

D OSSIÉ

À quoi sert la sociologie de l'éducation ? *ou*: La circulation des savoirs entre sociologie de l'éducation et société

Présentation

PATRICK RAYOU
Laboratoire ESCOL
IUFM de Créteil, 12 rue G. Enesco 94046 Créteil

La sociologie de l'éducation est aujourd'hui très présente dans les débats que les chercheurs de ce champ sont appelés à éclairer. Mais elle paraît aussi minorée dans nombre de commissions, nationales ou internationales, par l'économie —qui répond aux questions “macro” sur le rendement des investissements éducatifs— et la pédagogie qui répond aux questions de gestion du quotidien. Sans parler de la montée spectaculaire de la didactique dans la formation. Fréquemment sollicités par les décideurs et les médias comme experts, les sociologues de l'éducation voient cependant leurs recherches peu prises en compte par les rapports officiels et des “consultations”, qui les associent parfois eux-mêmes, se mettent souvent en place sur les mêmes thèmes pour livrer des résultats dont on aurait pu prendre connaissance à moindres frais en lisant leurs travaux. Ce paradoxe n'est pas surprenant dans une vision classique pour laquelle l'opinion est l'ennemie de sciences sociales qui ne pourraient se construire que contre elle. Le repliement de la communauté scientifique sur elle-même, les difficultés de transfert et de diffusion de ses savoirs seraient alors des gages de scientificité tandis que les sociologues plus médiatiques ne feraient que céder aux chants des sirènes.

Ainsi Durkheim (1967/1893 Préface) pouvait bien déclarer : “nous estimons que nos recherches ne méritent pas une heure de peine si elles ne devaient avoir qu'un intérêt spéculatif”, il n'en demeure pas moins que, dans son essence même, elle supposait pour lui une coupure radicale entre la conscience que les acteurs étudiés pouvaient prendre de leur situation et les vérités que le sociologue révélait grâce à son attitude désimpliquée. Dans un tel cadre théorique, le “socialement utile” pourrait même devenir l'ennemi du “scientifiquement utile” et une ligne de partage devrait séparer savant et ingénieur du social, savant et expert, savant et intervenant (De Singly 2002).

L'extrême difficulté contemporaine à dire si la science informe ou non l'action des politiques ou des acteurs de terrain peut cependant procéder de raisons plus complexes qui apparaissent si l'on veut bien utiliser pour la sociologie elle-même les méthodes d'analyse qu'elle applique à ses objets et regarder ses savoirs comme étant eux aussi socialement construits. De ce point de vue, le fait que ceux-ci s'inscrivent aujourd'hui dans des “sociétés critiques” dans lesquelles les acteurs disposent tous de capacités critiques et ont accès, bien qu'à des degrés inégaux, à des ressources critiques qu'ils mettent en œuvre de façon quasi permanente dans le cours de la vie sociale (Boltanski 1990, 54) mérite d'être particulièrement pris en considération. Nous sommes en effet assez loin d'un débat classique qui opposait la scientificité sociologique à l'engagement social car les frontières, admises jusqu'il y a peu, entre monde savant et monde de l'opinion sont désormais brouillées. Dès que le social n'est plus seulement analysé à travers ses propriétés structurelles, mais comme indissolublement “contraignant” et “habilitant” (Giddens 1987/1984, 75), les acteurs sociaux apparaissent comme capables “de comprendre ce qu'ils font pendant qu'ils le font ; cette capacité est inhérente à ce qu'ils font” (Giddens, id, 33). Cette réflexivité n'est certes pas toujours discursive et relève surtout d'une conscience pratique, elle-même distincte de l'inconscient. De ce fait, “les acteurs qui font partie des objets des sciences sociales sont aussi des théoriciens du social” (Giddens id. 43). Aucune ligne de démarcation claire ne sépare donc plus les spécialistes et les acteurs “ordinaires” en matière de réflexion sociologique. Un tel mouvement n'est pas propre à la sociologie. Il participe d'une “scientification réflexive” beaucoup plus large qui, selon Beck (2001/1986, 341 sq.), caractérise l'époque actuelle. Au lieu que la science soit appliquée au monde “préétabli” de la nature, de l'homme et de la société, elle est désormais confrontée à ses propres produits. La première période opposait experts et profanes, la seconde voit ces derniers appliquer à leur tour à la science la critique que les seuls scientifiques adressaient, jusque-là, “de l'intérieur”, à ses fondements et à ses effets. Nous assistons alors à une disparition du monopole des scientifiques sur la connaissance, qui transforme les destinataires traditionnels des résultats scientifiques en “coproducteurs actifs” de définitions scientifiques.

