le projet a commencé, il y a plusieurs années, par de simples questions descriptives à propos de la pratique de l'arithmétique. Comment l'arithmétique se déploie-t-elle dans des contextes ordinaires ? Est-il important que l'arithmétique soit un aspect essentiel ou mineur de l'activité en cours ? Existe-t-il des différences de procédures arithmétiques entre les situations scolaires (lors d'un contrôle de maths, par exemple) et celles qui en sont très éloignées (la cuisine ou le supermarché) ? Pour trouver des réponses à ces questions, nous avons entrepris un certain nombre d'études, très liées les unes aux autres : études sur des calculs faits pour choisir des produits d'épicerie au meilleur prix lors de courses au supermarché, sur une expérience de simulation de ces mêmes calculs, sur une batterie de tests arithmétiques, sur des observations, durant une période assez longue, concernant les contextes et les activités de personnes préparant des menus de régime dans leur cuisine, et sur des personnes gérant les comptes de leur foyer.

Des questions plus générales concernaient les liens entre l'usage de l'arithmétique et sa situation socioculturelle dans le temps et dans l'espace. La résolution de problèmes, les procédures mises en œuvre et les problèmes eux-mêmes variaient pour les mêmes personnes, selon les contextes. Par exemple, pendant une leçon d'arithmétique, un enseignant pouvait proposer aux élèves l'énoncé suivant : "Becca a quatre pommes et Maritza en a cinq. Combien y a-t-il en tout de pommes ?" La réponse à ce problème de pommes est "9", la même qu'au supermarché pour un problème semblable. Voici cependant comment le problème se présenta au supermarché, observé à l'occasion de courses. La cliente se trouvait devant le rayon. Tout en parlant, elle mettait des pommes, une par une, dans un sac. Elle posa le sac dans le chariot en finissant de parler :

"Il ne reste que trois ou quatre pommes à la maison et j'ai quatre enfants, il faut donc en compter deux par enfant pour les trois prochains jours. C'est le genre de choses que je dois réapprovisionner. Je n'ai pas beaucoup de place dans le réfrigérateur, donc je ne peux pas trop le charger. C'est l'été, je suis à la maison et une pomme est un bon en-cas, et puis j'aime bien manger une pomme à midi quand je rentre." (Murtaugh 1985, p188).

Ce problème est, à plusieurs titres, différent de celui qui est mis en mots dans un problème mathématique traditionnel, puisqu'il a plusieurs solutions possibles : 9, 13 et 21. Il apparaît que le problème a été défini par la solution en même temps qu'une solution était produite par le problème, c'est-à-dire

que les deux ont pris forme *dans l'action*, dans un contexte particulier, culturellement structuré: le supermarché. Nous avons aussi observé la façon dont cette cliente pratiquait les mathématiques dans d'autres contextes, et notamment dans le cadre de ce qui ressemblait à un test scolaire d'arithmétique. Une semaine après les courses au supermarché, elle résolut un grand nombre de problèmes lors d'un examen général de ses connaissances en matière d'arithmétique scolaire (arithmétique des nombres entiers, fractionnaires, décimaux et négatifs). Son activité dans ces contextes n'a guère fourni d'informations utiles sur sa maîtrise des maths au supermarché, sur le genre de problèmes qu'elle y a rencontrés, ou sur les procédés auxquels elle a eu recours pour les résoudre.

L'AMP a étudié les pratiques arithmétiques dans divers contextes en vue de découvrir une manière de résoudre les problèmes différente de celle qu'on trouve à l'école ou dans le cadre d'un laboratoire. La recherche s'est intéressée à des adultes dans des situations qui ne sont habituellement pas considérées comme faisant partie de la tradition académique, personne ne considérant la pratique des courses ou de la cuisine comme un sujet scolaire et personne ne la pensant appropriée à un bagage scolaire ou à la réussite professionnelle. Les "experts" de l'AMP étaient des clients de supermarchés et non des physiciens, et aucun des nouveaux "apprentis" qui commençaient un régime n'étaient des élèves confirmés. Pour observer les variations de l'activité cognitive (ordinaire), les 35 participants furent choisis de manière à représenter un large éventail, du point de vue des niveaux scolaires, de l'âge, du temps écoulé depuis la fin des études, de la taille de la famille ainsi que des revenus. Nous avons commencé par faire de l'observation participante, procédant à l'analyse des conditions de leur activité, et par la description de l'organisation des activités au sein desquelles nous espérions repérer une arithmétique en œuvre. Tous les participants furent interrogés et observés en action et on leur demandait parfois de modifier leur activités habituelles dans des voies déterminées. Nous leur demandions de passer nos essais d'expériences et de tests, de manière à saisir leur connaissance ordinaire des procédures arithmétiques, scolaires et autres.

Plusieurs années d'exploration de la pratique de l'arithmétique dans la vie courante ont conduit à une observation essentielle d'où est tirée l'argument suivant: les mêmes personnes n'ont pas la même activité arithmétique dans des contextes différents, ce qui remet en question les frontières théoriques entre l'activité et ses contextes, entre les formes d'activité, cognitive, corporelle ou sociale, entre ce qui relève de l'information et ce qui ressort du domaines des valeurs, entre les problèmes et leurs solutions.

Ainsi, la caractérisation empirique et théorique de l'activité cognitive spécifique en situation — ce qu'elle est et pourquoi — est l'objectif central de ce livre. Cela regroupe plusieurs questions théoriques. L'absence de

démarche de type scolaire dans les activités mathématiques quotidiennes signifie-t-elle "l'absence des mathématiques scolaires", la construction d'une autre sorte de mathématiques ou l'utilisation insuffisante ou incomplète de l'arithmétique scolaire ? De quelle manière la scolarité a-t-elle modelé l'activité arithmétique dans les situations quotidiennes ? Quel modèle pourrait le mieux être à même de saisir le caractère foisonnant des processus de résolution de problèmes *in situ* ? Quelle peut être la formulation théorique générale adéquate pour appréhender l'activité cognitive spécifique en situation, les contextes ordinaires, et l'activité dans de tels contextes ? Nous tenterons de répondre à ces questions tout au long du livre.

Il peut paraître étrange que ce travail ait été centré sur des participants et des activités hors école et hors laboratoire, alors même qu'il portait sur l'arithmétique — matière scolaire par excellence et symbole de l'esprit rationnel et scientifique. Les lieux et le contenu de la recherche reflètent nos convictions sur la construction et la distribution culturelles du savoir mathématique. Il nous semblait crucial de prendre en compte le réseau de relations qui lie la théorie cognitive savante, l'organisation de la scolarité, les expériences de socialisation à l'école faites par les élèves, ainsi que leurs propres théories sur la cognition, sur les études et sur la "bonne" pratique de l'arithmétique. Cette démarche semblait particulièrement importante parce que la recherche sur les activités en cours des participants du projet AMP suggérait que notre compréhension du problème était enchevêtrée avec des institutions et des dilemmes qui, dans les recherches sur la cognition, sont habituellement traités comme s'ils n'avaient aucun rapport entre eux.

Un exemple de ces liens complexes est la croyance largement répandue selon laquelle "la pensée scientifique" est la seule méthode correcte pour évaluer, faire des diagnostics et prescrire les remèdes à la "pensée quotidienne", observée lors d'expériences et à l'école. Cette croyance, qui plonge ses racines loin dans l'histoire, a influencé la théorie cognitive, la forme institutionnelle de la scolarité ainsi que les théories populaires. En outre, la culture occidentale relie, selon un ordre hiérarchique, la science, la scolarité et les pratiques quotidiennes. Elles sont censées refléter les différentes sortes de pensée et de savoir caractérisant, respectivement, les experts professionnels, les "novices" (un terme sur lequel il faudrait revenir) et les gens ordinaires (*just plain folks*)¹. Il existe des réseaux de communication influents entre la

1. L'expression "les gens ordinaires" (*just plain folks*) sera utilisée tout au long de ce texte. Elle contient une double ironie qui porte, premièrement, sur l'attitude coloniale, si condescendante et distante, qui sévit partout en psychologie, même si elle est légèrement plus subtile qu'en anthropologie (Voir Gifford et Marcus, 1986; Said, 1978; Bourdieu, 1972, 1984, chapitres 4 et 8), et, deuxièmement, sur la croyance des "gens ordinaires" eux-mêmes, pour lesquels l'expression est pertinente.

psychologie savante, les personnels d'éducation qui forment à la fois les scientifiques et les novices, ainsi que les anciens élèves de ces institutions. Ces réseaux assurent, quoique de façon pas toujours fiable, l'influence des théories psychologiques sur les théories et les pratiques éducatives qui, à leur tour, forgent les convictions des étudiants et sont forgées par elles. Les anciens élèves sont ceux à partir desquels les psychologues et les éducateurs théorisent la vie après l'école, ces derniers étant tout à la fois des théoriciens, des enseignants et des parents d'élèves.

Au cœur de ce réseau culturel se trouve le concept de transfert des connaissances, qui reflète une opinion largement partagée sur la continuité fondamentale de l'activité cognitive d'un contexte à l'autre. La théorie savante traditionnelle, comme la théorie populaire, tiennent pour acquis que l'on apprend l'arithmétique à l'école de la façon normative dont elle est enseignée, et qu'ensuite cette arithmétique sort directement de l'école pour être appliquée dans toute situation qui requiert un calcul. Il existe des opinions courantes sur la manière dont cela fonctionne: "La plupart des élèves échouent à l'école et le monde est donc composé d'un nombre considérable de gens qui ne savent ni multiplier, ni diviser", ou bien "Les algorithmes arithmétiques appris à l'école sont ordinairement utilisés dans la vie courante des anciens élèves (et il n'existe aucune autre forme de mathématiques utilisable)". Le point de vue le plus partagé distingue les bons élèves des mauvais, en reconnaissant aux premiers un usage régulier et maîtrisé des savoirs scolaires, alors que les seconds en auraient un emploi rare et souvent erroné. Les travaux de recherche du projet AMP ne confortent aucun de ces jugements. Personne d'ailleurs ne s'attendrait à les trouver justes, si l'on reconstruisait de façon un tant soit peu sérieuse la pratique de l'arithmétique *in situ*.

Tout ceci laisse penser que la scolarité marque sa présence dans toute analyse des activités arithmétiques dans la pratique quotidienne. Il y a, cependant, une autre conséquence: étant donné que les interférences entre la théorie cognitive, la scolarité et la pratique quotidienne ne sont pas prises en compte comme telles, elles forment un obstacle majeur à l'investigation d'un édifice culturel dont le caractère monumental a, selon toute vraisemblance, écarté toute interrogation et conforté les croyances communes, socialement et culturellement organisées, sur la cognition. Un remède, dans ce cas, consiste à choisir, dans les études sur la cognition, des situations aussi éloignées que possible de l'école et du laboratoire, et ce, non pour relever l'impossible défi de neutraliser leur influence sur la pratique, mais pour l'aborder sous un autre angle, tout en ne perdant pas de vue les liens avec l'école. Un autre remède consiste à considérer et à analyser la *théorie cognitive* comme une routine, un aspect banal de la culture occidentale.

Mais reste la question des raisons pour lesquelles l'arithmétique est le sujet de ces études. Lors de précédentes recherches sur les relations entre les

formes éducatives, la théorie cognitive et la pratique quotidienne chez les apprentis tailleurs Vai et Gola du Libéria (Lave 1977, 1982, Reed & Lave 1979), le choix des mathématiques tenait à des raisons méthodologiques. Les mathématiques fournissaient une base de comparaison, puisque les apprentis comme les enfants scolarisés apprenaient et utilisaient les mathématiques dans leurs activités éducatives quotidiennes. Mais plus je poursuivais la recherche, plus les raisons de continuer à étudier les mathématiques se multipliaient. Brièvement, l'arithmétique est un sujet courant en psychologie cognitive, ce qui explique que l'observation dans d'autres contextes que les laboratoires offre la possibilité de comparer les résultats et de faire émerger la question de la validité écologique des études expérimentales. L'arithmétique est de même un "médium" pratique pour le chercheur qui souhaite étudier l'activité dans des situations sans limite de durée. Ensuite, non seulement il possède un lexique très structuré et précis, mais il est aisément reconnaissable au cours de l'activité et plus facile à analyser en cas de données incomplètes. Enfin, il nous permet de nous centrer sur l'activité dont la présence spécifique dans le réseau de liens entre la psychologie savante, l'organisation scolaire et les représentations populaires, était la plus explicitement susceptible d'être étudiée.
(...)

Un dilemme sur les dilemmes partagés

La psychologie et l'anthropologie cognitives ont élaboré l'étude des modes de pensée en s'appuyant, entre autres, sur des suppositions fondamentales concernant la nature de la culture, le monde social et leurs rapports avec la cognition. Il n'y aurait pas lieu de faire la critique de ces suppositions si la tâche principale, l'étude de la cognition, n'était pas entravée par leurs formulations courantes. Depuis une quinzaine d'années, certains psychologues ont commencé à remettre en question la validité écologique des résultats expérimentaux et à se demander ce que c'est que penser dans les contextes ordinaires de la vie (Bronfenbrenner & Mahoney 1975, Neisser 1976, Cole, Hood and McDermott 1978, Bronfenbrenner 1979). Pour leur part, les anthropologues de la cognition ont exprimé, de longue date, leur préoccupation à propos de la validité psychologique de leurs analyses concernant les systèmes de catégories culturelles (Burling 1964, Romney & d'Andrade 1964), et plus récemment ont questionné les utilisations courantes des modèles linguistiques en anthropologie cognitive en général (Dougherty & Keller 1982). Les suppositions sur l'uniformité culturelle et cognitive ont de même été interrogées.

Face à de telles difficultés, des anthropologues de l'éducation et de la cognition, au milieu des années soixante-dix, ont commencé à tourner leur

regard vers la science cognitive, qui proposait alors des modèles formels, de plus en plus sophistiqués, à propos du langage, de la logique et de la résolution de problèmes (Quinn 1982). Dans le même temps, les spécialistes des sciences cognitives reconnaissent que les anthropologues utilisaient une méthode qui pouvait conduire à une compréhension détaillée des activités et des situations de la "vraie vie". Étant donné le nombre croissant des cordiales incitations à ce que chacun contribue à résoudre les problèmes des autres, il y a des raisons de regarder de près dans quelle mesure chacune des disciplines est en position d'éclairer les préoccupations de l'autre. Pour ma part, je reste sceptique à cet égard, étant donné la difficulté à s'attaquer à une division du travail aussi établie². Cependant, plus important est le fait que ceux qui ont travaillé dans le paradigme de la culture et de la cognition, et plus largement au sein de la psychologie et de l'anthropologie cognitives, partagent trop fortement des présupposés sur la culture, la cognition et leurs rapports, pour pouvoir s'offrir mutuellement des solutions aux dilemmes auxquels ils ont à faire face. Il apparaît, en effet, que les dilemmes majeurs comme les présupposés leur sont communs.

La position partagée (c'est-à-dire les hypothèses, les façons d'expliquer, et même, de façon générale, la méthode) est fonctionnaliste³. Pour résumer, la société se caractérise par un ensemble de macrostructures préexistantes, un *fait accompli*⁴ que les individus nés en son sein doivent intérioriser. Le consensus — normes partagées, valeurs et culture en général — est le fondement de l'ordre social. Les degrés de consensus définissent les frontières entre les différents niveaux d'intégration. La transmission culturelle ou la socialisation est évidemment centrale pour parvenir à ce consensus; elle constitue la relation cruciale entre la société et l'individu. La dualité de la personne est inhérente à cette manière de voir. Avancée par Durkheim (1915, Durkheim & Mauss 1963) et Lévy-Bruhl (1910), elle est aujourd'hui implicite dans la logique des études cognitives. Ainsi, la pensée est réputée avoir une composante émotive, d'origine sociale, et une autre, individuelle, cognitive et rationnelle. Leur

2. Au début du siècle, Murdock a présenté sa version de la division du travail entre psychologie et anthropologie: "Spencer, Tylor et Durkheim ont conçu la psychologie comme une science ayant entrepris l'étude du comportement de l'individu. L'individu ayant été accaparé en tant qu'objet d'investigation par la psychologie, ils se sont sentis obligés de chercher ailleurs un objet d'étude approprié. [...] À la recherche d'un "monde de phénomènes supra-individuel", la solution anthropologique a pris deux formes: la réification du concept de "culture" et celle du concept de "système social" [...]" (1975, p8).
3. J'emploierai le terme "fonctionnaliste" pour désigner les formulations théoriques essentielles de la psychologie cognitive, même si j'ai rarement entendu les auteurs de ces formulations se proclamer "fonctionnalistes" (voir cependant Flanagan 1984). En effet, on peut soutenir que la conceptualisation contemporaine de l'esprit est analogue à celle que l'on trouve dans la théorie fonctionnaliste de la société. Tous deux sont conçus comme des systèmes fermés d'inputs et d'outputs qui s'autoperpétuent. (...)
4. NDT. En français dans le texte.

poids respectif chez une personne montre jusqu'à quel point la vie collective domine la vie individuelle. Cette proposition n'est pas toujours immédiatement identifiable comme un trait caractéristique de la théorie cognitive, peut-être parce que les corollaires sont plus frappants que l'hypothèse de départ. De nos jours, par exemple, il est quasiment présupposé que si l'activité en cours consiste en une résolution de problème — "individuelle, rationnelle et cognitive" —, il n'est pas nécessaire d'envisager la possibilité qu'elle soit culturellement et socialement structurée, qu'elle soit originellement l'expression de sentiments ou qu'elle soit une partie de l'expérience socialement contextualisée, ce qui supposerait une théorisation, une description empirique ou une analyse. L'investigation sous forme d'expérimentation reflète couramment ces présupposés comme la catégorie même de "traitement de l'information".

Plus précisément, la théorie fonctionnaliste considère que les processus de socialisation (y compris à l'école) sont passifs et que la culture est un réservoir d'informations fidèlement transmises d'une génération à l'autre. Cette position crée des difficultés en psychologie cognitive comme en anthropologie cognitive. Aucune de ces disciplines ne semble théoriquement armée pour construire une théorie des acteurs sociaux actifs, inscrits dans le temps et dans l'espace, agissant de façon réflexive et interactive sur le monde dans lequel ils vivent et qu'ils modèlent en même temps.

La théorie fonctionnaliste sous-tend la trame des rapports entre le "monde" scolaire, celui des novices et celui des gens ordinaires. Selon cette théorie, la dualité de la personne se traduit par une division du travail intellectuel entre les savants et tous les autres. Cela place la pensée primitive, celle des classes inférieures, celle des enfants scolarisés, celle des femmes, ainsi que la pensée quotidienne, dans la même position structurale vis-à-vis de la pensée scientifique rationnelle. La théorie fonctionnaliste naquit au début du XIX^e siècle comme un argument de la nouvelle bourgeoisie industrielle pour contrer les privilèges de l'aristocratie en Grande Bretagne (Cooter 1979) : si chacun recevait les mêmes chances de réussir, ceux qui sont supérieurs physiquement, intellectuellement et moralement accèderaient naturellement au sommet. Ceux qui ne possèderaient pas ces qualités resteraient là où ils méritent de rester. La scolarisation, ainsi que les relations qui sont supposées nouer scolarisation, monde savant et monde du travail, reflètent cette croyance en la méritocratie. La théorie fonctionnaliste pénètre les raisonnements, les explications et l'organisation de la scolarité dans la société américaine et imprègne de sa logique bien particulière de nombreuses théories anthropologiques, éducatives et psychologiques (McDermott & Goldman 1983, Apple 1979). Ainsi, toutes les écoles revendiquent de traiter les enfants de la même manière (Varenne & Kelly 1976, Bourdieu 1973) et pensent que les inégalités de classements ne sont que l'épiphénomène du mérite différentiel.

La sociologie de l'éducation fonctionnaliste a été si largement présentée qu'il n'est pas nécessaire qu'on n'y revienne ici. Mais il n'a peut-être pas été suffisamment perçu que la position fonctionnaliste contient une théorie de l'apprentissage selon laquelle on peut apprendre aux enfants des compétences cognitives générales (par exemple, lecture, écriture, mathématiques, logique, esprit critique) si ces compétences sont séparées des contextes routiniers de leur utilisation. Extraire les savoirs des circonstances de l'expérience et l'activité de son contexte est la condition pour rendre un savoir susceptible d'avoir une application *générale*, quelle que soit la situation. Le monde scolaire reflète ces idées à un niveau élevé d'organisation en séparant les élèves de leurs contextes personnels et de ceux de la vie quotidienne de leurs familles. À une échelle plus spécifique, les contrôles en salle de classe mettent ce principe en pratique. Ils servent à mesurer la réussite individuelle "hors contexte", car l'individu testé doit s'appuyer sur sa seule mémoire, sans le support de livres, de notes ou d'autres sources d'information. On peut soutenir que les examens sont aussi des épreuves condensées, symboliques et rituelles, qui inculquent la quintessence de cette théorie.

La psychologie cognitive rend compte de la stabilité et de la continuité de l'activité cognitive d'un contexte à l'autre par le mécanisme psychologique du transfert des connaissances. C'est-à-dire que le savoir acquis "hors contexte" est censé être d'application générale quel que soit le contexte, savoir largement transposable tout en étant relativement imperméable au changement tout au long de ce processus de déplacement et d'utilisation. Le rôle central du transfert de connaissances reflète l'hypothèse fonctionnaliste d'une transmission culturelle à l'identique qui inspire des conceptions très générales de la socialisation et, plus particulièrement, la conceptualisation des rapports entre l'école et les pratiques quotidiennes. En somme, même ce court survol des modèles de fonctionnement général de la cognition, de la culture, de la continuité et du monde social confirme qu'il y a de forts pré-supposés théoriques communs aux études cognitives en psychologie et en anthropologie. La critique de leurs dilemmes actuels montrera aussi des modes d'approche communs à ces disciplines.

Traditionnellement, l'anthropologie cognitive a utilisé des modèles linguistiques, notamment ceux de la sémantique formelle classique, pour les paradigmes de classification du savoir culturel général (par exemple, la parenté ou les terminologies concernant les plantes et les couleurs). Cet intérêt plonge directement ses racines dans le fonctionnalisme du début du XX^e siècle. Cette théorie tomba sous la critique lorsque les anthropologues de la cognition soulevèrent des questions concernant le rapport entre le savoir culturel et la pratique culturelle des acteurs, l'un des aspects du problème des variations intraculturelles. Pelto & Pelto (1975) expliquèrent que "la tendance prédominante dans l'élaboration théorique en anthropologie (...)

continue à être composée de constructions reflétant les présupposés fondamentaux sur l'homogénéité cognitive et le bagage comportemental commun." (1975, 6). Ils suggèrent que l'emploi de modèles quasilinguistiques, "fondés sur une métathéorie mentaliste du comportement humain" (1975, p7), a contribué à uniformiser les points de vue et à favoriser le traitement de la culture dans les mêmes termes que le langage, et concluent que "la vision monolithique des causes du comportement, qui fait de la culture la cause de la culture — avec la perpétuation de modèles culturels à travers les générations par l'éducation des enfants et d'autres formes de socialisation — doit être abandonnée." (1975, p10).

Les psychologues cognitivistes ont aussi adopté des hypothèses simplificatrices sur l'uniformité culturelle. Anthony Giddens, un théoricien du monde social qui soulève régulièrement le problème des conceptions courantes sur les acteurs sociaux et leurs relations avec l'action, la structure et les systèmes sociaux, faisait remarquer le fait suivant :

"Il est clair qu'une grande partie du travail sur le développement psychologique de l'individu est lacunaire en ce qui concerne l'appréhension de la socialisation, et ce tant qu'il demeure centré sur la différenciation de la personnalité dans une "société" elle-même indifférenciée. C'est aussi très vrai de la théorie qui a dominé la psychologie de l'enfant en ce qui concerne le développement cognitif, celle qui est associée à Piaget." (1979, p129)

Le laboratoire d'étude comparative de la cognition humaine (Laboratory of Comparative Human Cognition LCHC 1981) a émis la même remarque à propos de la recherche transculturelle sur le style cognitif. Mais ceci est exceptionnel dans un champ qui n'est pas connu pour ses capacités d'autocritique (voir aussi Bronfenbrenner 1979, p258), peut-être parce que les problèmes soulevés par de telles critiques sont facilement contournables en se conformant purement et simplement aux limites classiques sur le sujet.

Le concept d'uniformité culturelle reflète les hypothèses fonctionnalistes concernant la société, considérée comme un ordre consensuel, et la transmission culturelle vue comme un processus de reproduction culturelle homogène à travers les générations. Dans les études sur la cognition, ce concept a contraint à traiter la culture comme une constante, comme si rien d'essentiel dans les manières de penser ne pouvait être perturbé à partir du moment où leurs résultats étaient contrôlés expérimentalement. C'est certainement l'un des moyens par lesquels la psychologie expérimentale est restée à l'intérieur des limites de la division du travail entre l'étude de l'individu et les études anthropologiques sur la culture et l'organisation sociale. Une telle stratégie expatrie des questions majeures concernant la diversité sociale, l'inégalité, le conflit, la complémentarité, la coopération et les différences en matière de pouvoir et de savoir, ainsi que les moyens par lesquels ils sont socialement produits, reproduits et transformés dans le cadre du

laboratoire, à l'école et dans les autres contextes quotidiens. (Ces mêmes questions sont plus difficiles à éviter quand le terrain d'enquête est le monde dans lequel on vit). Il est important de garder en mémoire le fait que le caractère particulier de cette division du travail influence fortement les spéculations théoriques sur les origines de la continuité de l'activité ou sur les questions méthodologiques concernant la validité écologique de l'expérimentation.

Le problème de la validité est, en effet, une autre des questions qui ont été soulevées à la fois par l'anthropologie cognitive et la psychologie, bien que sous des aspects un peu différents. À la fin des années soixante, des anthropologues de la cognition ont commencé à s'inquiéter de la validité psychologique de leurs analyses componentielles des catégories sémantiques. Le problème a un rapport direct avec la question des variations internes à une culture, car il dépend de la reconnaissance ou non de la diversité des moyens dont disposent les personnes d'une même culture pour classer les mêmes choses (Wallace & Atkins 1960, Burling 1964, Romney & d'Andrade 1964, Wexler & Romney 1972). Les réponses en anthropologie cognitive comprennent des tentatives sophistiquées de modélisation des processus de choix et de décision (Gladwin & Gladwin 1971, Gladwin 1975, Quinn 1976) et des modélisations statistiques de la variation (Romney, Shepard et Nerlove 1972; Shepard, Romney et Nerlove 1972). Il y a eu aussi des explorations de théories sémantiques (notamment Quinn à propos de la notion de mariage en 1982) et logiques (Hutchins 1980, d'Andrade 1982) plus riches et plus sophistiquées, reflétant le sérieux avec lequel les anthropologues de la cognition ont interrogé la science cognitive, à la recherche de nouvelles perspectives théoriques. La version du problème du côté des psychologues concerne la validité écologique; il s'agit d'une critique de l'expérimentation en laboratoire comme base généralisable à l'activité cognitive dans d'autres contextes, en particulier ceux de la vie quotidienne (Bartlett 1932, Barker 1963, 1968 et spécialement Cole, Hood et McDermott 1978). Pourtant, même si le problème est largement admis dans la discipline, les psychologues eux-mêmes ont été très critiques à propos de ce qu'ils considèrent seulement comme des efforts *pro forma* pour repenser les méthodes expérimentales. Neisser a souligné le caractère programmatique exaspérant de nombreux ralliements rapides en faveur de la validité écologique: "Comme tant d'incitations à la vertu, cela met l'accent sur la supérieure rigueur du moralisateur sans apporter davantage d'aide à ceux à qui l'ont fait la morale." (1976, 33-34, voir aussi Siegel 1977, p192).

La question a été avivée par les difficultés d'exportation des paradigmes expérimentaux de laboratoire vers des situations de recherche transculturelles (Cole, Gay, Glick et Sharp 1971, Scribner 1977, Lave 1980). Les

psychologues de la cognition et de la culture ont critiqué les prétentions selon lesquelles l'expérimentation de laboratoire était une base suffisante pour généraliser à propos des capacités cognitives des individus. Bartlett (1932) fournissait une référence historique à l'entreprise, caractéristique de nombreux autres travaux récents (Cole, Hood et McDermott 1978; Scribner et Cole 1981; Bronfenbrenner 1979). Ces critiques revêtent deux dimensions. D'une part, Bartlett (1932) affirmait dans son premier chapitre que la généralisation sur "la manière dont pensent les gens" à partir de ce qui se passe en laboratoire est une contradiction dans les termes. Car si les situations expérimentales se ressemblent assez entre elles tout en étant logiquement différentes des situations dont on tente de modéliser les activités cognitives, il est indispensable de remettre en question la validité de toute généralisation des résultats expérimentaux. Bartlett préconisait que l'observation d'activités quotidiennes en contexte constitue la base des protocoles d'expérience. Les résultats expérimentaux pourraient, à leur tour, nourrir des observations ultérieures. D'autre part, des critiques se sont concentrées sur les expériences de laboratoire en tant que catégorie d'activités en tant que telle, en tant qu'événements socialement et culturellement structurés (Laboratory of comparative Human Cognition 1981; Bronfenbrenner 1979, p123; Lave 1980 et à paraître).

En anthropologie et en psychologie, les réponses au dilemme de l'uniformité ou celles concernant la validité de la recherche n'ont été, au mieux, que légèrement réformistes. Ceci correspond, en partie, à un recul face à des problèmes faciles à identifier mais difficiles à résoudre; en partie, aux croyances selon lesquelles de petites modifications suffiraient à corriger les pratiques existantes. Mais si la position théorique envahissante est à l'origine des dilemmes qui ont revêtu une signification importante, et que ceux-ci sont impossibles à traiter même quand ils sont explicitement définis, aucun changement tactique ne peut suffire. Une autre démarche semble mieux convenir, d'autant que la légitimité des alternatives à la posture théorique fonctionnaliste-positiviste grandit. Il existe de nombreuses critiques générales du fonctionnalisme (Giddens 1976, 1979; Warren 1984) et un ensemble grandissant de sérieuses critiques à l'égard de la théorie cognitive (Danefner 1984; Danziger 1979; Dreyfus 1979; Samelson 1974; Sampson 1977; Henriques, Hollway, Urwin, Venn et Walkerdine 1984). La littérature critique sur la sociologie de l'éducation fonctionnaliste est importante (Apple 1979, Bourdieu 1973, Bowles et Gintis 1976, Collins 1979, Giroux 1981, Hurn 1978, Willis 1977). D'autres se sont élevés contre la séparation de la théorie de la cognition et de l'analyse de l'activité dans laquelle cette cognition prend place (du monde social dont elle fait aussi partie) (Bourdieu 1972, Minick 1985, Mehan à paraître). En bref, un véritable consensus fonctionnaliste s'est propagé dans les sciences sociales il y a vingt ans (bien

que plus faiblement dans les recherches cognitives que dans d'autres champs des sciences sociales). Alors qu'ailleurs, en anthropologie et en sociologie, les questions que nous soulevons ici se retrouvaient autant dans les perspectives épistémologiques des (post)structuralistes, des marxistes, des phénoménologues que chez les fonctionnalistes. Attitude naturelle, *praxis*, activité, pratique culturelle, *habitus*, dispositions et conscience pratique sont des termes inscrits dans l'ensemble des formulations théoriques sur le caractère culturel et social de la pensée et de l'action humaines, et dans l'ensemble des différentes conceptions (pour ne pas mentionner la nature de la théorie et de la méthode) de la culture, des structures, du savoir, du soi et du corps.

Alors qu'à l'évidence les occasions de re-conceptualiser des problèmes communs foisonnent, une mise en garde s'impose avant de commencer. Ces riches possibilités théoriques doivent créer une nouvelle génération de problèmes concernant les relations transdisciplinaires. La collaboration entre l'anthropologie et la psychologie cognitives, qui n'a jamais été simple, se complique devant l'accroissement de la variété des possibilités théoriques. Pour chacune de ces disciplines, regarder les formulations clés de l'autre pour s'en inspirer sur le plan théorique ne constitue pas vraiment une aide puisque c'est en leurs centres qu'elles ont le plus en commun, y compris les limites et inconvénients qui les ont d'abord poussées à chercher des solutions en dehors de leurs domaines académiques respectifs. Raccorder une théorie de la cognition et une théorie de la culture, ou "une psychologie" et "une anthropologie" exige d'abord de déterminer *quelle* théorie de la cognition et *quelle* théorie de la culture on entend construire, car elles ne sont désormais plus compatibles les unes avec les autres.

La cognition et la théorie sociale synthétique

En quoi consistent les alternatives et comment est-ce que je propose d'affronter les difficultés ciblées plus haut ? Il semble utile d'examiner les synthèses théoriques récentes élaborées en vue de saisir l'acteur social en action dans le monde ordinaire, pour développer un modèle plus adéquat de la cognition dans des contextes culturels. Ce problème n'a pas toujours joué un rôle théorique important — il y a vingt ans, la théorie sociale était largement problématisée autour des questions de nature de l'ordre social et n'aurait jamais permis un tel débat. Aujourd'hui, en revanche, le dépassement du dualisme sujet/objet, de l'opposition entre les théories monistes matérialistes et idéalistes, entre les microsociologies et macrosociologies, entre les études portant sur l'individu et celles portant sur la société, fait partie des questions majeures. Des synthèses théoriques, telle celle de Giddens (1979, 1984), affirment que le problème clé est celui de l'intégration de l'action sociale et de la

structure sociale (individu/société; sujet/objet)⁵. D'autres analyses importantes sur les possibilités de synthèse (Sahlins 1976, 1981; Comaroff & Roberts 1981; Comaroff 1982, à paraître) montrent les divisions cruciales à transcender dans les rapports entre structure et histoire et entre les dialectiques matérialiste et idéaliste. Il devrait aller de soi que chacune de ces synthèses implique des rapports entre les individus et la société où ils vivent et impose aux diverses recherches théoriques des concepts tels que ceux de "cognition" et de "culture". Ce faisant, elles mettent en cause la séparation durkheimienne entre l'individu et les aspects collectifs de la cognition qui sous-tend les stratégies de recherche sur la cognition depuis si longtemps.

Les récents développements de l'anthropologie sociale et les synthèses qui émergent dans la théorie sociale en général, m'amènent à concevoir une anthropologie sociale de la cognition en tant que théorie de la pratique. Ortner a suggéré que les théories de la pratique pouvaient offrir un concept central et unificateur pour la recherche contemporaine en anthropologie. L'approche que je propose ici, notamment la centration sur l'activité quotidienne, et sa construction entre système social et expérience individuelle, trouve sa place au sein des débats théoriques sur la nature de la pratique sociale qui cherchent à expliquer les rapports entre l'action humaine et le système social ou culturel, au niveau des activités quotidiennes, dans des contextes culturellement organisés.

5. La faisabilité d'une telle intégration est, bien sûr, contestée. Smart (1982, p121) explique que "les problèmes fondamentaux les plus significatifs de la sociologie sont inévitables", et en tout premier lieu le dualisme sujet/objet. Les distinctions du type sujet/objet constituent des "caractéristiques nécessaires de la configuration épistémologique à l'intérieur de laquelle sont situées les sciences humaines" (1982, p140). Il fonde ce point de vue sur les efforts de Foucault pour situer les sciences humaines à l'intérieur d'une configuration épistémologique spécifique et dans un ensemble de préconditions historiques. Tous deux soulignent le caractère spécifiquement historique des rapports sujet/objet qui sous-tendent et rendent possibles les sciences sociales.

Il me semble, néanmoins, qu'une théorie dialectique telle qu'on la propose ici ne dépasse pas le dualisme sujet/objet, mais déplace plutôt le centre d'intérêt des rapports internes au sujet et à l'objet, vers les rapports entre le sujet et l'objet; et d'un monisme déterministe vers une théorie dualiste ouverte et historiquement contingente (Warren, 1984).

Les points de vue de Foucault et de Smart ont des conséquences évidentes sur les études cognitives transculturelles. Si les sciences sociales sont le produit d'une *épistémè* historique particulière, fondée sur un rapport particulier entre sujet et objet, cela implique le caractère historiquement spécifique, circonscrit et local de toute pensée. La théorie cognitive perdrait ainsi sa crédibilité en tant que critère de vérité à l'aide duquel on mesurerait et évaluerait des formes de pensée dans des cultures qui ont des histoires différentes de la nôtre. Si cette idée s'avérait exacte, elle aboutirait, logiquement, à la reconnaissance du caractère spécifique de ces systèmes de croyances et d'action dont la légitimité hégémonique est classiquement reconnue. Elle conduirait également à la reconnaissance d'une spécificité autant de la "pensée scientifique" que de la pensée traditionnellement considérée, au contraire, comme étant culturellement ancrée (la pensée primitive, ethnique, celle des classes inférieures ou celle des femmes par exemple).

L'uniformité culturelle a été signalée par les anthropologues comme une faiblesse théorique fondamentale parce qu'elle se réduit, en fin de compte, à la proposition selon laquelle la culture reproduit la culture à travers la socialisation. Ortner suggère que, durant les deux dernières décennies, l'anthropologie a abandonné le point de vue selon lequel la socialisation était le mécanisme central de reproduction du système social, pour celui qui prône que le rituel est le facteur déterminant le plus puissant dans le maintien de l'ordre social. Ortner affirme ensuite que les deux points de vue ont été remplacés par l'idée selon laquelle les routines de la vie quotidienne "incarnent elles-mêmes les notions fondamentales d'ordonnement temporel, spatial et social, qui sous-tendent et organisent le système comme un tout" (1984, p154).

Ceci a plusieurs conséquences sur l'étude de l'activité cognitive dans les contextes quotidiens. L'activité quotidienne, d'après ce point de vue, est une source de socialisation plus puissante que la pédagogie expresse. Cette dernière entretient un rapport complexe et déformé avec la pratique quotidienne (Bourdieu 1972). Ainsi, les théories de la pratique remettent en question les hypothèses courantes concernant l'effet de la scolarisation sur la pratique quotidienne. Les fonctionnalistes affirment que le savoir général et explicite, transmis verbalement, est le principal pré-requis pour que le transfert de compétences cognitives d'une situation à l'autre puisse avoir lieu. D'un autre côté, les tenants des pratiques sociales pensent que le savoir mis en pratique, constitué dans des contextes pratiques, est le meilleur vecteur d'acquisition du savoir dans le monde de tous les jours. La théorie de la pratique, en somme, propose une autre approche de la cognition et de la scolarisation que celles inscrites dans les théories fonctionnalistes de la scolarisation, les idéologies éducatives et la théorie cognitive.

Du point de vue fonctionnaliste, l'étiquette "quotidien" est lourde de connotations péjoratives, qui viennent de sa définition en opposition à la pensée scientifique. Son usage habituel englobe la catégorie, banale et méconnue, des humbles activités domestiques et des rôles sociaux qui leurs sont associés (femmes au foyer, coursiers). Dans la théorie de la pratique telle qu'elle est développée ici, les activités ordinaires des contextes domestiques ne délimitent pas les frontières d'un supposé "monde quotidien". Le terme ne renvoie pas davantage à une division entre le travail et la vie domestique, les domaines public et privé, l'entretien des routines et l'activité productive, ou les routines manuelles et le travail intellectuel créatif. "Quotidien" ne renvoie ni à un temps précis de la journée, ni à un rôle social, pas plus qu'à un ensemble d'activités, d'occasions sociales particulières ou de contextes d'activités. Au lieu de cela, le monde quotidien désigne juste ce que les gens font dans les cycles d'activités ordinaires du jour, de la semaine ou du mois. Un

enseignant et ses élèves dans la salle de classe sont engagés dans une "activité quotidienne" de la même manière que quelqu'un qui fait ses courses au supermarché après son travail ou qu'un scientifique travaillant dans son laboratoire. C'est le caractère routinier de l'activité, les larges attentes générées à propos de sa forme à travers le temps, les contextes créés pour ces activités et organisés par elles, qui forment la classe d'événements constituant l'objet d'analyse dans les théories de la pratique.

Si l'expérience quotidienne est le principal moyen par lequel la culture affecte l'individu, et vice versa, la théorie fonctionnaliste et celle de la pratique sociale impliquent des réponses différentes à la question "Quelle activité cognitive constitue l'objet approprié de l'analyse ?" Dans les expériences traditionnelles en matière de cognition, les résultats des tâches accomplies en laboratoire par les sujets sont comparés à un modèle normatif et à des résultats idéaux. Dans la pratique, l'intérêt théorique porte plutôt sur l'activité quotidienne, qui devient, à la fois, la mesure de la capacité du chercheur à créer des expériences généralisables et la source d'explications de la diversité des résultats de ces expériences. Cette démarche suscite un autre type de problèmes et de questions que ceux auxquels conduit l'étude d'une performance idéale et de la difficulté des personnes à l'atteindre.

La théorie de la pratique a des racines éclectiques dans les travaux, entre autres, de Marx, Bourdieu, Sahlins et Giddens. Elle pourrait être décrite comme un conglomérat de théories sur la nature de la pratique qui s'accordent sur l'importance d'une large série de problèmes et sur les niveaux d'analyse contenus dans le concept central. Ce travail met l'accent sur le caractère dialectique des rapports fondamentaux au monde socialement constitué — la dialectique fournit bien évidemment un modèle relationnel pour une synthèse. Il est en partie axé sur l'expérience dans le monde quotidien. Giddens explique (1979, p120): "L'analyse sociale ne doit être fondée ni sur la conscience ou les activités d'un sujet, ni sur les caractéristiques de l'objet (la société), mais sur la dualité de la structure. (...) Le dualisme sujet/objet doit (...) aussi être dépassé dans les formes relativement différentes sous lesquelles il apparaît dans les théories de la socialisation. C'est-à-dire que nous devons éviter toute manière de rendre compte de la socialisation qui présume soit que le sujet est déterminé par l'objet social (l'individu considéré comme simplement "modélé" par la société), soit, au contraire, qui tient pour évidente la subjectivité comme une caractéristique inhérente des êtres humains ne nécessitant pas elle-même d'explication." Bourdieu, un anthropologue devenu sociologue, dont *l'Esquisse d'une théorie de la pratique* (1972) a donné une forte impulsion à la théorisation synthétique, situe l'entreprise dans l'étude de la pratique quotidienne: "On n'échappera à l'alternative rituelle de l'objectivisme et du subjectivisme dans laquelle les sciences

de l'homme se sont laissées enfermer jusqu'ici qu'à condition de s'interroger sur le mode de production et de fonctionnement de la maîtrise pratique qui rend possible une action objectivement intelligible et de subordonner toutes les opérations de la pratique scientifique à une théorie de la pratique et de l'expérience première de la pratique (...)" (1972, p156). Ceci comprend enfin "la relation de familiarité avec l'environnement familier, appréhension du monde social comme monde naturel et allant de soi, qui, par définition, ne se réfléchit pas et qui exclut la question de ses propres conditions de possibilité." (1972, p163).

Et, pour ajouter une troisième voix anthropologique, Comaroff (Comaroff & Roberts 1981, Comaroff 1982, Comaroff à paraître) propose une théorie dialectique qui prend la constitution de l'ordre socioculturel et de l'économie politique comme un terme de la relation dialectique alors que l'expérience individuelle qu'on en a, l'action qu'on y exerce et l'univers dans lequel on vit en représentent le second terme.

"De façon formelle, cette dialectique trouve sa genèse dans le caractère dual de tous les systèmes historiques qui existent à deux niveaux distincts d'analyse. D'une part, ce sont les relations sociales et matérielles qui font le monde quotidien de toute société, un monde d'apparences qui se représente lui-même, dans la conscience des individus qui en font l'expérience, sous la forme de règles, de relations, de valeurs, d'intérêts, de contraintes et de conflits réels. D'autre part, derrière ce monde dans lequel on vit, il y a un ordre constitutif. Ce dernier existe simultanément comme un système sémiotique, une *langue* culturelle, des signes, des oppositions symboliques et des relations entre catégories, et comme un ensemble de principes d'organisation qui structurent l'univers matériel et social, ses moyens de production et ses organisations politiques." (à paraître, p16)

Tous ces théoriciens de la société critiquent les problématiques fonctionnalistes (et aussi phénoménologiques)⁶. Ils sont particulièrement intéressés par la synthèse dialectique et acceptent le caractère partiellement

6. La focalisation sur les individus en activité dans les interactions sociales, caractéristique de la théorie de la pratique, suggère des liens forts avec la théorie ethnométhodologique ou avec d'autres théories d'ordre phénoménologique. Mais la théorie de la pratique se concentre sur l'activité quotidienne à l'échelle humaine, telle qu'elle se manifeste dans les réalisations institutionnelles de l'ordre socioculturel. Les principes de production de l'organisation politique sont intégrés dans l'analyse de la manière dont ils se présentent à l'expérience des individus, dans les scènes de leur action quotidienne dans le monde. La théorie de la pratique, qui considère les systèmes macrostructurels comme fondamentaux, et qui se concentre sur les rapports entre structure et action, ne devrait ainsi pas être confondue avec une vision phénoménologique, qui traite les systèmes sociaux (seulement) comme des épiphénomènes par rapport à l'expérience constituée dans l'intersubjectivité. Le fait que les deux théories dirigent leurs analyses sur les détails des pratiques quotidiennes ne devrait pas occulter les différences essentielles entre elles.

déterminé et partiellement déterminant de l'action humaine, soulignant ainsi l'effet des pratiques sur la structure et inversement. Leur travail conseille l'étude de la pratique sociale dans son contexte spatial et temporel. Le caractère synthétique de ces théories rend difficile la séparation de la cognition et du monde social, de la forme et du contenu, des acteurs et des contextes de leur activité, ou de la structure et de l'action. L'intériorisation est un mode de contact avec le monde moins important que l'action dans le monde⁷. En définitive, les théories de la pratique offrent des champs d'action dans lesquels une théorie de l'activité quotidienne peut être conçue. Et elles sont d'importantes sources de revendications théoriques de la centralité de la pratique dans la reproduction de la société.

Tout en recommandant de considérer la "pratique" comme un concept central, Ortner a critiqué les études de la pratique sociale pour leur caractère individualiste, leur optique étroitement rationaliste et leur tendance à mettre en avant les intérêts utilitaires comme la motivation principale de toute action humaine (1984). L'arithmétique quotidienne fournit une matière particulièrement appropriée pour s'intéresser au problème qu'elle a soulevé. L'analyse d'AMP suggère que les motivations de l'arithmétique ordinaire sont multiples, construites pour des raisons toujours spécifiques et beaucoup plus complexes qu'on ne le croit lorsqu'on les réduit au calcul égoïste d'un "homme économiquement raisonnable" (le sexisme de la formule étant volontaire). Mais il y a un parallèle gênant entre les théories de la pratique et la théorie de la cognition existante, car toutes ont tendance à réduire l'activité (ou la cognition) à une action étroitement définie comme rationnelle. Foucault nous rappelle qu'il y eut, à travers l'histoire, différentes formes de description et de signification données à la vie quotidienne; et que la nôtre en constitue une possibilité culturellement construite. Il suit la trace des usages et des significations de la vie quotidienne à travers les

7. Giddens affirme: "Le 'fonctionnalisme normatif' de Parsons comme le 'marxisme structuraliste' d'Althusser accentuent l'importance de l'intériorisation des obligations normatives par les membres des sociétés. Aucun de ces deux points de vue n'intègre une théorie de l'action qui reconnaît les êtres humains comme des agents connaissants, contrôlant réflexivement le flux de leurs interactions mutuelles." (1984, p30)

C'est-à-dire que ces points de vue nous empêchent de prendre en considération les manières dont les pratiques sociales sont produites et reproduites au sein des activités dans le monde, et le fait que ce processus est dialectique, et non exclusivement interne aux personnes ou interpersonnel.

Il faut ajouter que considérer les rapports des individus avec le monde extérieur comme un élément théoriquement central n'implique pas une réduction individualiste du problème des rapports sociaux à celui de l'action individuelle. Un tel argument réductionniste serait incompatible avec notre préention à tenir compte des relations des personnes à leurs activités et aux contextes de ces activités. Je souhaite plutôt éviter les réductions, autant fonctionnalistes que phénoménologiques, de l'ordre constitutif et du monde vécu, à des représentations internes ou inter-subjectivement construites.

confessions au début de la chrétienté, les lettres de cachet adressées aux rois aux dix-septième et dix-huitième siècles (Morris & Patton 1979, 84) pour en venir à la vision du "quotidien", dépersonnalisée et diffuse, contenue dans le discours savant contemporain. Au lieu de traiter "de disputes entre voisins, de querelles entre parents et enfants, de malentendus domestiques, d'excès de vin et de sexe, de chamailleries publiques et de multiples passions secrètes" (cité par Morris & Patton 1979, p86), le quotidien est aujourd'hui présenté dans les revues académiques comme un champ d'études à coloniser et à améliorer par des psychologues et des éducateurs, un champ technologique de compétences mentales, d'intérêts rationnels et de résolutions de problèmes. À la place des pétitionnaires et des opposants aux décisions royales, il y a des novices et des experts dont les objectifs respectifs sont d'acquérir des connaissances scientifiques et de se lancer dans une science professionnelle et normative.

Si le concept analytique d'individu est limité à une technologie, réduite à elle-même et désincarnée, de la cognition, la connaissance est réduite aux "découvertes" scientifiques et la société à un ensemble d'acteurs dont les vies sont uniquement structurées par des intérêts personnels. Les analyses et les conclusions qui en résultent conduisent alors à une déformation et à un appauvrissement profonds de leur objet. L'idée avancée ici est au contraire que l'unité pertinente d'analyse est la personne entière en action, agissant dans les contextes de cette activité. Cette optique déplace les limites de l'activité largement hors du cerveau et au-delà du prétendu acteur économique vers des personnes, engagées dans le monde pour toutes sortes de "raisons". Cela nécessite aussi une version différente du monde quotidien.

C'est dans ce cadre que l'idée de cognition étendue à l'esprit, au corps, à l'activité et au contexte commence à faire sens. Mais nous sommes arrivés ici aux limites des théories sociologiques de la pratique, car elles ne définissent pas une théorie nouvelle de la cognition elle-même. La "cognition" semble représenter une limite du champ de leur enquête. Bourdieu considère la cognition dans son sens courant, comme un élément premier non interrogé de son concept de dispositions (bien qu'au même moment il gomme la distinction entre l'esprit et le corps en soulignant la capacité connaissante du corps) (Bourdieu 1972, p15). Giddens parle des "réserves de connaissances" stockées en mémoire, expression ethnométhodologique, à la manière dont un psychologue cognitiviste comme Simon pourrait représenter la mémoire à long terme comme une encyclopédie. Ces approches persistent à faire de la culture, de l'acquisition du savoir et de la mémoire une intériorisation du passé, les fermant à toute investigation au-delà de leurs "manifestations" dans l'action présente. Giddens pense que les acteurs importent des "schémas typifiés" dans les situations de tous les jours, et soutient surtout l'importance du

transfert des connaissances, conçu de façon conventionnelle (1984, p22)⁸. Le but principal de ce livre est donc de travailler les formes conceptuelles et méthodologiques qui nous permettront d'élaborer une théorie de la cognition dans la pratique quotidienne. Mais nous devons aussi revenir aux théoriciens sociaux pour situer la pratique à l'intérieur de leurs conceptions générales de l'ordre social. (...)

Bibliographie

- ANDRADE (d') R. G. 1982 "Reason versus logic." *Talk for Symposium on the ecology of cognition: biological, cultural, and historical perspectives*, Greensboro, North Carolina
- APPLE M. 1979 *Ideology and curriculum*, London, Routledge and Kegan Paul
- BARKER R. G. (ed.) 1963 *The stream of behavior*, New-York, Appleton, Century, Crofts
- BARKER R. G. 1968 *Ecological psychology: concepts and methods for studying the environment of human behavior*, Stanford University Press
- BARTLETT F. C. 1932 *Remembering: A study in experimental and social psychology*, Cambridge, Cambridge University Press
- BOURDIEU P. 1972 *Esquisse d'une théorie de la pratique*, Genève, Droz
- BOURDIEU P. 1973 "Cultural reproduction and social reproduction" in Richard Brown (ed.), *Knowledge, education and cultural change*, London, Tavistock, 71-112
- BOURDIEU P. 1984 *Distinction: a social critique of the judgement of taste*, Cambridge, MA, Harvard University Press
- BOWLES B., GINTIS H. 1976 *Schooling in capitalist America: educational reforms and the contradictions of economic life*, New York, Basic Books
- BRONFENBRENNER U. & MAHONEY M. A. (eds.) 1975 *Influences on human development* (second edition), Hinsdale, Illinois, The Dryden Press
- BRONFENBRENNER U. 1979 *The ecology of human development: experiments by nature and design*, Cambridge, MA, Harvard University Press
- BURLING R. 1964 "Cognition and componential analysis: God's truth or hocus-pocus?", *American Anthropologist*, 66, 20-28
- COLE M., GAY J., GLICK J. & SHARP D. 1971 *The cultural context of learning and thinking*, New York
- COLE M., HOOD L. & MCDERMOTT R. 1978 "Ecological niche picking: ecological invalidity as an axiom of experimental cognitive psychology", unpublished manuscript on file at University of California, San Diego and the Rockefeller University
- COLLINS R. 1979 *The credential society: a historical sociology of education and stratification*, New York, Academic Press

8. Son analyse des points de vue alternatifs concernant la mémoire nous offre des arguments très utiles pour rejeter l'idée de "souvenir littéral" et adopter celle de processus plus actifs et créatifs de remémorisation (1984, p45). Mais cette conception ne s'accorde pas avec l'idée, qu'il développe par ailleurs dans son travail de formulation théorique, de schémas et de stocks de connaissance paraissant exister substantiellement dans la mémoire.

- COMAROFF J. L. 1982, à paraître, *Capitalism and culture in an African chiefdom : a study in anthropological dialectics*
- COMAROFF J. L. & ROBERTS 1981 *Rules and processes : the cultural logic of dispute in an African context*, University of Chicago Press
- COMAROFF J. L. 1982. "Dialectal systems, history and anthropology: units of study and questions of theory", *The Journal of South African Studies*, 8 (2), 143-172
- COOTER R. 1979 "The power of the body: The early nineteenth century" in B. Barnes and S. Shapin (eds.), *Natural order : historical studies of scientific culture*, Berverly Hills, CA, Sage Publications
- DANNEFER D. 1984 "Adult development and social theory: a paradigmatic reappraisal", *American Sociological Review*, 49, 100-116
- DANZIGER K. 1979 "The social origins of modern psychology" in Buss A. R. (ed.) *Psychology in social context*, New York, Academic Press.
- DOUGHERTY J. & KELLER C. M. 1982 "Taskonomy: a practical approach to knowledge structures", *American Ethnologist*, 9, 763-774
- DREYFUS H. 1979 *What computers can't do : the limits of artificial intelligence* (revised edition), New York, Harper Colophon Books
- DURKHEIM E. 1915 *The elementary forms of the religious life*, New York, The Free Press
- DURKHEIM E. & MAUSS M. 1963 *Primitive classification*, R. Needham (ed. and trans.), University of Chicago Press
- FLANAGAN O. 1984 *The Science of the mind*, Boston, Bradford Books, MIT Press
- FOUCAULT M. 1970 *The order of things : Introduction to the archaeology of the human sciences*, New York, Pantheon Books
- GEERTZ C. 1983 *Local knowledge : further essays in interpretative anthropology*, New York, Basic Books
- GIDDENS A. 1976 *New rules of sociological method*, London, Hutchinson, New York, Basic Books
- GIDDENS A. 1979 *Central problems in social theory : action, structure and contradiction in social analysis*, Berkeley, University of California Press
- GIDDENS A. 1984 *The constitution of society*, Berkeley, University of California Press
- GIFFORD J. & MARCUS G. (eds.) 1986 *Writing culture. The poetics and politics of ethnography*, Berkeley, University of California Press
- GINSBURG H. 1977 "Some problems in the study of schooling and cognition", *Quarterly Newsletter of the Institute for Comparative Human Development*, 1; New-York, The Rockefeller University, 7-10
- GIROUX H. 1981 *Ideology, culture and the process of schooling*, Philadelphia, PA, Temple University Press
- GLADWIN H. & GLADWIN C. 1971 "Estimating market conditions and profit expectations of fish sellers at Cape Coast, Ghana" in Dalton G. (ed.), *Studies in Economic Anthropology*, Anthropological Studies, Washington, DC, American Anthropological Association, n° 7, 122-143
- GLADWIN C. 1975 "A model of the supply of smoked fish from Cape Coast to Kumasi" in Plattner S. (ed.), *Formal methods in economic anthropology*, American Anthropological Association, special publication, 77-127.
- HAYES J. R. & SIMON H. A. 1977. "Psychological differences among problem isomorphs", in Castellan N. J., Pisoni D. B. and Potts G. R. (eds.), *Cognitive Theory*, v.2, Hillsdale, NJ, Erlbaum, 21-41



- HENRIQUES J., HOLLWAY W., URWIN C., VENN C. & WALKERDINE V. 1984 *Changing the subject: psychology, social regulation and subjectivity*, London, Methuen
- HURN C. 1978 *The limits and possibilities of schooling: an introduction to the sociology of education*, Boston, Allyn and Bacon, Inc.
- HUTCHINS E. 1980. *Culture and inference: a Trobriand case study*, Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press
- LABORATORY OF COMPARATIVE HUMAN COGNITION (LCHC) 1981. *Culture and cognitive development*, University of California, San Diego, CHIP Report 107 (To appear in Wertsch J. V. (ed.), *Culture, cognition and communication*, New York, Cambridge University Press)
- LAVE J. 1977. "Cognition consequences of traditional apprenticeship training in West Africa" *Anthropology and Education Quarterly*, 8 (3), 177-180
- LAVE J. 1980 "What's special about experiments as contexts for thinking", *The Quarterly Newsletter of the Laboratory of Comparative Human Cognition*, 2 (4), 86-91
- LAVE J. 1982 "A comparative approach to educational forms and learning processes". *Anthropology and Education Quarterly*, 13 (2), 181-187
- LAVE J., à paraître, *Tailored learning: apprenticeship and everyday practice among craftsmen in West Africa*
- LÉVY-BRUHL L. 1910 *How natives think* (Reprinted), New York, Washington Square Press, 1966
- McDERMOTT R. P. & GOLDMAN S. V. 1983. "Teaching in multicultural settings" in van de Berg-Elderling L. *Multicultural education*, Dordrecht, Foris, 145-163
- MEHAN, à paraître, "Oracular reasoning in a psychiatric exam: the resolution of conflict in language" in Grimshaw A. D. (ed.), *Conflict talk: sociolinguistic investigations of arguments in conversations*, Cambridge University Press
- MINICK N. J. 1985 *L. S. Vygotsky and Soviet activity theory: new perspectives on the relationship between mind and society*, PhD dissertation, Evanston, Ill, Northwestern University
- MORRIS M. & PATTON P. 1979 *Michel Foucault: power, truth, strategy*, Sydney, Feral Publications
- MURDOCK 1975 (la référence est manquante dans l'ouvrage)
- MURTAUGH M. 1985 "The practice of arithmetic by American grocery shoppers", *Anthropology and Education Quarterly*, 16 (3), 186-192
- NEISSER U. 1976 *Cognition and reality: principles and implications of cognitive psychology*, San Francisco, W. H. Freeman and Compagny
- ORTNER S. B. 1984 "Theory in anthropology since the sixties", *Comparative Studies in Society and History* 26 (1) pp126-166
- PELTO P. & PELTO G. 1975. "Intracultural variation. Special issue", *American Ethnologist*, 2 (1).
- QUINN N. 1976 "A natural system used in Mfantse litigation settlement", *American Ethnologist*, 3, 331-351
- QUINN N. 1982 "'Commitment' in American marriage: A cultural analysis", *American Ethnologist*, 5 (2), 206-226
- REED H. & LAVE J. 1979 "Arithmetic as a tool for investigating relations between culture and cognition", *American Ethnologist*, 6 (3), 568-582
- ROMNEY A. K. & ANDRADE (d') R. G. 1964 "Cognitive aspects of English kin terms", *American Anthropologist*, 66 (3) part 2, 146-170

- ROMNEY A. K., SHEPARD R. N. & NERLOVE S. B. 1972 *Multidimensional scaling*, v.2, Applications, New York, Seminar Press
- SAHLINS M. 1976 *Culture and practical reason*, University of Chicago Press
- SAHLINS M. 1981 *Historical metaphors and mythical realities*, Ann Arbor, University of Michigan Press
- SAID E. 1978 *Orientalism*, New-York, NY, Random House
- SAMELSON F. 1974 "History, origin, myth and ideology: Comte's 'discovery' of social psychology", *Journal for the Theory of Social Behavior*, 4, 217-231
- SAMPSON E. 1977 "Psychology and the American ideal", *Journal of Personality and Social Psychology*, 35(1), 767-782
- SCRIBNER S. 1977 "Modes of thinking and ways of speaking: Culture and logic reconsidered" in Johnson-Laird P. N. and Wason P. C. (eds.), *Thinking: readings in cognitive science*, Cambridge University Press, 483-500
- SCRIBNER S. & COLE M. 1981 *The psychology of literacy*, Cambridge, MA, Harvard University Press
- SHEPARD R. N., ROMNEY A. K. & NERLOVE S. B. 1972 *Multidimensional scaling*, v.1, Theory, New York, Seminar Press
- SIEGEL A. W. 1977 "'Remembering' is alive and well (and even thriving) in empiricism" in Datan N. and Reese H. W. (eds.), *Life-span developmental psychology: dialectical perspectives on experimental research*, New York, Academic Press
- SMART B. 1982 "Foucault, sociology, and the problem of human agency", *Theory and Society*, 11 (2), 121-141
- VARENNE H. & KELLY M. 1976 "Friendship and fairness: ideological tensions in an American high school", *Teachers College Record*, 77, 601-614
- WALLACE A. & ATKINS J. 1960 "The meaning of kinship terms", *American Anthropologist*, 62, 58-80
- WARREN S. 1984 *The emergence of dialectical theory*, University of Chicago Press
- WEXLER K. & ROMNEY A. K. 1972 "Individual variation in cognitive structures" in Shepard R. N., Romney A. K. et Nerlove S. B. (eds.), *Multidimensional scaling: theory and application in the behavioral sciences*, v.2, New York, Seminar Press, 73-92
- WHITE H. 1973 "Foucault decoded: notes from underground", *History and Theory*, 12 (1), 223-254.
- WILLIS P. E. 1977 *Learning to labour*, Farnborough, England, Saxon House



ISBN 2-8041-3212-9 • 196 pp. • 890 BEF

Sous la direction de **Danielle Zay**
Préface d'André de Peretti

Enseignants et partenaires de l'école

Démarches et instruments
pour travailler ensemble

3^e édition

Collection PRATIQUES PÉDAGOGIQUES

Cette nouvelle édition vise à articuler, dans un projet éducatif cohérent, les apports de multiples professionnels et notamment ceux des milieux artistiques et culturels. Fondé sur quelques principes et repérages de «points sensibles», il propose des outils correspondant à deux axes de réflexion :

- des **instruments** facilitant la **mise en place** d'une situation éducative ou de formation en partenariat et, en particulier, l'analyse, d'une part, des actions engagées en commun, d'autre part, des représentations que chacun se fait de l'autre, préalable indispensable pour éviter malentendus et ruptures ;
- des **instruments** de conduite et d'**évaluation** des actions, y compris sur l'ensemble d'un établissement.

Danielle Zay

Maître de conférences en sciences de l'éducation et responsable de la coordination de formation(s) d'enseignants et de formateurs, notamment en et sur le partenariat, à l'Université Paris VIII, elle a contribué à plusieurs ouvrages collectifs, à de nombreux articles et a publié quatre livres sur ces questions, dont l'un dès 1985, sur un projet associant une équipe de formateurs et d'élèves-instituteurs à une équipe d'école.

En vente en librairie ou auprès de nos distributeurs :

BELGIQUE & LUXEMBOURG	ACCÈS+	Fond Jean-Pâques, 4	B - 1348 Louvain-la-Neuve	Tél. 32-(0)10-48 25 00	Fax 32-(0)10-48 25 19
CANADA	E.R.P.I.	Rue Cypriote, 5757	CA - Saint-Laurent H4S 1R3	Tél. 1-514-334 26 90	Fax 1-514-334 47 20
FRANCE & DOM TOM	BELIN	Rue Férou, 8	F - 75278 Paris Cedex 06	Tél. 33-(0)1-55 42 84 00	Fax 33-(0)1-43 25 18 29
SUISSE	G.M. Diffusion	Rue d'Etraz, 2	CH - 1027 Lonay	Tél. 41-(0)21-803 26 26	Fax 41-(0)21-803 26 29
INTERNATIONAL	SERVÉDIT	Rue Victor-Cousin, 15	F - 75005 Paris	Tél. 33-(0)1-44 41 49 30	Fax 33-(0)1-43 25 77 41

La lecture scolaire entre histoire des disciplines et histoire culturelle

ANNE-MARIE CHARTIER
Service d'Histoire de l'Éducation
Institut National de Recherche Pédagogique
29, rue d'Ulm, 75230 Paris Cedex 05

En France, l'histoire des disciplines enseignées connaît actuellement un fort développement. La raison en est simple. Depuis qu'un secteur universitaire pour la formation des professeurs du premier et du second degré¹ s'est mis en place, de nombreux enseignants des instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM) ont déplacé leur intérêt pour la discipline dans laquelle ils avaient été formés (mathématiques, lettres, musique, etc.) vers les problèmes posés aujourd'hui par l'enseignement de cette discipline. Certains ont choisi de le faire en se situant dans une perspective didactique (didactique des mathématiques, de l'enseignement des langues, etc.). D'autres ont cherché à éclairer la situation présente par des rétrospectives historiques (histoire de l'enseignement des mathématiques, de l'enseignement des langues, etc.). Ce champ nouveau a donc été investi, pour l'essentiel, par des spécialistes de la discipline concernée plutôt que par des historiens. Toutefois, cette conjoncture a fortement stimulé l'intérêt pour l'histoire des savoirs enseignés et cela dans trois directions: l'histoire des sciences, l'histoire de l'éducation, l'histoire culturelle.

1. Les Instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM), créés en 1989, ont mission de préparer des étudiants ayant le niveau de la licence aux divers concours de recrutements pour l'enseignement (concours nationaux pour les professeurs spécialisés de l'enseignement secondaire, dont la préparation est largement assumée par les Universités, concours départemental pour les professeurs polyvalents de l'école primaire, dont la préparation, assortie de stages pratiques, est faite dans les IUFM, en particulier avec le personnel des anciennes écoles normales). Les lauréats sont ensuite encadrés pendant un an de formation professionnelle, avant d'être titularisés. Ils effectuent des stages, suivent des cours de didactique ou de formation générale et rédigent un mémoire professionnel.

Histoire des sciences, histoire de l'éducation et histoire culturelle

L'histoire des sciences s'intéresse traditionnellement à la façon dont les savoirs scientifiques s'élaborent et évoluent. Porter attention à la transmission de ces savoirs est un moyen de mieux cerner leur diffusion et leurs effets. Des travaux classiques ont montré le rôle décisif des "révolutions scientifiques" au moment des grandes ruptures qui scandent l'histoire intellectuelle. En France, les recherches conduites par des philosophes dans une perspective épistémologique (réflexion sur le statut du discours scientifique, de la démarche expérimentale, des cadres théoriques de référence, etc.) se sont souvent appuyées sur des études de cas historiques. Contre une histoire des sciences trop naïvement continuiste, elles ont mis l'accent sur les discontinuités "paradigmatiques", pour reprendre le vocabulaire de Kuhn. Parmi les travaux qui ont marqué les courants de recherche de l'après-guerre, on peut citer Bachelard (1938), Canguilhem (1952), Koyré (1957). Comme la discipline de référence est la philosophie, non l'histoire, ces auteurs, lecteurs attentifs des discours scientifiques, ont plus souvent travaillé sur la question des cohérences discursives que sur l'examen des pratiques scientifiques. L'œuvre de Michel Foucault se situe dans cette continuité. Ces travaux ont mis l'accent sur les textes qui ont fait basculer les cadres théoriques de référence, sur les auteurs de ces découvertes (Galilée, Descartes, Newton, etc.), pour mieux réfléchir *a posteriori*, à partir de la science faite, sur ses conditions épistémologiques. Le développement plus récent de la sociologie de la science (Latour 1987, Licoppe 1996) a mis en lumière le rôle des groupes de travail, des réseaux d'échange et des institutions sociales. Il a ainsi montré l'importance du laboratoire, de l'académie, de l'université (*L'Enseignement scientifique au tournant des XIX^e et XX^e siècles* 1991) dans la constitution des savoirs. Or, dans certaines conjonctures, l'école a pu, elle aussi, transformer durablement les manières de penser. Des recherches récentes ont ainsi réévalué l'influence des collèges d'Ancien Régime (particulièrement ceux de la Compagnie de Jésus ou de l'Oratoire) sur les grandes avancées scientifiques des XVI^e et XVII^e siècles (Dainville 1978, Giard 1995) ou encore la place des grandes écoles (comme l'École polytechnique ou l'École normale) dans la diffusion d'une culture scientifique moderniste dès le XVIII^e siècle (Belhoste, Dahan, Picon 1994, Briand 1994).

L'histoire de l'éducation, quant à elle, a longtemps été consacrée aux aspects politiques de l'évolution des systèmes scolaires (Prost 1968): dans cette perspective, il s'agit avant tout de reconstituer les avancées d'une législation marquée par les luttes idéologiques ou sociales (opposant école laïque et religion catholique, instruction du peuple et des élites). Le débat "privé-

public" y est central, qu'on le considère du point de vue réglementaire et budgétaire ou du point de vue des contenus et des valeurs transmises par l'école. Dans la conjoncture des années soixante, de nouvelles enquêtes sur l'école (stigmatisée sociologiquement comme "reproductrice" (Bourdieu 1967, Bourdieu & Passeron 1970) alors qu'elle se proclamait politiquement "libératrice") réorientent les discussions et les problématiques de recherche, même si les approches statistiques ("*Population*" et "*l'enseignement*" 1970) centrées sur les populations d'élèves ignorent "par construction" la question des savoirs transmis. Ceux-ci sont traités à travers des approches elles aussi "politiques", portant essentiellement sur la dénonciation idéologique de leurs préjugés (Snyders 1965, Maingueneau 1979). Les réformes de contenu, sont alors au cœur de l'actualité, en particulier en français et en mathématiques. La commission présidée par l'inspecteur général Marcel Rouchette travaille de 1963 à 1966 pour rénover les programmes du primaire (moins de grammaire et plus de communication orale) avant de proposer un plan général de réforme, dit "Plan Rouchette", expérimenté sous le contrôle de l'Institut pédagogique national. La commission dite "Emmanuel" est créée en 1970 pour réformer l'enseignement secondaire (présidée par le poète académicien Pierre Emmanuel). La commission dite "Chevalier" (présidée par le linguiste Jean-Claude Chevalier) travaille "verticalement" sur l'enseignement du français, de la maternelle à l'agrégation de lettres, de 1982 à 1984. Tous les rapports publiés alimentent une intense discussion sur les finalités, l'évolution et donc l'histoire de l'enseignement du français. L'ouvrage d'André Chervel, *Et il fallut apprendre à lire et à écrire à tous les petits Français, Histoire de la grammaire scolaire*, (1977), porte la marque de ces débats sur les "politiques culturelles" de l'école. En mathématiques, la commission présidée par André Lichnérowicz s'appuie sur la psychologie de Jean Piaget pour justifier la réforme dite "des mathématiques modernes". D'une certaine façon, les réflexions sur la transposition didactique sont une retombée directe de cette réforme et de l'évaluation de ses effets.

Les débats portent ici l'interrogation sur la pertinence scientifique et éducative des savoirs dispensés et sur les effets sociaux et intellectuels des modalités de leur transmission. Là encore, l'avancée parallèle de la sociologie des curricula a fait apparaître les systèmes éducatifs comme des dispositifs complexes de sélection et de transformation des savoirs (*Sociologie de l'éducation, Dix ans de recherches* 1990, Forquin 1990, Julia 1994, Duru-Bellat & Henriot-van Zanten 1992). Aujourd'hui, un débat important dans ce domaine porte sur les relations entre savoirs savants et savoirs enseignés. Pour les uns (modèle de la transposition didactique, Chevallard 1985), les systèmes scolaires sont perçus comme des dispositifs qui sélectionnent et transforment les savoirs produits par les "savants" afin de les rendre assimilables par de jeunes élèves. Pour d'autres (modèle de l'histoire des disciplines

scolaires, Chervel 1988, 1998), l'école construit ses propres types de savoirs ou savoir-faire selon des modes d'engendrement dont on peut retrouver les logiques à l'intérieur même des systèmes éducatifs. C'est, par exemple, le cas des grammaires scolaires qui pendant longtemps n'ont pas bénéficié des avancées de la philologie ou des sciences du langage et qui, lorsque l'occasion s'en est présentée, ont difficilement accepté cette greffe (Chervel 1977). Alors que les recherches en histoire des sciences traitent l'école comme un des dispositifs à travers lesquels se constituent, se transforment et se transmettent les savoirs, toutes ces études, centrées sur l'évolution ou les inerties du système scolaire, ont tendance à traiter l'école comme une institution spécifique et fortement autonome. Le risque est donc toujours de s'enfermer dans une approche internaliste et finaliste où l'on explique le passé à la lumière du présent. Ce risque est accru du fait que les chercheurs sont spécialistes d'une "discipline" à la fois universitaire et scolaire, souvent enseignants ou impliqués dans des actions de formation, parfois aussi engagés dans les prises de décision sur les réformes en cours et que rares sont ceux qui ont pu se donner une véritable méthodologie historique de recherche. De telles approches ont donc avantage à être éclairées par les approches complémentaires, venues soit de l'histoire des sciences, soit de l'histoire culturelle.

L'histoire culturelle a aussi rencontré les processus de scolarisation, mais selon une autre perspective. Pour elle, l'un des problèmes majeurs posés par nos sociétés est l'histoire des relations entre cultures orales et cultures écrites et cette question a fait l'objet de multiples enquêtes dès les années 1970. Les progrès de l'alphabétisation (Furet & Ozouf 1977) ont été mesurés dans une perspective comparative par la diffusion de la pratique de la signature². L'étude des productions culturelles destinées aux milieux populaires ou mettant le peuple en représentation (par exemple dans la Bibliothèque bleue, Mandrou 1964, ou la littérature de Cordel, Botrel 1974) a permis de constituer une histoire des mentalités populaires. L'histoire de la diffusion du livre (Chartier & Martin 1982-1986) dans des milieux sociaux contrastés s'est faite à partir de l'examen des inventaires après décès, des catalogues de bibliothèques ou des livres de comptes des libraires. Elle a été éclairée par l'histoire des médiateurs culturels de l'écriture vivant au contact des deux mondes de l'oral et de l'écrit (prêtres, régents, notaires, etc., Bardet 1993). Plus récemment, on a vu se développer rapidement des recherches sur l'histoire des

2. Les hommes qui signent d'une croix sur les registres de mariage sont 70% à la fin du XVII^e, 53% en 1789, 46% en 1820, 32% en 1855, 17% en 1878. Aux mêmes dates, les femmes sont respectivement 86%, 73%, 65%, 41%, 27%. Ceux qui savent signer de leur nom se trouvent plutôt au Nord et à l'Est de la France, en milieu urbain, dans les régions à économie d'échange, alors que ceux qui signent d'une croix sont plus nombreux dans le Midi, à la campagne, en économie fermée. Les hommes signent partout plus tôt que les femmes.

pratiques de lecture et d'écriture (Chartier 1985, Chartier 1987, 1996; Carvalho & Chartier 1997), sur la diffusion orale de la culture écrite (théâtre, prêche, etc.). Ces enquêtes ont encore fait avancer le champ d'interrogations autour de ce que Lucien Febvre appelait "l'outillage mental" d'une société à un moment donné de son histoire (Febvre 1942).

Historiquement, l'école ne peut être considérée comme le seul lieu, ni même le lieu prépondérant, qui construit et transmet les équipements intellectuels d'une société. Elle joue pourtant un rôle (plus ou moins) important dans leur définition, en particulier quand elle énonce les normes légitimes de leur usage. Selon les cas, elle favorise ou freine leur divulgation dans des groupes sociaux situés de plus en plus loin de leur usage technique, savant ou lettré. Ainsi en est-il à partir de la Renaissance, quand la Réforme protestante rend nécessaire l'instruction élémentaire de tous les laïcs pour permettre à chacun un contact direct avec les vérités de l'Écriture. Mais c'est également vrai en terre catholique, après le Concile de Trente qui considère que la science du Salut doit s'appuyer sur la connaissance de textes écrits, à l'orthodoxie contrôlée, et que pour cela l'alphabétisation universelle des chrétiens est nécessaire. L'église catholique donne alors aux écoles paroissiales et aux institutions scolaires fondées par les nouvelles congrégations enseignantes un essor tel qu'il est impossible de reconstruire une histoire de la culture écrite sans envisager les modalités de sa scolarisation.

Dans cette perspective, l'histoire des disciplines scolaires a pris une place importante dans la recherche en histoire culturelle. Certains secteurs ont été prioritairement défrichés. L'histoire des canons scolaires (Chervel 1986, Milo 1986), sur les œuvres au programme, s'est révélée un moyen fructueux pour aborder la diffusion des pratiques élitaires de la lecture. De même, l'histoire des modalités d'explication des textes (la *praelectio* dans les collèges d'Ancien Régime, la "lecture expliquée" dans les lycées du XX^e siècle, Chartier & Hébrard 1989) a permis de mieux comprendre la formation des élites et les spécificités de la relation lettrée à la littérature française et latine (Compère & Julia-Pralon 1992, Compère & Chervel 1997). Plus récemment, les techniques de la rhétorique sont apparues non seulement comme des modes essentiels de la formation à l'écriture jusqu'à la fin du XIX^e siècle (Caspard 1990, 1992), mais aussi comme des instruments majeurs de la formation de la pensée aux XVI^e et XVII^e siècles. C'est là l'apport irremplaçable des belles études publiées ces dernières années sur l'usage de la technique des lieux communs (Goyet 1996) qui a nourri la rhétorique des collèges mais aussi la production littéraire et scientifique (Grafton 1981, Blair 1990, 1992). Pour notre part, nous avons entrepris depuis une dizaine d'années une série d'enquêtes sur la diffusion des équipements intellectuels de base de la culture

écrite: lire, mais aussi écrire (plus tardivement, rédiger) ou compter à la plume. Notre but est de comprendre quel rôle spécifique l'école (les "petites écoles" sous l'Ancien Régime, les écoles primaires après la Révolution) a joué dans cette diffusion. Pour donner un exemple des recherches conduites dans cette direction, nous pouvons présenter les questions qui ont problématisé les investigations conduites sur trois moments qui sont aussi trois tournants, dans cette histoire de la transmission des savoirs élémentaires.

Histoire de la lecture scolaire: trois figures de jeunes lecteurs

Si l'on recentre son attention sur le domaine français, le premier véritable tournant est celui qui se produit à la fin du XVII^e siècle³, lorsque Jean-Baptiste de la Salle invente, à l'intention des milieux populaires urbains, un nouveau type de scolarisation centré sur la lecture et la catéchèse, mais plus fermement encore sur la diffusion des savoirs nécessaires au peuple des villes et en particulier aux artisans et au petit négoce urbain (écriture, arithmétique, tenue des comptes). Les histoires de l'enseignement traitent Jean-Baptiste de la Salle soit comme un représentant de la mission catholique en milieu populaire (décrit de façon hagiographique ou polémique, selon l'obédience idéologique du chercheur), soit comme un "grand pédagogue", qui, malgré son prosélytisme religieux, doit avoir sa place au panthéon des inventeurs de méthodes pédagogiques (c'est ainsi que le *Dictionnaire pédagogique* de Ferdinand Buisson l'intègre dans la "marche en avant" ininterrompue du progrès scolaire). Ces approches ont l'inconvénient d'écraser les réalités culturelles du temps sous le modèle contemporain de l'école et de la lecture. Or, à une époque où l'école ne fait pas forcément partie de l'enfance, les modalités "d'entrée en lecture" sont en fonction des visées poursuivies, visées si hétérogènes que personne, alors, ne songerait à les comparer: s'instruire en latin pour devenir un clerc, c'est apprendre tout ensemble le corpus de la liturgie latine, la lecture des textes de référence et surtout l'écriture, à des fins prioritaires de prédication. C'est ce modèle laïcisé que les ordres enseignants (jésuites, oratoriens, doctrinaires) ouvrent aux enfants de l'élite sociale, en le laïcisant (lire Cicéron plutôt que Saint Augustin) et en lui donnant une efficacité sociale visible: savoir faire des "discours", et non

3. Nous n'avons pas pris comme premier moment la naissance de l'alphabétisation de masse dans l'Europe des Réformes protestante et catholique, à l'issue du Concile de Trente. En fait, la France hérite, en cette occasion, des avancées réalisées en Italie ou dans les pays plus profondément marqués par la Réforme protestante. Ce sont les historiens de ces pays qui ont développé les études les plus marquantes dans ce domaine.

des sermons, en français à l'imitation des discours latins, c'est là ce dont ont besoin les "personnes de condition" qui auront, pour des raisons sociales ou professionnelles (offices), à écrire autant qu'à lire. Les milieux urbains de l'artisanat et du commerce ont en revanche une pratique de l'écriture en langue vulgaire, liée à la comptabilité et à la correspondance commerciale, dont l'apprentissage relève soit d'une transmission familiale sur le tas, soit de corporations de professionnels laïcs (les maîtres écrivains). Le "génie" de Jean-Baptiste de la Salle est d'avoir cherché à réaliser le programme tracé par le Concile de Trente (catéchiser et christianiser les enfants du peuple par l'alphabétisation) en abandonnant le modèle issu de la formation des clercs et sa version laïcisée sous la forme des humanités latines. Il choisit d'articuler les savoirs profanes, issus de la tradition commerçante urbaine, avec un programme d'instruction chrétienne systématique dispensée par l'ordre qu'il fonde, les Frères des écoles chrétiennes. Comment ? C'est la question qui sous-tend une première série de recherches (Hébrard 1988). Pour ce faire, Jean-Baptiste de la Salle institue un enseignement collectif : il invente "la méthode simultanée" qui réunit les élèves par "classe" c'est-à-dire par niveau de performance. Les activités sont pratiquées "simultanément", ce qui suppose des supports standardisés (tableaux, manuels), alors que l'habitude était de faire lire chaque enfant en relation individuelle. Le programme, suite ordonnée d'apprentissages gradués qui garde donc la "forme" curriculaire du collège, va de la lecture religieuse en français (à travers les étapes habituelles : abécédaires, tableaux de syllabes, lecture des prières syllabées puis courantes), à la culture écrite utilitaire et professionnelle (lire des manuscrits, écrire et calculer).

Le "lire-écrire-compter", c'est-à-dire lire, puis écrire, puis compter, se trouve donc pour la première fois construit de façon théorique et pratique dans une institution gratuite, populaire, mais nullement réservée aux pauvres, contrairement aux écoles charitables. Première figure "moderne" de lecteur, l'ancien élève des Frères sait lire en français. C'est-à-dire qu'il sait relire et redire, pour l'avoir appris et pratiqué sous forme orale puis écrite, le corpus catholique des textes rituels (prières, ordinaire de la messe). Il a aussi, mais seulement s'il a traversé toutes les classes, une pratique élémentaire des écritures profanes (lire les écritures manuscrites des livres de compte ; écrire et calculer en français) qui feront de lui un apprenti recherché. Par ce biais, Jean-Baptiste de la Salle vise bien les élites populaires urbaines, qui peuvent d'autant plus facilement adhérer à l'inculcation chrétienne qui leur est proposée qu'elle est fondée sur l'exclusion de la culture des élites (le latin et les humanités), sur une disciplinarisation des conduites très utile sur le marché des échanges sociaux, et sur la valorisation des savoirs professionnels (les Frères fondent les premières écoles techniques).

Un second tournant tout aussi décisif se produit entre 1833 et 1882. Les politiques scolaires sont maintenant contrôlées par l'État, et les ministres visent une alphabétisation de masse beaucoup plus complète, en particulier en zone rurale. La révolution industrielle fait que la presse arrive dans tous les villages, que les livres sont tirés par millions, que les services postaux permettent aux familles séparées de rester en relation épistolaire et que les plumes métalliques, le papier et les ardoises sont à la portée des écoles les plus pauvres. On peut dès lors apprendre à lire et écrire en même temps. Alors que le besoin n'en est pas encore ressenti "sur le terrain", ni par les familles, ni par les instituteurs, les prescripteurs (inspecteurs, membres des cabinets, directeurs de revues semi-officielles) cherchent à inventer une pédagogie de l'écriture primaire qui dépasse la capacité élémentaire à copier des textes, pour parvenir à un "savoir rédiger". Cette visée s'impose au moment où les pratiques de lecture scolaire se détachent des savoirs appris oralement (le catéchisme, les prières, l'ordinaire de la messe, etc) en se laïcisant et en se référant aux modèles de la culture écrite : lectures encyclopédiques pour s'instruire, lectures d'histoires édifiantes pour émouvoir les cœurs, affermir les vertus et moraliser les consciences. Lire, c'est découvrir des savoirs inconnus ou des valeurs connues mais toujours à travers des textes nouveaux.

De même, l'écriture doit émanciper les enfants du peuple de la seule graphie des lettres modèles et de la copie des maximes morales. Elle doit les rendre capables de rédiger, alors qu'une telle compétence était jusque-là réservée aux fils des notables fréquentant le collège. Peut-on concevoir un tel projet hors de l'enseignement des humanités latines ? On peut suivre les avancées hésitantes à travers lesquelles les "décideurs", proches du ministère, ont élaboré une pédagogie de l'écriture dont les principes et les instruments sont publiés dans les revues semi-officielles du temps (Chartier & Hébrard 1994). Là encore, l'invention féconde est celle qui rompt avec le projet de "primariser" le modèle secondaire (fondé sur la rhétorique des discours puis sur la lecture littéraire). Pour faire écrire les enfants du peuple et parvenir à inventer "la rédaction", il faut un demi-siècle de tâtonnements jusqu'à ce que s'impose l'idée de s'appuyer sur l'expérience des enfants. Cette perspective est inédite : il faut décider que l'écriture de la "vie ordinaire" peut relever d'apprentissages scolaires, donc "publics", et non de savoir-faire transmis dans les intimités familiales, comme le font par exemple les mères bourgeoises, expertes en correspondances (Chartier 1991). Il faut donc sélectionner dans les expériences quotidiennes, familiales, rurale ou urbaine, mais aussi dans l'expérience scolaire des savoirs appris, ce qui peut être écrit dans l'école et comment. Il faut proposer un passage de l'élocution orale à la rédaction, savoir dire pour pouvoir écrire, à une époque où beaucoup d'enfants parlent à la maison une autre langue qu'à l'école. Cette pédagogie de la parole

normée, qui paraîtra ultérieurement si "scolastique" à Freinet, s'appuie sur la lecture de morceaux choisis (descriptions, récits et lettres) qui fournissent le corpus à travers lequel les élèves du primaire construisent par imprégnation les modèles du "scriptible scolaire".

On peut ainsi voir apparaître une deuxième figure du lecteur, celui des années 1850, qui a été formé dans l'école communale, par un instituteur parfois sorti d'une école normale. Il sait aussi lire, écrire et calculer, mais ces mêmes mots désignent d'autres capacités que du temps de Jean-Baptiste de la Salle. Il sait toujours lire les prières, mais il est aussi capable de lire, dans la convivialité du café, les nouvelles apportées par le journal. Il a appris à tenir la plume en même temps qu'il découvrait l'alphabet. Il a passé moins de temps que ses devanciers à reproduire les modèles calligraphiques, mais il a écrit davantage de textes, copiés ou dictés. Il peine encore pour rédiger une lettre car il sait qu'il doit veiller à écrire correctement, sans faute de français ni faute d'orthographe. De la même façon que les Frères ont inventé pour le futur ouvrier des villes une lecture chrétienne en français, les pédagogues du Second Empire ont inventé pour l'élève des villes et des bourgs, une écriture primaire en français, disjointe de la rhétorique secondaire.

Enfin, le troisième tournant retenu se produit dans les années qui précèdent la Grande Guerre, lorsque l'école, enfin assurée que tous les élèves ont au moins cinq ans d'étude, met en place dans un curriculum cohérent les bases d'une nouvelle culture scolaire. La lecture et l'écriture ne sont plus pensées comme le but de la scolarisation, mais comme le moyen d'acquérir d'autres connaissances. L'histoire, la géographie, les sciences d'observation, la morale laïque sont ces savoirs garantis par des livres qui doivent modifier la représentation que les élèves se font du monde. Certains grands textes de la littérature nationale peuvent également devenir une référence commune aux enfants des écoles de village et à ceux de la bourgeoisie urbaine, fréquentant lycées et collèges. Un seul art de lire peut-il convenir aux sciences et aux lettres ? Comment inventer des façons de lire et d'écrire, de comprendre et de mémoriser, qui puissent fonder la citoyenneté républicaine de l'élite et du peuple ? C'est le débat qui s'instaure à l'aube du XX^e siècle (Chartier & Hébrard 1989). La troisième figure de lecteur est celle de l'écolier de Jules Ferry, qui n'est nullement, comme le veut l'image d'Épinal, l'enfant du "lire-écrire-compter".

Dans les années 1900, l'enfant du moindre village prend pendant cinq ans le chemin quotidien de l'école. Quand il la quitte, muni une fois sur deux du certificat d'études, il emporte avec ses outils d'écolier, livres, cahiers, plumes et crayons, un classement nouveau des savoirs du monde, séparant

clairement sciences et religion. Il connaît sa géographie, peut situer sa région sur la carte de France, dire le nom des villes, des fleuves et des montagnes et saura, s'il en a besoin, où les retrouver dans le petit Larousse illustré. Il sait où se trouve aussi, dans le livre de science, le schéma de la balance dont il a manipulé les poids. Il a en mémoire l'image du village gaulois, du roi Saint Louis sous son chêne, de la prise de la Bastille. Enfin, s'il sait toujours réciter ses prières, il les a apprises hors de l'école, au catéchisme du jeudi avec le curé ou à l'école du dimanche avec le pasteur. À l'école, il a appris à réciter, "en mettant le ton", La Fontaine et Victor Hugo. Les morceaux choisis de la littérature patrimoniale, lus en classe, relus à la maison, lui ont fourni un bagage d'*exempla* contenant une morale et une esthétique. Les lectures font voir autrement le monde, elles font aussi entendre autrement la langue. Il doit s'en souvenir quand il fait une rédaction, pour décrire une scène vécue, faire un portrait ou rédiger une lettre fictive.

Histoire des savoirs scolaires et des cultures sociales

En abordant l'histoire de la lecture scolaire dans une perspective d'histoire culturelle, nous voulions questionner l'opposition classique entre oralité et écriture. Selon celle-ci, celui qui apprend à lire passerait du monde de la culture orale au monde de la culture écrite. Au fur et à mesure que l'école gagne du terrain, la culture partagée par tous deviendrait celle de l'écrit, caractérisée d'une part, par la permanence des anciens textes même s'ils sont sans cesse recouverts par l'arrivée des nouvelles productions ; d'autre part, par le partage à distance des lectures. Quand des groupes sociaux lisent les mêmes textes, partagent les mêmes interprétations, ils constituent des communautés de lecteurs, même s'ils sont disséminés dans l'espace. Dans le même temps, la culture orale, mêlant la mémoire vive et l'échange direct, la prise de parole et les gestes pratiques, la répétition, la déformation et l'oubli, deviendrait peu à peu résiduelle et folklorique. De ce fait, le retour de l'illettrisme dans les sociétés développées signifierait que ce partage ne se fait plus aussi bien et que la minorité des illettrés se trouve marginalisée, exclue de la société, puisque réduite à des modes de communication archaïques. Cette façon de penser, c'est là sa faiblesse, traite l'opposition entre culture orale et culture écrite comme un invariant anthropologique, alors que l'opposition entre oralité et écriture n'est pas fixée une fois pour toutes. Au cours des siècles, le statut symbolique de l'écriture, les fonctions sociales des "lettrés", les finalités et les usages pratiques de la lecture ont changé. Non seulement la frontière qui sépare oral et écrit s'est plusieurs fois déplacée mais les caractéristiques de la culture écrite et, par effet en retour, celles de la culture orale, se sont modifiées. Les corpus fréquentés et les manières de lire construisent autant

d'habitus de lecteurs. Pourquoi et comment l'école apprend-elle à lire aux écoliers ? Les règlements et programmes d'études exposent le pourquoi : à chaque étape, les finalités de l'apprentissage s'infléchissent. Les exercices, les progressions et les textes étudiés permettent de comprendre le comment. Des tournants historiques que nous avons présentés, nous avons ainsi dégagé des figures contrastées de lecteur. Cependant, ce n'est pas ce que la vulgate a retenu : à la recherche de son histoire, l'école privilégie tout ce qui lui permet de se penser comme une héritière innovatrice, capitalisant et diffusant les avancées pédagogiques.

Fière de ses conquêtes pédagogiques, la III^e République n'a cessé de souligner les progrès accomplis par les écoliers en deux siècles. D'une lecture mécanique, disjointe de l'écriture, cantonnée à un corpus religieux minimal, ils sont passés à un apprentissage de la langue française, lue et écrite, pour entrer enfin dans une véritable culture de l'écrit, élémentaire mais complète, conjuguant savoirs scientifiques et littérature nationale. Cette reconstruction rétrospective oublie que les nouveaux savoirs (écriture, orthographe, grammaire, littérature et sciences) ne sont introduits qu'en abandonnant d'autres apprentissages (calligraphie à la plume d'oie, usages des anciennes unités de compte et de mesure, savoirs catéchétiques, connaissances liturgiques). Après plusieurs générations, les élèves de l'école laïque n'imaginent plus ce que les savoirs religieux de leurs aïeux pouvaient être, pas plus que ceux d'aujourd'hui n'imaginent ce que pouvait être une culture classique. C'est à l'aune des connaissances du présent qu'on juge l'école d'hier et on voit d'abord tout ce qu'on n'y faisait pas : pas d'écriture pour les petits, pas de dictée ni de grammaire, pas d'histoire ni de géographie, pas de lecture suivie de roman, bref, rien de ce qui apprend "vraiment" à lire et à écrire. Les apprentissages scolaires de l'écrit sont ainsi pris, à chaque époque, dans des cultures de référence, sociales, extra-scolaires, qui donnent naturellement sens et valeur aux contenus et modalités d'enseignement. Une fois que le temps a passé, on pense retrouver, dans l'histoire de l'enseignement, des constantes (par exemple, les techniques de déchiffrement) ou les prémices de la modernité (par exemple, l'apparition de la méthode globale).

Cet aveuglement rétrospectif est d'autant plus aisé que les décalages temporels brouillent la vue. Il se passe toujours du temps entre le moment où une ignorance particulière est ressentie comme un manque et le moment où ce manque est reconnu comme un besoin social prioritaire (que ce soit participer au culte, lire le dictionnaire ou écrire une lettre). Ainsi, la volonté d'alphabétisation des Églises, à des fins de catéchisation et de partage collectif des rituels religieux, n'a nullement conduit les populations à ressentir aussitôt leur analphabétisme comme un manque. On en a la preuve en voyant

que les filles restent longtemps moins alphabétisées que les garçons, alors que sauver son âme concerne les deux sexes à égalité. La prescription d'apprentissage (qu'elle émane de l'Église ou de l'État), doit donc rencontrer ou créer une demande sociale pour que les dispositifs d'offre (publique ou privée) puissent avoir une efficacité réelle. On ne peut rendre l'école "réellement" obligatoire que quand les familles ont massivement intériorisé la nécessité impérieuse de l'instruction. Il se passe également du temps entre le moment où des pédagogues élaborent les projets d'enseignement qui répondent aux urgences des nouvelles conjonctures et celui où les maîtres ordinaires maîtrisent les routines qui en permettent la diffusion à grande échelle. En effet, les contraintes de la forme scolaire (grands groupes d'enfants, apprentissage imposé et non volontaire) et ses variantes (durée de la scolarisation, classes à un ou plusieurs niveaux, enseignement obligatoire ou pas, maîtres formés ou non, etc.) rendent inopérantes bien des formes d'apprentissage efficaces à titre individuel, dans des transmissions pourtant très peu formalisées. Ainsi en est-il, au XIX^e dans les familles bourgeoises, de l'apprentissage de la lecture: elle est enseignée par des mères sans formation particulière et sans méthodologie explicite, à l'aide d'abécédaires illustrés (Le Men 1984). Ainsi en est-il de l'apprentissage de l'écriture, impossible à généraliser en classe au temps de la plume d'oie, alors qu'il est facile d'y initier des enfants très jeunes pourvu qu'on soit en situation duelle. La production de texte ne se développe qu'une fois sélectionnés et fixés des stéréotypes efficaces d'écriture scolaire. De la même façon, le corpus des textes lus en classe reste un bagage limité, même si chaque maître conduit les élèves les plus motivés vers des lectures longues (manuels de piété, livres instructifs ou classiques pour la jeunesse, selon les références de chacun). En classe, on ne peut se passer des relectures partagées. De ce fait, le territoire des textes fréquentés collectivement ne peut beaucoup s'agrandir, alors que dans l'environnement social, la quantité croissante de livres imprimés ne cesse d'étendre l'empire des signes.

C'est ce qui explique la permanence de certaines modalités de la lecture scolaire, de Jean-Baptiste de la Salle à Jules Ferry, en dépit des mutations que nous avons décrites. L'apprentissage scolaire doit mettre en place la mémoire indélébile des gestes mentaux qui autoriseront toutes les lectures jugées souhaitables. Elle doit constituer, de façon guidée, l'univers des écrits de référence et leur interprétation légitime. Elle ne peut donc s'établir que sur la base d'une assimilation lente, sûre, par la répétition et le guidage magistral, labourage plutôt que braconnage (Certeau 1980), lecture intensive plutôt qu'extensive. Ceci peut la faire apparaître, dans sa forme, comme une lecture archaïque, plus proche de l'idéal médiéval que de celui des Lumières, incitant à s'informer rapidement de la nouveauté. C'est dire que le passage de la lecture oralisée à la lecture visuelle silencieuse, qui constitue pour les historiens

de la lecture une des scissions historiques fortes dans la longue durée, ne la concerne pas vraiment. Tant que l'oralisation des textes reste une pratique courante dans la société environnante, l'école n'a pas à se soucier d'inventer une pédagogie particulière pour la lecture silencieuse, qui est pourtant pratiquée dans la classe mais seulement de façon informelle. C'est seulement quand cette pratique devient une contrainte sociale (lire vite, lire seul, lire "pour soi") qu'elle s'inscrit dans les impératifs de scolarisation, soit dès les années vingt aux États-Unis, pas avant les années soixante-dix en France.

Ainsi l'école forme-t-elle, dans son espace de contraintes propres, des sujets qui lisent, écrivent mais aussi ordonnent le monde selon des catégories que le corpus des textes et la parole du maître rend quasi naturelles. Communauté d'interprétation inaugurale, l'école est obligée de produire une réception partagée des textes, du seul fait que, sans la certitude du sens, il n'y aurait ni enseignement possible, ni apprentissage. Les apprentissages initiaux (lire, écrire, compter) ne sont donc pas, comme on le croit souvent, des savoirs neutres, purement instrumentaux, prêts à servir à tous les usages. Quels lecteurs, quels scripteurs deviennent les anciens élèves quand ils retrouvent, loin de l'école, les sociabilités du travail, de la famille ou du voisinage ? Que font-ils de cet outillage mental dont l'école les a dotés, avec plus ou moins de patience ou de violence ? Comment l'oublient-ils ou le transforment-ils pour se donner d'autres savoir-faire, plus appropriés aux besoins de leur vie sociale ? On sait le choc que produisit sur les pédagogues américains la découverte, lors de la première guerre mondiale, de l'incapacité des recrues à se débrouiller seuls avec les protocoles écrits par lesquels transitaient les ordres d'action : rien, dans leur passé scolaire, ne les avait préparés à ce type de lecture. Ceux qui firent ce constat en conclurent que les méthodes de lecture, qui donnaient pourtant satisfaction aux familles et aux enseignants, devaient être changées, ce qui permettait de maintenir intacte la croyance fondamentale en l'universalité du savoir lire. Un savoir lire "véritable" ne pouvait être qu'une compétence transversale, dotant chacun, potentiellement, de l'aptitude à lire n'importe quoi. Aujourd'hui, nous savons mieux qu'on ne saura jamais tout lire et que l'école n'enseigne qu'en sélectionnant, c'est-à-dire en abandonnant, au fil des pressions institutionnelles, économiques ou sociales, certains contenus ou certaines formes d'apprentissage, au profit d'autres ressentis comme plus urgents. Ainsi, des décalages insus s'installent de générations en générations et, entre les figures de lecteurs dont l'histoire culturelle décrit les variantes et les figures d'écoliers que nous avons essayé de reconstruire ici, on repère des écarts et des continuités dont les ressorts nous échappent encore.

Bibliographie

- BACHELARD G. 1938 *La Formation de l'esprit scientifique*, Paris, Vrin
- BARDET M. 1993 La maîtrise de l'écrit ou l'histoire d'une affirmation sociale: le notaire rural en Haute Auvergne, XVI^e-XIX^e siècle, in Fraenkel B. (dir.) 1993 *Illetrismes. Variations historiques et anthropologiques. Écriture IV*, Paris, BPI-Centre Georges Pompidou
- BELHOSTE B., DAHAN A. & PICON A. (dir.) 1994 *La Formation polytechnicienne, 1794-1994*, Paris, Dunod
- BLAIR A. 1990 "Ovidius Methodizatus : the Metamorphoses of Ovid in Sixteenth Century Paris College", *History of Universities*, 9, p73-118
- BLAIR A. 1992 "Humanist Methods in Natural Philosophy: The Commonplace Book", *Journal of the History of Ideas*, p541-551
- BOTREL J.-F. 1974 "Les aveugles colporteurs d'imprimés en Espagne", *Mélanges de la Casa de Velazquez*, X, p233-271
- BOURDIEU P. 1967 "Systèmes d'enseignement et systèmes de pensée", *Revue Internationale des Sciences sociales*, XIX, pp367-388
- BOURDIEU P. & PASSERON J.-C. 1970 *La Reproduction*, Paris, Minuit
- BRIAND E. 1994 *La Mesure de l'État, Géomètres et administrateurs au XVIII^e siècle*, Paris, Albin Michel
- CANGUILHEM G. 1952 *La Connaissance de la vie*, Paris, Hachette
- CARVALHO G. & CHARTIER R. (dir.) 1997 *L'Histoire de la lecture dans le monde occidental*, Paris, Seuil
- CASPARD P. (dir.) 1990 et 1992 Travaux d'élèves, numéros spéciaux consacrés aux exercices scolaires, *Histoire de l'éducation*, n46, n54
- CERTEAU (de) M. 1980 *L'invention du quotidien*, Paris, UGE
- CHARTIER A.-M. & HÉBRARD J. 1989 *Discours sur la lecture, 1880-1980*, Paris, BPI-Centre Georges Pompidou
- CHARTIER A.-M. et HÉBRARD J. 1994 Lire pour écrire à l'école primaire. L'invention de la composition française dans l'école primaire du XIX^e siècle, in Reuter Y. (dir.) *Les Interactions lecture-écriture*, Berne, Peter Lang, p23-90
- CHARTIER R. & MARTIN H.-J. (dir.) 1982-1986 *Histoire de l'Édition française*, 4 volumes, Paris, Promodis (rééd. Fayard, Paris, 1988-1992)
- CHARTIER R. (dir.) 1985 *Pratiques de la lecture*, Marseille, Rivages
- CHARTIER R. 1987 *Lectures et lecteurs dans la France de l'Ancien Régime*, Paris, Seuil
- CHARTIER R. (dir.) 1991 *La Correspondance. Les usages de la lettre au XIX^e siècle*, Paris Fayard
- CHARTIER R. 1996 *Culture écrite et société*, Paris, Albin Michel
- CHERVEL A. 1977 *Et il fallut apprendre à lire et à écrire à tous les petits Français, Histoire de la grammaire scolaire*, Paris, Payot
- CHERVEL A. 1986 *Les Auteurs français, latins et grecs au programme de l'enseignement secondaire de 1800 à nos jours*, Paris, INRP-Publications de la Sorbonne
- CHERVEL A. 1988 "L'histoire des disciplines scolaires", *Histoire de l'éducation*, n38, p59-119
- CHERVEL A. 1998 *La Culture scolaire. Une approche historique*, Paris, Belin
- CHEVALLARD Y. 1985 *La Transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La Pensée Sauvage

- COMPÈRE M.-M. & CHERVEL A. (dir.) 1997 *Les Humanités classiques*, numéro spécial *Histoire de l'Éducation*, 74, mai 1997, 256p
- COMPÈRE M.-M. & PRALON-JULIA D. 1992 *Performances scolaires de collégiens sous l'Ancien Régime*, Paris, INRP et Publications de la Sorbonne
- DAINVILLE (de) F. 1978 *L'Éducation des jésuites (XVI^e-XVIII^e siècles)* textes réunis et présentés par Compère M.-M., éd., Paris, Éd. De Minuit
- DURU-BELLAT M & HENRIOT-VAN ZANTEN A. 1992 *Sociologie de l'école*, Paris, Armand Colin
- FEBVRE L. 1942 *La Religion de Rabelais. Le problème de l'incroyance au XVI^e siècle*, Paris, Albin Michel
- FORQUIN J.-C. 1992 "L'approche sociologique de la réussite et de l'échec scolaires. Inégalités de réussite scolaire et appartenance sociale" *Sociologie de l'éducation*, Dix ans de recherches, Paris, L'Harmattan et INRP, pp59-102
- FORQUIN J.-C. 1992 "La 'Nouvelle sociologie de l'éducation' en Grande-Bretagne: orientations, apports théoriques, évolution (1970-1990)" *Sociologie de l'éducation*, Dix ans de recherches, Paris, L'Harmattan et INRP, pp103-122
- FURET F. & OZOUF J. 1977 *Lire et écrire. L'alphabétisation des Français de Calvin à Jules Ferry*, 2 volumes, Paris, Editions de Minuit
- GIARD L. (dir.) 1995 *Les Jésuites à la Renaissance. Système éducatif et production du savoir*, Paris, PUF
- GOYET F. 1996 *Le Sublime du lieu commun*, Paris, Honoré Champion
- GRAFTON A. 1981 "Teacher, Text, and Pupil in the Renaissance Class-room: a Case Study from a Parisian College", *History of Universities*, 1, p37-70
- HÉBRARD J. 1988 "La scolarisation des savoirs élémentaires", *Histoire de l'Éducation*, 38, p7-58.
- JULIA D. (dir.) 1994 "Aux sources de la compétence professionnelle. Critères scolaires et classements sociaux en Europe, XVII^e-XIX^e siècles", *Paedagogica Historica, International Journal of the History of Education*, XXX, 1994-1
- KOYRÉ A. 1957 *From the Close World to the Infinite Universe*, Baltimore, John Hopkins University Press
- "L'Enseignement scientifique au tournant des XIX^e et XX^e siècles" 1991 *Revue d'Histoire des Sciences*, tome XLIII-4, oct.-déc. 1990, Paris PUF
- LATOUB B. 1987 *Science in action. How to Follow Scientists and Engineers through Society*, Cambridge, Harvard University Press
- LE MEN S. 1984 *Les Abécédaires français illustrés du XIX^e siècle*, Paris, Promodis
- LICOPPE A. 1996 *La Formation de la pratique scientifique*, Paris, La Découverte
- MAINGUENEAU D. 1979 *Les Livres d'école de la République 1870-1914; discours et idéologie*, Paris, le Sycomore
- MANDROU R. 1964 *De la culture populaire aux 17^e et 18^e siècles*, Paris, Plon
- MILO D. 1986 "Les classiques scolaires", *Les Lieux de mémoire, Vol. II, La Nation*, Nora P. (dir.), Paris, Gallimard, p517-562
- "Population" et l'enseignement 1970, Paris, PUF
- PROST A. 1968 *L'Enseignement en France, 1800-1967*, Paris, Armand Colin
- SNYDERS G. 1965 *La Pédagogie en France aux XVII^e et XVIII^e siècles*, Paris PUF
- Sociologie de l'éducation, Dix ans de recherches* 1990 Paris, L'Harmattan, INRP



Démocratiser pour réussir

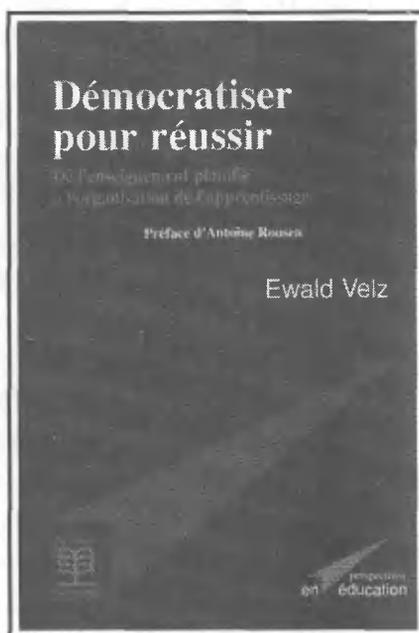
De l'enseignement planifié à
l'organisation de l'apprentissage

Ewald VELZ

Directeur d'un centre psycho-médico-social

Préface de Antoine Roosen
(Université de Liège)

En bouleversant profondément la
conception traditionnelle de l'école et en
critiquant les défauts inhérents à tout
système centré sur l'enseignement,
cet ouvrage montre comment
l'organisation de l'apprentissage
s'impose comme démocratique,
efficace et satisfaisante.
Une fois abolie l'opposition entre les
formations culturelle et
professionnelle, les professions deviennent
un principe organisateur des
apprentissages, capable de concilier
liberté d'apprendre et exigences sociales.



ISBN 2-8041-3224-2 • 392 p. • 1570 BEF

en perspectives
éducation

En vente en librairie ou auprès de nos distributeurs :

BELGIQUE & LUXEMBOURG	ACCÈS*	Fond Jean-Pâques, 4	B - 1348 Louvain-la-Neuve	Tél. 32-(0)10-48 25 00	Fax 32-(0)10-48 25 19
CANADA	E.R.P.I.	Rue Cyphot, 5757	CA - Saint-Laurent H4S 1R3	Tél. 1-514-334 26 90	Fax 1-514-334 47 20
FRANCE & DOM TOM	BELIN	Rue Férou, 8	F - 75278 Paris Cedex 06	Tél. 33-(0)1-55 42 84 00	Fax 33-(0)1-43 25 18 29
SUISSE	G.M. Diffusion	Rue d'Etraz, 2	CH - 1027 Lonay	Tél. 41-(0)21-803 26 26	Fax 41-(0)21-803 26 29
INTERNATIONAL	SERVÉDIT	Rue Victor-Cousin, 15	F - 75005 Paris	Tél. 33-(0)1-44 41 49 30	Fax 33-(0)1-43 25 77 41

Enseignants au Portugal Formation continue et enjeux identitaires

RUI CANÁRIO
Universidade de Lisboa

JOSÉ ALBERTO CORREIA
Universidade do Porto

Au Portugal, la formation continue des enseignants, longtemps revendiquée par les associations professionnelles comme un "droit", a connu, depuis 1993 une croissance exponentielle de l'offre de la formation. La principale nouveauté introduite dans le domaine de la formation continue des enseignants a été constituée par la création des Centres de Formation des Associations d'Établissements (CFAE). Ils ont assuré, pendant les cinq dernières années, la plus grosse partie de l'offre de formation continue.

Devenue obligatoire et massive, la formation continue des enseignants, inscrite simultanément dans une logique de marché et dans une logique de contrôle par l'État, a cessé d'être envisagée comme un *droit*, pour devenir un *devoir* à accomplir (très souvent perçu comme quelque chose de pénible).

Dans cette communication, les auteurs, à partir des résultats de travaux de recherche empirique, se proposent, dans un premier moment, de faire une analyse du fonctionnement du réseau de formation continue qui a été mis en place depuis 1993. Dans un deuxième moment, d'essayer de voir comment cette offre de formation continue s'articule avec les façons de concevoir l'activité professionnelle des enseignants, leurs modes de socialisation professionnelle et les correspondantes dynamiques de production identitaire.

1993 : un tournant dans la formation continue

Les problématiques du changement et de la formation continue des enseignants, d'une part, ont un caractère récent et, d'autre part, sont nées en association étroite, dans le cadre de la première vague des réformes éducatives, déclenchée à la fin des années soixante. Remonte à cette époque un certain optimisme naïf par rapport à la formation des enseignants, aussi bien qu'une vision instrumentale, bien illustrée par les mots de Gaston Mialaret (parodiant la phrase célèbre d'Archimède): "Donnez-moi des enseignants bien formés et je vous ferai n'importe quelle réforme". C'est la même idée qui, au début des années quatre-vingt-dix, est reprise par le ministre de l'Éducation Nationale qui désigne le corps enseignant comme "le levier humain" susceptible d'assurer le succès de la réforme éducative.

Au Portugal, en effet, l'approbation, en 1986, par le Parlement, d'une loi cadre sur le système éducatif a signalé le début d'un processus global de réforme éducative. Conçue à l'image des "Grandes Réformes" des années soixante-dix, la réforme éducative portugaise, en ayant comme point de repère un modèle de "recherche-développement", a prévu trois phases principales: une première phase de conception et de production d'un "édifice juridique"; une deuxième phase d'expérimentation dans un ensemble d'établissements pilotes; une troisième phase, celle qui a été vécue depuis 1992, de généralisation de la réforme à l'ensemble des établissements scolaires (de la maternelle au secondaire).

Il n'est donc pas surprenant que, pendant les dix dernières années, la formation des enseignants (en particulier la formation continue) soit apparue, au Portugal, comme une question centrale de la politique éducative. Du point de vue de l'administration, la formation continue, envisagée selon une logique adaptative a posteriori aux changements proposés par la réforme, constitue une condition essentielle pour persuader les enseignants à "bien l'appliquer" et les y aider. Cette attention portée sur la formation continue n'est pas exclusive de l'administration, elle est accompagnée par une dominance de ce thème dans l'agenda de recherche des sciences de l'éducation (Novoa 1996).

La publication d'une loi qui est venue définir un "Régime Juridique de la Formation Continue des Enseignants" (jusqu'alors inexistant) est apparue comme une pièce maîtresse de l'édifice global de la réforme. La mise en place d'un système national de formation continue avait comme base deux piliers principaux: le premier était constitué par les établissements de l'enseignement supérieur, en particulier ceux qui avaient la responsabilité de la formation



initiale. Ils ont vu renforcer leur rôle symbolique de tutelle, en tant que lieux, légitimes, de production de savoirs professionnels légitimes, pour les enseignants. Le deuxième pilier était constitué par les CFAE, envisagés comme les pièces fondamentales, une sorte de “clé de voûte” de “l’architecture juridique de la formation continue des enseignants” (DL 249/92).

Ces deux piliers devaient assurer l’initiative des institutions de formation, selon la logique d’un marché concurrentiel. Ils étaient soumis au contrôle d’organes centraux qui assuraient les fonctions d’accréditation (des institutions, des formateurs, des “stages”) et le financement. Une articulation directe entre la formation et la progression dans la carrière enseignante (les heures de formation sont quantifiées sous la forme de crédits, devenus nécessaires à la progression dans la carrière) a assuré l’existence d’une masse de “consommateurs” parmi les enseignants.

La principale nouveauté, dans le domaine de la formation continue, a été constituée par la création à partir de 1992 des CFAE. Ils sont organisés selon une base territoriale : tous les établissements scolaires (de la maternelle au secondaire) d’un même territoire se regroupent pour constituer une “association” et donner lieu à un “Centre de Formation”. La gestion du Centre est à la charge d’un Directeur, élu par la Commission Pédagogique du Centre, formée des représentants de tous les établissements associés. En Avril 1993, on pouvait déjà constater l’existence d’un réseau, constitué par environ deux cents Centres de Formation, correspondant à un total d’environ 120 000 enseignants qui couvre l’ensemble du territoire national.

La création des CFAE s’inscrit dans une tradition qui remonte à la mise en place des premiers “Centres d’Enseignants”, en Grande-Bretagne, au début des années soixante. Ces centres correspondaient à une tentative pour trouver des modalités de formation moins formalisées et plus interactives avec les pratiques professionnelles et les problèmes quotidiens des enseignants. Malgré les spécificités des différentes expériences nationales, ces centres ont en commun de s’adresser aux enseignants en tant qu’individus, en les définissant comme les “clients” des services qu’ils leur rendent. Au contraire, les CFAE nés, en principe, d’une démarche associative des établissements scolaires à l’échelle locale, définissent, théoriquement, comme clients non plus les enseignants pris individuellement, mais plutôt les organisations où ils travaillent, c’est-à-dire les écoles. La principale originalité des CFAE réside dans cette caractéristique qui leur ferait trouver dans la relation établie avec l’établissement l’essentiel de leur pertinence. Autrement dit, les CFAE sont nés sous le signe de la rhétorique de la “formation centrée sur l’école”. Malheureusement, cette rhétorique n’a pas réussi à se concrétiser.

En fait, si la création des CFAE a représenté un élargissement virtuel des marges d'initiative et des capacités d'action des enseignants et des établissements scolaires, cette virtualité a été fortement limitée à cause du paradoxe qui a marqué le processus de mise en place des CFAE: on faisait appel à un mouvement associatif local mais... pour concrétiser une initiative venant clairement de l'État et dont celui-ci a gardé tout le contrôle. En effet, le pari de l'administration centrale dans la création et le développement des CFAE ne devient compréhensible qu'à la lumière de deux motivations de fond: la première était d'"appliquer" la réforme et de garantir son succès, par le biais d'un accroissement de la formation; la deuxième correspondait à l'utilisation des CFAE comme des extensions administratives, capables de garantir l'exécution des programmes de financement européens. Ces derniers étaient disponibles et très importants depuis 1992. Pendant la seule année 1993, environ quinze milliards d'escudos ont été dépensés dans la formation continue. L'action de l'administration a donc obéi à une visée doublement instrumentale.

Le bilan qu'on peut faire de l'activité des CFAE (Barroso & Canário 1995) révèle que les contraintes exercées par l'administration ont pesé lourdement. Elles ont pris la forme de modalités de contrôle qui ont rendu difficile la construction d'une action autonome et diversifiée par rapport aux différentes situations. Les deux instruments fondamentaux du contrôle de l'État ont été, d'une part, la maîtrise du processus de financement et, d'une façon complémentaire, l'articulation directe entre la formation et la progression dans la carrière. Un système de crédits, proportionnels aux heures de formation "reçue", a été mis au point. La dépendance des CFAE par rapport à l'administration, créée par la combinaison des règles, des modalités de financement et l'attribution des crédits de formation, a fortement contribué à faire des CFAE des organes déconcentrés sous tutelle.

Enseignement supérieur: un exemple à ne pas suivre

Les établissements de l'enseignement supérieur, en particulier ceux qui sont chargés de la formation initiale, jouent, pour trois raisons, un rôle décisif dans la détermination de la nature de l'offre de formation continue des enseignants:

1. les normes juridiques qui régulent la formation, aussi bien que la production discursive des décideurs et des chercheurs, induisent l'idée selon laquelle le savoir professionnel des enseignants y trouve un lieu privilégié de production et de légitimité;
2. les formateurs les plus "qualifiés", selon les critères dominants, sont concentrés dans les institutions de l'enseignement supérieur ce qui tend à leur conférer un rôle de tutelle, directe ou indirecte, par rapport aux

- autres instances de formation. Un grand nombre de Centres de Formation ont cherché à établir des protocoles de coopération avec les établissements de l'enseignement supérieur ;
3. pour des raisons de capacité logistique, le marché de la formation, né en 1993, a été marqué, dès le début, par l'initiative et la course aux financements des institutions d'enseignement supérieur les mieux préparées. Elles sont devenues, tout naturellement, les points de repère fondamentaux.

Une recherche empirique (Canário & Santana 1996), fondée sur l'analyse des annonces publiées dans la presse, a permis d'établir un portrait de l'offre de formation des établissements d'enseignement supérieur, pendant la première année de fonctionnement du nouveau système de formation continue. Il configure, très clairement, un exemple à ne pas suivre.

L'extériorité par rapport aux personnes et aux organisations constitue une première caractéristique de cette offre de formation. Les destinataires de la formation sont un public, anonyme et indifférencié, d'où sont absents autant les équipes éducatives que les rapports entre la formation et les établissements scolaires, lieux d'exercice du travail. Cette extériorité est renforcée par le fait que l'offre de formation se présente sous la forme de "catalogues" sans aucune cohérence interne. Chaque "action de formation" correspond à un moment de recyclage qui a une valeur en soi, dans une totale indépendance par rapport aux situations et aux publics singuliers.

L'uniformité et la standardisation de la formation constituent une deuxième caractéristique. La durée des "stages" proposés représente un indicateur clair de cette uniformité. La majorité des stages correspond à une durée de soixante-six heures, c'est-à-dire l'équivalent des trois crédits nécessaires pour changer d'échelon. Cette uniformité se situe aux antipodes d'une formation "centrée sur l'école" qui appellerait à un mode de coproduction "sur mesure", avec les destinataires. Au contraire, domine une logique de production industrielle de "stages" de formation, en cohérence avec la "forme scolaire" typique des formations initiales classiques (Malglave 1990, Maroy 1994).

Troisième caractéristique : l'offre de formation est tributaire d'une conception de rationalité technique qui envisage la formation comme préalable à la pratique professionnelle, perçue comme un moment d'"application". Deux composantes y dominent : une composante scientifique, les contenus à transmettre, et une composante didactique, les modes de transmission des contenus. Cette offre de formation est exclusivement tournée

vers l'individu, sans tenir compte, ni des dimensions collectives de l'activité professionnelle, ni des nouveaux rôles professionnels des enseignants.

Quel bilan pour les Centres de Formation des Associations des Établissements ?

La naissance des CFAE a suscité un certain nombre d'espoirs, notamment celui qu'ils puissent se constituer comme les héritiers de la tradition portugaise de "formation centrée sur l'école" qui remonte aux années soixante-dix et qui, malgré son caractère minoritaire, correspond à un patrimoine très riche d'expériences (Canário 1994). Dans cette perspective, les CFAE se constitueraient comme des dispositifs permanents de formation, contextualisés et orientés vers un rôle d'appui externe aux établissements, en concrétisant une conception de formation en rupture avec le paradigme scolaire. La formation pourrait, de ce point de vue, contrarier les effets des modalités classiques, tayloristes, qui, dans les conditions actuelles des systèmes scolaires, tendent à engendrer la production d'identités professionnelles négatives (Correia 1991).

Les CFAE, considérés comme pivots de l'émergence de réseaux de formation au niveau local, fondés sur une dynamique associative des enseignants et des établissements scolaires, permettraient la mise en valeur, stratégique, des dimensions non formelles de la formation, des acquis individuels et collectifs de l'expérience des enseignants. Le passage d'une logique de "catalogue de stages" à une logique de projet et d'articulation entre les dimensions de formation, d'action et de recherche représente aussi une possibilité de substituer à une logique instituée de changement, celle de la réforme, une logique instituante, celle de l'innovation (Correia 1988). De ce point de vue, on favoriserait des modalités de formation susceptibles de permettre des stratégies "écologiques" de changement qui concerneraient simultanément les établissements scolaires et les enseignants.

L'ensemble des travaux de recherche empirique dont on dispose aujourd'hui nous autorisent à affirmer que ces espoirs ont été déçus. Ces travaux sont soit des enquêtes extensives conduites par des équipes de recherche des Universités de Porto et de Lisbonne (Barroso & Canário 1995; Barroso & Canário 1998; Correia, Caramelo e Vaz 1997), soit des recherches individuelles tournées vers une approche plus intensive et qualitative (Silva 1997, Gonçalves 1997, Ruela 1997, Ferreira 1998). Les CFAE reproduisent, à l'échelle locale, l'offre de formation scolarisée, décontextualisée et instrumentale qui est dominante dans les institutions d'enseignement supérieur.

Dans l'absence d'une dynamique associative et formative locale, les CFAE se réduisent au rôle d'intermédiaires entre l'administration centrale et les enseignants pour offrir des "menus" de stages, dans une perspective de recyclage scientifique et didactique. Le Centre de Formation finit par ressembler à son directeur qui joue le rôle d'un "entrepreneur" de la formation. L'offre de formation, dont le point de départ théorique est "l'analyse des besoins" (c'est-à-dire une vision des "incompétences", des lacunes des enseignants), est, en fait, largement structurée par l'offre individuelle des formateurs.

Le fonctionnement du système de formation continue peut donc être lu, d'une façon relativement satisfaisante, par les différents partenaires à la lumière de la combinaison étroite entre une logique administrative et une logique marchande: il permet aux institutions de formation une course aux financements et un renforcement de leur rôle symbolique; il permet aux formateurs individuels de mettre sur le marché leurs produits individuels de formation; il permet aux enseignants la "course aux crédits de formation"; il permet à l'administration de gérer et de contrôler la carrière des enseignants et, en même temps, d'exécuter les programmes de financement européens; il permet aux directeurs des Centres de Formation la poursuite de stratégies individuelles de promotion professionnelle; il permet aux syndicats d'enseignants, non seulement d'agir aussi comme des entreprises de formation mais encore de revendiquer comme une "victoire" la mise en place d'un système national de formation continue, inexistant jusqu'à 1992.

On peut, dans ces conditions, comprendre pourquoi un système de formation continue qui produit le contraire de ce qui était, rhétoriquement, affiché comme désirable (améliorer la "qualité", favoriser l'autonomie des établissements scolaires et des enseignants, stimuler l'innovation, etc.) peut recueillir une approbation générale, sans enthousiasme ni critiques. Il reste un petit inconvénient. L'hypothèse selon laquelle un tel système de formation ne pourra qu'aggraver la crise d'identité professionnelle des enseignants et, donc, contribuer à les maintenir dans le cadre de stratégies de "survivance", devient crédible et raisonnable.

Formation et identité professionnelle

La formation, envisagée comme un phénomène organisé et intentionnel, correspond à un aspect particulier d'un processus continu et multiforme de socialisation (Lesne et Mynvielle 1990) qui coïncide avec les trajectoires professionnelles. De ce point de vue, la production de changements dans les pratiques professionnelles renvoie au processus de socialisation vécu dans les

situations de travail où coexistent, dans le même temps et dans le même espace, une dynamique formative et un processus de construction identitaire.

La clé, pour produire des changements (simultanés) chez les enseignants et à l'échelle des établissements scolaires, se situe dans une démarche de réinvention de nouvelles modalités de socialisation professionnelle. Cette idée constitue le fondement le plus solide pour envisager comme stratégiquement prioritaire le développement des modalités d'une formation "centrée sur l'école", en opposition et en contraste avec les formations scolarisées classiques qui restent dominantes. Celles-ci, tributaires d'une épistémologie positiviste selon laquelle la pratique entretient avec la théorie une simple relation d'application, continuent d'être le plus important point de repère pour concevoir autant le savoir professionnel des enseignants que le rôle de la formation dans sa production.

Sous cet angle, le travail des enseignants serait susceptible d'une description a priori qui permettrait d'identifier les pré-requis nécessaires qui seraient, à leur tour, traduits sous la forme d'objectifs et de programmes de formation, dont les "effets" pourraient faire l'objet d'un processus direct de "transfert" vers la pratique professionnelle. Cette formation, purement instrumentale et dominée par une rationalité technique, serait congruente avec une vision du travail comme la reproduction de normes et de gestes antérieurement appris. Cette manière de voir le savoir professionnel et l'exercice du travail est inadéquate au cas des enseignants qui sont "condamnés" à travailler dans des situations singulières, complexes et incertaines. Cela établit des limites claires à une rationalisation technique et implique que dans les pratiques des enseignants puisse subsister une partie artisanale, intuitive, beaucoup plus importante que celle du savoir rationnel (Trousson 1992). Cette dimension "artistique" de l'exercice professionnel de l'enseignant conduit à valoriser les notions de sujet, d'expérience et de contexte, ce qui invite à repenser le processus de professionnalisation des enseignants autour de quatre questions fondamentales.

La *première question* concerne la remise en question d'une perspective cumulative des connaissances, dont l'inévitable obsolescence conduit à structurer la formation autour du concept de "recyclage" qui, envisagé comme une actualisation de la formation initiale, se fonde sur des démarches d'identification des "besoins", c'est-à-dire de lacunes que la formation devra combler. De notre point de vue, l'"analyse de besoins" devrait évoluer vers une logique de reconnaissances des acquis, ce qui supposerait une optimisation des potentialités formatives des contextes de travail, puisque l'expérience est construite,

en contexte, par chaque sujet, à partir de la mobilisation et de l'articulation de logiques d'action distinctes (Dubet 1994).

La *deuxième question* envisage la production des compétences professionnelles comme un processus multidimensionnel, individuel et collectif à la fois, toujours contingent, c'est-à-dire dans la dépendance d'une situation spécifique. Les compétences sont de l'ordre du "mobiliser", c'est pourquoi Le Boterf (1994) considère qu'elles ne sont susceptibles d'être produites et comprises qu'en acte. Dans cette perspective, elles ne sont pas préalables mais plutôt *émergentes* des contextes de travail.

La *troisième question* implique le dépassement d'une démarche d'atomisation, qui envisage une formation exclusivement centrée sur les individus et qui ignore les équipes. Les situations professionnelles vécues par les enseignants se déroulent dans le cadre de systèmes d'action dont les règles sont, en même temps, produites et apprises par les acteurs sociaux. C'est justement dans la mesure où la dimension organisationnelle traverse la production, en situation, des pratiques professionnelles. Celles-ci demandent à être comprises simultanément à partir des effets de disposition et des effets de position.

La *quatrième question* concerne la correspondance entre les configurations identitaires et les modes de formation professionnelle. Si le problème du changement reste, pour l'essentiel, un problème de socialisation (Dubar 1991, 1997), alors la réinvention de nouvelles modalités de socialisation professionnelle ne devient possible que dans l'action. Ce qui signifie que les processus de formation auront tendance à s'instituer comme des processus d'intervention dans les organisations de travail, c'est-à-dire, dans les établissements scolaires.

Ces quatre questions nous renvoient à une configuration professionnelle de l'enseignant qui serait marquée par quatre dimensions essentielles.

1. L'enseignant, "analyste symbolique", qui construit des problèmes et cherche des solutions dans des environnements complexes et imprévisibles, en opposition à celui qui serait capable, face à des situations prévues, de donner les "bonnes réponses".
2. L'enseignant, "artisan", qui, placé dans des situations singulières ne peut pas appliquer, de façon standardisée, des procédures de nature exclusivement scientifique et technique. Il ne peut pas se réduire à reproduire des pratiques, il doit les réinventer, les reconfigurer selon les spécificités des situations et des publics. À l'image du bricoleur (Lévi-Strauss 1962), il mobilise les éléments pertinents pour chaque situation.



3. L'enseignant, "professionnel de la relation", dont l'activité peut être inscrite parmi les professions d'"aide" qui impliquent une situation de face à face presque permanente. Ce qu'il "sait" devient moins important que ce qu'il "est", dans la mesure où la relation entre l'enseignant et l'élève tend à imprégner la totalité de l'action professionnelle.
4. L'enseignant, "constructeur de sens", seule dimension qui peut aider à résoudre une "crise de l'école" que nous lisons comme une crise de légitimité, plutôt que comme une crise d'"efficacité".

En conclusion

Le processus de construction identitaire est toujours le résultat d'une articulation entre un parcours biographique et un contexte empirique d'action (Dubar 1991). En acceptant ce point de départ, nous avons cherché à mettre en évidence l'importance de l'exercice du travail, envisagé comme le pôle décisif du processus de production de la professionnalité. L'adoption de ce point de vue rend possible une vision plus lucide des limites des stratégies classiques de formation.

Cette lucidité nous permet de mieux soumettre à la critique la croyance naïve dans les potentialités de modalités de formation conçues dans le cadre d'une stratégie instrumentale et adaptative (Dubar 1990), adressée à des individus atomisés. La production de changements à l'échelle de l'établissement scolaire, envisagé comme un construit social, toujours contingent, renvoie à ce que Crozier et Friedberg (1977) désignent par "processus collectif d'apprentissage", ce qui suppose une articulation entre les dimensions individuelle et collective du fonctionnement de l'organisation de travail. Dans une perspective de formation délibérée, ce qui devient central c'est la construction de dispositifs de formation susceptibles d'optimiser les potentialités formatives des situations de travail. Les enseignants peuvent se former (construire des pratiques et des identités professionnelles) à partir d'une intelligence de leurs situations de travail. Voici le cadre dans lequel on peut essayer de construire un sens plus précis à l'expression, très souvent vague et ambiguë, de "formation centrée sur l'école".

Le système national de formation continue des enseignants, mis en place au Portugal depuis 1993, se situe aux antipodes de cette perspective de valorisation des situations de travail. Il a établi une liaison directe, linéaire et nécessaire entre la consommation des stages de formation, l'accumulation de certificats et la progression dans la carrière. Ceci a comme conséquence principale de vider de contenu le sens utile de la formation. Sa valeur d'usage

devient négligeable par rapport à sa valeur marchande. De façon paradoxale, la formation qui devrait, théoriquement, contribuer à faire des enseignants des "professionnels-réflexifs" les stimule, au contraire, à devenir des travailleurs-étudiants pour qui l'étude devient conflictuelle par rapport au travail et à l'investissement professionnel. La formation obligatoire et massive a mis tous les enseignants en position de déficit et a contribué à une dévalorisation rapide de la valeur des diplômes professionnels. Au lieu d'une solution au problème de la crise d'identité des enseignants, l'overdose de formation semble être venue aggraver le malaise existant.

Bibliographie

- BARROSO J. & CANÁRIO R. 1995 "Centros de Formação das Associações de Escolas: de uma lógica de tutela a uma lógica de autonomia", *Inovação* (8), 3, p263-294
- BARROSO J. & CANÁRIO R. 1998 *Centros de Formação das Associações de Escolas: políticas formativas e modos de gestão*, Lisboa (à publier)
- CANÁRIO R. 1994 *Centros de Formação das Associações de Escolas: que futuro? in Amiguinho A. & Canário R. (orgs.) "Escolas e mudança: o papel dos centros de formação"*. Lisboa, Educa
- CANÁRIO R. & SANTANA I. 1996 "Formação contínua de professores e contextos de trabalho: análise da oferta do ensino superior", in Estrela A., Canário R. & Ferreira J. (Orgs.) *Formação, saberes profissionais e situações de trabalho*, Lisboa, AFIRSE
- CANÁRIO R. 1997 *Formação e mudança no campo da saúde in Canário R. (Org.) Formação e situações de trabalho*, Porto, Porto Editora
- CORREIA J. A. 1988 *Inovação pedagógica e formação de professores*, Porto, Asa
- CORREIA J. A. 1991 "Mudança educacional e formação: venturas e desventuras do processo social da produção da identidade profissional dos professores", *Inovação* (4), 1, p149-165
- CORREIA, J. A., CAMELO J. C. & VAZ H. 1997 *Formação de professores: estudo temático*, Porto (à publier)
- CROZIER M. & FRIEDBERG E. 1977 *L'Acteur et le système: les contraintes de l'action collective*, Paris, Seuil
- DEMAILLY L. 1987 *La qualification ou la compétence professionnelle des enseignants, Sociologie du Travail*, 1, p59-69
- DUBAR C. 1990 *La formation professionnelle continue*, Paris, La Découverte
- DUBAR C. 1991 *La socialisation. Construction des identités professionnelles*, Paris, A. Colin
- DUBAR C. 1997 *Formação, trabalho e identidades profissionais in Canário R. (Org.) Formação e situações de trabalho*, Porto, Porto Editora
- DUBET F. 1994 *La sociologie de l'expérience*, Paris, Seuil
- FERREIRA F. 1998 *As lógicas da formação. Um estudo das dinâmicas locais, a partir de um Centro de Formação de Associação de Escolas*, Porto, Universidade do Porto
- GONÇALVES M. 1997 *Centros de Formação de Associações de Escolas. Políticas de formação e o papel das bolsas de formadores*, Lisboa, Universidade de Lisboa

- INGVARSON L. 1990 Schools: places where teachers learn, in Chapman J. (ed.) *School based decision-making and management*, London, Falmer Press
- LE BOTERF G. 1994 *De la compétence : essai sur un attracteur étrange*, Paris, Les Éditions d'Organisation
- LESNE M. & MYNVIELLE M. 1990 *Formation et socialisation*, Paris, Paideia
- LEVI-STRAUSS C. 1962 *La pensée sauvage*, Paris, Plon
- MALGLAIVE G. 1990 *Enseigner à des adultes*, Paris, PUF
- MAROY C. 1994 La formation post-scolaire: extension ou infléchissement de la forme scolaire ? in Vincent Guy (dir.) *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Lyon, PUL
- NÓVOA A. 1996 A investigação educacional, in Campos B. (org.) *A investigação e inovação para a qualidade das escolas*, Lisboa, IIE
- RUELA C. 1997 *Centros de Formação das Associações de Escolas : processos de construção e natureza da oferta formativa*, Lisboa, Universidade de Lisboa
- SILVA M. A. 1997 *Os directores dos Centros de Formação das Associações de escolas : a pessoa e a organização*, Porto, Universidade do Porto
- TROUSSON A. 1992 *De l'artisan à l'expert. La formation des enseignants en question*, Paris, Hachette

Procéduralisation et réflexivité : des outils pour la régulation des établissements scolaires ?

MARIE VERHOEVEN

CRER, Social Studies, University of Warwick, Coventry CV4 7AL, United Kingdom

GIRSEF, Université Catholique de Louvain, Place Montesquieu, 1/1

1348 Louvain-La-Neuve, Belgique

email: Marie.Verhoeven@warwick.ac.uk

Au cours de la dernière décennie, les approches de l'établissement scolaire se sont profondément renouvelées. Ce regain d'intérêt est bien sûr à mettre en relation avec certaines transformations politico-administratives des systèmes scolaires, comme le mouvement de décentralisation du système éducatif en France, qui confèrent une marge d'autonomie plus grande au niveau local et aux établissements. Il est aussi étroitement lié aux récentes transformations sociologiques majeures des systèmes scolaires : le prolongement de la scolarité obligatoire et la démocratisation quantitative de l'éducation ont entraîné l'entrée massive à l'école secondaire de "nouveaux publics scolaires" et une diversification corrélative des trajectoires et des établissements scolaires (Berthelot 1983, Dubet 1991, Cousin 1998). À cette disparité entre établissements correspond sur le plan interne un éclatement, une implosion de l'institution scolaire. Loin de l'image classique d'une école intégrée, celle-ci est de plus en plus dépeinte comme une organisation "faiblement intégrée et faiblement couplée" (Weick 1973), comme traversée par diverses logiques d'action non articulées a priori (Dubet 1991) ou par des "cités" ou des "modèles de compétences" multiples (Derouet 1992). C'est à ce pluralisme interne que renvoie Derouet lorsqu'il met en évidence plusieurs "modèles de compétences" (ou mises en ordre symbolique du monde scolaire) que les acteurs peuvent mobiliser pour construire les situations scolaires. C'est aussi une forme d'éclatement que pointe Dubet (1991) lorsqu'il évoque la désarticulation des fonctions de l'école (production, intégration et sélection), autrefois intégrées dans l'institution scolaire "classique" incarnée par l'école républicaine. L'utilisation croissante de la notion d'organisation

“réflexive” ou “apprenante” pour définir l’établissement est inséparable de cette nouvelle façon d’appréhender l’organisation scolaire, non plus comme le lieu fonctionnel et intégré d’exécution de normes édictées par un centre, mais plutôt comme un lieu semi-autonome de production de normes, de projet et de sens. Enfin, sur le plan de l’expérience socio-subjective des acteurs, certains auteurs s’emploient à explorer la multiplicité des expériences de socialisation scolaire de jeunes engagés dans des trajectoires scolaires multiples et divergentes (Ballion 1993, Dubet 1991, Payet 1995).

Ces nouvelles approches de l’établissement scolaire doivent elles-mêmes être rapportées à un mouvement plus général de transformation épistémologique décelable à travers divers courants théoriques qui, d’une manière ou d’une autre, se penchent sur les mécanismes de régulation et de construction du lien social dans les sociétés contemporaines. Qu’ils l’appréhendent à partir de l’analyse des différentes formes de rationalité et des modalités de l’agir (Habermas 1987); qu’ils pointent la pluralisation des “cités” ou des ordres axiologiques (Boltanski & Thévenot 1991), ou encore qu’ils développent une analyse en termes de non-correspondance entre les différents systèmes sociaux et les logiques d’action (dans *Sociologie de l’expérience* de Dubet, 1994), ces travaux s’articulent tous autour de l’hypothèse d’une pluralisation des ordres normatifs, qui bouleverse profondément les coordonnées de la régulation sociale. Pour tenter de rendre compte de cette mutation, nous avons défendu, avec d’autres (De Munck & Verhoeven 1997, De Munck, Lenoble & Molitor 1995), l’hypothèse d’une procéduralisation des modes de rationalité et des modes de régulation. Ce concept vise à rendre compte de l’apparition de nouveaux modes de coordination de l’action sociale, fondés non plus sur des procédés formels visant à construire un accord sur des contenus normatifs (ce que l’on pourrait qualifier d’approche “moderne” de la régulation, formaliste et substantialiste), mais au contraire, sur des procédés non nécessairement formalisés, dans lesquels les acteurs impliqués jouent un rôle accru, et où les caractéristiques des procédures de négociation entre acteurs impliqués sont plus importantes que le contenu des accords atteints. Cette notion de procéduralisation repose sur l’hypothèse fondamentale selon laquelle, dans le contexte de la pluralisation des ordres normatifs, les solutions formalistes classiques de coordination de l’action (fondées sur un modèle normatif hiérarchique et exogène) deviennent obsolètes (mouvement de déformalisation) et exigent l’invention de modalités contingentes et négociées de la coordination de l’action. Fondée sur une conception de la norme comme codage provisoire ou comme résumé d’apprentissages antérieurs et ouverture à des apprentissages ultérieurs (Favereau 1994), la conception procédurale de la rationalité permet de penser une régulation fondée sur des procédures de révision continue des décisions, sur la négociation et l’interaction entre acteurs concernés et sur la non-fixation a priori des ordres normatifs légitimes pour le débat (De Munck 1997, pp55-58).

Le présent article vise, à partir d'une recherche menée dans des établissements secondaires bruxellois (Verhoeven 1997a), à montrer en quoi cette notion de régulation procédurale peut être éclairante pour appréhender les mutations observables au sein des établissements scolaires. Nous soutiendrons que l'établissement apparaît de plus en plus comme un lieu de réflexivité et de négociation constantes autour de ses propres fins et de ses propres normes, loin de la situation scolaire classique qui établissait une correspondance directe entre des finalités, des normes formelles et des rôles substantiels (Dubet 1994, Dubet & Martucelli 1996, Vincent et alii 1994). C'est le concept de mode de régulation post-conventionnel-déformalisé ou de modèle procédural qui nous servira de modèle heuristique pour aborder ces transformations. Nous avons élaboré les notions de "conventionnel" et de "post-conventionnel" à partir des travaux de Piaget (1969) et de Kohlberg (Kohlberg, Gilligan 1971) mais en leur donnant une perspective non plus évolutionniste mais synchronique, en les considérant davantage comme des registres normatifs différents que l'acteur social peut manier selon les contextes. La notion de rapport conventionnel aux normes renvoie à un rapport d'adhésion par croyance et de respect strict d'une règle, basé sur la croyance au sens de cette règle et en sa capacité à incarner au mieux l'ordre social. Par "rapport post-conventionnel aux normes" nous entendons la capacité de distanciation critique par rapport aux normes conventionnelles, à travers le renvoi systématique de ces normes aux principes de justice qu'elles sont censées incarner ; la capacité de se référer critiqueusement à plusieurs principes de justice et la capacité de contextualiser les normes en les adaptant à une situation particulière relèvent aussi de ce registre.

Cette hypothèse ne peut cependant pas être posée indépendamment de la structuration objective du système scolaire, à savoir la distribution inégale des ressources qui s'y produit parallèlement à la différenciation interne du système évoquée plus haut. C'est pour tenter de saisir cette diversité que nous avons délibérément opté, dans le choix de nos études de cas, pour des établissements contrastés en termes de public scolaire et d'orientations pédagogiques. Nous avons retenu quatre établissements, qui peuvent être classés de manière assez grossière en établissements dits "à ressources fortes" et en établissements "à ressources moyennes ou faibles"; les deux premiers (l'école Picasso et le collège Michel-Ange) disposent en effet de ressources sociales (par le public d'élèves qu'ils accueillent) et scolaires (par les ressources et opportunités éducatives qu'ils offrent) qui les situent avantagement sur le "quasi-marché" scolaire, alors que les deux autres (l'athénée Paul Gauguin et l'école Saint-Exupéry) sont plutôt désavantagés sur ces deux plans. Le tableau suivant présente brièvement les principales caractéristiques pertinentes des quatre établissements retenus.

TABLEAU I : CARACTÉRISTIQUES DES QUATRE ÉTABLISSEMENTS ANALYSÉS

RESSOURCES	Collège Michel-Ange	École secondaire libre confessionnelle (catholique) Projet éducatif: émancipation par la maîtrise de la "grande culture scolaire" Options générales Recrutement social des élèves: haute bourgeoisie/noblesse Résultats scolaires performants Taux de retard scolaire quasi nul
	École Picasso	École secondaire libre non confessionnelle (libre-penseur) Options générales Projet éducatif/pédagogies nouvelles: épanouissement de soi par la découverte critique du monde naturel et de la société; Recrutement social des élèves: classe moyenne "progressiste" Résultats scolaires performants Taux de retard scolaire peu élevé
	École Saint-Exupéry	École libre confessionnelle (catholique) Options générale, technique et professionnelle Projet éducatif mixte à dominante "humaniste" Recrutement social des élèves mixte (classe moyenne/inférieure) Résultats scolaires moyens Taux de retard scolaire assez important
	Athénée Paul Gauguin	École secondaire officielle (Communauté française) Options générale, technique, professionnelle. Recrutement social des élèves: milieux populaires belges et forte proportion de jeunes issus de l'immigration Projet d'établissement virtuellement inexistant Résultats scolaires médiocres Taux de retard scolaire important.

Nous commencerons donc par explorer l'hypothèse de la procéduralisation du mode de régulation scolaire à travers le compte rendu de certaines dimensions observées dans ces quatre établissements; ensuite, un retour comparatif sur les quatre contextes nous permettra de lancer quelques hypothèses quant à la question des ressources inégales dans le cadre d'un système scolaire dérégulé. Ceci nous amènera à préciser la différence majeure entre régulation marchande et régulation procédurale.

Les mutations de la régulation scolaire : finalités, règles et rôles

Pour étayer l'hypothèse de la procéduralisation de la régulation scolaire, nous examinerons trois dimensions centrales de la régulation: 1) la dimension des orientations éducatives (régulation des fins); 2) la dimension des modes de construction des règles scolaires et du contrôle (régulation normative); 3) les modes de construction du rôle d'enseignant (régulation pédagogique).

Pluralisation et problématisation des finalités, et ébauches de procéduralisation

Le monde scolaire que nous avons observé n'est plus un monde intégré. Nous retrouvons à l'œuvre dans nos quatre établissements la pluralisation des finalités éducatives mise en évidence par Derouet (1992). L'exploration des discours des acteurs met à jour des univers de sens pluriels. Certaines écoles sont plus homogènes que d'autres, mais toutes doivent composer avec un certain degré de pluralité interne.

TABLEAU 2: RÉGULATION DES FINALITÉS

		Pluralisation	Problématisation	Procéduralisation
+ S U R C U S S I B L E	Collège Michel-Ange	Oui, mais partielle et subie; force du projet substantiel traditionnel.	Peu, réflexivité et problématisation comme mise en cause des certitudes de la tradition.	Non, occasionnelle et superficielle.
	École Picasso	Oui, construite sur un socle substantiel fort et ouvert à la pluralité des mondes.	Oui. Habitude de/aptitudes à la réflexivité et à la réflexion sur les principes pluriels.	Oui. Procédures de débat à différents niveaux (réunions autour du projet, formations internes...).
	École Saint-Exupéry	Oui, ouvert à la pluralité des mondes.	Oui. Acceptation de la pluralité de principes comme adaptation nécessaire.	Oui. Procédures de débat à différents niveaux (structures > contenu).
	Athénée Paul Gauguin	Oui, mais sous la forme d'un individualisme revendiqué et d'une situation d'anomie.	Non, perception négative de la pluralité et de la réflexivité; demande de retour à un principe substantiel unique.	Non, trop forte prégnance des conflits et de l'éclatement anomique.

Comme le montre le tableau 2, à l'athénée Paul Gauguin, l'hétérogénéité des finalités est extrême et tend vers l'anarchie: on y trouve autant de constructions de finalités que d'enseignants. À l'autre extrême, au collège Michel-Ange, la pluralisation des finalités reste partielle et en tout cas subie, étant donné la prégnance du projet traditionnel. La force de l'école Picasso tient dans la cohérence de son projet, mais aussi dans sa capacité d'intégrer à ce projet fort la pluralité des points de vue et les éléments imprévus inhérents à la complexité et à l'évolution des situations scolaires. La tradition fait ici office de principe de référence, mais les acteurs scolaires ne se crispent pas sur des modalités substantielles et figées d'incarnation de ce principe. Enfin, à

l'école Saint-Exupéry, plusieurs "mondes" se partagent l'univers scolaire des acteurs (tradition humaniste, recentrage sur les savoirs...). L'arbitrage ou la hiérarchisation de ces différents mondes est laissé à la discrétion de chacun, ce qui explique la diversité des constructions observées.

Cette pluralisation des finalités éducatives semble inséparable d'un mouvement de problématisation — à savoir un mouvement de mise en question réflexive de ces dernières. En effet, les "évidences non questionnées" propres à chaque "modèle de compétence" sont fondamentalement mises en cause par la confrontation aux autres modèles présents au sein de chaque établissement¹. Ceci se traduit chez les acteurs par une conscience accrue du caractère "questionnable" des finalités, dont ils reconnaissent le caractère relatif et discutable.

Curieusement, dans notre recherche, ce sont les deux écoles "extrêmes" qui semblent accéder le plus difficilement à ce degré de réflexivité: à l'athénée Paul Gauguin, dans une situation dominée par l'éclatement et l'anomie, la conscience de la nécessité d'une réflexivité autour des finalités est quasiment absente du matériau empirique. La problématisation y reste embryonnaire. La pluralité des référents y est vécue comme un désaccord profond et indépassable sur les fins et les enjeux. À l'autre extrême, au collège Michel-Ange, c'est la certitude normative régnant chez les acteurs qui fait obstacle à l'émergence d'une réflexivité assumée — puisque la pluralité est vécue comme une mise en cause fondamentale de la tradition. Dans ces deux situations, la pluralité des référents est perçue sous l'angle de l'effondrement et de la crise. Par contre, à l'école Picasso, la pluralité des approches est gérée de manière dynamique et ouverte, tout en s'articulant à un ensemble de principes forts et légitimes. Cette capacité de concilier principes stables et ouverture aux situations changeantes va de pair avec un degré de réflexivité important chez les enseignants. Ceux-ci témoignent d'une habitude et d'une aptitude à rendre compte de leurs choix et à "remonter aux principes" qui les orientent. Ils semblent aussi plus au fait de la nature des choix opérés par leurs collègues et plus prêts à en accepter la diversité. À l'école Saint-Exupéry, la pluralisation semble également assumée et considérée comme une adaptation nécessaire à la complexité et au caractère évolutif des situations scolaires.

Certains établissements acceptent donc plus facilement que d'autres le caractère pluriel des référents qui traversent le monde scolaire, et en reconnaissent le caractère "discutable". Ceci constitue un terreau favorable à l'émergence de procédures collectives de construction de sens au sein des établissements — d'un mouvement de "procéduralisation". À nouveau, ce sont les deux écoles "extrêmes" qui semblent le plus réticentes à de telles

1. Ce genre d'argument est soutenu et développé abondamment par Derouet (1992).

innovations: à l'athénée Paul Gauguin, l'anomie est trop forte, alors qu'au collège Michel-Ange, tout débat est perçu négativement, comme la reconnaissance des fissures dans les certitudes normatives. Par contre, les deux écoles ouvertes à la problématisation ont toutes deux développé des formes de travail collectif autour des orientations légitimes. Citons, à l'école Saint-Exupéry, les procédures démocratiques mises en place pour la réécriture du projet d'établissement. À l'école Picasso, le débat autour de l'articulation entre pluralité et construction de consensus a débouché sur création de plusieurs lieux de travail (réunions générales, formations internes) où les "principes" et les "problèmes concrets rencontrés sont débattus et renvoyés face à face de façon dialectique"². Ces initiatives peuvent être qualifiées de procédurales, dans la mesure où ce qui est recherché est moins un accord sur les contenus que la mise en place de procédures garantissant la participation de toutes les catégories d'acteurs concernés, comportant une dimension de processus importante pour la "non-fixation" du projet dans des contenus.

La pluralité des référents débouche donc sur une diversité de constructions — de l'éclatement anémique à la procéduralisation. La capacité de problématiser les finalités semble une condition de base à l'apparition de procédures collectives de construction "d'accords" provisoires. De la problématisation à la procéduralisation, il y a cependant un saut qualitatif dont les modalités restent à explorer.

Règles, contrôle et règlement des conflits: déformalisation, justification et contextualisation

L'analyse des modes de construction des règles et des modes de résolution de conflits scolaires — i.e. de la régulation normative — constitue un axe central dans l'examen de la transformation des modes de régulation³. Nous soutenons à cet égard hypothèse d'une mise en cause croissante d'un mode de contrôle "déductif-exogène", fondé sur l'application stricte de règles formelles et de sanctions prédéfinies. En effet, la pluralité normative conduit à une exigence de justification permanente et jamais achevée, puisqu'il est toujours possible de contredire les règles à partir d'une autre sphère de sens (Derouet 1992). Par ailleurs, la complexité des situations scolaires, due notamment au mode de fonctionnement organisationnel des établissements (Weick 1973), rend difficile toute stabilisation des règles. Cette déformalisation est observable dans les quatre contextes que nous avons approchés — à des degrés divers et dans des formes différentes (tableau 3).

2. Les passages en petits corps renvoient à des citations d'enseignants interviewés.

3. Nous avons présenté de manière détaillée cette dimension normative dans Verhoeven, 1998.

TABLEAU 3 : RÉGULATION NORMATIVE

		Modes de construction des règles et du contrôle	Modes de résolution des conflits
RÉSOURCES	Collège Michel-Ange	Prégnance et nostalgie du mode disciplinaire; signes de déformalisation (crise des codes formels, explicitation du sens par rapport à des principes; responsabilisation des élèves).	Système disciplinaire et innovations horizontales occasionnelles.
	École Picasso	Prototype de régulation post-conventionnelle: construction inductive et négociée des normes avec implication de multiples acteurs.	Mode de résolution non standardisé (cas par cas), négociation entre les diverses parties en jeu et pluralité de logiques.
	École Saint-Exupéry	Critique du formalisme et démarches post-conventionnelles (consultation, implication des pairs...) Tentatives de reformalisation.	Persistance du système disciplinaire. Ouverture à d'autres registres/acteurs (mais sous le mode de la crise, subie...)
	Athénée Paul Gauguin	Anomie/Éclatement des modes de construction des règles et des ordres locaux partiels. Tendances formalistes (+ choix et justification).	Entre tendances disciplinaires et nécessaire explicitation du sens des décisions disciplinaires. Procédures formelles/négociées" (contrat, médiation scolaire).

Partout, le formalisme des règlements traditionnels est mis en question, perçu comme inefficace (l'application formelle de règles prédéfinies ne donnant pas les résultats escomptés) ou même comme arbitraire, dans un univers trop complexe que pour être ramené à un schéma normatif unique. Face à cette crise de légitimité du modèle "formaliste-conventionnel", on voit émerger au sein des établissements des solutions innovantes, à la fois pour construire les règles et pour résoudre les conflits ou répondre aux transgressions.

En ce qui concerne les modes de construction des règles (tableau 3, colonne 1), plusieurs tendances semblent à l'œuvre: une demande d'élaboration inductive et contextualisée des règles; une nécessité croissante de justification et de négociation de celles-ci; une responsabilisation croissante de l'élève dans ces processus. Cependant, ces tendances s'actualisent de manière contrastée dans les différents contextes. Au collège Michel-Ange, le mode de régulation vertical-exogène reste une référence forte. Cependant, on peut relever de nombreux indices de la crise de ce modèle, à travers la difficulté ressentie par les enseignants pour inculquer aux élèves des gestes et routines régulés de manière formelle (les rangs, les silences, le "look"...). Certaines innovations surgissent alors, tels un travail collectif de réécriture du règlement, sa reformulation en termes de principes, ou encore l'implication des élèves eux-mêmes comme relais dans l'application des règles. L'école Picasso

peut quant à elle être considérée comme une sorte de prototype du modèle "post-conventionnel". Les règles y sont pensées selon une conception déformalisée et inductive, comme le fruit de l'évolution des exigences concrètes de la vie commune, ou comme des manières temporellement opérantes de réguler des situations scolaires changeantes. De nombreux dispositifs proposent l'implication des élèves dans l'élaboration des règles et dans la négociation des conflits. Ce qui importe ici, c'est moins le contenu des règles (par définition transformable) que le rapport de négociation et la garantie de justification qui se nouent autour d'elles.

Les situations observées dans les deux autres contextes scolaires sont hybrides. À l'école Saint-Exupéry, des pratiques formalistes-disciplinaires (les rangs, la marche ordonnée, la gestion bureaucratique des entrées et sorties, etc) ont été réintroduites récemment par des enseignants vivant la déformalisation comme une crise d'autorité. Elles côtoient pourtant des aspects relevant d'une procéduralisation du contrôle, notamment à travers la valorisation de la négociation et la mise en place de modalités horizontales de contrôle (l'organisation d'une consultation large parmi les élèves à propos du règlement, l'utilisation du groupe de pairs pour résoudre des problèmes disciplinaires entre élèves, etc.). Enfin, à l'athénée Paul Gauguin, chaque enseignant élabore à sa manière les modalités disciplinaires qui lui permettent de fonctionner au sein de sa classe. La déformalisation prend ici la figure de l'éclatement et de l'anomie. Cette école est très éloignée des modes de fonctionnement négociés observés à l'école Picasso, et montre plutôt un appel pressant à des solutions formalistes et "strictes".

En ce qui concerne les modes de résolution des conflits (colonne 2 du tableau 3), les sanctions verticalistes-exogènes tendent à perdre de leur efficacité, et une série de fonctionnements alternatifs apparaissent, axés sur la recréation de sens autour de la norme et de l'acte déviant et sur des procédures de négociation s'ouvrant au sens vécu par le sujet de la transgression, dans toutes ses dimensions humaines (psychologiques, familiales et culturelles). Cependant, ici encore, ces changements prennent un visage fort différent selon les contextes. C'est à nouveau l'école Picasso qui constitue une sorte de prototype du mode de résolution de conflits procéduralisés: l'insistance des enseignants sur la logique de "cas par cas" avec laquelle ils abordent chaque situation renvoie à un mode de fonctionnement non standardisé, mais flexible et ouvert à la négociation autour de situations vues comme irréductibles les unes aux autres. De plus, la pluralité des référents mobilisés dans la résolution des conflits se manifeste par le recours assumé à des acteurs extérieurs (psychologues, parents, représentants de divers secteurs) porteurs de différentes logiques.

Par contre, dans les deux écoles dites "à ressources faibles ou modérées", les procédures plus formalistes (sanctions classiques) constituent un recours



plus fréquent. De plus, s'il y a bien émergence de modalités horizontales de règlement des conflits, elles prennent la forme de dispositifs plus formalisés (tels que le contrat disciplinaire entre professeur et élève ou la médiation scolaire). L'efficacité et l'équité de tels dispositifs sont parfois compromises par le caractère fondamentalement inégal des relations scolaires. L'analyse du cas de la médiation scolaire récemment introduite dans certaines écoles bruxelloises dites "à problèmes"⁴ semble parfaitement illustrer cette analyse : au premier abord, cette initiative semble relever d'une logique de procéduralisation, dans la mesure où elle est censée introduire des mécanismes horizontaux de résolution de conflits dans les écoles, en mettant en présence les divers acteurs impliqués afin d'élaborer une solution négociée. Cependant, l'analyse des modalités concrètes de cette pratique montre que l'inégalité fondamentale des acteurs en présence, en termes de pouvoir institutionnel et de ressources symboliques, en compromet fondamentalement le caractère démocratique. De même, l'implication de partenaires extérieurs comme la justice ou comme la police communale pèse comme une épée de Damoclès sur les négociations au sein de l'école et y introduit une logique de contrôle vertical.

L'examen des modes de construction des règles scolaires et des modes de résolution des conflits confirme la non-effectivité croissante du modèle exogène et formaliste et l'apparition de mécanismes de "reconstruction de l'ordre scolaire" et de "gestion des désordres" construits autour de l'acceptation du caractère modifiable des règles. Trois processus clés émergent ici : l'exigence de justification, l'implication des acteurs et l'émergence de processus de négociation des règles et des conflits. Cependant, l'analyse montre aussi une forte différenciation des formes de cette transformation et du poids des logiques formalistes selon les contextes.

Crise de la légitimité rationnelle-légale et nouveaux modes de construction de la légitimité du rôle d'enseignant

La transformation des modes de régulation scolaire est également perceptible à travers l'analyse des modalités de construction des rôles scolaires, en particulier de celui d'enseignant. Dans les quatre contextes scolaires explorés, l'analyse révèle une tendance majeure : la légitimité ou l'autorité de l'enseignant n'est plus donnée par l'institution. Nous parlerons d'une crise des mécanismes de légitimation rationnels-légaux qui caractérisaient le cadre traditionnel d'exercice du métier. Cette insuffisance marque aussi une ouver-

4. Pour une analyse plus complète du cas de la médiation scolaire en Belgique, voir Verhoeven 1997b. L'analyse qui y est proposée part de l'étude du cas des médiateurs envoyés dans une vingtaine d'écoles bruxelloises de la Communauté française de Belgique avec pour mission de réduire le décrochage et la violence scolaire.

ture: loin des cadres hérités du système, l'enseignant doit aujourd'hui conquérir sa légitimité, à travers un travail personnel de mobilisation de compétences. Des stratégies multiples apparaissent alors, dont on peut dégager des dominantes selon les établissements (cf. tableau 4).

TABLEAU 4: MODE DE (RE)CONSTRUCTION DE LA LÉGITIMITÉ DU RÔLE D'ENSEIGNANT

RESSOURCES +	Collège Michel-Ange	Nostalgie d'une légitimité rationnelle-légale/sentiment de crise du statut; nécessaire mobilisation de compétences multiples: <ul style="list-style-type: none"> - compétences liées à la maîtrise de la grande culture; - ressources liées au capital culturel; - ressources "personnelles" (charisme, personnalité, passion) pour créer l'accrochage nécessaire à la performance.
	École Picasso	Fort déstandardisation: autonomie, engagement, réflexivité personnelle et collective. Compétences pédagogiques (centrage sur le jeune et ouverture à la société) et relationnelles (maïeutique structurante).
	École Saint-Exupéry	Ouverture du rôle à différents registres (psychologiques, relationnels, ouverture à la société). Capacité de créer de l'accrochage et de la motivation à apprendre. Hétérogénéité des constructions et tentation de retour à un modèle substantiel.
	Athénée Paul Gauguin	Fort nostalgie de l'autorité de statut/légitimité rationnelle-légale. Éclatement des réponses/constructions (de la crispation sur le modèle classique au relationnel non-structurant en passant par la violence symbolique et la peur de l'échec).

Ainsi, au collège Michel-Ange, l'insuffisance croissante des cadres rationnels-légaux pour faire "tenir" l'autorité des enseignants est vécue comme une grave crise morale par une majorité d'entre eux. Mis au pied du mur, ceux-ci évoquent alors diverses stratégies qui leur permettent de reconstruire leur légitimité. La compétence professionnelle, la maîtrise de leur matière, apparaît comme un argument essentiel dans ce travail de reconquête de l'autorité: "l'enseignant s'impose par sa compétence". D'autres disent s'appuyer sur le maniement de la "grande culture" scolaire classique — à travers la maîtrise de la rhétorique ou de la culture littéraire classiques. Par ailleurs, ils insistent sur des éléments comme la "personnalité" ou le "charisme", qui seuls semblent pouvoir compenser, par une "autorité naturelle", l'effondrement de "l'autorité artificielle, donnée par le système". Des compétences relationnelles ou incitatrices (la capacité de créer du sens pour chaque élève) sont également mobilisées. Ces aspects sont le plus souvent présentés non comme des buts en soit mais comme les moyens d'un apprentissage performant. Enfin, la dimension collective de la construction du rôle d'enseignant est ici extrêmement réduite et se limite à des échanges assez techniques ou superficiels.

Le discours des enseignants de l'école Picasso se construit aux antipodes de la légitimité rationnelle-légale, l'insistance sur l'investissement personnel



dans le rôle étant au cœur du projet de l'établissement. Tout d'abord, les capacités relationnelles sont extrêmement valorisées dans un contexte où le bon enseignant est celui qui est capable de "sortir de son rôle". "Être soi-même" et "s'investir personnellement" constituent ici des attitudes requises, par opposition au modèle traditionnel où "le monde scolaire et le professeur incarnaient automatiquement une autorité". Ceci peut être vu comme une première composante de la déformalisation de ce rôle. L'insistance sur la réflexivité de l'enseignant (définie comme une capacité à adopter un regard distancié et critique sur ses propres pratiques, par opposition à l'application routinière de recettes ou de techniques vides de sens) et sur la nécessaire adaptation permanente constitue un autre symptôme de cette déformalisation⁵. Enfin, il est intéressant de noter que cet investissement personnel fort va de pair avec une dimension collective non moins élaborée. La réflexivité collective permet en effet de reconstruire sans cesse une cohérence pédagogique du processus. L'engagement de la personnalité et la dimension relationnelle, la réflexivité et la concertation constituent trois figures essentielles de la déformalisation du rôle d'enseignant à l'école Picasso.

À l'école Saint-Exupéry, les enseignants doivent reconstruire la légitimité de leur métier dans un contexte de modification des frontières du registre scolaire. Ce sont les compétences relationnelles et humaines, l'ouverture au monde extérieur et à la société ainsi que la passion et la capacité de la transmettre qui constituent ici les compétences "utilement mobilisables". Par ailleurs, la pluralité des stratégies développées est en soi révélatrice du mouvement de déformalisation, même si, à la différence de l'école Picasso, cette hétérogénéité y est davantage vécue sous le mode de la crise. Enfin, à l'athénée Paul Gauguin, la nostalgie de l'autorité de statut est particulièrement forte. Mais, face à son évidente inefficacité dans ce contexte, les stratégies déployées sont particulièrement hétérogènes. Elles vont de l'insistance sur le registre relationnel comme moyen de révéler les élèves à eux-mêmes, à l'utilisation d'une certaine violence symbolique et de la peur de l'échec, en passant par la tentative désespérée de continuer à jouer sur le modèle classique (tout en devant bien entendu le justifier sans cesse). Quant à la dimension collective de la construction du métier, elle est quasi inexistante.

Dans les quatre contextes scolaires, la crise de la légitimité rationnelle-légale est patente. Celle-ci se traduit par l'importance croissante de l'investissement de la personnalité, par le caractère difficilement formalisable des pratiques et l'insistance sur la réflexivité sur les pratiques — autant de symp-

5. Les pédagogues contemporains semblent d'ailleurs entériner cette conception, avec l'insistance croissante sur la notion de réflexivité du praticien (cf. les travaux de Schön (1983) sur la notion de "praticien réflexif").

tômes de déformalisation du rôle et du travail personnel nécessaire à accomplir pour le faire "tenir". Cependant, les compétences "utilement mobilisables" pour en reconstruire la légitimité diffèrent selon les contextes.

Ouverture à l'environnement et à des acteurs extérieurs

L'ouverture des établissements à leur environnement et la coordination des actions avec un certain nombre d'acteurs extérieurs est une des dimensions constitutives d'une logique de procéduralisation. Et, effectivement, les quatre écoles étudiées ici sont en contact avec des acteurs externes. Cependant, ceux-ci diffèrent selon les contextes.

TABLEAU 5 : OUVERTURE A L'ENVIRONNEMENT ET AUX PARTENAIRES EXTÉRIEURS

R E S S O U R C E S +	Collège Michel-Ange	Ouverture au monde de l'entreprise (informations carrières, contacts, réunions avec le Pouvoir Organisateur de l'école) Liens avec le monde de la "grande culture" scolaire (théâtre, musées...).
	École Picasso	Insertion des élèves dans des réseaux de stages et d'échanges. <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-top: 5px;">→ réseaux longs/formation de capitaux valorisables → établissements = maîtres de cette ouverture</div>
	École Saint-Exupéry	Contacts limités avec le monde de l'entreprise (stages peu valorisables), Implication forte de la police communale, la justice, les organisations de jeunesse locales.
	Athénée Paul Gauguin	Poids de ces acteurs dans le contrôle des jeunes/logique de répression et de socialisation <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-top: 5px;">→ Réseau porteur non de capitaux mais de stigmates; → Établissements "colonisés" par logiques extérieures, non maîtres du jeu de l'ouverture.</div>

Ainsi, les écoles dites "à ressources fortes" semblent davantage ouvertes au monde de l'entreprise (en particulier avec des secteurs de pointe) et de la culture scolaire (en particulier, celui de la "haute culture" — musées, expositions, théâtre). Il s'agit de réseaux longs, générateurs de capital social et culturel. Ce type d'ouverture tend également à introduire une logique marchande dans l'établissement (i.e. à fabriquer des compétences monnayables dans la société et sur le marché). Dans ce cas de figure, les écoles vivent le contact avec ces acteurs extérieurs comme un enrichissement de leur offre éducative; elles semblent aussi "maîtriser" les règles du jeu de ce processus d'ouverture. Les acteurs externes avec lesquels les établissements dits "à ressources faibles" interagissent sont d'une tout autre nature. D'abord, ces établissements ne sont connectés avec le monde de l'entreprise que par rapport à une logique immédiate de formation professionnelle souvent peu valorisable sur le marché de l'emploi. Ensuite, les acteurs ayant le plus d'interactions avec

l'école sont la police, la justice et les organisations de jeunesse locales. Les priorités qu'ils introduisent ou renforcent dans le monde scolaire sont des objectifs de socialisation et de contrôle (voire de répression). L'école fait surtout appel à ce réseau dans des cas de gestion de conflits ou de décrochage scolaire, ou pour la résolution conjointe de problèmes familiaux ou psychologiques vécus par certains élèves. Loin d'être un réseau qui gagne à être fréquenté par les jeunes, celui-ci est plutôt porteur de stigmates. Enfin, dans les cas observés, les acteurs scolaires tendent à vivre cette ouverture comme une sorte de "colonisation" de leur monde par des logiques auxquelles ils n'adhèrent pas nécessairement. Alors que dans le premier cas, les écoles concevaient la mise en place de lieux de débat avec ces partenaires comme un enrichissement, elle risque ici de devenir le signe d'une perte de contrôle de sa régulation.

Le tableau brossé dans cette première partie révèle des contextes scolaires secoués par une profonde transformation. L'hypothèse de l'émergence d'un mode de régulation procédural, post-conventionnel et déformalisé, semble rendre compte de manière pertinente des changements observés dans ce monde scolaire "désinstitutionnalisé" (Martucelli 1998), c'est-à-dire où la complexité des situations transforme finalités, normes et rôles en inconnues à construire. Les composantes d'un tel modèle procédural sont la mise en place de procédures de négociation des finalités; un modèle normatif non plus déductif, exogène et formaliste, mais inductif, déformalisé et contextualisé; et des modes de construction des rôles fondés sur une réflexivité individuelle et collective des acteurs comme clé de la mobilisation de compétences utiles pour répondre aux situations scolaires. Procéduralisation et réflexivité des acteurs s'avèrent donc bien constituer des outils efficaces de la régulation des établissements scolaires aujourd'hui.

Régulation procédurale et inégalités des ressources et des positions

Cependant, au-delà de cette hypothèse commune, c'est un monde scolaire extrêmement bariolé qui s'offre au regard. Sur les différents axes analysés, la question des ressources de l'établissement et de sa position sur le "quasi-marché" scolaire s'est révélée importante. Ceci nous rappelle que cette mutation du mode de régulation ne se produit pas dans un système scolaire homogène, mais au contraire, dans un système caractérisé par des filières au prestige et aux débouchés inégaux. Nous voudrions revenir ici brièvement sur les éléments relatifs à l'impact de ces inégalités scolaires sur la régulation des finalités, des normes et de la relation pédagogique pour en tirer quelques réflexions transversales.

Inégalités scolaires et régulation des finalités

Nous avons vu que la pluralisation des mondes ou des "référents" dont disposent les acteurs scolaires pour construire les finalités éducatives, si elle est décelable partout, prend des formes très différentes selon les ressources des établissements. Dans certains cas, cette pluralisation est vécue sous le mode de la crise et de l'anomie; dans d'autres, elle est assumée et travaillée collectivement. À première vue, on constate une plus nette tendance à un "éclairage anomique" dans les contextes dits "à ressources faibles" alors que les établissements "à ressources fortes" semblent avoir une plus grande capacité à reconstruire du collectif à partir de la pluralité, notamment à travers la mise en place de ce que j'ai appelé des mécanismes de régulation procédurale (lieux de débats réflexifs et collectifs). Cette différence se marque aussi dans la capacité des établissements à établir des liens "constructifs" avec des acteurs extérieurs et de gérer de manière maîtrisée la pluralité de logiques d'action introduite par ceux-ci.

Cette capacité différentielle à développer des mécanismes de procéduralisation semble — en tout cas pour ce qui est de l'échantillon observé ici — tenir en partie à la variable "position sur le marché scolaire". Toutefois, il serait erroné de réduire cette capacité à cette unique variable, puisque nous avons pu observer une école occupant une position particulièrement privilégiée (collège Michel-Ange), mais ne parvenant pas pour autant à instaurer un débat fertile sur la construction collective des finalités. Certaines recherches (Demailly 1991, Cousin 1993, Cousin & Guillemet 1992, Derouet & Dutercq 1997) ont par ailleurs montré que c'est souvent dans les établissements les plus "difficiles" que l'accord des enseignants autour d'un projet d'établissement est le plus solide. D'autres mécanismes — notamment organisationnels — interviennent ici, tels que ceux mis en évidence par les recherches sur l'effet établissement (cf. Cousin 1996, 1998), renvoyant au rôle de l'équipe de direction, à la capacité d'établir un lien positif avec leur environnement, à la nature de la cohésion sociale et à l'importance de la mobilisation collective.

Régulation normative et contextes différenciés

L'analyse comparée des modes de régulation normative conduit à des conclusions similaires. D'une part, un mouvement commun de crise des codes formels (déformalisation) et l'émergence de processus innovateurs, horizontaux et négociés, fondés sur la justification et la contextualisation, sont décelables dans les quatre écoles. D'autre part, cependant, l'intensité et les modalités de ce mouvement diffèrent profondément selon les contextes. Ainsi, dans les écoles occupant une position "avantageuse" sur le marché

scolaire, la logique négociée, post-conventionnelle et déformalisée est plus présente et semble plus tenable. Les acteurs s'y engouffrent avec une certaine confiance dans "l'honnêteté" de l'offre institutionnelle de négociation. Au contraire, dans les écoles occupant une position moins avantageuse, on a relevé une tendance plus marquée à une crispation sur des mécanismes formalistes et à une demande d'ordre. Celle-ci peut être comprise comme une demande de socialisation minimale ou comme une demande de garantie formelle de la part des acteurs dans un univers anomique. L'incertitude impliquée par des solutions déformalisées y semble plus rapidement ressentie comme arbitraire. En plus, dans certains cas, l'établissement présente une situation de violence symbolique qui compromet les conditions de base de la négociation.

L'apparition de mécanismes procéduraux semble donc mise en difficulté lorsque certaines conditions structurelles rendent problématique l'engagement positif des acteurs dans ces dispositifs. Ce modèle exige des conditions particulières de parole, pas nécessairement présentes dans certaines écoles en difficultés. Toutefois, il nous faut à nouveau éviter de tomber dans une analyse déterministe du lien entre ressources nécessaires à la régulation procédurale et position des établissements scolaires. Des scénarios collectifs particulièrement innovants en termes de négociation des normes surgissent aussi dans des établissements occupant une position désavantageuse, face à l'inefficacité évidente du modèle normatif traditionnel dans ces contextes.

Des formes différenciées de régulation pédagogique

Si une crise de la légitimité rationnelle-légale pour faire "tenir" le rôle d'enseignant est décelable partout, les réponses apportées pour y faire face sont multiples. Dans certains cas, cette crise tend à être subie (c'est le cas au collège Michel-Ange et à l'athénée Paul Gauguin), dans d'autres, elle est assumée et travaillée (à l'école Picasso et à l'école Saint-Exupéry). De plus, les compétences "utilement mobilisables" diffèrent selon les contextes. Dans les établissements dits "à ressources fortes", c'est la capacité de l'enseignant à enclencher un mécanisme d'apprentissage constructif et utile en termes de préparation aux études et au monde du travail qui est porteuse. L'insistance sur la transmission de "capitaux convertibles", de capacités post-conventionnelles peut sans doute être mise en relation avec les projections de ces deux établissements en termes d'insertion future dans des réseaux éducatifs et professionnels. Pour les deux écoles en position plus désavantagée, les compétences utilement mobilisables relèvent plus des capacités relationnelles et sociales et renvoient à un mode de socialisation plus traditionnel d'intégration et de contrôle. Sur ce fond de crise de la légitimité rationnelle-légale pour faire "tenir" le métier d'enseignant, c'est donc à une diversification des modes de reconstruction de cette légitimité que l'on assiste.

L'analyse transversale de nos quatre contextes semble conduire à un constat de polarisation entre, d'une part, des établissements capables de construire des relations pédagogiques solides à partir d'une pluralité de registres — savoirs, culture, capacités relationnelles — ouvrant ainsi à une socialisation de type "post-conventionnel" qui présage une insertion des élèves dans des réseaux larges ; et, d'autre part, des établissements qui ne jouent pas sur toutes les palettes de logiques d'action disponibles mais se crispent plutôt sur des modèles formalistes, axant finalement l'essentiel de la relation pédagogique sur des logiques de contrôle et de socialisation conventionnelle. La capacité de construire du collectif, en termes de coordination pédagogique, de construction d'un projet à partir de la diversité des styles et des pratiques, est tout aussi inégalement répartie. Cette analyse pourrait nous conduire à une lecture insistant sur la polarisation des scénari selon la position des établissements ou, autrement dit, à établir un lien déterministe entre cette position et les compétences nécessaires à la procéduralisation. Une telle lecture doit être nuancée, et peut sans doute être attribuée aux limites internes de notre choix d'écoles. Les travaux sur l'efficacité ou la mobilisation des établissements scolaires (Grisay 1989, Cousin 1999, Cousin & Guillemet 1992, Mortimore 1998) montrent en effet combien, face à une même situation défavorisée en termes de position et de ressources, des établissements peuvent élaborer des scénario collectifs différents. La situation de désinstitutionnalisation scolaire est avant tout un appel à la reconstruction, et ouvre ainsi la porte à une diversité de réponses organisationnelles — dont la procéduralisation nous paraît une des plus innovatrices, des plus justes et des plus efficaces.

Régulation marchande et régulation post-conventionnelle des systèmes éducatifs

Les mécanismes de régulation procédurale se heurtent à d'autres modes de régulation qui traversent les systèmes éducatifs, comme la régulation marchande. Évoquons ici très succinctement deux types d'effets de l'introduction de cette logique marchande sur la procéduralisation : des effets liés à la différenciation du système et des effets de colonisation des établissements.

Logiques de marché et effets de système : différenciation des modes de régulation

Les mécanismes de concurrence entre écoles, ainsi que leurs effets sur la répartition inégale des ressources et de renforcement de processus de ségrégation, tendent à renforcer la polarisation du système scolaire. Au fond, les

écoles les plus "faibles" sur le "quasi-marché" scolaire sont aussi les plus vulnérables aux effets destructeurs des logiques de compétition, et se retrouvent souvent, non pas en position de choix accru, mais de contrainte accrue (Ball 1993, Ball et Bowe 1992). Tout en reconnaissant la diversité des réponses possibles apportées par des établissements faisant face à une même position, il nous semble pertinent de poser l'hypothèse que ces processus de hiérarchisation et de ségrégation affectent le développement de mécanismes de régulation procéduraux. Dans les écoles en position avantageuse — du moins celles de notre échantillon —, les acteurs disposent de plus de ressources et de filets de sécurité pour s'engager dans des procédures de négociation; par contre, les écoles en position désavantagée tendent à moins maîtriser les règles des négociations dans lesquelles elles sont plongées et à se centrer sur un mode de socialisation et de contrôle plus conventionnel et formaliste. Les effets de système liés à l'introduction de logiques de marché affaiblissent encore les établissements déjà démunis et créent des effets de "ghettoïsation" éducative qui ne sont pas propices à l'engagement des acteurs scolaires dans les procédures de négociation, de production de sens et de normes.

Polarisation des logiques au sein des établissements

D'autre part, à l'échelon des établissements eux-mêmes, la logique marchande tend parfois à "coloniser" le monde scolaire (Woods & Jeffrey 1998, Ball & Bowe 1992, Ball 1993). Au sein des écoles, des acteurs de plus en plus nombreux sont porteurs d'une logique marchande ou managériale ("marchandisation" des biens scolaires, présentation des acteurs scolaires comme consommateurs ou offreurs, introduction de critères techniques d'éducation et d'évaluation, etc.) qui entre profondément en conflit avec d'autres logiques". Le poids de cette logique de marché et des critères économiques et techniques qu'elle introduit tend à générer une série d'attitudes au sein de l'établissement, souvent contraires à la logique d'équité ou à la logique de développement personnel (centrée sur l'enfant et les processus d'apprentissages différenciés). Le modèle procédural est bien sûr fortement compromis par cette réduction de la pluralité normative à la domination d'une logique "colonisatrice".

Il semble donc clair que, si l'on poursuit un principe de justice et d'équité, le "modèle procédural-post-conventionnel" ne puisse être introduit comme outil de régulation des établissements qu'en se donnant certaines garanties structurelles. Négliger ces garanties risque de rendre le modèle procédural prisonnier de cette situation d'inégalité et impuissant face aux logiques locales et aux intérêts particuliers. La différence entre modèle procédural et modèle de régulation marchande tient donc à des principes — celui d'équité notamment — et à des procédures — celles garantissant des

conditions de débat permettant l'émergence de solutions démocratiquement négociées.

Vers une régulation procédurale : quelles ressources "injecter" dans le système scolaire ?

La question qui se pose dès lors est la suivante : quelles ressources "injecter" dans le système pour tenter de compenser le caractère aléatoire d'une déformalisation qui serait uniquement guidée par les forces du marché ? Autrement dit, quelles sont les conditions nécessaires pour que le mode de régulation procédural puisse fonctionner comme outil de poursuite d'un principe de justice négociée et post-conventionnelle ? Cette question doit être posée à différents niveaux. Elle renvoie tout d'abord aux ressources des acteurs qui négocient, aux compétences dont ils disposent : nous avons insisté à plusieurs reprises sur les capacités réflexives des acteurs, sur leurs capacités de négociation et plus généralement sur les compétences post-conventionnelles (capacités critiques, primat des principes sur les codes). Cette question doit aussi être posée à propos des dispositifs à développer à l'échelon des établissements. Nous avons évoqué la mise en place de dispositifs de négociation et de construction collective, à différents niveaux. L'intérêt de ces dispositifs réside dans leur aspect procédural, à savoir le fait qu'ils mettent l'accent non pas sur les contenus, mais sur les dispositifs procéduraux garantissant la participation des divers acteurs impliqués. À cet égard, la figure du médiateur peut constituer un exemple stimulant, à condition de remplir certaines conditions structurelles (neutralité, compensation de l'inégalité des ressources...). Cependant, tout ne peut peut-être pas être résolu à l'échelon des acteurs ou des établissements ; c'est aussi à un niveau plus global — celui de la coordination de l'action et du pilotage de l'organisation — qu'il faut agir pour tenter de contrer les effets de système qui viennent d'être évoqués. Mentionnons simplement ici l'importance de la coopération entre établissements (particulièrement importante en ce qui concerne les inscriptions et les exclusions d'élèves, ou l'ouverture d'options diversifiées et non "ghettoisées" par exemple). Le rôle d'instances de coordination de niveau intermédiaire, permettant de compenser les effets de ségrégation suscités par les mécanismes de marché, est à cet égard prometteur⁶.

6. Pensons par exemple aux LEA (Local Education Authorities) en Angleterre, ayant joué un rôle crucial à cet égard, en matière de redistribution des ressources, de développement de politiques de discrimination positive, etc. — ressources d'ailleurs sévèrement diminuées avec les réformes conservatrices de 1988 et 1992.

Conclusion : désinstitutionnalisation, dérégulation et procéduralisation

Nous avons voulu, dans ces pages, montrer combien l'étude de l'établissement scolaire pouvait être éclairée sur le plan conceptuel et heuristique par la notion de régulation procédurale, fondée sur une conception contingente et négociée des règles (déformalisation) et sur des dispositifs institutionnels collectifs de problématisation et de négociation des normes. Les concepts de procéduralisation et de réflexivité des acteurs nous semblent en effet constituer des outils pertinents pour comprendre la régulation des situations scolaires observées. Si le mode de régulation formel et substantiel limitait les capacités d'apprentissage collectif de l'institution scolaire en "figeant" les normes et les rôles, les dispositifs procéduralisés, en ouvrant l'institution au registre de la réflexivité, permettent au contraire d'en accroître les possibilités d'apprentissage, d'accumulation et de transmission des connaissances et, par là même, la capacité de réponse à un environnement complexe et changeant.

Cependant, au-delà de la portée de cette hypothèse commune, c'est à des situations scolaires extrêmement diversifiées que nous avons affaire. Face à la désinstitutionnalisation, les scénarios de réponses institutionnelles sont multiples, s'échelonnant de la crispation formaliste (reformalisation) à la mise en place de mécanismes procéduraux, en passant par des situations de forte anomie (liées à des difficultés de mobilisation des acteurs sur leur environnement scolaire). Tout en refusant toute vision déterministe qui opposerait des établissements "faibles" et "formalistes" à des établissements "forts" et fortement engagés dans la procéduralisation, nous avons cependant mis en évidence certains effets négatifs de l'introduction de la logique de marché sur la procéduralisation. S'il veut éviter d'être "rattrapé" par les effets de cette logique marchande, le modèle procédural doit dès lors se donner une série de garanties structurelles de fonctionnement, notamment par l'introduction de mécanismes de coordination coopérative — et non compétitive — entre établissements.

Bibliographie

- BALLION A. 1993 *Le Lycée, une cité à construire*, Paris, Hachette
BALL S. 1993 "Education Markets, Choice and Social Class: The market as a class strategy in the UK and the USA", *British Journal of Sociology of Education*, v14, n1
BALL S. & BOWER R. 1992 *Reforming Education and Changing schools, case studies in policy sociology*, London & New York, Routledge
BERTHELOT J.-M. 1983, *Le piège scolaire*, Paris, PUF

- BOLTANSKI L. & THÉVENOT L. 1991 *De la justification. Les économies de la grandeur*, Paris, Gallimard
- COUSIN O. 1993 "L'effet établissement. Construction d'une problématique", *Revue française de Sociologie*, XXXIV, 3, pp395-419
- COUSIN O. 1996 "Construction et évaluation de l'effet établissement; le travail des collègues", *Revue Française de Pédagogie*, n115, avril-juin, pp59-75
- COUSIN O. 1998 "Sélection et socialisation dans les collèges : la part de l'établissement", *Recherches Sociologiques*, XXIX, n3, pp67-91
- COUSIN O. & GUILLEMET J.-P. 1992 "Variation des performances scolaires et effet-établissement", *Éducation et Formation*, n31, avril-juin, pp23-30
- DE MUNCK J., LENOBLE J. & MOLITOR M. 1995 *Pour une procéduralisation de la politique sociale*, rapport du groupe de coordination d'une recherche menée pour la DG V, LLN, UCL
- DE MUNCK J. & VERHOEVEN M. (ed) 1997 *Les mutations du rapport à la norme*, Bruxelles, De Boeck
- DE MUNCK J. 1997, "Déformalisation et procéduralisation : les coordonnées d'un débat" in DE MUNCK J. & VERHOEVEN M., *Les mutations du rapport à la norme*, Bruxelles, De Boeck
- DEMAILLY L. 1991 *Le collège : crise, mythes et métiers*, Lille, PUL
- DEROUET J.-L. 1992 *École et Justice, De l'égalité des chances aux compromis locaux ?*, Paris, Métailié
- DEROUET J.-L., DUTERCQ Y. 1997 *L'établissement scolaire : autonomie locale et service public*, Paris, ESF
- DUBET F. 1991 *Les Lycéens*, Paris, Seuil
- DUBET F. 1994 *Sociologie de l'expérience*, Paris, Seuil
- DUBET F. & MARTUCELLI D. 1996 *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, Seuil
- FAVEREAU O. 1994 Règles, organisation et apprentissage collectif : un paradigme non standard pour trois théories hétérodoxes in ORLÉANS A. (ed), *Analyse économique des conventions*, Paris, PUF (Économie)
- GRISAY A. 1989 *Quels indicateurs d'efficacité pour les établissements scolaires ? Étude d'un groupe contrasté de collèges performants et peu performants*, Liège, Université de Liège, Service de pédagogie expérimentale
- HABERMAS J. 1987 *Théorie de l'agir communicationnel*, 2 vol., Paris, Fayard
- KOHLBERG L. & GILLIGAN C. 1971 "The adolescent as a philosopher: the discovery of the self in a postconventional world", *Daedalus*, n XXXX, pp1051-1086
- LAPEYRONNIE D. 1992 Intégration et sociétés nationales, in *L'intégration des minorités immigrées en Europe*, Tome 1. *Problématiques*, Actes du Colloque International de Paris, Nancy, CNFPT
- MARTUCELLI D. 1998 "Socialisation et désinstitutionnalisation : le cas des adolescents", *Recherches Sociologiques*, v.XXIX, n3, pp91-112
- MORTIMORE P. 1998 *The road to improvement. Reflections on school effectiveness*, Lisse, Exton, Swets & Zeitlinger Publishers
- PAYET J.-P. 1995 *Collèges de banlieue. Ethnographie d'un monde scolaire*, Paris, Méridiens
- PIAGET J. 1969 *Le jugement moral chez l'enfant*, Paris, PUF
- SCHÖN A. 1983 (éd. 1995) *The reflective practitioner. How professional think in action*, Aldershot, Arena

- VERHOEVEN M. 1997a *Les mutations de l'ordre scolaire, Régulation et socialisation dans quatre établissements contrastés*, Louvain-la-Neuve, Bruylant-Academia
- VERHOEVEN M. 1997b "La médiation scolaire: un symptôme de la déformalisation et de la dérégulation au sein du champ scolaire. Positionnements divers", in DE MUNCK J., VERHOEVEN M. (ed) *Les mutations du rapport à la norme*, Bruxelles, De Boeck
- VERHOEVEN M. 1998 "Les mutations de la discipline scolaire. Négociation des règles et résolution des conflits dans quatre établissements contrastés", *Déviance et Société*, v22, n4, pp. 389-413
- VINCENT G. (ed) 1994 *L'éducation prisonnière de la forme scolaire, Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon
- WEICK K. 1973 "Educational organizations as loosely coupled systems", *Administrative Science Quarterly*, v21, n1
- WOODS P. & JEFFREY B. 1998 "Choosing positions: living the contradictions of OFSTED", *British Journal of Sociology of Education*, v19, n4, pp. 547-570

C

OMPTES RENDUS

ALAIN KERLAN, 1998

La Science n'éduquera pas. Comte, Durkheim, le modèle introuvable
Peter Lang, 326 pages.

La Science n'éduquera pas... est une analyse du "moment positiviste" de l'éducation. Ce moment, encadré en amont par Comte, en aval par *L'Évolution pédagogique en France* de Durkheim, annonce ce qu'Alain Kerlan appelle "l'âge éducatif des sciences"; c'est-à-dire qu'il confère à la science une vocation éducative à la fois éminente et inédite: elle doit désormais prendre en charge l'éducation de la jeunesse, constituer pour elle le nouveau modèle correspondant à l'évolution moderne de la civilisation.

Le grand intérêt, à mes yeux, de l'ouvrage est qu'il n'est pas qu'une contribution de plus à l'histoire de la pensée. Son souci constant est au contraire de comprendre ce moment positiviste en le situant dans la perspective du devenir actuel du rapport entre science et éducation. Cette mise en perspective part d'une remarque pénétrante: la didactique contemporaine des sciences n'en a toujours pas fini de déplorer la non-réalisation du programme annoncé par Durkheim dans les derniers chapitres de *L'Évolution pédagogique en France* et selon lequel les sciences doivent désormais organiser à nouveaux frais la culture intellectuelle et morale. De la relance de l'éducation scientifique dans les années soixante-dix (voir par exemple *Quelle édu-*

cation scientifique pour quelle société? 1978) au projet récent de "La Main à la pâte", il s'agit toujours de souligner que la place faite aux sciences par l'institution scolaire est peu conforme à son importance dans la société et la civilisation, et d'appeler à la nécessaire reconnaissance de ses vertus éducatives. Curieux "balbutiement de l'histoire éducative" commente Alain Kerlan (p9): le fantôme du positivisme hante-t-il encore une didactique des sciences apparemment fondée sur son refus explicite?

La Science n'éduquera pas... montre que cette question surgit au cœur même de la pensée positiviste de l'éducation scientifique. Ainsi Durkheim termine-t-il *L'Évolution pédagogique en France* en voulant insuffler à ses lecteurs une nouvelle foi pédagogique. Rupture par rapport au reste de l'ouvrage: à l'analyse de l'évolution des études secondaires du Moyen Âge au XIX^e siècle, se substitue un discours programmatique teinté de volontarisme. Or, ce volontarisme même pose problème: comme si le mouvement spontané de l'histoire était impuissant à faire advenir cet "âge éducatif des sciences"; comme si quelque chose résistait à l'installation et à la reconnaissance de ce nouvel âge. Alain Kerlan repère ainsi, de Durkheim à la reprise actuelle du thème de la science éducatrice une énigme: l'âge

éducatif des sciences annoncé n'en finit pas d'advenir.

Comment résoudre cette énigme? La réponse d'Alain Kerlan, à laquelle je souscris, me semble être la suivante: c'est le développement même des sciences qui expliquerait l'échec de l'annonce durkheimienne. En évoluant résolument dans le sens d'une pluralité constitutive, en se pensant au pluriel plus qu'au singulier, les sciences se rendent incapables de prendre en charge l'unité spirituelle de l'homme, incapables de remplacer par des "Humanités scientifiques" les anciennes Humanités littéraires. Comte l'avait bien dit: on ne détruit que ce qu'on remplace; mais la science contemporaine, définitivement inscrite sous le signe de la dispersion, ne pouvait être ce remplaçant moderne de la vieille culture théologique, métaphysique et littéraire.

Ainsi, écrit Alain Kerlan, les sciences ont de fait pénétré l'éducation à titre de moyens et non comme pensée des fins: la science dans l'éducation n'existe guère que comme sciences de l'éducation. Je partage quant à moi pleinement le soupçon qui sourd des analyses de *La Science n'éduquera pas...*: le thème positiviste d'un âge éducatif des sciences se leurre sur lui-même. Il croit être l'annonce d'une ère nouvelle de la culture, il est en fait la forme terminale d'une vieille idée avec laquelle le XX^e siècle a semble-t-il rompu: l'idée d'une "uni-versité" du savoir, c'est-à-dire d'une unité foncière de l'esprit qui fonderait le projet de son éducation "libérale" et générale. La science doit être, aux yeux du positivisme, le ferment nouveau d'une culture spirituelle dont il ne conteste jamais l'unité fondamentale. En cela, le modèle positiviste, qui a cru inaugurer la modernité est en vérité la dernière figure d'une configuration classique, commencée au XVII^e siècle avec Descartes et qui se clôt au XIX^e.

C'est sur les bases d'une telle analyse, à la fois originale et forte, qu'Alain Kerlan explore la pensée de Durkheim et de Comte sur ce point, la première précédant la seconde dans une remontée de

l'ordre chronologique significative de la volonté de comprendre l'une et l'autre à partir de nous.

Ainsi, le chapitre "L'esprit et les choses" établit-il comment la pédagogie "réaliste" de Durkheim veut se substituer en le renouvelant au vieil idéal humaniste: il s'agit toujours d'apprendre l'homme, mais l'homme peut s'apprendre à travers les choses, qui sont comme un intermédiaire entre l'esprit et l'esprit, et non seulement dans les œuvres. Durkheim donne un sens philosophique lourd (qu'il n'avait évidemment pas d'ordinaire) à la "leçon de choses" promue par la pensée pédagogique dans la deuxième moitié du XIX^e siècle.

Ainsi également, la deuxième partie de l'ouvrage, tout entière consacrée à Comte, montre-t-elle comment le "positivisme religieux" qui fut la dernière mouture de sa philosophie, loin d'être une "incongruité" (p207), s'articule à l'idée première d'une mission éducative des sciences. C'est qu'on trouve déjà chez Comte lui-même ce soupçon dont nous parlions tout à l'heure: celui d'une incomplétude essentielle de la science en regard de sa vocation éducative. Le pouvoir spirituel, dont l'éducation est un des attributs principaux, est quelque chose de trop important pour être confié aux seuls savants dont la "spécialisation dispersive" est peut-être irréductible (voir pp241 et suivantes, "Les savants en suspicion").

Au total, donc: un livre stimulant et profond; Comte et Durkheim revisités pour mieux comprendre le statut ambigu et irrésolu des sciences dans le discours éducatif d'aujourd'hui. Je n'exprime qu'un regret: que cette visite ait été trop décontextualisée. Le contexte des œuvres et des auteurs étudiés aurait pu en effet les éclairer. C'est vrai notamment de *L'Évolution pédagogique en France*, qui était à l'origine un cours professé à la Sorbonne en 1903-1904, au moment même où Louis Liard impose dans les lycées sa réforme de l'enseignement scientifique "moderne" (1902). Celle-ci est fondée sur l'idée d'"humanités scientifiques" devant faire

pendant aux humanités classiques, et on peut penser que le cours de Durkheim en est la caution théorique. Cette réforme donne d'ailleurs à l'annonce durkheimienne d'un âge éducatif des sciences un début de consistance historique. Elle empêche de ne la voir (ce que, me semble-t-il, a tendance à faire Alain Kerlan) que comme une pure prophétie. De même, il est à mes yeux dommage que *La Science n'éduquera pas...* ne fasse aucune référence au climat scientifique du temps, et notamment à Berthelot qui n'est pas une seule fois cité. Cela aurait permis de mettre en évidence l'existence d'un large courant de pensée "positivo-scientiste" qui ne s'est pas limité à la filiation Durkheim-Comte. Entre la "science édu-

catrice" de Berthelot et "l'âge éducatif des sciences" de Durkheim, la parenté est réelle; elle aurait pu être éclairante.

Toutefois, ces réserves ne touchent pas à l'essentiel d'un livre qui, il faut y insister, aide singulièrement à comprendre ce que son auteur appelle "l'inactuelle actualité" (p284) de la pensée positiviste de l'éducation, c'est-à-dire le rapport ambivalent que nous entretenons avec une figure à la fois dépassée, voire condamnée, et en même temps reprise comme une nostalgie inconsciente d'elle-même, dans le constat parfois fait d'une crise interminable de l'entreprise éducative.

Pierre KAHN
IUFM de Versailles

ANNE BARRÈRE ET NICOLAS SEMBEL, 1998
Sociologie de l'éducation
 Paris, Nathan, collection Éducation en poche, 128 pages.

Si l'objectif de la nouvelle collection chez Nathan, *Éducation en poche*, est de proposer aux étudiants et aux enseignants une synthèse "des savoirs de base en éducation", l'ouvrage d'Anne Barrère et Nicolas Sembel qui l'inaugure tient le pari, et cela d'autant plus qu'il est difficile de gérer les contraintes d'un nombre de pages limité (128) pour traiter un champ de recherche devenu aussi important que celui de la sociologie de l'éducation. L'avant-propos, signé par François Dubet, donne deux pistes de lecture; l'une, scolaire, propre à la lecture d'un manuel, l'autre, en forme de thèse, déployant la théorie et l'histoire de la sociologie de l'éducation et de l'école.

Ouvrage de synthèse certes pour des lecteurs initiés, mais aussi ouvrage d'initiation pour les débutants, ce petit livre, très didactique, offre à travers un langage clair une vue d'ensemble de la recherche sociologique en éducation et une vue focalisée des principaux thèmes et des principaux résultats de recherche relatifs à l'objet traité. Ces principaux thèmes sont: la socialisation des individus (chap. I), la sélection scolaire et sociale (chap. II), les apprentissages scolaires et le rapport au savoir (chap. III) et la gestion de l'ordre et des désordres scolaires (chap. IV).

Selon les thématiques abordées, les auteurs offrent deux types de références bibliographiques. En notes de bas de page, ils proposent des références précises sur les points abordés. En fin d'ouvrage, ils proposent non seulement les titres des travaux qui leur ont permis d'aborder les différents thèmes, mais également des références transversales qui permettront au lecteur d'acquérir ou d'approfondir une "vision globale de la sociologie de l'éducation et du système éducatif". Une liste des travaux plus spécifiquement historiques et une liste d'ouvrages se référant aux diffé-

rents "maillons" du système éducatif (maternelle, primaire, collège, lycée, université) viennent compléter cette bibliographie qui ne se veut en aucun cas exhaustive mais qui correspond à ce qu'on peut trouver actuellement d'essentiel en matière de sociologie de l'éducation. Un index des noms et des notions vient enrichir la présentation.

ÉCOLE ET SOCIALISATION

Commencer par le concept de socialisation n'a rien de surprenant car ce concept, central dans toutes les sciences humaines, est particulièrement utile pour comprendre — disent les auteurs — comment la sociologie de l'éducation analyse le rôle de l'école dans la société. En effet, l'école en tant qu'instance de socialisation, c'est-à-dire d'apprentissage par l'individu des normes, des valeurs, des modèles de comportement qui orientent et régissent son existence collective et les systèmes de relations qu'il tisse au sein des groupes sociaux auxquels il appartient, reste un espace où se joue une grande partie de l'apprentissage de la vie sociale. Toutefois, les auteurs, en évoquant les principales problématiques historiques de la socialisation scolaire montrent, dans un premier temps (I, p12-22), comment cette notion a évolué, passant d'une conception fonctionnaliste et universaliste de la culture scolaire (Durkheim), à une conception de la culture scolaire comme reproductrice des hiérarchies sociales (Bourdieu et Passeron), pour aboutir enfin à une conception plus récente centrée sur la subjectivité de l'individu dans la construction de son expérience scolaire (Dubet). Si, comme le montrent les auteurs, pour Durkheim la socialisation scolaire est une libération, si pour Bourdieu et Passeron, elle est un

processus arbitraire de sélection sociale, et si pour Dubet elle est une expérience, il ne reste pas moins que le rôle de la socialisation reste central pour les trois approches qu'ils ont choisies.

Mais le sociologue qui traite du thème de la socialisation scolaire ne peut pas perdre de vue qu'elle s'articule (ou ne s'articule pas) avec la socialisation familiale. C'est ce que nos deux auteurs essayent de montrer dans un deuxième temps de ce chapitre (II, p23-32). Ils passent en revue les différents thèmes que la littérature sociologique offre aujourd'hui sur les convergences et divergences existantes entre la socialisation familiale et la socialisation scolaire. Pour cela, ils font référence aux travaux se rapportant à l'investissement des familles vis-à-vis de la scolarité et aux pratiques d'aide familiale au travail scolaire selon les niveaux de scolarité et selon les ressources culturelles des familles; ils évoquent les études traitant des styles éducatifs des familles selon leur appartenance sociale, et plus particulièrement les travaux relatifs aux différents styles d'autorité qui permettent de comprendre la proximité ou la distance qui existe entre le mode d'autorité exercé à l'école et celui exercé dans la famille. Les auteurs font référence également aux travaux qui ont examiné les configurations de transmission de l'héritage culturel selon les milieux sociaux et à l'intérieur des milieux sociaux ainsi que les différentes logiques d'adaptation des familles à l'école.

ÉCOLE ET SÉLECTION

Barrère et Sembel vont dans ce chapitre faire référence aux travaux qui depuis les années soixante prennent comme objet d'étude les inégalités dans la réussite scolaire. En effet, à partir de cette date les sociologues de l'éducation vont s'intéresser à ce qui se passe à l'intérieur de l'école et plus particulièrement aux inégalités de sélection scolaire. Pour aborder ce thème, nos deux auteurs vont privilégier deux versants: l'un, interne, se

référant à la production de diplômés par le système éducatif, l'autre, externe, se référant à la valeur sociale des diplômés et des effets sociaux de la réussite au-delà du système éducatif lui-même. Ces deux versants vont être traités dans la première partie de ce chapitre, à partir des travaux macrosociologiques, et cela selon trois époques historiques: la troisième république ("élitisme républicain mais peu démocratique"), les années 1960-1980 ("massification et fragmentation du système éducatif"), et depuis les années 1980 ("développement d'un marché éducatif"). Dans la deuxième partie du chapitre, les auteurs vont passer en revue les travaux récents qui privilégient une approche plus microsociologique des inégalités de réussite où l'attention est davantage centrée sur les acteurs eux-mêmes, sur l'influence du contexte de scolarisation, sur les parcours des élèves. C'est ainsi que les recherches travaillant sur "l'effet établissement", "l'effet classe", "l'effet-maître", et "l'effet-secteur" sont signalées, ainsi que celles qui prennent comme objet les inégalités de réussite selon le sexe ("les succès ambivalents des filles") et selon l'appartenance ethnique ("les jeunes étrangers ou issus de l'immigration") à travers une analyse de leurs parcours et de leurs vécus scolaires.

ÉCOLE ET APPRENTISSAGE

La sociologie des savoirs scolaires et des apprentissages constitue en France un champ à la fois ancien et relativement neuf. Ancien car, remarquent les auteurs, Durkheim propose déjà, dans *L'évolution pédagogique en France*, une approche sociale et critique de la constitution et de la transmission des savoirs scolaires. Neuf car pendant de longues décennies cette approche ne s'est pas renouvelée, tant le thème des inégalités des chances dans l'école avait pris le devant de la scène en matière de recherche sociologique en éducation. Ces dernières années, grâce aux apports de la sociologie anglaise, la sociologie du curriculum se développe en

France. Cette sociologie, à l'instar de la sociologie de la connaissance, nous a appris que les programmes et les contenus scolaires sont socialement construits, c'est-à-dire qu'ils ne sont pas indépendants des intérêts des groupes sociaux et de leur culture et, dans ce sens, ils évoluent en fonction de moments historiques et de jeux de pouvoir mais également en fonction des finalités sociales des niveaux de formation.

Ce chapitre, un des plus étoffés de l'ouvrage — ce qui n'est pas surprenant si nous pensons que les deux auteurs sont des enseignants-chercheurs de IUFM —, intéressera à plus d'un titre les apprentis professeurs d'école, de collège et de lycée.

Les auteurs examinent avec beaucoup de pertinence les travaux issus non seulement de la recherche en sociologie de l'éducation mais également les apports de la recherche en sciences de l'éducation. Pour ce faire, trois parties vont aborder la problématique du curriculum (I p64-71), de la relation pédagogique (II p72-78) et des activités scolaires (II p78-88).

Du curriculum formel (les programmes de formation censés être transmis "officiellement") au curriculum réel (les contenus effectivement transmis ou ce que les élèves apprennent réellement) et au curriculum caché (contenus et valeurs pas explicites dans le programme officiel, mais qui sont cependant appris à l'école), la distance semble importante. Elle est marquée par un rapport social à la culture scolaire et au savoir, et par les interactions existant entre les différents acteurs éducatifs.

La massification du public des collèges et des lycées exige une modification de la relation pédagogique — plus axée sur "l'échange entre générations où la subjectivité et les émotions jouent un rôle" (p78) — et une modification de la division de travail scolaire. Ces nouvelles demandes ne sont pas sans lien avec les apprentissages. Si les travaux recensés dressent le constat des évolutions pédagogiques, ils se gardent bien d'en fêter l'étendue, tant, d'une part, la permanence des pratiques

traditionnelles et parfois caduques sont encore à l'œuvre dans la relation pédagogique et tant, d'autre part, les effets sociaux de pratiques innovantes en matière de pédagogie sont loin d'assurer une pratique démocratisante des apprentissages.

ORDRE ET DÉSORDRE À L'ÉCOLE

Pour finir, les auteurs ont choisi d'aborder, dans une perspective transversale, les principales études qui essaient de rendre compte des principaux aspects de la dérégulation de l'ordre scolaire, ainsi que celles qui essaient d'interpréter la déstabilisation de la forme scolaire dans l'enseignement scolaire. Deux entrées sont privilégiées, celle de la massification qui a produit "une perturbation des accords institutionnels existant entre les différents paliers du système éducatif et les publics qui leur étaient socialement destinés, creusant la distance sociale entre enseignants et élèves" (p92), ce qui a entraîné une montée des incivilités qui doivent alors être interprétées comme un signe de la non-viabilité de l'ordre scolaire antérieur. L'autre entrée est celle de la rupture d'un modèle scolaire, qui a prévalu pendant des années, et qui tentait d'articuler les exigences de la rationalité économique et le projet méritocratique de l'école unique (p94). Ce modèle n'est plus à l'ordre du jour et les enseignants se trouvent confrontés à une multiplicité de modèles, ce qui entraîne une déstabilisation de l'identité professionnelle fondée sur les savoirs scolaires. Aujourd'hui, il ne suffit plus, pour bien enseigner, que les enseignants maîtrisent leurs disciplines, ils doivent également construire en permanence un ordre scolaire tout en imaginant des stratégies de motivation des élèves, fonctions pour lesquelles ils n'étaient pas formés.

Une autre série de travaux est évoquée pour traiter de la dérégulation des situations pédagogiques à travers l'analyse critique des phénomènes de violence et d'incivilité scolaires, travaux où l'appel à la citoyenneté et le règlement par le local

apparaissent comme des tentatives de régulation des difficultés actuelles.

Par son contenu, par la richesse des références bibliographiques et par l'actualité des recherches évoquées, ce petit ouvrage constitue un outil indispensable et précieux pour tous ceux — étudiants, préparatoires de concours, ensei-

gnants et formateurs — qui s'intéressent à l'école et qui veulent s'informer sur le regard que la sociologie de l'éducation porte sur elle.

Judith MIGEOT-ALVARADO
IUFM de Franche-Comté
CERLIS, Paris V

JACKY BEILLEROT, 1998

L'éducation en débat: la fin des certitudes
Paris, Montréal, éditions l'Harmattan.

Voilà un livre qui appartient à cette catégorie d'ouvrages qu'aiguillonne le souci de dégager le sens des transformations qui affectent en profondeur l'éducation et la formation. Jacky Beillerot annonce d'emblée son ambition: il s'agit de "penser l'éducation des décennies à venir" (p46). La difficulté de l'entreprise tient alors au statut du discours: ni essai, ni livre savant, l'ouvrage récusé tout autant le registre de la prospective. Pourquoi alors prendre le risque d'une réflexion globale concernant l'éducation et son avenir? Parce que, c'est la conviction de l'auteur, sous le faux consensus que nourrit l'importance de l'éducation dans les sociétés développées, au cœur même de la *société pédagogique*, les vrais enjeux éducatifs sont largement sous-estimés; parce que les pensées, comme les actes, demeurent, quand il s'agit d'éduquer et de former, encore prisonniers de formes et de problématiques qui appartiennent au passé, et nous laissent "loin du compte pour affronter l'avenir" (p10). L'ouvrage s'emploie dès lors à une vue d'ensemble des grandes mutations sociales et culturelles — production, travail, culture, vie quotidienne, vie des couples, statut de la femme, de l'enfant, mutations des savoirs, etc. — qui ébranlent les fondations d'une éducation séculaire.

Une façon de donner une idée du ton d'un livre impossible à résumer, en raison même du foisonnement et de la généralité des problèmes qu'il lui faut balayer, serait peut-être de noter qu'il s'ouvre et s'achève sur la réflexion d'Edgar Morin, en écho au sous-titre de l'ouvrage: *la fin des certitudes*. L'incertitude profonde dans laquelle est prise l'éducation contempo-

raine est selon Jacky Beillerot celle de l'avenir de notre société tout entière. Le premier chapitre tente de substituer au regard convenu que nous portons sur l'éducation, et dont témoignent les débats et les thématiques dominantes, la considération des "changements qui affectent ses fondations mêmes" (p15). L'auteur constate que l'appel généralisé à l'école et à la formation qu'il avait identifié au début des années 1980¹ triomphe: "tous les indicateurs d'éducation sont en croissance en même temps que la toute puissance apparente du désir d'enseigner, d'apprendre, de former, d'éduquer, de savoir et de connaître, semble construire l'unanimité d'une civilisation" (p25). Mais ce triomphe et le consensus sur l'éducation enferment les sociétés occidentales contemporaines dans une "croyance éducative" et une vision de l'avenir mystificatrice, et bien en-deçà des transformations, des mutations en marche dans la société globale, dont on commence à peine à pressentir les conséquences décisives sur l'éducation et ses fondements. En somme, la pensée de l'éducation ne se serait pas encore hissée à la hauteur des vrais enjeux, prisonnière de cadres et de carcans anciens, même (et surtout?) lorsqu'elle est "replâtrée par les nouvelles technologies" (p15).

On peut s'étonner de voir alors l'auteur assimiler cette conception dépassée et aveuglante de l'éducation au mythe républicain, identifié comme "le mythe princeps de nos sociétés" (p29). Que Jacky Beillerot me permette de suggérer que le tableau qu'il brosse du "volontarisme éducatif de l'Occident" (p33) a une portée beaucoup plus large, et que le mythe dont il esquisse à grands traits les

1. Jacky Beillerot, *La Société pédagogique*, Paris, PUF, 1982.

composantes et les valeurs, du christianisme à l'entreprise de Célestin Freinet, est plus proche de ce que l'on peut appeler l'idée éducative, du paradigme éducatif que Durkheim s'efforçait de dégager dans *L'évolution pédagogique en France*, ou encore de ce que Guy Vincent appelle la *forme scolaire*. Non pas que la conception républicaine soit sans rapport avec le projet éducatif du monde moderne qu'analyse Jacky Beillerot, bien au contraire; et il est utile de montrer qu'elle y contribue pleinement. Reste qu'enfermer le débat concernant l'avenir de l'éducation sur le seul terrain d'un affrontement à "l'école républicaine" — comme le montre l'auteur lui-même — serait précisément se laisser imposer un cadre de réflexion tronqué et trompeur.

Penser et agir "avec des schémas anciens" n'est pas la meilleure façon de prendre la mesure des tâches à venir. Il y a plus grave: se tromper de monde. C'est la conviction et le leitmotiv que l'ouvrage formule et reprend du début à la fin. Ce qui se joue de neuf dans l'éducation et la formation se joue dans la profondeur des fondements et des fondations: "des phénomènes profonds sont en train de modifier les fondements des éducations anciennes et contemporaines, au point que les fondations s'effritent, s'estompent, voire disparaissent" (p45). Un exemple: le glissement de l'économie du côté des fondations de l'éducation, et l'entrée de l'éducation "dans l'immense mécanisme de la société dite de consommation", de moins en moins "processus", et de plus en plus "produit" (p51). En mesure-t-on bien la signification et la portée quand on constate l'instrumentation des savoirs ou le développement de l'utilitarisme? Voyons-nous bien avec ce regard-là que "ce qui est en cause maintenant est le changement, même relatif, des relations entre les savoirs, les sujets et l'histoire" (p52)? La notion de rapport au savoir, selon Jacky Beillerot, doit être pensée sur cet horizon anthropologique. Les savoirs eux-mêmes et les formes de maîtrise basculent: explosion quantitative, modification structu-

relle, multiplication des sources et des formes de transmission, modes de raisonnement de plus en plus abstraits, règne du virtuel et de l'immatériel. L'obligation d'apprendre, au fondement de notre éducation, peut-elle dès lors demeurer inchangée? "Faire apprendre toujours d'avantage à toujours d'avantage d'enfants et d'adultes cesserait-il d'apparaître comme une évidence?" (p56) Cette mutation des savoirs ne peut pas ne pas affecter les rôles et les statuts des adultes et des éducateurs. Jacky Beillerot tente alors de croiser les évolutions cognitives et les transformations sociales et culturelles, pour pointer les ébranlements et les mises en cause qui en découlent pour l'éducation à venir: émancipation des femmes un mouvement de civilisation devenu selon l'auteur "un 'modèle' de libération", les femmes ayant "ouvert la voie à la libération des enfants, qui subissent encore, largement, le joug des adultes" (p60) — bouleversements familiaux, modification du rapport au temps substituant l'immédiat et le bénéfique tangible au différé et à la distance dans lesquels se construisait jusqu'alors la capacité d'apprendre, et même déni de mort et déni de souffrance: "Aujourd'hui, les sociétés d'éternelle jeunesse, de prolongement de la vie, les sociétés où se brouillent les âges, où se crispent les vies, ont sapé, sans le savoir, le fondement de l'éducation, par le déni de la mort" (p73).

C'est sans doute dans ce genre d'anticipations et dans sa tentative de décrire les nouveaux univers mentaux en gestation que l'auteur s'expose le plus aux critiques qu'il adresse lui-même aux essais de prospective. Il est vrai que la nature de l'ouvrage, difficilement classable, en court le risque en connaissance de cause. La conclusion du troisième chapitre reprend et structure utilement le propos autour de la question du sens. Elle offre du coup un axe et une perspective théorique sur lesquels la réflexion tout entière aurait pu se bâtir. La question du sens, note Jacky Beillerot, connaît "un retournement exemplaire" (p76), un déplacement décisif: elle ne concerne plus telle ou telle forme

d'éducation, mais l'éducation même, l'intention d'éduquer. Plus précisément: "Aujourd'hui, la question du sens est posée par l'éducateur certes, mais du point de vue de l'éduqué ou de celui qui apprend. Quel sens y a-t-il à savoir, où à apprendre?" (p77) Et sur cette question-là, le point de vue de l'auteur, le choix de porter sur l'éducation un regard extérieur à l'éducation, s'avère pleinement justifié. La question du sens ne saurait être réduite à une question "pédagogique". Elle taraude la conscience des sociétés occidentales: "ne vouloir la considérer que du côté de l'école ne conduit pas à grand chose" (p77). Notre problème est alors celui de l'insistance de la question du sens. Pourquoi est-elle notre lot? L'auteur amorce deux lectures, deux réponses recourant à deux registres théoriques; elles ne sont d'ailleurs pas sans relation. La première emprunte à l'esprit de la postmodernité, et n'est pas sans évoquer les propos d'un Charles Taylor: le retrait, l'effacement des grandes réponses religieuses et idéologiques qui ordonnaient par avance le monde extérieur comme le monde intérieur; bref, l'effacement des grands récits. La seconde analyse met au premier plan l'exigence vitale du lien et de la liaison. "Plus profondément", écrit Jacky Beillerot, "la question du sens est celle du lien, et donc du plaisir que procure la possibilité de relier, de nouer des faits, des idées dans une interprétation personnelle" (p78). Le soubassement de la théorie psychanalytique offre ici à l'auteur le cadre d'une réflexion pertinente et convaincante: "le leitmotiv de trouver du sens n'en a guère; on ne crée pas d'ersatz. Le sens advient des profondeurs du psychisme, car le savoir n'a pas de sens, ni en soi, ni pour personne" (p80). L'approche psychanalytique n'exclut alors nullement la considération sociologique: "on ne saurait oublier que la conquête du sens, elle aussi, est une opération éminemment sociale" (p79). Fabriquer du sens, c'est donc fabriquer du lien. Mais éduquer, est-ce autre chose? Dans le prolongement de son propos, l'auteur me permettra peut-être cette suggestion et cette interrogation: "le volonta-

risme éducatif de l'Occident" était une gigantesque entreprise d'unification, sociale, culturelle, morale; qu'en peut-il bien demeurer dans un monde éclaté, pluriel?

Les deux derniers chapitres du livre tentent une sorte d'inventaire, d'exploration des lignes de force ou de reconstruction d'un nouveau paradigme éducatif. Une première fois en s'attaquant à toutes les tentations de retour et de restauration que ne manquent pas d'alimenter les difficultés et les tourmentes que traversent l'éducation et la formation. Une seconde fois en tentant de prolonger ce qui déjà émerge pour le regard tourné vers l'avenir. Face aux difficultés croissantes à éduquer, la tentation de "l'éducation coercitive" existe bel et bien; "l'éducation par le conditionnement" en est une forme légèrement atténuée. Plus insidieuse, l'entreprise qui voudrait répondre aux désarrois contemporains par une restauration des figures de l'obéissance et de l'autorité. On comprend bien que leur recul soit l'une des manifestations les plus marquées des bouleversements que connaît l'action éducative: "l'obéissance et l'autorité furent les états principaux depuis des siècles et de millénaires, et sans doute dans la plupart des sociétés humaines, de toute éducation" (p92). Mais "le déconditionnement à l'obéissance est loin d'avoir terminé sa trajectoire" (p90), et l'éducation de demain ne peut être pensée et construite en tournant le dos à ce mouvement de la civilisation. Au contraire, il faut selon l'auteur l'envisager dans la perspective de "la fin des volontarismes". L'horizon de notre monde serait dans une refonte de notre vision étroitement prométhéenne de l'éducation et de la formation, dans un "renoncement partiel au volontarisme messianique, à la volonté de construire l'homme de demain" (p92). On le voit, la réflexion de Jacky Beillerot rejoint les analyses critiques de la modernité. Il paraît à l'auteur que "la fin des volontarismes de l'histoire" est déjà engagée, et que le désir — et non plus la motivation — appartient désormais aux fondements de la civilisa-

tion et l'éducation. Mais comment "fonder l'éducation sur le désir" (p93)? Et comment, sur le versant de la société et de la culture cette fois, passer de l'universel au multiculturel? Ou plutôt, comment fabriquer du lien, construire du commun, dès lors que "l'hétérogénéité de plus en plus grande des sociétés" et des valeurs rendent impossible "l'étalement d'un voile unique et civilisateur" (p97)? Ou encore: "Quelles places autoriser à des cultures spécifiques pour construire une culture commune" (p98)? C'est toujours, on le voit, la question du sens comme exigence du lien. Elle se pose tant du côté de l'individu et de la personne, "des sujets-personnes" dans l'enfance même, dont la reconnaissance abolit "la certitude absolue de la barrière entre un état adulte et un état enfant" (p103), que du côté du collectif, des identités et des valeurs, dès lors que "nous attend une tâche d'une autre ampleur, la recherche de liens sociaux en perpétuelle élaboration" (p100).

Peut-être certains rêvent-ils encore d'une philosophie éducative globale, et espèrent-ils que s'élèvent les voix de "nouveaux Rousseau" (p110). Mais le modelage de l'avenir est plutôt dans l'immédiat aux tâtonnements et au repérage, puis au prolongement critique des retournements qui sont déjà là: les développements de l'autoapprentissage et de l'autoformation, l'apprentissage en situation de travail, par exemple, et toutes les nouvelles façons d'apprendre dans la société cognitive. Quelques axes peuvent cependant être dégagés. Ainsi la place des savoirs dans la société contemporaine a déjà opéré des déplacements irréversibles. S'appuyant au passage sur les analyses de Michel Hulin, Jacky Beillerot plaide à son tour pour une "épistémologie sociale". Si la croissance des savoirs et leur opacité sont de plus en plus impénétrables pour l'homme ordinaire, alors une certaine forme d'ignorance fait définitivement partie de la condition de citoyen. Et la question du développement de la démocratie s'en trouve modifiée (p137). Tout comme, paradoxalement, se trouvent revalorisés, à

côté des savoirs rationnels, les savoirs "issus de l'expérience et de la réflexion, ceux venant des émotions et des sensations" (p134). L'affirmation des sujets et des subjectivités est d'ailleurs le second axe repérable d'une nouvelle éducation. La formation proprement dite, dès lors que s'y effectue "un authentique travail intellectuel, psychique, affectif", dès lors qu'elle concerne "l'intégrité du sujet, son identité et ses appartenances, ce que nous appelons son rapport au savoir" (p116), en offre une première approche ici et maintenant. S'y amorce le passage de l'éducation à l'idée de coéducation.

On l'aura compris, cet ouvrage foisonne d'aperçus généraux et d'amorces théoriques. Trop, pourront sans doute juger quelques lecteurs. On peut aisément concevoir que la multiplicité des problèmes abordés et l'ambition prospective, que l'auteur ne peut entièrement récuser, feront sourciller les sociologues comme les philosophes. L'entreprise a pourtant le mérite de faire circuler un peu d'air frais dans une conjoncture qu'étouffent bien souvent les analyses autorisées, qu'elles s'autorisent de la positivité ou bien de la célébration des valeurs. Le maintien d'une ligne théorique aurait sans doute resserré utilement le propos. Au prix de quelques simplifications, vraisemblablement; mais est-il possible de penser le changement sans disposer d'un modèle? C'est bien dans les pages ou celui de Jacky Beillerot s'affirme le plus nettement — disons du côté de la psychanalyse et de la critique de la modernité — que la réflexion emporte le mieux la conviction du lecteur. On ne saurait en tout cas reprocher à l'auteur d'osciller entre de larges aperçus théoriques et l'affirmation d'une sagesse qu'inspire le temps des incertitudes et la fin de la croyance aux grands récits. Ce balancement est bien à la mesure de ce que le livre essaie de saisir: une tâche dont on peut se demander si elle "ne serait pas en train de devenir impossible" (p81).

Alain KERLAN

ISPEF, Université Lumière Lyon 2

À l'heure où les débats sur la parité font rage, il est particulièrement intéressant de regarder ce que les sciences sociales ont à dire sur la question de la place des filles et des femmes dans la société. Plus particulièrement, dans la mesure où les attitudes à l'école prédisposent pour une part au type d'insertion sociale, la question des pratiques sexuées en éducation s'avère déterminante. Deux ouvrages récents permettent de faire un tour d'horizon, tant géographique (résultats européens et nord-américains) que scientifique. Nous avons donc choisi de les présenter ensemble.

PIERRETTE BOUCHARD, JEAN-CLAUDE SAINT-AMANT, 1996

Garçons et filles, stéréotypes et réussite scolaire
Éditions du remue-ménage, Montréal, 300 pages.

**PIERRETTE BOUCHARD, NATASHA BOUCHARD,
JEAN-CLAUDE SAINT-AMANT, JACQUES TONDREAU, 1996**

*Modèles de sexe et rapports à l'école, guide d'intervention
auprès des élèves de troisième secondaire*
Montréal, Éditions du remue-ménage, 124 pages.

DESCRIPTION SYNTHÉTIQUE DU CONTENU

Le premier ouvrage fait la synthèse d'une enquête par questionnaire réalisée auprès d'adolescent(e)s de troisième secondaire (quinze ans) nés au Québec et de langue maternelle française. Partant du constat de la meilleure réussite scolaire des filles, l'enquête est construite sur l'hypothèse qu'une moins grande acceptation des stéréotypes sexués permettrait aux filles une plus grande proximité scolaire, et donc une meilleure réussite. L'enquête évalue donc la corrélation entre conformité aux modèles de sexe et réussite scolaire, tout en tenant compte du niveau scolaire des parents.

Le deuxième ouvrage en est l'application pratique, destinée aux enseignant(e)s. Après une première partie présentant une synthèse des processus de l'exclusion sociale et scolaire, complétée par une abondante bibliographie, une deuxième partie propose quatorze fiches pédagogiques directement utilisables par les enseignant/es pour travailler sur la construction

sociale des stéréotypes sexuels, et donc lutter contre l'échec scolaire et l'exclusion sociale.

MÉTHODOLOGIE ET PREMIERS RÉSULTATS

Après une première partie permettant de caractériser les enquêté(e)s (2249 jeunes issu(e)s de 24 écoles secondaires différentes), le questionnaire est composé de 82 propositions, réparties entre mises en situation visant à circonscrire des pratiques sociales et stéréotypes concernant "l'être". 43 énoncés reprennent des stéréotypes masculins, 39 des stéréotypes féminins. Le questionnaire a été "sexué", c'est-à-dire que les répondant(e)s en ont reçu une version rédigée au masculin pour les garçons et au féminin pour les filles. Il s'agit en effet de vérifier ou non des stéréotypes sexués (représentations concernant sa propre identité de sexe), et non des stéréotypes sexistes (représentations concernant le sexe opposé). Les réponses étaient demandées sur une échelle d'adhésion en quatre points.

L'analyse des 82 propositions est présentée en trois parties : d'une part, les propositions non confirmées, d'autre part les propositions confirmées, en distinguant les propositions visant les filles de celles visant et garçons. La notion de confirmation se construit à partir de deux critères : dans un premier temps, le test en t de Student permet d'établir ou non une différence significative entre les deux groupes. Les propositions non confirmées par ce premier test obtiennent donc des réponses voisines sur les quatre degrés de l'échelle. Pour les propositions restantes, le score moyen de chaque groupe a été calculé en affectant des "notes" de 1 (pour : "pas du tout d'accord") à 4 aux différentes réponses. Un score de 2,5 correspond donc à une répartition équilibrée entre accord et désaccord. Sont considérées comme non confirmées les propositions pour lesquelles la différence de score entre les deux groupes est inverse de celle qui était attendue. Lorsque la différence correspond au sens attendu, l'adhésion est considérée comme faible (Fa) si les deux groupes ont un score inférieur à 2,5 (c'est-à-dire si les deux adhèrent peu à la proposition, mais avec tout de même une différence significative); moyenne (M) si les deux groupes ont un score supérieur à 2,5; et forte (Fo) si le score du groupe attendu est supérieur à 2,5 tandis que celui de l'autre groupe est inférieur 2,5. On obtient alors la répartition suivante :

On voit donc d'emblée que les filles rejettent davantage que les garçons les stéréotypes les concernant. On peut ajouter, ce que les auteur(e)s ne signalent pas, que, lorsqu'ils adhèrent, les garçons le font faiblement, ce qui signifie en fait que les stéréotypes masculins sont rejetés par les deux groupes, mais qu'ils le sont encore plus par les filles. L'ensemble est ensuite discuté selon les niveaux scolaires des parents et des élèves.

LES PROPOSITIONS NON CONFIRMÉES PAR LE TEST EN T

Filles et garçons se considèrent comme débrouillard(e)s et actif(ve)s et rejettent l'idée que les études ne sont pas nécessaires pour bien éduquer ses enfants (énoncés visant a priori les garçons). Pour ce qui concerne les stéréotypes a priori féminins, les réponses dépendent davantage du niveau scolaire des répondant(e)s ou de leurs parents : filles et garçons s'estiment patient(e)s, mais ce sont les bons élèves qui font se rapprocher le groupe des garçons de celui des filles; ils ou elles adhèrent autant (ou aussi peu) au souci de leur apparence physique grâce aux filles de parents fortement scolarisés, tandis que le fait d'avoir appris à devancer les attentes des adultes ne dépend que des résultats scolaires. Devoir être sensible plutôt que dur(e) est lié au niveau de scolarité des parents. Enfin, les deux groupes adhèrent moyennement aux faits d'être apprécié(e)s pour ce qu'ils ou elles donnent aux autres et n'estiment pas être moins apprécié(e)s du fait de leur sexe.

Total	39 propositions visant les filles			43 propositions visant les garçons				
Test en t	6 non confirmées	33 confirmées		3 non confirmées	40 confirmées			
Différence de moyenne		16 non confirmées	17 confirmées		2 non confirmées	38 confirmées		
Comparaison par rapport à 2,5		5 Fa	7 M	5 Fo		21 Fa	6 M	11 Fo



LES PROPOSITIONS OÙ LA DIFFÉRENCE DE SCORES MOYENS EST INVERSE DE CELLE ATTENDUE

Les garçons ne préfèrent pas un enseignant du même sexe qu'eux et ne sont pas plus satisfaits que les filles de leurs résultats scolaires. Quant aux filles, elles se sentent moins que les garçons à leur mémoire pour réussir à l'école, pensent moins qu'elles réussissent grâce à leur intuition ou qu'elles se doivent d'être minutieuses dans leurs travaux. Elles adhèrent moins fortement que les garçons au fait qu'être discipliné en classe aide à être populaire et sont moins portées à bavarder durant les cours. Enfin, elles ne se perçoivent pas comme ayant particulièrement besoin d'aide dans leur apprentissage à l'école, et attribuent moins que les garçons leur succès scolaire à un facteur de chance.

Certaines propositions sont plus nuancées: les garçons pensent par exemple plus que les filles qu'ils peuvent améliorer leurs résultats scolaires s'ils veulent réussir. Mais ce résultat est inversé pour les élèves de faible niveau scolaire. D'autre part, les garçons, tout en préférant ne pas laisser les autres décider, et tout en affirmant une préférence pour la position de chef, affichent leur désintérêt quant à une participation aux décisions scolaires.

Concernant leur sexualité, les filles estiment moins que les garçons qu'elles ne doivent pas exprimer leurs désirs sexuels, qu'il est anormal de ne pas avoir eu de relation sexuelle à vingt-et-un ans ou que les homosexuelles ne sont pas de vraies femmes. Notons que l'hétérosexisme diminue quand le niveau scolaire augmente.

LES REPRÉSENTATIONS ET PRATIQUES CONFIRMÉES PAR LES FILLES

Les filles n'ont donc adhéré qu'à dix-sept propositions les concernant.

Cinq de leurs adhésions recourent à l'univers scolaire: elles estiment qu'apprendre à l'école est stimulant pour elles (Fo), recherchent l'approbation des enseignant(e)s plutôt que de bonnes notes (Fa,

surtout pour celles ayant de bons résultats), préfèrent écrire plutôt que jouer aux jeux vidéo (Fo) et lire plutôt que pratiquer un sport (Fa). Enfin, l'éducation physique les intéresse moins que les garçons (Fa, corrélé avec la scolarité des parents). Concernant les représentations de l'avenir, la limitation reste réelle: les filles, en tant qu'enseignantes, préféreraient le primaire au secondaire (Fo) et elles s'imaginent moins ingénieures (M), même si ce résultat est un peu battu en brèche par les bonnes élèves.

Une dizaine d'énoncés s'orientent vers la construction des identités de sexe: les filles, surtout celles dont les parents ont une scolarité faible, sont plus nombreuses que les garçons à regretter leur appartenance sexuée (Fa), estiment davantage qu'elles accordent beaucoup d'importance à leurs vêtements (M) et qu'elles privilégient la relation amoureuse par rapport aux relations sexuelles (M). A leurs yeux, la contraception relève de leur responsabilité (Fa), et avoir plusieurs relations sexuelles est mauvais pour leur réputation (Fo). Elles pensent, davantage que les garçons, qu'elles ont quelques ami(e)s intimes (M, corrélé à la scolarité des parents et des répondantes), qu'il est facile de tout se dire (M) et que "en situation de conflit, il faut discuter pour régler le problème" (M), et ce d'autant plus que leurs résultats scolaires sont élevés. Elles estiment avoir appris à respecter les règles (M) et préfèrent les activités de coopération plutôt que les activités de compétition (Fo) avec, là, une différence très significative: elles choisissent la coopération à 71 % contre 54 % de "compétitifs" chez les garçons, sans corrélation avec les résultats scolaires ou la scolarité des parents. Les filles acceptent, finalement, les stéréotypes qui n'entrent pas en contradiction avec la réussite scolaire.

LES REPRÉSENTATIONS ET PRATIQUES ASSOCIÉES AUX GARÇONS

Les garçons font preuve, globalement, d'une certaine distanciation scolaire. Ils

pensent davantage que les filles pouvoir se passer d'études supérieures (adhésion faible à plusieurs propositions autour de cette idée), se désintéressent des décisions touchant l'école (Fo), aiment l'école parce qu'on y rencontre des filles (M) ou encore accordent leur intérêt scolaire prioritairement aux activités sportives (Fo). Les jeux vidéo l'emportent sur l'écriture (Fo), et le sport sur la lecture (M), pour laquelle ils privilégient, de plus, les histoires d'aventure (Fo). Ils préfèrent les mathématiques au français (M) et la rapidité est plus valorisée que chez les filles (Fa).

Pour ce qui est des rôles des sexes, les garçons ne considèrent pas les homosexuels comme de "vrais hommes" (Fo), pensent davantage que les filles que l'initiative leur revient dans les relations amoureuses (Fa), n'aiment pas l'idée de contrôler leurs désirs (Fo) et accordent plus d'importance que les filles à la performance sexuelle (Fa). Ils puisent leurs modèles chez les vedettes sportives (Fo) et s'autorisent des projets d'avenir plus ambitieux (Fo). Ils s'estiment doués de capacités de raisonnement (Fo), résistants à la douleur physique (M), et finalement conformes aux attentes sociales quant à leur identité de sexe (M), ce qui fait qu'ils se sentent plutôt bien dans leur peau (M).

Les répondants préfèrent les activités de compétition à celles de coopération (Fo). Ils se voient davantage en leader, que ce soit en situation scolaire (Fo) ou sociale (Fa). La bonne entente et la popularité sont favorisées, davantage que chez les filles, par les blagues à caractère sexuel (Fa), le statut de "séducteur" (Fa), et les manifestations d'indiscipline en classe (Fa), qui sont davantage perçues comme un moyen de s'affirmer face aux enseignant(e)s (Fa). "Certains estiment préférable de taire leurs sentiments (Fa) et de cacher leurs émotions à l'école (Fa) et — faut-il y voir une relation de cause à effet? — en situation de conflit ils ont une propension plus grande que les filles à utiliser la violence (Fa) (...). Une minorité approuve une situation inégalitaire concrète (Fa)" (p230).

Certains de ces résultats sont modulés par les réussites scolaires. Les fils de parents ayant eu une scolarité élevée considèrent davantage l'école comme un atout essentiel, accordent moins la primauté au sport, préfèrent la lecture, expriment plus facilement leurs sentiments et s'autoattribuent une moindre résistance à la douleur physique. Les bons élèves sont plus soucieux du soin accordé à leur travail, se voient plus facilement secrétaire que chauffeur et mettent l'accent sur l'importance des études. La distance au milieu scolaire est donc marquée chez tous les garçons, mais beaucoup plus fortement quand le niveau scolaire n'est pas au rendez-vous.

CONCLUSION

Les garçons "collent" donc davantage aux stéréotypes de sexe tandis que les filles ont une plus forte proximité scolaire. Pour les deux sexes, l'affranchissement des modèles de sexe est lié à la scolarisation des parents, mais ce mécanisme se voit chez les filles dont les parents ont été moyennement scolarisés, alors que chez les garçons, il faut attendre une scolarité très forte des parents pour constater un même résultat. Ceci se retrouvait déjà pour les résultats scolaires: le niveau des enfants augmente avec la scolarité des parents, mais cette influence est plus précoce pour les filles.

Dans les deux groupes, l'affranchissement des modèles de sexe s'accompagne d'une meilleure performance scolaire, ce qui confirme l'hypothèse de départ, en contradiction avec la conclusion de Baudelot et Establet (*Allez les filles!* Seuil 1992) pour qui la meilleure réussite scolaire des filles s'expliquerait par une plus grande adhésion aux modèles de sexe qui leur sont associés, par un plus grand conformisme social.

L'ouvrage apporte donc une réponse non négligeable à certains questionnements visant à comprendre les mécanismes de la reproduction sexuée. On ne peut donc que regretter qu'il soit parfois

confus. La présentation des résultats est assez laborieuse, et manque d'outils récapitulatifs: on rêverait, notamment, d'un index des propositions et de leur traitement ou d'un tableau de synthèse des 86 propositions (tel celui qui a été fait dans le présent compte-rendu). De même, on voit mal parfois pourquoi certaines propositions visent plus particulièrement un groupe que l'autre, tandis que les définitions de l'adhésion, après une explication rapide, ne sont que peu reprises dans les interprétations: l'accent est, par exemple, insuffisamment mis sur le fait qu'une adhésion dite "faible" correspond en fait à un moindre désaccord avec la proposition avancée. Les auteur(e)s semblent parfois emporté(e)s par leur militantisme et leur volonté de montrer que les filles sont plus "progressistes" que les garçons, ce qui de toute façon ne serait guère étonnant puisqu'elles ont tout à y gagner. Du coup, on

peut se demander si certaines réponses ne sont pas influencées par les conditions de passation. L'accent mis sur l'appartenance sexuée dans le libellé des questions n'est-il pas susceptible de biaiser les résultats dans le sens souhaité par les enquêteur(trice)s? De même, il peut être gênant que le niveau scolaire des répondant(e)s et de leur parents ne soient obtenu que par les déclarations des jeunes. Tout ceci, néanmoins, n'enlève rien à la pertinence du résultat principal, ni à l'intérêt de l'application pratique qui en est faite: c'est une des grandes qualités des anglo-saxons que de savoir "traduire" les résultats de la recherche beaucoup plus rapidement que nous.

Françoise HATCHUEL et Karine FERRY
Université Paris X-Nanterre
CREF- Secteur "Savoirs et rapport
au savoir"

NICOLE MOSCONI, directrice, 1998

Égalité des sexes en éducation et formation

Paris, PUF, Éducation et formation, biennales de l'éducation, 265 pages.

DESCRIPTION SYNTHÉTIQUE DU CONTENU

Le livre est issu d'une soirée organisée par Nicole Mosconi dans le cadre de la Troisième Biennale de l'Éducation et la Formation, en avril 1996, sur l'égalité des sexes en éducation et formation. Il inaugure la série consacrée aux Biennales dans la collection "éducation et formation" des PUF. Introduites par un état des lieux de la recherche universitaire, cinq conférences et deux tables rondes correspondant aux deux périodes de formation (l'école et la formation continue) permettent à une vingtaine de chercheurs et surtout de chercheuses issu(e)s de disciplines et de pays divers de préciser les enjeux d'une question qui s'avère souvent autant politique, au sens noble du terme, que scientifique.

UN ÉTAT DES LIEUX DE LA RECHERCHE VIVANTE

L'ouvrage constitue une excellente synthèse de l'état des savoirs. Certains sont déjà connus, mais on voit comment ils s'actualisent selon les pays, comment ils investissent de nouveaux champs (par exemple la formation d'adultes) et surtout, comment leur mise en parallèle permet de mieux dégager les perspectives d'avenir et les combats à mener. Si les interventions parfois très courtes peuvent être frustrantes, une abondante bibliographie permet, le cas échéant, de les compléter. De plus, cette "compilation intelligente" présente un avantage certain: montrer comment, sur des thèmes parfois très proches, chacun(e), en fonction de son histoire et de ses préoccupations personnelles, développe et argumente certains points précis. Se construit alors une sorte

de fonctionnement en réseau, où les textes renvoient les uns aux autres. À l'opposé d'un raisonnement trop linéaire, une telle construction permet de s'imprégner réellement des questions, de comprendre comment les problématiques naissent et se développent, comment, à partir d'un terreau commun, apparaissent de nouveaux points de vue, et surtout, comment les progrès sociaux et scientifiques se fécondent mutuellement.

AVANCÉES ET LIMITES DE L'ÉGALISATION

Les avancées sont indéniables: peu à peu, les femmes investissent tous les espaces de la vie publique. Elles votent, étudient, travaillent, se forment, quantitativement autant que les hommes. Leur comportement en matière de vote, par exemple, s'est affranchi de ses caractéristiques initiales (taux d'abstention élevé et préférence pour la droite traditionnelle), signe que les femmes s'autorisent aujourd'hui à exprimer leur désir de changement (Janine Mossuz-Lavau). Mais l'avancée qualitative reste à faire: la place leur est accordée dans l'espace public à condition qu'elles n'y occupent pas une position de pouvoir. Elles sont très peu élues, alors qu'elles en expriment le désir, investissent les filières universitaires les moins prestigieuses, occupent, dans les dispositifs de retour à l'emploi une place d'autant plus importante que le dispositif est éloigné de l'emploi (Maryse Huet), etc. À chaque étape, le combat est à réinventer. Marlaine Cacouault et Christine Fournier signalent ainsi la très importante évaporation des étudiantes entre le deuxième et le troisième cycle, alors même que ce passage est celui qui permet d'accéder aux postes à responsabilité.

DIFFÉRENTES ET ÉGALES

Geneviève Fraisse aborde la question d'un point de vue philosophique: si la différence est une question ontologique, l'égalité ne se conçoit que d'un point de vue politique. L'égalité se construit, la différence est. On peut donc construire l'égalité malgré (ou avec) la différence. Et ce d'autant plus que si les femmes sont victimes de discriminations, c'est-à-dire d'atteintes à l'égalité, elles sont aussi victimes de violences, ou atteintes à leur liberté, au nom même de leur différence. C'est donc bien à affirmer qu'égalité ne rime pas avec identité qu'il faut s'atteler.

Contre la tentation d'une illusoire androgynie, qui voudrait concevoir le monde sans différenciation, Fabio Lorenzi rappelle que, si les jeunes enfants ont, très tôt, la notion d'une différence sexuée et de leur appartenance à l'un ou l'autre groupe, ils/elles n'en tirent pas pour autant de conséquence en termes de domination. Ce n'est qu'à l'adolescence que les jeunes filles en viennent à dévaloriser leur propre groupe et les garçons à survaloriser le leur. "Ce n'est pas le fait que les individus aient ou n'aient pas des schèmes de genre qui importe, mais plutôt l'origine de ce schème et les effets qu'il produit" (p107).

ÊTRE DES "INDIVIDUES" À PART ENTIÈRE

Être fille ou femme demeure bien souvent un label identitaire majeur empêchant chacune d'exister dans sa spécificité (Annick Durand-Delvigne). Véréna Aebischer souligne que les membres des groupes dominants se conçoivent beaucoup plus comme des individualités, alors que les membres des groupes dominés se vivent d'abord dans leur appartenance au groupe. Il apparaît donc essentiel d'amener les femmes à se reconnaître comme des "individues" différentes les unes des autres. À cet égard, N. Mosconi rappelle qu'avec les "nouvelles sociologies", l'irruption de l'acteur(trice)-sujet(te) amène à ne pas considérer certains choix (par exemple

celui des filières moins valorisées pour les filles) comme la simple expression d'une relégation, mais comme l'effet d'un choix positif et rationnel au vu d'un ensemble de contraintes complexes.

Dans une telle perspective, les qualités des femmes pourraient alors être pleinement reconnues. Martine Chaponnière montre par exemple que les qualités nécessaires à l'exercice de leurs métiers (rapidité, minutie, patience) sont considérées par les femmes dites peu qualifiées comme des qualités féminines innées, et non comme de véritables compétences, avec toutes les conséquences que l'on imagine en matière de formation et de carrière. Maria-Giovanna Piano rapporte alors différentes initiatives en leur faveur pour leur faire prendre conscience d'elles-mêmes et de leur parcours.

De même, Anna-Maria Piussi souligne que, l'école étant conçue pour les garçons dans un système patriarcal, si les filles ne s'y sentent pas à leur aise, notamment en sciences, ce n'est peut-être pas en raison d'une carence, mais simplement parce qu'elles ne se sentent pas concernées par ce qui s'y joue. Pourtant, les femmes sont moins emprisonnées que les hommes dans des activités précises, une image d'elles-mêmes, le besoin de dominer, etc. (ce qui rejoint la réflexion de M. G. Piano sur leur moindre sensibilité aux jeux de l'exhibition symbolique du pouvoir). Reconnaître leur point de vue peut donc être une richesse pour l'école et, au-delà, la société. Si l'élan militant l'emporte parfois ("Être femme (...) peut devenir un avantage (...) une source d'intelligence et de liberté"), la réflexion d'A.-M. Piussi a le mérite de montrer clairement la difficulté à contrer des mécanismes dominateurs: doit-on s'y soumettre, au risque de se perdre, ou espérer avoir suffisamment de poids pour parvenir à modifier les règles du jeu?

TRAVAILLER AVEC LES FEMMES MAIS AUSSI AVEC LES HOMMES

La question n'est pas neutre, y compris pour les hommes. H. Krüger souligne les

difficultés auxquelles sont confrontés ceux d'entre eux qui se raccrochent aux stéréotypes masculins. C'est en adoptant des qualités dites "féminines" que les hommes restent dominants. La marge de manœuvre demeure pourtant étroite, puisque, comme le rappelle F. Lorenzi, les comportements considérés comme masculins des filles sont généralement mieux tolérés que les comportements "féminins" des garçons. Les filles et les femmes ont donc, finalement, une plus grande liberté d'action, ce dont elles ont parfaitement conscience (Barbara Mapelli). À elles d'en faire bénéficier leurs condisciples masculins. La sensibilité des garçons à leur présence, prouvée par leurs progrès dans les classes mixtes (V. Aebischer), peut, en la matière, constituer un atout. Ce qui apparaît, là encore, comme l'expression de la domination, souligne, dans le même temps, la possibilité d'une véritable rencontre.

A.-M. Piusi montre alors l'importance de la relation primitive à la mère. Les garçons se construisent pour échapper à leur mère, tandis que la relation des filles à leur mère, moins empreinte de subordination et davantage d'identification pourrait servir de modèle à tout rapport dissymétrique. Dans le même ordre d'idée, M.-G. Piano montre que les initiatives en faveur des femmes en matière de formation continue ont abouti à des critères formatifs valables pour tou(te)s.

Finalement, comme le souligne Rebecca Franceskidès, il s'agit avant tout de savoir comment s'intégrer et apprendre à vivre ensemble dans la différence: question cruciale pour la démocratie, qui dépasse largement la problématique hommes/femmes.

POUR UNE MIXITÉ RÉGULÉE

Cette question du "vivre ensemble" se retrouve de façon très concrète dans les problèmes posés par la mixité. Joan Hanafin fait par exemple le point sur les études irlandaises, soulignant le meilleur niveau des filles scolarisées en écoles non mixtes mais aussi les problèmes posés par

les interactions différentielles, le harcèlement sexuel ou les stéréotypes de sexes, adoptés plutôt en écoles mixtes. Pourtant, tous les débats qui ont précédé l'introduction de la mixité montraient bien les dangers, en termes de dévalorisation, d'une "éducation féminine". Amparo Tomé Gonzales et J. Hanafin soulignent à quel point, dans leurs pays à forte tradition catholique (Espagne et Irlande), la mixité est perçue comme une libération face aux traditions puritaines. Sans compter, bien entendu, les questions économiques (A. Tomé Gonzales).

H. Krüger résume très bien la position qui se dégage de cette table ronde: "Il faut sans doute faire attention aux deux premières thèses [la mixité augmente la différenciation en matière d'interaction et de choix disciplinaires] sans pour autant en tirer la conclusion que la solution serait des classes non mixtes [à cause de la troisième thèse, à savoir le risque d'un enseignement qui serait considéré comme un enseignement au rabais]. Il vaut mieux essayer de prendre conscience de l'attribution et de ses effets et les combattre en dévoilant leur pouvoir clandestin de discrimination" (p182).

La question n'est donc pas d'être éduqué(e)s séparément ou ensemble, mais de construire une véritable politique pour les deux sexes, permettant de relativiser le poids des stéréotypes (A. Tomé Gonzales). On retrouve ici les termes d'autres débats plus connus en pédagogie, tel celui sur l'autonomie: de même que prétendre l'enfant déjà autonome est le meilleur moyen de ne pas lui donner les moyens d'accéder à l'autonomie, prétendre à l'égalité sans en mettre en place les outils ne peut que maintenir la domination. Prendre conscience de la situation constitue la première étape d'une volonté de changement. "Ensemble, bien sûr, mais à condition que cet "ensemble" soit objectif, analysé, déhiérarchisé" (A. Durand-Delvigne p163).

Dans ce cadre d'une "mixité encadrée", on peut alors proposer des groupes de femmes (Pilar Ballarin), des heures spécifiques aux filles, des discussions en

groupes mixtes et non mixtes (H. Krüger), etc. Ces lieux spécifiquement féminins doivent être considérés comme des transitions (P. Ballarin), ce que l'on peut interpréter en termes psychiques, en s'appuyant sur la notion d'espace transitionnel de D. W. Winnicott, comme la nécessité pour l'individu(e) de construire d'abord ses propres règles avant de se confronter au monde extérieur. C'est ainsi que N. Mosconi souligne que les études féministes françaises, en étant "intégrées", c'est-à-dire non séparées en un cursus spécifique, contribuent davantage à modifier le savoir commun. Elle considère un tel cursus comme "épistémique", inséré

dans le savoir, en opposition aux cursus "identitaires", qui permettent, certes, de se retrouver et de progresser "entre soi" mais ne s'inscrivent pas réellement dans la vie publique.

Finalement, l'ouvrage dirigé par N. Mosconi montre bien en quoi la question de l'égalité des sexes se pose en termes politiques et sociaux mais aussi psychiques et identitaires.

Françoise HATCHUEL
Université Paris X- Nanterre
CREF- Secteur "Savoirs et rapport
au savoir"

VALÉRIE ERLICH, 1998

Les nouveaux étudiants. Un groupe social en mutation

Paris, Armand Colin, Collection "Référence" Sociologie, 256 pages.

L'ouvrage de Valérie Erlich propose un regard étendu sur les transformations qui ont touché le monde étudiant depuis les années 1960. L'université s'est profondément modifiée par rapport à la situation élitiste antérieure. Nous avons assisté à la massification et à la diversification du public étudiant dans le cadre d'une offre de formation supérieure de plus en plus vaste et variée. Ainsi les étudiants sont devenus un groupe social à part entière avec leurs propres valeurs, pratiques et attitudes. La différenciation de leurs modes de vie en fonction non seulement de leur origine sociale, de leur filière, de leur discipline mais surtout de leur âge et de leur position dans le cycle de vie démontre l'existence d'un statut propre aux étudiants. Les données présentées dans ce livre montrent que, s'il n'existe pas d'homogénéité de statut, on constate néanmoins la réalité d'une culture étudiante. Le monde étudiant est donc marqué par la spécificité, notamment en ce qui concerne les pratiques culturelles et relationnelles, en même temps que par la diversité.

La sociologie de l'enseignement supérieur en France est marquée par la parution en 1964 de l'étude empirique de Bourdieu et Passeron *Les héritiers*. La mise en évidence des inégalités sociales dans l'Université influence très largement les recherches qui se concentrent sur cette problématique. Privilégiant l'analyse des effets de structure, les recherches sociologiques qui en découlent s'essouffent quelque peu dans les années 1980. D'une certaine manière, l'appel d'offre "l'Université et la Ville" publié en 1990 par le Plan urbain, le ministère de l'Équipement et celui de l'Éducation nationale, a donné les moyens aux chercheurs de développer d'autres approches et surtout de reconsidérer la situation de l'enseignement supé-

rieur, profondément modifié dans sa structure et dans ses publics. L'ouvrage de Valérie Erlich nous en présente les principaux résultats.

En ce sens, ce livre comble un vide dans la littérature de la sociologie de l'enseignement supérieur. L'auteur utilise les recherches récentes les plus significatives pour présenter un large panorama du nouveau monde des étudiants. À ce florilège, Valérie Erlich ajoute ses propres résultats de recherche. Ainsi l'auteur multiplie les plans d'analyse appliqués à son objet. Elle met en relation une analyse historique, institutionnelle et sociologique de l'enseignement supérieur français. À cette pluralité d'approches correspond une pluralité des méthodes d'investigation. Elle utilise tour à tour la recherche documentaire, l'analyse de données statistiques, l'enquête de terrain (questionnaires et entretiens biographiques).

L'une des grandes questions qui traversent la sociologie des étudiants depuis les années 1960 est celle de l'existence d'un statut propre aux jeunes qui suivent des études supérieures. Existe-t-il une culture étudiante? L'ouvrage de Bourdieu et Passeron sert ici de point de référence pour envisager la situation nouvelle des jeunes au sein de l'université de masse. Leurs résultats sont rapportés aux bouleversements qu'a connus l'enseignement supérieur français. Les "héritiers" ne représentent plus l'archétype de l'étudiant. Valérie Erlich montre qu'ils composent toujours une part du public étudiant, essentiellement dans les filières les plus prestigieuses des grandes écoles, mais elle souligne surtout les modifications profondes qui ont touché la composition du public étudiant.

L'approche historique montre que dans le passé quatre traits caractérisaient les

étudiants: le recrutement élitiste et réservé aux hommes, la distinction entre facultés et grandes écoles et enfin un mode de vie spécifique à la jeunesse bourgeoise. C'est après la seconde guerre mondiale que des changements profonds ont touché l'enseignement supérieur. Et, particulièrement dans les années 1960, les effectifs étudiants ont connu une croissance exponentielle due à l'effet conjugué de la conjoncture démographique, de la demande sociale croissante de formation et d'une politique publique volontariste. L'offre de formation s'est, à cette époque, élargie et diversifiée. À la traditionnelle dichotomie entre Universités et grandes écoles s'ajoutent désormais les formations courtes telles que les Instituts Universitaires de Technologie (IRT), les (STS). Ce sont ces cursus courts et les facultés qui participent le plus à l'expansion des effectifs étudiants. Les grandes écoles gardent un recrutement restreint. Les femmes ont largement participé à l'expansion des effectifs; hier exclues de l'enseignement supérieur, elles représentent aujourd'hui 51 % des étudiants. Néanmoins la féminisation du public ne s'est pas réalisée de manière homogène selon les filières et les niveaux d'étude. Nombreuses en littérature ou en sciences humaines, leur présence est faible dans les disciplines techniques et scientifiques; en outre elles restent moins longtemps dans le système scolaire que les garçons.

Par ailleurs, à l'occasion de cette massification, l'enseignement supérieur s'est ouvert à de nouvelles catégories sociales exclues jusqu'alors. Si les écarts entre les chances d'accès à l'enseignement supérieur des différentes catégories sociales se réduisent, il n'en est pas moins vrai que les inégalités sociales persistent. Elles sont plus ou moins nettes selon les filières et les niveaux d'étude mais elles perdurent.

Ainsi les étudiants sont de plus en plus nombreux et diversifiés. Ils ne représentent plus du tout un groupe homogène. À cette diversité correspond également celle des parcours étudiants et de leurs destins professionnels qui dépendent lar-

gement de la scolarité antérieure (type de baccalauréat) et de l'origine sociale. Les taux de poursuite d'étude sont de plus en plus importants, les taux de réussite s'améliorent (notamment dans le premier cycle qui a une fonction d'orientation). Les cursus s'allongent et le nombre de diplômés s'élève.

Si on assiste à une réelle dévaluation des titres scolaires, l'auteur montre que sur le marché du travail le diplôme protège toujours du chômage. Mais les jeunes diplômés accèdent à la vie active, de plus en plus souvent, par des emplois précaires et qui ne correspondent pas toujours à leur qualification. Ces problèmes d'insertion professionnelle sont bien évidemment variables selon le bagage scolaire: les diplômés des formations scientifiques, les élèves des écoles d'ingénieur et de commerce bénéficient d'une insertion très favorable. À l'opposé, les diplômés des formations tertiaires courtes ou les étudiants des filières d'art et de communication rencontrent davantage de problèmes pour trouver un emploi et encore plus pour occuper un poste correspondant à leur qualification. Malgré cela, les étudiants et leur famille restent attachés à l'importance des diplômes de l'enseignement supérieur, garants de meilleures chances d'accès au travail et de meilleures perspectives de carrière.

Tous ces éléments quantitatifs et qualitatifs se sont accompagnés d'une reconnaissance sociale progressive du statut d'étudiant. D'abord politique, avec l'apparition des syndicats étudiants, le statut juridique de l'étudiant est officialisé après la fin de la deuxième guerre mondiale: extension du régime de Sécurité Sociale, aides sociales (logement, restauration, prêts...). Selon Valérie Erlich, l'État est le principal instigateur de l'invention d'un "âge étudiant". Les sociologues ont, dans les années 1960, également participé à la prise en compte des étudiants en tant que préoccupation sociale importante. Les différentes théories et interprétations appliquées à ce nouvel objet qu'était alors le monde étudiant ont contribué à la légiti-

mation du groupe et à sa reconnaissance sociale.

Après avoir caractérisé la nouvelle population étudiante, dans toute sa diversité, Valérie Erlich se propose d'aller plus loin dans la connaissance de son objet en montrant "comment la population étudiante se construit ou se définit à travers ses modes de vie" (p100).

Cette deuxième partie est la plus riche dans le sens où l'auteur présente les résultats de ses propres enquêtes, tout en prenant toujours soin de les mettre en relation avec ceux des enquêtes nationales.

L'enseignement supérieur n'est pas seulement un lieu de gestion des flux de l'offre et de la demande d'éducation, c'est également un moment de socialisation. C'est la thèse centrale de Valérie Erlich que de dire que le temps des études n'est pas un temps de latence mais bien un espace de construction de son identité future. Et elle le démontre à travers l'analyse très étayée des modes de vie des étudiants des Alpes-Maritimes entre 1992 et 1993. En premier lieu, elle donne la parole aux étudiants pour comprendre leurs rapports aux études et distingue quatre types de rapport aux études.

Les étudiants des premiers cycles universitaires sont ceux qui ont le plus de mal à s'adapter au système (les plus jeunes, ce sont également plus souvent des filles et des élèves d'origine ouvrière). Les étudiants des deuxièmes cycles universitaires s'adaptent aux règles du jeu universitaire: le processus d'affiliation au métier d'étudiant est à ce stade réalisé. Les étudiants des filières sélectives professionnalisantes (IUT, STS, classes préparatoires et grandes écoles) ont un emploi du temps chargé et des rythmes de travail soutenus; leur sentiment d'appartenance est vif; ce sont les mieux intégrés aux études et à l'institution scolaire. Les étudiants en médecine occupent une position particulière: ils ont beaucoup de cours et de travail mais restent très individualistes (sans doute à cause du concours difficile de fin de première année) et montrent un faible sentiment d'appartenance à leur lieu d'étude.

L'hétérogénéité du public de l'enseignement supérieur s'exprime également dans la diversité de ses conditions de vie. Néanmoins, le trait caractéristique, aujourd'hui, de la population étudiante est son étroite relation avec sa famille. D'abord financier, ce lien est également moral et affectif. Ce trait s'inscrit dans le report de l'entrée dans la vie adulte: retard de la décohabitation familiale, de la formation d'un foyer ou de l'entrée dans la vie active. L'enquête de Valérie Erlich montre également que si les étudiants sont plus nombreux qu'avant à travailler, il s'agit le plus souvent d'une prise relative d'autonomie, d'un apport financier complémentaire à une autre source (les parents bien sûr, mais aussi les aides sociales) et de l'acquisition d'une expérience professionnelle. De ce fait, on comprend pourquoi l'activité salariale des étudiants n'est pas liée à leur origine sociale.

L'auteur prend en compte l'ensemble de la vie étudiante, y compris sa sociabilité, ses loisirs et ses pratiques culturelles. La vie étudiante est marquée par une sociabilité amicale extrêmement développée. Dans l'ensemble, les étudiants fréquentent d'abord des étudiants. Avec leurs amis, ils sortent beaucoup. Valérie Erlich distingue trois types de sorties: les sorties juvéniles (boîte, bar, concerts rock, cinéma... caractéristiques de la culture adolescente), les sorties cultivées (musée, théâtre, concert de musique classique ou de jazz... plutôt culture adulte) et, entre les deux, des sorties de type "transitionnel" qui cumulent les deux types précédents (caractéristiques des étudiants). Les étudiants sortent bien plus que les jeunes actifs ou que les adultes. Mais leurs pratiques ne sont pas homogènes pour autant. Elles sont différenciées en fonction de leur cursus, de leur origine sociale, de leur sexe ou, encore plus, de leur âge, de leur situation matrimoniale.

Enfin, les particularités des temps et des espaces étudiants confirment, pour l'auteur, la réalité d'un statut social distinct. La vie étudiante est globalement caractérisée par une grande faiblesse des

contraintes temporelles. Les moments consacrés à l'étude, au travail salarié, à la culture et aux loisirs sont flexibles. L'organisation de la journée varie en fonction du type d'étude suivi et surtout selon la situation matrimoniale et professionnelle. À l'inverse, les pratiques des étudiants sont très marquées dans l'espace. Sur leur lieu de formation ils étudient, alors que leurs activités de loisir se déroulent dans la ville où ils habitent. La séparation géographique est nette.

Au fur et à mesure de l'étude des modes de vie, entendu dans un sens large (travail, famille, études, logement, loisirs, etc.), des facteurs déterminants sont mis à jour par l'auteur. Il s'agit des effets de l'âge et du cycle de vie. Valérie Erlich utilise la méthode de la régression statistique pour mettre en évidence l'effet décisif de ces variables et prouver que le statut étudiant est "un temps de construction de l'identité personnelle et sociale" (p195). Les facteurs explicatifs de la diversité des comportements étudiants ne se réduisent pas à l'origine sociale, au sexe ou à la discipline. L'impact de l'âge et de la position de l'individu dans son cycle de vie et d'étude éclaire tout autant la différenciation des pratiques et attitudes des jeunes qui fré-

quentent l'enseignement supérieur. Le passage progressif des bornes temporelles (décohabitation familiale, mise en couple, premier emploi, etc.) met en lumière la fonction socialisatrice de l'enseignement supérieur. Les modes d'émancipation des étudiants marquent leur future identité. Les études supérieures sont ici considérées comme un processus d'autonomisation.

L'auteur distingue différents types idéaux de mode de vie d'étudiants (d'université uniquement), vus comme des étapes successives de l'autonomisation familiale, culturelle et professionnelle: le type "juvénile", propre à l'étudiant apprenti, le type "transitionnel", propre à l'étudiant qui a intégré le métier, le type "cultivé", caractéristique de l'étudiant plus âgé, déjà engagé dans un modèle adulte.

Valérie Erlich a réalisé un travail très complet sur le monde étudiant d'aujourd'hui. S'appuyant sur les travaux existants, elle apporte un nouveau point de vue sur cet objet en introduisant l'âge et le cycle de vie comme variables explicatives fortes.

FLORENCE LEGENDRE
Université Paris VIII

PASCAL DURET, 1999
Les jeunes et l'identité masculine
Paris, Puf, collection sociologie d'aujourd'hui, 176 pages.

Le livre de P. Duret part d'un constat, celui d'une "crise de l'identité masculine", ce qui le conduit à s'interroger sur les processus de formation de l'identité masculine. Il tente de repérer les principaux modèles de la masculinité et de la virilité et leur appropriation différente par les jeunes selon les groupes sociaux, la religion, les "origines ethnoculturelles". Pour lui, les valeurs de virilité se transforment au sein de la culture populaire et de la culture bourgeoise. Son ouvrage repose sur une série de travaux : exploitation d'un questionnaire auto-administré portant sur un échantillon national de 1511 personnes de "diverses origines"; réalisation d'une enquête par planches photographiques auprès de 226 lycéens et étudiants de Créteil; entretiens menés avec des jeunes proches de l'auteur, vivant en couple; réutilisation implicite d'enquêtes antérieures sur les "jeunes des cités" et les sportifs.

L'auteur s'intéresse aux représentations de la virilité et à son dénigrement chez les jeunes et dans les "bandes". L'étude des relations amoureuses lui permet de confronter les idéaux affichés aux comportements quotidiens. Il analyse l'influence du rugby, du surf, des sports de combat et de la danse sur les modèles de virilité dont il décrit aussi l'évolution, au cours des deux dernières décennies, grâce à l'étude des personnages masculins des séries télévisuelles et des films d'aventure les plus cités. Pour lui, les rôles virils se sont diversifiés, les personnages transgressant la loi se substituant aux protecteurs des faibles, et les représentations de la virilité sont plus variées chez les garçons. Les "jeunes des cités" valorisent les muscles, atout pour s'en sortir sur le plan professionnel. Considérée comme utile, cette force est stigmatisée lorsqu'elle

risque de n'être qu'apparence et "gonflette". La protection des plus faibles, filles et enfants, reconnue parfois comme une qualité, peut vite être perçue comme une surveillance. Chez les garçons d'origine populaire, le corps viril est conçu comme une ressource qui contribue à "la prise de distance" avec leur milieu. Si les filles d'origine populaire réclament attention et galanterie, celles de milieux plus aisés les rejettent comme une oppression au profit de la compréhension chez leurs partenaires. Dévaluer les idéaux masculins consiste à les pousser du côté de l'infantilisme, l'arriération ou l'animalité. Pourtant les critiques de la virilité ne vont jamais jusqu'à l'abandon des stéréotypes, elles déplacent la compétition masculine vers des domaines comme la musique, les jeux vidéos ou informatiques. Les fils de cadres rapprochent le courage de la volonté, non de la force physique, et dissocient virilité et sexualité. Considérant le corps comme une apparence, souvent trompeuse, ils privilégient la volonté, la confiance en soi, l'autonomie morale rencontrant ainsi les attentes des filles de leur groupe. Si l'indifférenciation des rôles masculins et féminins est revendiquée par les enfants de cadres, les enfants d'origine populaire restent attachés au partage traditionnel des rôles sexuels.

Pour les "jeunes des cités", l'identité masculine compense l'absence d'autres ressources. Les "maghrébines" sont "condamnées à aménager par le cloisonnement et le mensonge une double vie au prix d'une schizophrénie sociale entre le respect de la tradition chez elles et la vie moderne en dehors de la cité" (p130). Les valeurs masculines ont progressivement pris de l'importance chez les filles qui useraient davantage de la force physique pour s'imposer alors que les valeurs féminines

influenceraient les garçons d'origine bourgeoise se dégageant plus facilement des stéréotypes. Le manque de virilité est associé à une faiblesse de caractère, à l'absence d'autorité, à la lâcheté et au refus de relever les défis, enfin à la dépendance. Les filles disqualifient l'expression de la souffrance masculine. L'homosexualité n'est pas jugée négativement malgré l'homophobie de certains.

P. Duret insiste sur la transformation de la culture populaire en "culture des cités". Les modes de régulation des bandes, par les coups, la parole, les railleries, la ruse, se seraient modifiés. Si les représailles envers les intrus engagent parfois toute la bande, à l'intérieur, la régulation de la violence comporte les joutes oratoires, le lancement du défi, le combat, puis l'après bagarre qui permet au vaincu de ne pas perdre totalement la face en public en usant de la parodie et de l'humour. Pourtant, la raillerie, mode habituel de fonctionnement des bandes, risque à tout moment d'être interprétée comme un non-respect du leader et sanctionnée. L'auteur remarque le recours à "l'art de l'embrouille, de la supercherie, hier à usage strictement limité" (p62) pour éviter d'être stigmatisé comme "arriéré mental". Cette ruse masculine tranche avec la "candeur", supposée, des filles.

Dans la vie quotidienne, les jeunes font des compromis avec les idéaux masculins. L'enquête par planches photographiques (juxtaposant de jeunes hommes, différents physiquement, pris sous le même angle) étudie l'esthétisme corporel selon les appartenances sociales et sexuelles. Les plus virils sont unanimement choisis et les moins virils jugés les moins beaux. Lors de la drague, première étape d'une relation amoureuse, le garçon engage diverses ressources: "la beauté, l'argent, l'éloquence et le culot" (p87). Malgré le refus affiché des ségrégations, les distances sociales ne sont pas abolies. Il s'agit d'échapper à la disqualification du pauvre en "assurant". L'éloquence prend souvent la forme de l'humour voire du culot. Le garçon est alors "particulièrement vulnérable aux atteintes

à sa face" (p102) puisque le groupe peut disqualifier son choix amoureux. Ne pas parler de son couple est, pour un garçon, la "toute première preuve d'amour" (p100). Il évite l'humiliation publique en cas d'échec ou de rupture de complicité ou de confidences. Une certaine pudeur est attendue des filles même si elles peuvent prendre l'initiative. Lorsque la relation se prolonge, "le temps du couple" s'oppose "au temps des copains" et modifie le découpage espace privé/espace public. Dans les milieux populaires, la présentation du partenaire constitue une "entrée" dans la famille. Dans les familles de cadres, l'hébergement du flirt est fréquent. P. Duret insiste sur le problème crucial de l'absence de lieu à soi pour l'exercice de la sexualité des jeunes (notamment des "cités"). Les révélations intimes, les cassettes pornographiques sont les principaux moyens dont disposent les jeunes gens pour se préparer à leur premier coït. Les premiers rapports sexuels sont vécus comme une initiation par le garçon qui évalue sa valeur personnelle. Ce qui n'est pas le cas de la jeune fille qui aspire d'emblée à une relation totale (affective et sexuelle). Les garçons opèrent une dichotomie entre les "salopes" fortement stigmatisées et les "filles bien" avec qui une relation affective est possible. Cette classification est relativisée par les étudiants en fonction de leur situation (recherche d'une relation à dominante sexuelle ou à dominante affective). La fidélité partagée est de mise dans les jeunes couples interrogés par le chercheur. La liberté accordée au partenaire est moins importante que celle qu'on s'accorde, notamment pour les garçons "d'origine méditerranéenne". Si la femme infidèle est la cause du déshonneur masculin, par contre le "cocufieur" se construit une réputation d'homme viril. L'infidélité masculine est perçue comme un "débordement de l'être qui nie ses limites" (p126). En cas d'infidélité de leur partenaire, les garçons adoptent trois types de réaction: mentir, corriger l'infidèle, brutaliser le nouveau prétendant. Les causes de la rup-



ture sont l'absence de rapports sexuels, des exigences excessives et l'infidélité. Les techniques de rupture les plus viriles sont aussi les plus directes, sans intermédiaire. Les rares partisans de la liberté sexuelle hors du couple misent sur la transparence des rapports entre les partenaires, sur la dissociation entre sexualité et amour.

Lieu par excellence d'une division entre les sexes, le sport permet de voir comment s'opère la socialisation lors de l'entraînement mais aussi des activités afférentes. Ainsi la fête sportive serait le lieu privilégié de construction négociée des identités: elle "vise à dissoudre les frontières sociales, culturelles et ethniques" (p138). Dans le rugby, les jeunes sont initiés par les anciens au cours de l'entraînement, avant, pendant et aussi après le match, ils y apprennent le statut de chacun et la mise à distance des relations avec les autres (notamment les femmes). Les arts martiaux, comme pratique autant spirituelle que physique, après un développement rapide, sont concurrencés par les boxes "pieds/poings" prônant le contact et l'efficacité combative. Les pratiques festives des adeptes des boxes "pieds/poings" sont caractérisées par "l'ascétisme du combattant" et par la "prodigalité" du vainqueur qui dépense son gain aussitôt. Le surf s'oppose aux deux sports précédemment cités. Véritable "révolution culturelle dans la construction de l'identité masculine" (p149), il se caractérise par l'esthétisation du corps au-delà de la prise de risque et de la logique de l'honneur. Les observations du chercheur contredisent le discours sur l'indifférenciation des modèles sexuels des surfers dont les pratiques restent marquées par les stéréotypes. P. Duret s'intéresse aussi aux pratiques de danse masculine (Hip Hop, Rap), au cours desquelles "la régulation de la violence s'opère par les défis dansés (smurf, break) et les joutes oratoires qui imposent le principe de domination de l'esprit sur la force physique" (p154). Ces pratiques se construisent en opposition à la danse classique jugée trop féminine. P. Duret conclut ses

analyses sur les pratiques sportives en mettant en lumière "la quasi-disparition de la scission traditionnelle entre sports et activités artistiques" (p155). Le livre se termine par le constat de l'émergence de l'individualisme dans la "formation de l'identité masculine". Les relations entre filles et garçons restent inégalitaires (au profit des garçons) chez les jeunes d'origine populaire (notamment de "culture maghrébine"). Les jeunes d'origine bourgeoise perpétuent "la confusion entre inégalité et différence" en "cherchant à bâtir un monde d'égaux" (p159). Le chercheur énonce une série de conseils pour rendre concevable l'égalité des échanges entre les hommes et les femmes.

La lecture du livre de P. Duret peut donner lieu à plusieurs séries de remarques. Les chapitres relatant les pratiques et la sociabilité amoureuse sont particulièrement intéressants même si le point de vue des garçons est privilégié. L'enquête par planches photographiques, innovante, ne semble pas totalement exploitée. La référence à l'âge biologique n'est pas pertinente. Les garçons décrits accèdent au "marché des liaisons", tandis que les filles tentent de stabiliser leur position sur "le marché matrimonial".

L'annexe méthodologique est trop sommaire pour permettre de saisir les principes de différenciation des discours et des pratiques (les niveaux et les filières scolaires ne sont pas évoqués, aucune référence n'est faite aux statuts scolaires, professionnels des jeunes adeptes des sports). On peut s'étonner de l'absence de précision et de la présentation trop succincte des différentes enquêtes mais surtout de la non-explicitation des termes utilisés: "crise de l'identité masculine", "virilité", "masculinité", "valeurs viriles", "valeurs guerrières", "valeurs féminines". Si l'auteur termine son livre par des recommandations portant sur la "recherche de la complémentarité entre les sexes" et fait état "d'une désymbolisation des genres", l'ensemble de ses travaux témoigne au contraire de la valorisation des attributs de la "virilité". En fait, il met

l'accent sur la forme physique que peut prendre la domination masculine et, du coup, il laisse dans l'ombre ses aspects symboliques. Les comportements ostentatoires des garçons ne sont pas tant perceptibles comme "rusés" (occultés, tus) que comme "malins", permettant de minimiser les effets de l'appartenance à un groupe dominé en y affirmant une position dominante (notamment dans l'ordre des sexes). Quant à l'éloquence "des jeunes des cités", elle devrait être mise en relation avec la généralisation de l'accès à l'enseignement secondaire, et surtout avec la transformation des compétences exigées et inculquées dans les filières conduisant par exemple aux BEP de comptabilité, baccalauréat STT, BTS "Force de vente" (qui recrutent massivement des jeunes gens des classes populaires, et par extension enfants d'immigrés).

Mais c'est surtout l'usage de l'expression euphémique "jeunes des cités" pour désigner, de manière indifférenciée, "les jeunes d'origine méditerranéenne ou maghrébine" qui pose problème. Cette expression construit une opposition entre (jeunes) "d'origine populaire" et "monde des cités" (en fait "maghrébins") et une frontière arbitraire (en tout cas non justifiée explicitement dans l'analyse) entre les sociabilités ouvrières et l'univers des jeunes de familles immigrées du Maghreb. Si l'on peut penser que les sociétés "méditerranéennes traditionnelles" — c'est-à-dire des sociétés dont les activités productives sont pour une large part centrées sur l'usage prépondérant de la force physique comme force de travail, dans le secteur de l'agriculture comme dans celui de l'artisanat et de l'industrie, et dans lesquelles les enfants des classes populaires ont été soumis de manière plus récente et moins systématique à l'action durable d'un système scolaire relativement autonome — peuvent être considérées comme "de part en part organisée[s]" selon le principe

androcentrique" (Bourdieu à propos de la société Kabyle), il resterait à montrer la prégnance et surtout à analyser les conditions de reproduction de ce principe après l'émigration. Si l'on peut faire l'hypothèse d'une certaine permanence des dispositions acquises des pères et des mères ayant émigré vers la France à la fin de leur jeunesse, il reste que, même en ce cas, les conditions d'actualisation de ces schèmes sont bouleversées dans un monde moins strictement structuré selon l'opposition du masculin et du féminin, et en tout cas organisé différemment. La question de la reproduction des schèmes (via la socialisation) se pose a fortiori dans le cas des fils et des filles de ces émigrés, socialisés dans un ordre différent, et de manière différentielle selon qu'ils ont été réunis dans une cité patronale fonctionnant comme une institution totale (artefact social où, comme je l'ai montré dans ma thèse, les schèmes hérités de l'ordre ancien peuvent trouver à s'appliquer plus librement) ou, au contraire, distribués dans l'espace urbain par le jeu du marché du logement. Et les conduites "exacerbées" des jeunes (hommes notamment) pourraient ainsi trouver une explication dans le désajustement entre ces dispositions et les opportunités de les faire valoir. P. Duret, en interrogeant simplement des "jeunes de 23 ans au plus" sans analyser leur socialisation antérieure, postule l'unité des "jeunes des cités" sous l'angle des trajectoires familiales (tant professionnelles que résidentielles) comme de leurs conditions d'existence. Il fait disparaître ce qui devrait faire l'objet même de la recherche: les conditions de reproduction de "l'identité" et de la domination masculines.

Malika GOUIRIR,
Maîtresse de conférence, Paris V,
Centre de sociologie européenne.

**LISE DEMAILLY, NICOLE GADREZ,
PHILIPPE DEUBEL ET JULIETTE VERDIÈRE, 1998**
Évaluer les établissements scolaires: enjeux, expériences, débats
Paris, L'Harmattan, collection Logiques sociales, 304 pages.

GUY PELLETIER (dir.), 1998
L'évaluation institutionnelle de l'éducation: défi, ouverture et impasse
Montréal, Éditions de l'AFIDES (Association francophone des directeurs
d'établissements scolaires), 168 pages.

Évaluer les établissements scolaires aborde des questions en pointe dans la sociologie de l'éducation actuelle, celles du processus, des objectifs et des effets de l'évaluation. L'ouvrage propose clairement deux parties, qui se veulent complémentaires: la première est un point historique et analytique sur l'évaluation du système scolaire; la seconde rapporte, comme une illustration, l'opération d'expertise de l'audit des établissements d'enseignement secondaire que le recteur Claude Pair a fait réaliser dans l'académie de Lille entre 1991 et 1995. On voit donc tout l'intérêt d'un travail consacré à une réflexion critique de l'évaluation en éducation, une sorte d'évaluation de l'évaluation.

Souignons d'abord, afin de ne pas y revenir, un défaut qui tient aux nouvelles conditions de publication des travaux de recherche: la quasi-absence d'un véritable travail éditorial oblige les auteurs à être très vigilants quant à la forme de leurs écrits (orthographe, présentation, lisibilité), ce qui n'a sans doute pas été le cas ici et conduit à une insuffisante mise en valeur d'un contenu par ailleurs tout à fait intéressant et sur lequel nous allons maintenant nous attarder.

L'aperçu historique de l'évaluation du système scolaire qui commence l'ouvrage a le mérite de nous rappeler qu'on est face à une démarche déjà ancienne, en évoquant, par exemple, ce concours de 1860 consacré aux "besoins de l'Intruction primaire dans les communes rurales du triple point de vue de l'école, des

élèves et des maîtres". Mais la grande nouveauté, dans les années récentes, c'est que cette évaluation s'inscrive clairement dans le champ de l'évaluation de l'action publique et de la comparaison internationale.

L'objet essentiel du travail de Lise Demailly et de son équipe consiste à étudier l'évaluation comme une pratique sociale, en analysant les objectifs et plus encore les effets. De façon connexe, il s'ouvre ainsi sur le lien entre le développement de l'évaluation de l'éducation et les transformations de son encadrement, thème sur lequel l'auteur mène depuis plusieurs années des recherches qui ont donné lieu à de riches publications (Demailly 1992 et 1993). Si cette évaluation s'est développée, c'est qu'elle est liée à la forte émergence de l'établissement comme lieu pertinent de mise en œuvre et, surtout, de mise en cohérence de l'action éducative, au point que l'on a pu parler d'un effet-établissement, que chacun voulait bien reconnaître sans pouvoir en analyser scientifiquement les tenants. L'élaboration par les services du ministère français de l'éducation d'une batterie d'indicateurs ayant vocation de mesurer l'efficacité de chaque établissement et de lui donner ainsi les moyens de s'autoréguler est allée dans ce sens.

L'ouvrage recense quatre formes d'évaluation des établissements dont chacune vise à une meilleure régulation de leur fonctionnement: la régulation académique traditionaliste; le modernisme

organisationnel; la régulation néo-libérale; le projet critique et démocratisant. C'est bien sûr cette dernière forme qui est présentée comme la plus féconde, surtout si elle débouche sur la création de réseaux coopératifs, comme ceux qui se développent dans les pays germanophones (cf. à ce propos les expériences rapportées dans le *Journal für Schulentwicklung* et dans le livre d'Alrichter et Posch, objets d'un compte rendu dans les numéros 1 et 3 d'*Éducation et Sociétés*).

Dans la seconde partie de l'ouvrage, les auteurs présentent l'audit des établissements secondaires de l'académie de Lille comme une opération très complète mais en même temps composite: à la fois travail explicite d'autoanalyse, d'explicitation et de capitalisation et projet visant implicitement à faire émerger une culture commune des personnels d'encadrement. De cette manière, l'évaluation de l'audit, réalisé à l'issue de celui-ci, soit en 1995-1996, a permis de mettre à jour deux tensions fortes dans ses objectifs: tension entre l'objectif de démocratisation du système scolaire et celui de management des établissements; tension entre l'objectif d'animation et celui de gestion des équipes. Les auditeurs étaient pour l'essentiel soit des chefs d'établissement, soit des inspecteurs, ce qui explique des divergences quant aux effets recherchés par les uns ou par les autres. Les chefs d'établissement voient plutôt l'audit comme un outil d'animation et de pilotage des établissements, contribuant également à l'animation de l'académie et à la formation des cadres. Les inspecteurs acquiescent à cette dernière fonction mais le conçoivent surtout comme un outil de pilotage académique.

Au bout du compte, c'est donc l'effet sur les auditeurs qui est le plus significatif: si l'on ne peut encore parler de culture commune d'encadrement, il ressort clairement que chefs d'établissement et inspecteurs sont à la recherche d'un espace d'intercompréhension, dont l'audit en commun favorise l'émergence, notamment dans sa fonction de formation et de formalisation de savoirs professionnels. En

revanche, les évaluateurs de l'audit soulignent que les effets sur ses établissements paraissent assez faibles, sauf sur des établissements déjà actifs: il ne pourra devenir un instrument de pilotage académique que si l'opération est régulièrement renouvelée et si les établissements prennent l'habitude de s'autoévaluer.

En effet, si l'audit de l'académie de Lille propose une approche qualifiée d'"assez humaniste" de l'établissement scolaire, qui s'oppose à une démarche technocratique de type libéral, il est parfois d'une telle prudence qu'il ne permet pas de susciter de salutaires mises en cause. Il est vrai aussi que seuls des personnels d'encadrement participent effectivement à l'opération d'évaluation: si l'on cherche une vraie auto-évaluation, il est naturellement nécessaire d'y impliquer les enseignants. Les auteurs prônent la recherche des bonnes modalités d'une "extériorité proche", sorte de compromis entre une stricte autoévaluation et une évaluation externe: selon eux, systématiser ce type d'évaluation est possible et doit conduire à la transformer en obligation pour les établissements. Indiquons d'emblée que cette injonction nous paraît un peu idéaliste: une bonne évaluation, surtout si elle se veut en grande partie interne, part nécessairement d'une initiative propre à l'établissement.

Il est un peu difficile de porter un jugement global sur l'ouvrage dont le premier intérêt est d'articuler l'analyse à des propositions constructives visant à améliorer le dispositif d'évaluation. On voit là que l'entreprise, telle qu'elle est rapportée, pêche d'abord par son caractère composite: les deux parties les plus intéressantes sont évidemment la première, consacrée à la réflexion sur l'évaluation du système scolaire, et la conclusion, qui tire des enseignements à valeur générale sur l'audit des établissements de l'académie de Lille. Parmi ces enseignements, nous en relèverons deux. L'un porte sur l'évaluation des enseignants: elle peut être soit l'œuvre du chef d'établissement, soit réalisée en coopération par inspecteur et chef

d'établissement, soit rapportée à une mesure objective de la progression des élèves de l'enseignant évalué. La première piste nous paraît la plus dangereuse, la troisième la plus compliquée à mettre en place, la seconde la plus réaliste et la plus complète, si l'évaluation est vraiment la résultante d'un travail en commun des deux autorités. L'autre enseignement se rapporte au thème central de l'ouvrage, tel qu'il apparaît en tout cas dans la première partie, celui de l'évaluation de l'action publique éducative: les auteurs restent sceptiques quant à la naissance d'une culture d'évaluation partagée parmi les personnels de l'éducation nationale. Si elle commence à poindre, c'est autour de l'acceptation récente du passage de l'obligation de moyens à celle de résultats, autour également de l'intérêt d'une évaluation pluraliste. Reste que l'intérêt de cette dernière pose le problème de sa bonne articulation avec le pilotage politique. Ainsi, il semblerait que l'accord se construise plus sur les aspects techniques de l'évaluation que sur ses finalités politiques, en raison de divergences profondes entre ceux qui adoptent une posture néolibérale, ceux qui la conçoivent comme un outil managérial, ceux enfin qui plaident pour son caractère démocratisant. Ces divergences ne sauraient nous étonner, tant il est clair que la coordination de l'action, que suscite l'évaluation, a justement l'avantage de savoir se passer d'un consensus en matière d'idéal. Mais, les auteurs ont raison d'y insister, le problème se pose quand on cherche à s'appuyer sur l'évaluation pour faire des choix politiques, qui eux sont inévitablement référencés.

La parution de cet ouvrage est l'occasion de signaler également celle d'un autre livre, coordonné par Guy Pelletier, *L'évaluation institutionnelle de l'éducation: défi, ouverture et impasse*, dans lequel on retrouve une contribution de Lise Demailly sur l'audit des établissements secondaires de l'académie de Lille, mais aussi des réflexions de chercheurs francophones sur l'évolution des pratiques d'évaluation des établissements scolaires

et l'intérêt qu'on peut y trouver. C'est le cas par exemple du Québécois Michel Sylvestre qui, rejoignant le propos de Lise Demailly, mais s'appuyant sur les travaux des nord-américains et des organismes internationaux, insiste sur la pertinence d'une évaluation mixte, à la fois participative et externe, du type de ce que l'ouvrage précédent appelle fort justement "extériorité proche". Monica Gather-Thurler plaide à son tour pour la richesse d'une forme d'autoévaluation qui, selon elle, permettrait de rechercher la qualité sans succomber aux dangers du nouveau management public, qui lui semble peu approprié à la gestion de l'éducation.

C'est un exemple de ce type que nous livre Sylvain Dionnet qui a conduit une évaluation longue d'un établissement privé de Franche-Comté à l'organisation originale parce que, notamment, très participative et porteuse d'un projet éducatif innovant. Cette évaluation est un bel exemple de l'émergence d'organisations éducatives apprenantes. Alain Bouvier, directeur d'IUFM, souligne, quant à lui, la faible efficacité d'une évaluation traditionnelle d'établissement telle qu'il l'a récemment connue et croit davantage en la mise à disposition d'indicateurs de pilotage bien conçus. Mais une évaluation participative, avec la possibilité de recours régulier à des médiateurs externes ne constituerait-elle pas le juste compromis entre humanisme et efficacité, clé de la mobilisation des acteurs?

Enfin, Philippe Perrenoud et Guy Pelletier, dans leurs articles respectifs, proposent une réflexion plus globale sur l'intérêt même d'une culture de l'évaluation dans le monde éducatif. Perrenoud s'attarde sur la complexité du processus d'évaluation, qui explique sans doute pourquoi les évaluations sont souvent trop peu porteuses de changements dans le système scolaire. Elles se heurtent d'abord à la prégnance de la subjectivité des personnels qui sont très attachés à leurs croyances personnelles et peu réceptifs aux résultats de la recherche. Il est vrai, ensuite, que ces résultats repo-

sent largement sur l'avancée des travaux en sciences humaines dont la spécificité est la réfutabilité. Enfin, le monde enseignant, profitant peut-être de cette difficulté à faire la preuve dans leur champ d'action, est généralement hostile à l'obligation de rendre des comptes. Pelletier conclut alors justement en rappelant l'inefficacité d'une évaluation qui, tout au long de son processus, n'associe pas étroitement les acteurs dits de première ligne, enseignants, chefs d'établissements et autres personnels des établissements.

Yves DUTERCQ
Groupe d'études sociologiques
Institut National de Recherche
Pédagogique

Références bibliographiques

- ALTRICHTER H. & POSCH P. (ed.) 1996 *Mikropolitik der Schulentwicklung. Förderliche und hemmende Bedingungen für Innovationen in der Schule*, Innsbruck, Studien Verlag
- DEMAILLY L. 1992 "Simplifier ou complexifier? Les processus de rationalisation du travail dans l'administration publique", *Sociologie du travail* n.4/92, pp429-449
- DEMAILLY L. 1993 "L'évolution actuelle des méthodes de mobilisation et d'encadrement des enseignants", *Savoir* n.1-1993, pp25-46
- JOURNAL FÜR SCHULENTWICKLUNG 1997 "Anfänge", Innsbruck, Studienverlag

“Éducation et Sociétés
a reçu”

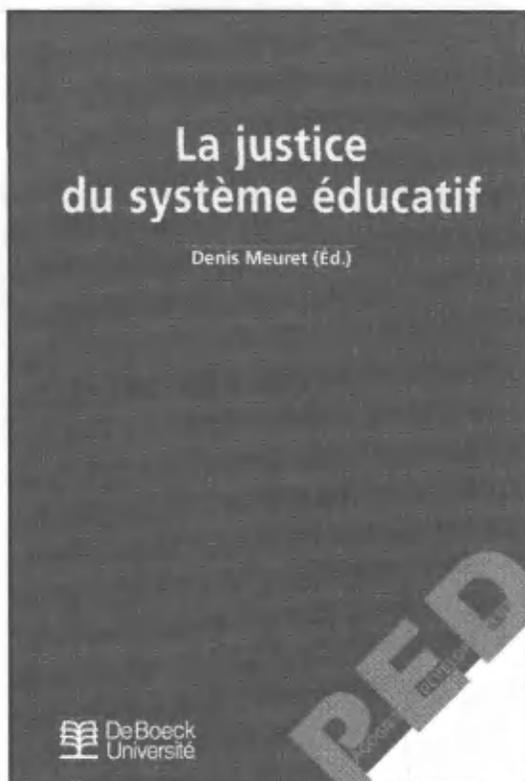
- *Les CDI des lycées et collèges de Françoise Chapron, 1999, Paris, PUF, Éducation et Formation, L'éducateur*
- *L'écriture extrascolaire des collégiens. Des constats aux perspectives didactiques de Marie-Claude Penloup, 1999, Paris, ESF, collection Didactiques du Français*
- *Violence et éducation d'Alain Guillotte, 1999, Paris, PUF, Éducation et Formation, collection L'éducateur*
- *Psychologie de l'éducation de Marcel Crahay, 1999, Paris, PUF, collection Premier Cycle*
- *La violence en milieu scolaire, rapport présenté par Jacques Dupâquier au nom d'un groupe de travail présidé par Jean Foyer, 1999, Paris, PUF, Éducation et Formation, collection enfants et adolescents en difficulté*
- *Actions et décisions dans l'Éducation nationale. Un itinéraire de recherche d'André Robert, 1999, Paris, L'Harmattan, Éducation et formation, série thèses et travaux universitaires*
- *Sécurité et responsabilité au collège et au lycée de Daniel Mallet et Étienne Lefebvre, 1999, Paris, Berger-Levrault, collection Éducation nationale*
- *Handicapés: l'accueil depuis l'enfance de Suzy Cohen, 1999, Paris, PUF, Éducation et Formation, collection enfants et adolescents en difficulté*
- *Actions et décisions dans l'Éducation nationale. Un itinéraire de recherche d'André D. Robert, 1999, Paris, L'Harmattan, collection Éducation et Formation*

La justice du système éducatif



Denis MEURET

(Université de Bourgogne)



ISBN 2-8041-3148-3 • 256 P. • 1165 BEF

La vie des élèves à l'école, la qualité de leurs conditions d'apprentissages, leurs trajectoires scolaires, sont marquées d'inégalités, entachées d'arbitraire. Comment les élèves le ressentent-ils ? Comment y font-ils face ? Il ne suffit plus de constater des inégalités, il faut établir qu'elles sont justes ou injustes, comprendre comment elles sont produites et dans quelle mesure et par quels mécanismes précis l'école elle-même en est responsable. C'est avec l'espoir de commencer à répondre à ces exigences qu'a été conçu cet ouvrage.

PED
PÉDAGOGIES EN DÉVELOPPEMENT

En vente en librairie ou auprès de nos distributeurs :

BELGIQUE & LUXEMBOURG	ACCÈS*	Fond Jean-Pâques, 4	B - 1348 Louvain-la-Neuve	Tél. 32-(0)10-48 25 00	Fax 32-(0)10-48 25 19
CANADA	E.R.P.I.	Rue Cypihot, 5757	CA - Saint-Laurent H4S 1R3	Tél. 1-514-334 26 90	Fax 1-514-334 47 20
FRANCE & DOM TOM	BELIN	Rue Férou, 8	F - 75278 Paris Cedex 06	Tél. 33-(0)1-55 42 84 00	Fax 33-(0)1-43 25 18 29
SUISSE	G.M. Diffusion	Rue d'Etraz, 2	CH - 1027 Lonay	Tél. 41-(0)21-803 26 26	Fax 41-(0)21-803 26 29
INTERNATIONAL	SERVÉDIT	Rue Victor-Cousin, 15	F - 75005 Paris	Tél. 33-(0)1-44 41 49 30	Fax 33-(0)1-43 25 77 41



R

ÉSUMÉS

Les traductions des résumés sont dues :

- pour l'anglais à James Fitzpatrick, Institut National de Recherche Pédagogique
- pour l'espagnol à Sabrina Solom, Institut National de Recherche Pédagogique
- pour l'allemand à Philippe Buschinger, Institut National de Recherche Pédagogique
- pour le russe à Élisabeth Nepomiastchy, Institut National de Recherche Pédagogique
- pour l'arabe à Jamal Khallaf, ministère marocain de l'Enseignement Secondaire et Technique

BERNARD LAHIRE

La sociologie de l'éducation et l'opacité des savoirs

Ce dossier sur la sociologie des savoirs ouvre de nouvelles pistes de recherche pour les sociologues de l'éducation, mais invite plus généralement à établir des liens entre ces derniers, historiens des disciplines, anthropologues de la cognition et didacticiens. Opérer des rapprochements disciplinaires scientifiquement raisonnés, sortir du strict domaine de l'institution scolaire et contribuer au renouvellement des outils sociologiques pour faire la lumière sur l'opacité de nos savoirs, de leurs "transmissions" et de leurs appropriations, voilà les trois défis qu'une sociologie de l'éducation, qui aurait renoué avec l'ambition d'être aussi sociologie de la connaissance, pourrait aujourd'hui relever.

The Sociology of Education and Opaqueness in Fields of Knowledge

This article on the sociology of fields of knowledge opens up new research paths for educational sociologists, but it also sets out to establish, in a more general way, relations between such sociologists with historians specialized in disciplines, cognitive anthropologists and didacticians. The three challenges to be taken up by a sociology of education, which has the renewed ambition to be also a sociology of knowledge, are the following: bringing together disciplines on solid scientific grounds, getting away from the strict limitations of



schools as fields of inquiry, and contributing to renewing sociological tools in order to penetrate the opaqueness of our fields of knowledge, show their "transmissions" and reveal how they are assimilated.

Die Erziehungssoziologie und die Undurchsichtigkeit der Lerninhalte

Diese Dokumentation über die Soziologie der Lerninhalte schlägt neue Forschungswege für die Erziehungssoziologen ein, sie fordert aber im allgemeinen dazu auf, zwischen diesen, den Historikern der verschiedenen Bereiche, den Anthropologen der Kognition und den Didaktikern Verbindungen herzustellen. Wissenschaftlich fundierte Annäherungen zwischen den Fachbereichen anzubahnen, aus dem eigentlichen Bereich der Schule herauszugehen, zur Erneuerung der soziologischen Apparatur beizutragen, um die Undurchsichtigkeit von unseren Lerninhalten, von deren "Vermittlung" und Aneignung, das sind drei Herausforderungen für die Erziehungssoziologie von heute, die hiermit wieder anstreben könnte, auch eine Soziologie der Erkenntnis zu sein.

La sociología de la educación y la opacidad de los saberes

Este expediente acerca de la sociología de los saberes abre nuevas pistas de investigación para los sociólogos de la educación, pero invita más generalmente a vincularlos con históricos de las disciplinas, antropólogos de la cognición y por fin didácticos. Establecer nexos disciplinarios científicamente razonados, salir de la estricta área de la institución escolar y contribuir al renovamiento de los instrumentos sociológicos para aclarar la opacidad de nuestros saberes, de sus transmisiones y de sus apropiaciones, aquí están los tres desafíos que una sociología de la educación, que se hubiera reanudado con la ambición de ser también sociología del conocimiento, pudiera hoy aceptar.

Социология образования и непрозрачность знаний

Это dossier о социологии знаний открывает для социологов образования новые пути для исследований, но конкретнее оно приглашает социологов образования устанавливать связи с историками дисциплин, антропологами знаний и специалистами по дидактике (методике). Производить дисциплинарные, научно обоснованные сближения, выйти за пределы образовательной сферы и способствовать к обновлению социологических орудий, для того чтобы осветить непрозрачность наших знаний, их передачи и освоения – вот те три вызова, которые могла бы сегодня принять социология образования, которая хотела бы снова стать социологией знаний.

سوسيولوجيا التربية وضبابية المعارف برنار لاهير

يفتح هذا الملف الخاص بسوسيولوجيا المعارف أمام المتخصصين في سوسيولوجيا التربية مسالك جديدة للبحث، إلا أن الأمر يتطلب عموما عقد روابط بين هؤلاء ومؤرخي المواد الدراسية الباحثين في أنتروبولوجية المعرفة، والمتخصصين في الديدكتيكا. فإجراء تقاربات معقلنة علميا بين المواد، والخروج بها من المجال المحدود للمؤسسة المدرسية، والمساهمة في تجديد الأدوات السوسيولوجية لتسليط الضوء على ضبابية معارفنا، ونقلها وامتلاكها هي التحديات الثلاث الحالية لسوسيولوجيا التربية إذا كانت تطمح في أن تصبح أيضا سوسيولوجيا المعرفة.

Pour une didactique sociologique

ENTRETIEN ENTRE SAMUEL JOHSUA ET BERNARD LAHIRE

Lorsque le didacticien en vient à s'interroger sur les conditions historiques de constitution des savoirs, sur la diversité sociale des élèves et sur la forme spécifiquement scolaire de socialisation qui imprime sa marque sur les connaissances et leurs "transmissions", lorsque, de plus, il en vient à élargir son champ d'étude en s'intéressant aux savoirs qui se construisent hors de l'institution scolaire, il croise forcément le sociologue de l'éducation qui, de son côté, entend prendre sérieusement en compte la question des savoirs. S'ouvre alors la perspective d'une *didactique sociologique* ou d'une *sociologie didactique* dont les conditions (épistémologiques, conceptuelles et méthodologiques) de possibilité font l'objet du dialogue entre un didacticien, S. Johsua, et un sociologue, B. Lahire.

Creating the Sociology of Didactics

AN INTERVIEW BETWEEN SAMUEL JOHSUA AND BERNARD LAHIRE

When a didactician comes round to questioning the historical conditions giving rise to knowledge, the diverse social origins of pupils and the specifically school-form of socialization which leaves its mark on knowledge and how it is "transmitted": when, moreover, he widens his field of study by becoming interested in fields of knowledge taking shape outwith schools, he obviously comes up against the educational sociologist who, from his point of view, means to take the issue of knowledge seriously into account. At this moment there opens up the perspective of the *sociology of didactics* or the *didactics of sociology*. The possibility of this and the conditions (epistemological, conceptual, and methodological) give rise to a debate between a didactician (S. Joshua) and a sociologist (B. Lahire).

Für eine soziologische Didaktik

Gespräch zwischen SAMUEL JOHSUA und BERNARD LAHIRE

Wenn der Didaktiker dazu kommt, die historischen Bedingungen der Bildung von Lerninhalten, die soziale Verschiedenheit der Schüler und die schuleigene Form der Sozialisierung, die die Lerninhalte und deren "Vermittlung" prägt, zu befragen, wenn er außerdem dazu kommt, sein Forschungsfeld auszuweiten und sich für die Lerninhalte außerhalb der Schule zu interessieren, so stößt er unumgänglich auf den Erziehungssoziologen, der sich seinerseits vornimmt, die Frage der Lerninhalte ernsthaft zu berücksichtigen. Es bahnt sich damit eine *soziologische Didaktik* oder eine *didaktische Soziologie* an, deren (epistemologische, konzeptuelle und methodologische) Möglichkeitsbedingungen das Gesprächsthema zwischen einem Didaktiker (S. Johsua) und einem Soziologen (B. Lahire) bereitstellen.

Para una didáctica sociológica

Entrevista entre SAMUEL JOHSUA y BERNARD LAHIRE

Cuando el didáctico acaba por interrogarse sobre las condiciones históricas de constitución de los saberes, sobre la diversidad social de los alumnos y sobre la forma específicamente escolar de socialización que deja su huella en los conocimientos y sus transmisiones, cuando, además, acaba por ampliar su campo de estudio al preocuparse por la construcción de los saberes fuera de la institución escolar, no puede más que encontrar al sociólogo de la educación que, por su parte, quiere tomar en cuenta la cuestión de los saberes. Se abre por lo tanto la perspectiva de una didáctica sociológica o de una sociología didáctica cuyas condiciones (epistemológicas y metodológicas) de posibilidad son el tema de un diálogo entre un didáctico (S. Johsua) y un sociólogo (B. Lahire).

Для социологической дидактики

Беседа Самюэля Жозюа и Бернара Лаира

Когда дидактик задаёт себе вопросы об исторических условиях создания знаний, о социальной разнородности учеников и о специфически школьной форме социализации, которая оказывает влияние на знания и их "передачу", когда, к тому же, он расширяет своё исследовательское поле, интересуясь знаниями, строящимися вне школьной системы, его путь обязательно встречает путь социолога образования, который, со своей стороны, хочет серьёзно учитывать вопрос знаний. Тогда открывается перспектива социологической дидактики или дидактической социологии, условия существования которой – эпистемологии, концептуальные, методологические - и являются объектом диалога между дидактиком (S.Johsua) и социологом (B.Lahire).

-1

من أجل ديداكتيكا سوسيوولوجية مقابلة بين صامويل جوسيا وبرنار لأهير

عندما يلجأ الديداكتيكي إلى التساؤل حول الظروف التاريخية لنشأة المعارف، وحول التنوع الإجماعي للتلاميذ، والشكل المدرسي المحض للنشأة الاجتماعية التي تطبع بطابعها الخاص المعارف ونقلها، وعندما يلجأ علاوة على ذلك إلى توسيع مجال دراسته بالاهتمام بالمعارف التي تنشأ خارج المؤسسة التربوية، فإنه يلتقي حتما بالأخصائي في سوسيوولوجيا التربية، الذي يسعى بدوره جادا لمعالجة مسألة المعارف. وهنا تنفتح آفاق استشرافية للديداكتيكا السوسيوولوجية أو للسوسيوولوجيا الديداكتيكية حيث الظروف (الابستمولوجية والمفاهيمية والمنهجية) موضوع الحوار بين الديداكتيكي صامويل جوسيا والسوسيوولوجي برنار لأهير.

MATHIAS MILLET

Économie des savoirs et pratiques de lecture. L'analyse des formes du travail intellectuel étudiant en médecine et en sociologie

Le présent article vise, à partir de l'exemple des pratiques de lecture, à montrer l'intérêt d'une sociologie du savoir qui s'attache à reconstruire la nature et la forme des savoirs pour comprendre les formes du travail intellectuel étudiant. Cette analyse s'appuie sur une comparaison entre des étudiants médecins de troisième année et des étudiants de licence de sociologie.

Economizing Learning processes and Reading Practices Analyzing medical and sociology students' study patterns

Taking as its starting point the example of reading practices, this article sets out to demonstrate the importance of a sociological study of knowledge which tries to reformulate the nature and the form of fields of knowledge in order to understand the study patterns of students. This analysis is based upon a comparison between third year medical students and graduating students in sociology.

Ökonomie der Lerninhalte und Leseerfahrungen. Analyse der Formen der studentischen Kopfarbeit im Fach Medizin und im Fach Soziologie

Folgender Artikel versucht anhand des Beispiels der Leseerfahrungen zu zeigen, wie eine Soziologie der Lerninhalte, die sich damit befaßt, die Art und die Form der Lerninhalte zu



rekonstruieren, um die Formen der studentischen Kopfarbeit zu verstehen, von Interesse sein kann. Diese Analyse beruht sich auf einen Vergleich zwischen Studenten der Medizin im dritten Jahr und Studenten der Soziologie ebenfalls im dritten Jahr.

Economía de los saberes y prácticas de lectura el análisis de las formas de trabajo intelectual estudiantil en medicina y en sociología

Este artículo tiene como meta, a partir del ejemplo de las prácticas de lectura, mostrar el interés de una sociología del saber que se dedica a reconstruir la naturaleza y la forma de los saberes para comprender las formas del trabajo intelectual estudiantil. Esta análisis se funda en una comparación entre estudiantes médicos de tercer año y estudiantes de licenciatura de sociología.

Экономика знаний и практики чтения

Анализ форм интеллектуального труда студентов по медицине и по социологии

Цель настоящей статьи – показать на примере практик чтения интерес социологии знаний, которая, для того, чтобы понять, хочет воссоздать природу и форму интеллектуального труда студентов. Этот анализ опирается на сравнении между студентами по медицине и студентами по социологии на третьем курсе.

اقتصاد المعارف وممارسات القراءة

تحليل أشكال العمل الثقافي الدارس في الطب وفي السوسيولوجيا مأثياس ميلى

يهدف هذا المقال، اعتمادا على ممارسات القراءة كمثال، إلى إبراز الفائدة من سوسيولوجيا المعرفة التي تسعى إلى إعادة بناء طبيعة وشكل المعارف قصد فهم أشكال العمل الثقافي الدارس. ويعتمد هذا التحليل على المقارنة بين الطلبة الأطباء من مستوى السنة الثالثة وطلبة مستوى الإجازة في السوسيولوجيا.

SYLVIA FAURE

Les processus d'incorporation et d'appropriation des savoir-faire du danseur

L'article a pour objet les modalités d'incorporation et d'appropriation des savoir-faire du danseur. La thèse défendue vise à rendre compte de la complexité des modes d'incorporation en lien avec les conditions sociales et historiques de la formation du corps dansant. La posture épistémologique adoptée défend l'intérêt scientifique pour la contextualisation des arguments théoriques. Par conséquent, l'enjeu central tient en une remise en cause du regard généralisateur d'une sociologie s'intéressant à la constitution des savoirs et des savoir-faire. À partir de là, la démarche interroge l'interdépendance entre ce qui s'apprend "par corps" et les pratiques langagières, et travaille la question du "sens pratique" en l'articulant aux formes de réflexivité qui participent pleinement de l'apprentissage des gestes de danse.

Die Einverleibungs- und Aneignungsprozesse des Know-hows eines Tänzers

Dieser Artikel versucht herauszuarbeiten, wie sich ein Tänzer sein Know-how einverleibt und aneignet. Die hier verfochtene These zielt darauf, die Komplexität der Einverleibungsmodi im Zusammenhang mit den sozialen und historischen Bedingungen der Ausbildung des tanzenden Körpers mitzuberücksichtigen. Die hier eingenommene epistemologische Position tritt für das wissenschaftliche Interesse an der Kontextualisierung der theoretischen Argumente ein. So besteht das Hauptanliegen in einer Infragestellung des verallgemeinernden Blickes einer Soziologie, die sich für die Bildung der Lerninhalte und des Know-hows interessiert. Davon ausgehend befragt die eingenommene Position die Interdependenz zwischen dem, was sich mit dem "Körper" erlernt, und den Sprechgewohnheiten, um dann die Frage des "Sinns fürs Praktische" zu beleuchten, mit der die Formen der Reflexivität assoziiert werden, die ihren vollen Anteil an der Aneignung der Tanzgesten haben.

The Processes involved in Incorporating and Assimilating the Know-how and Expertise of Dancers

This article deals with the ways in which dancers incorporate and assimilate their particular know-how. The author tries to account for the complexity of the means of incorporation and link them up to the social and historical conditions at work in a dancer's training. The epistemological position adopted is based on the scientific interest to be found in the contextualization of theoretical arguments. Consequently, the central issue at stake lies in calling into question the generalizing nature of a sociological regard as it studies the constitution of knowledge and know-how. What is next considered is the interdependence between what is learnt "through the body" and through language, but also the question of "practical sense" is investigated by linking it up with those forms of reflexiveness which fully participate in the process of learning dance movements.

Los procesos de incorporación y de apropiación de los Saber-Hacer del bailarín

El artículo trata de las modalidades de incorporación y de apropiación de los saber-hacer del bailarín. La tesis defendida quiere enseñar la complejidad de los modos de incorporación en relación con las condiciones sociales e históricas de la formación del cuerpo que baila. La posición epistemológica escogida defiende el interés científico por la contextualización de argumentos teóricos. Por consiguiente, la apuesta esencial estriba en poner en tela de juicio la mirada generalizadora de una sociología preocupada por la constitución de los saberes y de los saber-hacer. A partir de ahí, se examina la interdependencia entre lo que se aprende "por cuerpo" y las prácticas del lenguaje y se trabaja la cuestión del "sentido práctico" relacionándola con las formas de reflexividad que participan plenamente del aprendizaje de las posturas del baile.

Процессы интеграции и освоения умений и навыков танцора

Цель статьи изучение форм усвоения и освоения умений и навыков танцора. Она хочет показать сложность интеграции и освоения умений и навыков танцора. Автор статьи стремится показать сложность образов интеграции в связи с социальными и историческими условиями образования тело танцора. Эпистемологическая точка зрения защищает идею научного интереса контекстуализации теоретических аргументов. Следовательно, центральная мысль состоит в том, чтобы поставить под вопрос обобщающий взгляд социологии, интересующейся формированием умений и навыков. Исследуя из этого, статья задаёт вопросы о взаимосвязи того, чему учатся наизусть, о языковых практиках, и анализирует вопрос "практического смысла", устанавливая связь с формами мышления, которая являются неотъемлемой частью усвоения движений танца.

سيرورة دمج المهارات وامتلاكها لدى الراقص سليثياً فوراً

يتوخى هذا المقال إبراز الكيفية التي يتم بها دمج المهارات واكتسابها لدى الراقص. وتهدف الأطروحة التي يدافع عنها هذا المقال إلى الكشف عن التعقيد الذي يشوب أنماط الدمج في علاقته مع الظروف الإجتماعية والتاريخية لتكوين هيئة الراقصين. وتحرص الوضعية الإبستمولوجية المعتمدة على الدفاع على الفائدة العلمية من وضع البراهين النظرية في سياقها. ونتيجة لذلك، فإن الرهان المركزي يكمن في إعادة النظر في مقارنة التعميم التي تعتمد عليها السوسيولوجيا المهتمة بنشأة المعارف والمهارات. وتأسيساً على إعادة النظر هاته، تسائل هذه الطريقة الترابط بين ما يتم تعلمه "بالجسد" والممارسات اللغوية، وتدرس مسألة "الحس التطبيقي" بمفصلته بأشكال الإنعكاسية التي تساهم كلياً في تعلم حركات الرقص.

JEAN LAVE

Psychologie et anthropologie

Comment sortir d'une perspective sur la cognition cantonnée dans les limites du laboratoire et de l'école ? Ce défi correspond au projet d'une anthropologie sociale de la cognition. La cognition est un phénomène social complexe, comme le font apparaître les travaux portant sur la pratique des mathématiques dans une diversité de contextes. Comment calcule-t-on dans des contextes ordinaires ? Existe-t-il des différences de procédures arithmétiques entre les situations scolaires (lors d'un contrôle de maths, par exemple) et celles qui en sont très éloignées (la cuisine ou le supermarché) ? De telles questions, qui ont orienté une série de recherches empiriques, ont non seulement conduit à mettre en question les théories cognitives fonctionnalistes, et notamment l'idée de "transfert de connaissances", mais elles ont aussi débouché sur la formulation d'une théorie de la pratique prenant en compte la dimension cognitive de toute activité.

Psychology and Anthropology

How can we get beyond a perspective of cognition confined to the limits of laboratories or schools ? This is the challenge taken up by a project run by a team working on the social anthropology of cognition. Lave shows how cognition is a complex social phenomena by analyzing the way in which maths is practised in a diversity of situations. How do we calculate in ordinary situations ? Are there differences in arithmetical procedures between those used at school (in maths tests, for instance) and those used in contexts far removed from school (in the kitchen or the supermarket) ? Such questions, which directed a series of empirical research projects, have not only led to functionalist cognitive theories being called into question, especially the idea of "transferring knowledge", but they have also resulted in a theory of practice being formulated which takes into account the cognitive dimension of all activity.

Psychologie und Anthropologie

Wie kann man aus einer Position über die Kognition heraustreten, die sich auf den Labor und die Schule beschränkt ? Diese Herausforderung gleicht dem Projekt einer sozialen Anthropologie der Kognition. Die Kognition ist eine komplexe soziale Erscheinung, wie man aus den Arbeiten über die Praxis der Mathematik in einer Vielzahl von Umgebungen herauslesen kann. Wie rechnet man in einer gewöhnlichen Umgebung ? Gibt es Unterschiede der arithmetischen Prozesse zwischen den Schulsituationen (bei einer Mathe-Klausur zum Beispiel) und denen, die davon weit entfernt sind (in der Küche oder im Supermarkt) ? Solche Fragen, die wegweisend waren für eine Reihe von empirischen Forschungen, haben nicht nur dazu geführt, die funktionalistischen kognitiven Theorien in Frage zu stellen, unter anderem die Idee der "Vermittlung von Lerninhalten", sie haben aber auch dazu beigetragen, eine Theorie der Praxis in die Wege zu leiten, die die kognitive Dimension jedweder Tätigkeit miteinbezieht.



Psicología y antropología

Cómo salir de una perspectiva sobre la cognición encerrada dentro de los límites del laboratorio y de la escuela? Este reto corresponde al proyecto de una antropología social de la cognición. La cognición es un fenómeno social complejo, como lo muestran los trabajos sobre la práctica de las matemáticas en diferentes contextos. Cómo se suele calcular en contextos ordinarios? Existen procesos aritméticos diferentes entre las situaciones escolares (una prueba de matemáticas por ejemplo) y las que no son parecidas (la cocina o bien el supermercado)? Tales interrogantes, que han orientado una serie de investigaciones no sólo han llevado a cuestionar las teorías cognitivas funcionalistas, y en particular la idea de "transmisión de conocimientos" sino que también han desembocado en la formulación de una teoría de la práctica que toma en cuenta la dimensión cognitiva de cualquier actividad.

Психология и антропология

Как выйти из перспективы о познании, ограниченной в пределах лаборатории и школы? Эта проблемасоответствует проекту социальной антропологии познания. Познание - сложное социальное явление, как это показывают труды о математической практике в различных контекстах. Как исчисляются в обычном контексте? Существуют ли различия арифметических процедур между школьными ситуациями (например контрольная по математике) и совсем разными ситуациями (как кухня или магазин)? Эти вопросы, бывшие в основе ряда эмпирических исследований, привели не только к пересмотру функциональных теорий о познании (как именно идея "перехода знаний"), но и к формулировке теории практики, принимающей в отчёт познавательный размер любой деятельности.

السيكولوجيا والأنثروبولوجيا جُونُ لَأَقْ

كيف يمكن الخروج من التصور الذي يحصر المعرفة داخل حدود المختبر والمدرسة؟ إن هذا التحدي يمثل مشروعاً لأنثروبولوجيا إجتماعية للمعرفة. وتعتبر هذه الأخيرة ظاهرة إجتماعية معقدة، كما تُبرز ذلك الأبحاث في تطبيق الرياضيات في أنساق متنوعة. كيف نحسب في أنساق عادية؟ هل هناك اختلافات في العمليات الحسابية بين وضعيات مدرسية (خلال اختبار في الرياضيات مثلاً) وأخرى جد بعيدة عن المجال المدرسي (كالمطبخ والسوق مثلاً)؟ إن مثل هذه الأسئلة، التي وجهت سلسلة من البحوث التجريبية، لم تؤدي فحسب إلى ضحد النظريات المعرفية النفعية، وعلى الأخص فكرة نقل المعارف، بل مكنت كذلك من صياغة نظرية التطبيق أخذة بعين الاعتبار البعد المعرفي لكل نشاط.

ANNE-MARIE CHARTIER

La lecture scolaire entre histoire des disciplines et histoire culturelle

L'essor de la formation des professeurs du premier et du second degrés a stimulé l'intérêt pour l'histoire des savoirs enseignés. L'auteur fait le point sur la nature des recherches et les débats en histoire des sciences, histoire de l'éducation, et histoire culturelle en insistant sur l'intérêt porté par cette dernière à l'histoire des relations entre cultures orales et cultures écrites. S'attardant sur la lecture scolaire en France, elle dégage trois figures de jeunes lecteurs: celui qui maîtrise le "lire-écrire-compter" de Jean-Baptiste de La Salle à la fin du XVII^e siècle, celui de l'alphabétisation de masse vers 1850, celui de l'écolier de Jules Ferry. Ces trois figures lui permettent d'affirmer que l'opposition entre culture orale et culture écrite n'est pas un invariant, que la frontière qui sépare l'oral de l'écrit s'est plusieurs fois déplacée et que les caractéristiques de la culture orale et de la culture écrite se sont modifiées. L'école produit une réception partagée des textes et les apprentissage initiaux, lire-écrire-compter, ne sont pas des savoirs neutres et purement instrumentaux.

Learning to read at school in the light of the History of Disciplines and Cultural History

The rapid expansion in primary and secondary school teacher training has created a considerable interest in the history of those subjects taught at school. The author takes stock of the situation concerning the nature of research projects and controversial issues in the history of science, the history of education and cultural history, and underlines the importance this latter gives to the history of the relations between oral culture and written culture. Focusing particularly on reading practices at school in France, she brings out three kinds of young reader: the one in the tradition of Jean-Baptiste de La Salle at the end of the XVIIth century who masters the three "R"'s (reading, writing and arithmetic), the one linked to the mass literacy programme around 1850, and thirdly, the Jules Ferry pupil. These three figures allow her to argue that the opposition between oral and written cultures is not an invariant, that the dividing line separating oral and written work has been repositioned several times, and that the characteristics of oral and written cultures have been modified. Schools offer a mixed reception to written works, and primary learning (reading, writing, arithmetic) is not neutral or purely instrumental knowledge.

Das Lesen in der Schule in Bezug auf die Geschichte der Fächer und die Kulturgeschichte

Der Aufschwung der Lehrerausbildung hat das Interesse an der Geschichte der vermittelten Lerninhalte gefördert. Der Autor macht einen Forschungsbericht über die Geschichte der Wissenschaften, der Erziehung und über die Kulturgeschichte und betont bei letzterer das Interesse an der Geschichte der Beziehungen zwischen dem Mündlichen und dem Schriftlichen. Was das Lesen in der Schule in Frankreich betrifft, so arbeitet sie drei Typen von jungen Lesern heraus: demjenigen, der das "Lesen-Schreiben-Zählen" des



Jean-Baptiste de la Salle am Ende des 17. Jahrhunderts beherrscht, demjenigen der Massenalphabetisierung um 1850 und demjenigen des Schülers von Jules Ferry. Diese drei Typen erlauben ihr zu behaupten, daß die Opposition zwischen dem Mündlichen und dem Schriftlichen nichts Unwandelbares ist, daß sich die Grenze zwischen dem Mündlichen und dem Schriftlichen mehrmals verlagert hat, und daß sich die Merkmale des Mündlichen und des Schriftlichen verändert haben. Die Schule fördert eine geteilte Rezeption der Texte und die Grundlerninhalte, Lesen-Schreiben-Zählen, sind keine neutralen und rein instrumentellen Lerninhalte.

La lectura escolar entre historia de las disciplinas e historia cultural

El desarrollo de la formación de los profesores del primer grado ha estimulado el interés por la historia de los saberes enseñados. El autor hace el balance sobre la naturaleza de las investigaciones y los debates en historia de las ciencias, historia de la educación e historia cultural, insistiendo en el interés centrado por esa última en las relaciones entre culturas orales y culturas escritas. Al parar mientes en la lectura escolar en Francia, destaca tres figuras de jóvenes lectores: el que domina el "leer-escribir-contar" de Jean-Baptiste de La Salle a finales del siglo XVII, el de la alfabetización de masa alrededor de 1850, el del alumno de Jules Ferry. Estas tres figuras le permiten afirmar que la oposición entre cultura oral y cultura escrita no es un invariante, que la frontera que separa oral y escrito varias veces se ha mudado y que las características de la cultura oral y de la cultura escrita se han modificado. La escuela produce una recepción partida de los textos, los aprendizajes iniciales, leer-escribir-contar, no son saberes neutros ni meramente instrumentales.

Школьное чтение между историей дисциплин и культурной историей

Развитие подготовки учителей начальной и средней школы возбудили интерес к истории преподаваемых предметов. Автор говорит об исследованиях и дискуссиях в области истории наук, истории образования, истории культур, и при этом настаивает на интересе, которая она проявляет к истории отношений между устными и письменными культурами. Углубляя школьное чтение во Франции, автор определяет три типа юных чтецов : во-первых, тот, кто владеет "чтением-письмом-вычислением" Жанна-Батиста Де Ла Салля в конце XVII века; во-вторых, человек времени массовой ликвидации неграмотности 1850-ых годов; в-третьих, ученик школы Жюль Ферри. Эти три типа позволяют автору утверждать, что противопоставление между устной и письменной культурой не является постоянным явлением, что граница, проходящая между устным и письменным много раз менялась, что характеристически устной и письменной культуры изменились. Школа производит делённое принятие текстов и первичных обучениях, чтение-письмо-вычисление не являются нейтральными, чисто инструментальными орудиями.

القراءة المدرسية بين تاريخ المواد الدراسية والتاريخ الثقافي أن ماري شارتيبي

مكّن ازدهار تكوين أساتذة الطورين الأول والثاني من تنشيط الإهتمام بتاريخ المعارف المدرّسة. والكتابة هنا، تحدد طبيعة البحوث والمناقشات حول تاريخ العلوم، وتاريخ التربية، والتاريخ الثقافي مع التركيز على الإهتمام الذي أولاه هذا الأخير لتاريخ العلاقات بين الثقافة المنطوقة والثقافة المكتوبة. وفي تركيزها على القراءة المدرسية بفرنسا، تستخرج الكاتبة ثلاثة أنماط من القراءة الشباب: نمط متمكّن من «القراءة والكتابة والحساب» كما أشار إلى ذلك جُونْ باتيسْت دُو لَأَصَالُ في نهاية القرن السابع عشر؛ ونمط محو الأمية على نطاق واسع المعروف منذ ما يقارب سنة 1850؛ وآخر يخص التلميذ كما تحدث عنه جُولْ فيري. وقد مكنت الأنماط الثلاثة هاته كاتبة المقال من التأكيد أن التعارض بين الثقافة المنطوقة والثقافة المكتوبة غير ثابت، وأن الحد الفاصل بين المنطوق والمكتوب قد تحول عدة مرات، وأن مميزات كل من الثقافة المنطوقة والثقافة المكتوبة قد تغيرت بدورها. فالمدرسة تهيئ الاستقبال المشترك للنصوص، والمعارف الأولية في القراءة والكتابة والحساب ليست معارف محايدة وأدائية محضة.

RUI CANARIO • JOSÉ ALBERTO CORREIA

Enseignants au Portugal Formation continue et enjeux identitaires

Au Portugal, l'offre de formation continue pour les enseignants, longtemps revendiquée par les associations professionnelles comme un "droit", a connu, depuis 1993, une croissance exponentielle. Ce "boom" de la formation continue découle de la combinaison de deux facteurs, d'ailleurs étroitement associés: d'une part la publication d'un "Régime juridique de la formation continue des enseignants" qui a établi une correspondance directe entre la progression dans la carrière professionnelle et la "consommation" de la formation, quantifiée sous la forme de crédits; d'autre part l'existence de moyens financiers considérables, mis à la disposition par le Fonds Social Européen. Devenue obligatoire et massive, la formation continue des enseignants, inscrite simultanément dans une logique de marché et dans une logique de contrôle par l'État, a cessé d'être envisagée comme un droit pour devenir un devoir, très souvent pénible à accomplir. Dans cet article, les auteurs, à partir des résultats de recherches empiriques récentes, essaient d'analyser comment cette offre de formation s'articule avec les façons de concevoir l'activité professionnelle des enseignants, leurs modes de socialisation professionnelle et les dynamiques de production identitaire.

Teachers in Portugal **In-House Training and Teacher Identity**

In-house teacher training in Portugal, which the teaching profession's representatives had for a long time claimed as a "right", has developed substantially since 1993. This "boom" in continuous training stems from the combination of two factors which are, moreover, closely associated: firstly, the publication of a "Legally-imposed continuous training scheme for teachers" which established a direct correspondance between progress in a teacher "s professional career and the "consumption" of training which is quantified in a number of credit units; and, secondly, the existence of considerable financial resources accredited by the European Social Fund. Continuous training for teachers, having become compulsory, run on a mass-scale, and simultaneously conceived according to a framework of market logic and state control, ceased to be considered as a right, and, in turn, became a duty, and often a very hard one to accomplish. Using the results from recent empirical research, the authors try to analyze, in this article, how this offer of training links up with the ways of conceiving professional teacher activity, their forms of professional socialization and the dynamics of group identity formation.

Lehrer in Portugal **Weiterbildung und Wahrzeichen der Identität**

In Portugal hat das Angebot an Weiterbildung der Lehrer, die lange von den Berufsverbänden als ein "Recht" beansprucht wurde, seit 1993 ein exponentielles Wachstum verzeichnet. Dieser "Boom" der Weiterbildung ergibt sich aus der Kombination von zwei Faktoren, die übrigens eng zusammenhängen: auf der einer Seite dem Erscheinen einer "Gesetzgebung für die Weiterbildung der Lehrer", die einen direkten Zusammenhang erstellt hat zwischen dem Fortschreiten im Beruf und dem "Konsum" an Ausbildung, der in Form von Geldern quantifiziert werden kann; auf der anderen Seite dem Bestehen von beträchtlichen Finanzierungsmitteln, die vom Europäischen Sozialfonds bereitgestellt werden. Die Weiterbildung der Lehrer, die obligatorisch geworden ist, demzufolge massiv vorhanden ist und die gleichzeitig vom Markt und vom Staat kontrolliert wird, hat aufgehört, als ein Recht betrachtet zu werden, ist vielmehr eine Pflicht geworden, die schwer zu erfüllen ist. In diesem Artikel versuchen die Autoren anhand der Ergebnisse der jüngsten empirischen Forschung zu analysieren, wie sich dieses Weiterbildungsangebot mit den verschiedenen Weisen vereinbaren läßt, die berufliche Tätigkeit der Lehrer, ihre beruflichen Sozialisierungsmodi und die Systeme der Identitätsschaffung aufzufassen.

Docentes en Portugal **Formación continua y apuestas identitarias**

En Portugal, la oferta de formación continua para los profesores, reivindicada desde largo tiempo por las asociaciones profesionales como un "derecho", ha conocido desde 1993 un crecimiento exponencial. Aquel "boom" de la formación resulta de la combinación de dos factores, estrechamente asociados: por una parte, la publicación de un "Régimen jurídico de la formación continua de los docentes" que ha establecido una correspondencia directa entre la progresión en la carrera profesional y "el consumo" de la formación, evaluada bajo

la forma de créditos; por otra parte, la existencia de medios financieros considerables proporcionados por el Fondo Social Europeo. Una vez obligatoria y masiva, la formación continua de los docentes, situada simultáneamente en una lógica de mercado y en una lógica de control por el Estado, ha dejado de considerarse como un derecho para venir a ser un deber, muy a menudo pesado, con el que cumplir. En este artículo, los autores a partir de los resultados de recientes investigaciones empíricas, tratan de analizar cómo esta oferta de formación se articula con las formas de concebir la actividad profesional de los docentes, sus modos de socialización profesional y las dinámicas de producción identitarias.

Преподаватели в Португалии Переподготовка и идентитарные ставки

С 1993 в Португалии предложение на переподготовку учителей, которую в течение многих лет профессиональные организации требовали как «право», переживает стремительный рост. Этот «бум» на переподготовку вытекает из соединения двух факторов, впрочем тесно связанных : во-первых опубликование «Юридического порядка переподготовки преподавателей», установившего прямое соответствие между продвижением в карьере и «потреблением» переподготовки, определённой кредитами; во-вторых наличие огромных финансовых средств, предоставленных Европейским социальным фондом. Переподготовка учителей, став обязательной и массовой, будучи одновременно в рыночной логике и под государственным контролем, уже не считается правом, а долгом, который очень часто тяжело выполнять. В этой статье авторы, исходя из результатов недавних исследований, пытаются анализировать, как это предложение на переподготовку связывается с тем, как преподаватели смотрят на свою профессиональную деятельность, как осуществляется их профессиональная социализация, как растёт идентитарная продукция.

التكوين المستمر للمدرسين بالبرتغال ورهانات الهوية رؤى كَنَارِيُو و جُوْزِي الْبِرْتُو كُرِيَا

عرف عرض التكوين المستمر للمدرسين بالبرتغال نموا مطردا منذ سنة 1993، بعدما كان بمثابة حق طالما طالبت به الجمعيات المهنية. وقد جاء هذا النمو المفاجئ للتكوين المستمر نتيجة لعاملين متلازمين هما : من جهة، سن منظومة قانونية للتكوين المستمر لفائدة المدرسين مكّنت من المطابقة المباشرة بين التدرج في المسار المهني و«استهلاك» التكوين المنتظم وفق مجزوءات وأرصدة، ومن جهة أخرى توافر الوسائل المالية الضخمة التي يقدمها الصندوق الاجتماعي الأوروبي. واعتبارا لكونه إجباريا ومكثفا ومندرجا في أن واحد ضمن منطق السوق ومنطق المراقبة من طرف الدولة، فإن التكوين المستمر للمدرسين لم يعد يعتبر حقاً بل واجبا غالبا ما يصعب أدائه. في هذا المقال، يحاول المؤلفان تحليل كيفية تمفصل عرض التكوين مع مختلف تصورات النشاط المهني للمدرسين، ومع أنماط تنشئتهم الاجتماعية والمهنية، وكذلك مع ديناميات إنتاج الهوية.

MARIE VERHOEVEN

Procéduralisation et réflexivité : des outils pour la régulation des établissements scolaires ?

À partir d'une recherche menée dans des établissements secondaires bruxellois, l'article vise à montrer en quoi la notion de régulation procédurale (i.e. le développement de procédures négociées, réflexives et non substantielles de coordination de l'action) est éclairante pour comprendre les mutations observables au sein des établissements scolaires aujourd'hui. L'établissement apparaît en effet de plus en plus comme un lieu de réflexivité et de négociation constantes autour de ses propres fins et de ses propres normes. Cette hypothèse est explorée dans des établissements contrastés en termes de ressources et de position dans un système scolaire hiérarchisé. Leur comparaison débouche sur une série d'hypothèses quant à la question des ressources inégales dans la reconstruction de nouveaux modes de régulation scolaire et quant aux effets négatifs liés à l'introduction de la logique de marché dans nos systèmes éducatifs. En conclusion, on évoque quelques pistes quant aux garanties structurelles que requiert l'implémentation d'un modèle procédural si l'on veut éviter la "colonisation" par les logiques de dérégulation marchande.

Proceduralization and Reflexiveness : Means to regulate schools ?

Taking as its starting point research carried out in secondary schools in Brussels, this article aims at showing how the notion of procedural regulation (i.e. the development of procedures which are negotiated, reflexive and outwith the scope of coordinating action) is enlightening for understanding the changes taking place in schools today. Schools appear more and more to be places giving rise to reflexiveness and constant negotiation concerning their own ends and their own standards. This hypothesis is explored in schools having contrasting positions concerning their resources and position in a hierarchical school system. This comparison leads to a series of hypothesis concerning the issue of unequal resources allocated to the rethinking of new means of school regulation, and the negative effects related to the introduction of market logic into our educational systems. In conclusion, several paths to be explored are evoked concerning the structural guarantees which setting up a procedural model necessitate if one wishes to avoid any "colonization" by deregulatory market logic.

Prozeduralisierung und Reflexivität als Instrumente zur Regulierung der Schulen ?

Aufgrund einer Forschung vor Ort in verschiedenen Brüsseler Schulen versucht der Artikel zu zeigen, inwiefern der Begriff der prozeduralen Regulierung (d.h. die Entwicklung von verhandelten, reflexiven und nicht substantiellen Prozeduren der Koordinierung von Handlungen) einleuchtend ist, um die Veränderungen zu verstehen, die man heute in den Schulen beobachten kann. Die Schule erscheint in der Tat immer mehr als ein Ort, wo ständig über das eigene Ziel und die eigene Norm reflektiert und verhandelt wird. Diese Hypothese wird in unterschiedlichen Schulen erforscht, unterschiedlich in dem Sinne der Ressourcen und der Position innerhalb eines hierarchischen

Schulsystems. Der Vergleich führt zu einer Reihe von Hypothesen über die Frage der ungleichen Ressourcen in dem Ausbau von neuen Regulierungsmodi in der Schule und über die negativen Wirkungen, die mit der Einführung der Logik des Marktes in unseren Schulsystemen zusammenhängt. Abschließend werden einige Möglichkeiten anvisiert, die die strukturelle Garantie sichern für die Installation eines prozeduralen Modells, wenn man die "Kolonisierung" durch die Deregulierungstrends des Marktes vermeiden will.

"Procesalización" y reflexividad: Instrumentos para la regulación de los establecimientos escolares?

A partir de una investigación llevada en establecimientos secundarios de Bruselas, el artículo tiene como meta mostrar en qué la noción de regulación de los procesos (i. e. el desarrollo de procesos negociados, reflexivos y no -subsanciales de coordinación de la acción) permite comprender mejor las mutaciones observadas hoy en establecimientos escolares. El establecimiento aparece en efecto cada vez más como un lugar de reflexividad y de negociación constantes acerca de sus propios fines y de sus propias normas. Este hipótesis está explorado en establecimientos contrastados en términos de recursos y de posición en el sistema escolar jerarquizado. Su comparación desemboca en una serie de hipótesis en cuanto a la cuestión de los recursos desiguales en la reconstrucción de nuevos modos de regulación escolar y en cuanto a los efectos negativos relacionados con la introducción de la lógica de mercado en nuestros sistemas educativos. Para concluir, se evocan algunas pistas acerca de las garantías estructurales que requieren la puesta en escena de un modelo procesal si se quiere evitar la "colonización" por lógicas de regulación mercantil.

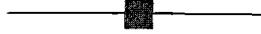
Процедуры и размышления : орудия для урегулирования образовательных учреждений ?

Исходя из исследования, проведённого в брюссельских средних образовательных учреждениях, статья хочет показать в чём понятие процедурного урегулирования (т.е. развитие процедур, осуществлённых путём переговоров - обдуманных и незначительных- согласования действий) позволяет лучше понять изменения в сегодняшних образовательных учреждениях. Образовательное учреждение сегодня всё более и более является местом размышления и постоянных переговоров в области своих собственных целей и собственных норм. Эта гипотеза обследована в образовательных учреждениях, которые резко отличаются ресурсами и положением в школьной системе, с чётко выраженной иерархической организацией. Их сравнение приводит к ряду гипотез о неравных ресурсах для создания новых образовательных учреждений, а также о отрицательных явлениях, связанных с введением рыночной логики в наши школьные системы. В заключение, приводятся несколько гипотез о структурных гарантиях, которые требуют введение процедурной модели, если школы хотят избежать «колонизацию» логикой торгового регулирования.

الإجرائية والإنعكاسية كمنهج لتقويم المؤسسات التربوية

مَآرِي فَيْرْهُوَقْنُ

اعتمادا على بحث أجري في مؤسسات ثانوية بِيْرُوْكْسِلْ، يستهدف هذا المقال إبراز ما يجعل مفهوم تقويم الإجراء التنظيمي (أي تنمية إجراءات متفاوض في شأنها، إنعكاسية وغير جوهرية في تنسيق العمل) يساعد على فهم التحولات القابلة للملاحظة حاليا داخل المؤسسات التعليمية. في الواقع، تبدو المؤسسة أكثر فأكثر وكأنها مكان للإنعكاسية والتفاوض المستمرين حول غاياتها ومعاييرها الخاصة. وقد تم اختبار هذه الفرضية في مؤسسات متباينة من حيث مواردها ووضعها في نظام مدرسي تطبيقي. وتفضي المقارنة بين هذه المؤسسات إلى مجموعة من الفرضيات المتعلقة بمسألة تفاوت الموارد في إعادة بناء أنماط جديدة من التنظيم المدرسي وبالأثار السلبية المترتبة عن اعتماد منطق السوق في أنظمتنا التربوية. وختاما، يثير المقال بعض اتجاهات الضمانات البنوية التي يتطلبها تطبيق أنموذج إجرائي قمين بتجنب "الهيمنة" التي يفرضها منطق تسويق الخدمات التربوية الذي يؤدي إلى خلخلة التنظيم.



Bulletin de commande • ÉDUCATION ET SOCIÉTÉS

Je soussigné(e) :

Nom _____ Prénom _____

Société/Institution _____ TVA _____

Rue _____ N° _____ Bte _____

C.P. _____ Localité _____ Pays _____

Commande ferme :

_____ ex. abonnement(s) annuel(s) 2000 à la revue *Éducation et sociétés* (2 numéros/an)
au prix de :

- particulier / institution • 1535 BEF / 250 FRF (TTC)
 étudiant • 920 BEF / 150 FRF (TTC) (je joins une copie de ma carte d'étudiant pour l'année en cours)
 enseignant • 1225 BEF / 200 FRF (TTC) (je joins la preuve de ma fonction)
(hors Belgique, frais de port et d'emballage en sus)

Pour la France, ajouter 54 FRF de frais de port à l'abonnement commandé. Les chèques en FRF sont acceptés.

Pliez

L'abonnement se clôture à la parution du dernier numéro de l'année.

Les numéros séparés suivants :

_____ ex. du n° 1 *L'éducation, l'État et le local* (1998/1)

_____ ex. du n° 2 *Sociologie de l'enfance (1)* (1998/2)

_____ ex. du n° 3 *Sociologie de l'enfance (2)* (1999/1)

_____ ex. du n° 4 *Sociologie des savoirs* (1999/2)

au prix de 1010 BEF / 165 FRF (TTC) l'exemplaire (frais de port et d'emballage en sus)

Paiement à la réception de la facture (libellée en francs belges) par chèque ou mandat poste.

J'autorise la société Accès⁺ à débiter ma carte N°

VISA MASTERCARD/EUROCARD A.E. Date de validité _____

Date _____ Signature _____

À plier, agraffer et retourner à : De Boeck & Larcier s.a. C/O Accès⁺ s.p.r.l.
Fond Jean-Pâques 4 - 1348 Louvain-la-Neuve

Les commandes sont servies par notre distributeur Accès⁺, après réception du paiement.

Affranchir

De Boeck & Larcier s.a.

c/o ACCÈS⁺

Fond Jean-Pâques, 4

B-1348 Louvain-la-Neuve

Éducation et Sociétés

REVUE INTERNATIONALE DE SOCIOLOGIE DE L'ÉDUCATION

Comité scientifique

BAJOMI Ivan, Université ELTE Budapest, Hongrie – BALL Stephen, Center for Public Policy Research Londres, Royaume-Uni – BARROSO João, Université de Lisbonne, Portugal – BAUDELOT Christian, École Normale Supérieure Paris, France – BOTTANI Norberto, Service de la Recherche en Éducation Genève, Suisse – BROADFOOT Patricia, Université de Bristol, Royaume-Uni – BROUGERE Gilles, Université de Paris XIII, France – CUNHA Luiz-Antônio, Université Fédérale de Rio de Janeiro, Brésil – DEMAILLY Lise, Université de Lille I, Laboratoire de Sociologie du Travail, de l'Éducation et de l'Emploi, CNRS, France – DUBET François, Centre d'Analyse et d'Intervention Sociologiques, CNRS, École des Hautes Études en Sciences Sociales, France – DURU-BELLAT Marie, Université de Dijon, Institut de Recherche sur l'Économie de l'Éducation, CNRS, France – ELIOU Marie, Département d'éducation préscolaire, Université d'Athènes, Grèce – FAVRE Bernard, Service de la Recherche en Éducation Genève, Suisse – FRIGERIO Graciela, Faculté Latino-américaine des Sciences Sociales, Buenos-Aires, Argentine – HARDY Marcelle, Université du Québec à Montréal, Québec – HERAN François, Institut National d'Études Démographiques, France – IONESCU Ion, Université Al. I. Cuja, Iasi, Roumanie – JAVEAU Claude, Université Libre de Bruxelles, Belgique – KLEMM Klaus, Université d'Essen, Allemagne – KRAMER Hans Leo, Université de la Sarre, Sarrebruck, Allemagne – MAROY Christian, Université Catholique de Louvain, Belgique – N'DIAYE Malik, Université Cheick Antar Diop, Dakar, Sénégal – OGGENFUSS Felix, Zentralschweizerischer Beratungsdienst für Schulfragen Ebikon, Suisse – PEDRO Francesc, Université Ouverte de Catalogne Barcelone, Espagne – PEREZ LINDO Augusto, Université de Buenos Aires, Argentine – PETITAT André, Université de Lausanne, Suisse – TANGUY Lucie, Laboratoire Travail et Mobilité, Université de Paris X, CNRS, France

Comité stratégique

Jean-Émile CHARLIER, Facultés Universitaires Catholiques à Mons, Université Catholique de Louvain, Belgique – Walo HUTMACHER, Service de la Recherche en Éducation, Genève, Suisse – Philippe PERRENOUD, Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Suisse – Éric PLAISANCE, Centre d'Étude et de Recherche sur les Liens Sociaux, Université René Descartes-Paris V, CNRS, France – Régine SIROTA, Institut National de Recherche Pédagogique, Centre de Recherche sur les Liens Sociaux, Université René Descartes – Paris V, France – Françoise THYS-CLÉMENT, Université Libre de Bruxelles, Belgique – Guy VINCENT, Groupe de Recherche sur la Socialisation, Université Louis Lumière-Lyon II, CNRS, France

TITRE DU PROCHAIN NUMÉRO

Les inégalités d'éducation: un classique revisité

Éducation *et* Sociétés

4

REVUE INTERNATIONALE DE SOCIOLOGIE DE L'ÉDUCATION

Responsable de ce numéro : *Bernard Lahire*

ÉDITORIAL

Jean-Louis Derouet

DOSSIER : SOCIOLOGIE DES SAVOIRS

La sociologie de l'éducation et l'opacité des savoirs

Bernard Lahire

Pour une didactique sociologique

Entretien avec *Samuel Johsua*, professeur à l'Université d'Aix-Marseille III,
didacticien des sciences et des mathématiques

Économie des savoirs et pratiques de lecture. L'analyse des formes du travail
intellectuel étudiant en médecine et en sociologie

Mathias Millet

Les processus d'incorporation et d'appropriation des savoir-faire du danseur

Sylvia Faure

RUBRIQUE RENCONTRES AVEC LES SOCIOLOGIES D'AUTRES ESPACES LINGUISTIQUES

Traduction française de l'introduction de *Psychologie et anthropologie*

Jean Lave

RUBRIQUE RENCONTRES AVEC D'AUTRES DISCIPLINES

La lecture scolaire entre histoire des disciplines et histoire culturelle

Anne-Marie Chartier

RUBRIQUE VARIA

Enseignants au Portugal. Formation continue et enjeux identitaires

Rui Canário et José Alberto Correia

Procéduralisation et réflexivité : des outils pour la régulation
des établissements scolaires ?

Marie Verhoeven

COMPTES RENDUS D'OUVRAGES

RÉSUMÉS



ISSN 1373-847X
ISBN 2-8041-3063-0



ES - N.99/2
M020