Sur le plan du savoir, l'émergence d'une telle "modernité réflexive" contraint à dialectiser les rapports entre connaissance savante et connaissance ordinaire. S'il est absurde d'affirmer que la réflexivité aurait la même importance dans les sociologies professionnelles et dans les sociologies des acteurs, il apparaît cependant des ressemblances entre elles, ne serait-ce que parce que les chercheurs peuvent formaliser des concepts "à partir de schémas cognitifs-discursifs ordinaires" des acteurs et parce que ces derniers font usage de notions provenant des sciences sociales (Corcuff 2002, 189). Sur le plan de l'action sociale, le bénéfice traditionnellement imputé à la connaissance sociologique demande lui aussi à être réévalué. La sagesse consistait en effet à rechercher la bonne distance entre l'expertise sans critique et la critique sans expertise, mais le rapport qu'elle postule entre connaissance et action est lui aussi ébranlé. Selon Martuccelli (2002), la posture critique n'est plus l'exclusivité qui a longtemps été celle de sociologies convaincues de leurs capacités à inspirer l'action. On assiste plutôt à une usure de la dénonciation, à des effets de neutralisation critique de connaissances sur des acteurs qui connaissent à l'avance, grâce à ces dernières, toutes les objections qu'on pourra leur faire. De même, alors que la sociologie a souvent montré les conflits latents derrière l'ordre apparent, elle se trouve plutôt confrontée aujourd'hui à des "désordres" qui la conduisent prioritairement à donner du sens aux situations.

La question initiale, relative à l'utilité de la sociologie de l'éducation paraît, on le voit, assez naïve si on l'aborde à partir d'un schéma applicationniste qui la verrait s'élaborer in abstracto puis se diffuser dans le corps social à quelques déperditions de sa substance près. Pas plus que la sociologie "générale" elle ne paraît pouvoir se développer en surplomb des acteurs qu'elle étudie, ni échapper à des réappropriations et réélaborations qui signent au fond son enracinement permanent dans le terreau social. Il n'est, de ce point de vue, aucun savoir si critique qu'il ne puisse être "réinjecté" dans le système dont il démonte les mécanismes et contribuer ainsi à le remettre en selle. Boltanski et Chiapello (1999) ont ainsi montré les capacités du capitalisme à trouver dans l'intégration des critiques auxquelles il était confronté de nouvelles forces pour perpétuer sa domination. Il semble donc illusoire de prétendre répondre de façon univoque à la question "à quoi (voire "à qui ?") sert la sociologie de l'éducation ?". Il paraît préférable de substituer au schéma unilinéaire dans lequel s'inscrit une telle interrogation, un modèle de leur "circulation" entre chercheurs et société, inspiré de l'anthropologie de laboratoire grâce à laquelle Latour (1995) et Callon (1986) suivent les processus de "traduction" dans lesquels les acteurs essaient de faire tenir ensemble des savoirs et des intérêts. La sociologie de l'éducation paraît justiciable d'une telle approche car, comme toute production intellectuelle qui cherche à se diffuser, elle doit procéder à plusieurs reformulations, s'appuyer sur des réseaux, politiques et scientifiques notamment. De son aptitude à circuler

entre différents univers, à exposer ses objets d'étude dans des termes qui parlent à ceux dont elle prétend éclairer l'action dépendent sa reconnaissance et sa notoriété. Il faut cependant veiller à ne pas réduire la teneur de ses résultats à leur puissance d'enrôlement, ni les forces sociales qui la concernent aux groupes de pression universitaires ou institutionnels les plus visibles.

L'idéal serait de pouvoir préciser la nature des savoirs qui circulent à tel ou tel endroit du parcours entre laboratoire et social et expliciter les critères des différents niveaux de consistance théorique et d'intérêt pratique plutôt que de décerner des brevets de scientificité et d'utilité absolus qui ne permettent pas de sortir des difficultés précédemment évoquées. Il faudrait alors ne pas nourrir d'attentes irréalistes eu égard au pouvoir d'expertise d'une recherche toujours prise en défaut par la complexité du réel auquel elle s'adresse, ni d'illusion sur le caractère totalement rationnel de la décision politique qui la requiert (Trottier 1999). Une théorie comme celle de la reproduction (Bourdieu & Passeron 1970) ne peut ainsi être appréciée que par la prise en compte simultanée de tels critères. Elle peut en effet apparaître inutile parce que le champ qu'elle embrasse ne correspond pas à celui, habituel, de l'enseignant avant tout soucieux d'élaborer une progression pédagogique ou d'évaluer tel ou tel élève. Elle peut aussi paraître réductrice par sa acécité à ce qui se passe précisément dans les contextes d'exercice et qui ne fait pas de tous les éducateurs des mystificateurs mystifiés. Elle peut, de façon plus complexe, susciter des effets de réalité lorsque, reprise par des acteurs que séduit l'idée d'une externalisation de la discrimination scolaire, elle prouve, par son accréditation même auprès d'eux, ce qu'elle voulait démontrer. De la même manière, la mise en évidence des difficultés et effets pervers d'une scolarisation de 80 % d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat (Beaud 2002) s'apprécie différemment selon qu'on vise des objectifs de diffusion de l'instruction ou d'égalisation des chances scolaires (Merle 2002). Elle peut donner lieu à un surcroît de mobilisation des acteurs ou, à l'inverse, à une révision à la baisse des objectifs initiaux.

On voit bien tout ce qu'une approche en termes de circulation des savoirs suppose d'élaborations théoriques à venir et de recherches nombreuses et variées pour la nourrir. Le présent numéro ne fait qu'indiquer quelques pistes que les auteurs sollicités ont bien voulu frayer, il tente de regarder quelques aspects de la circulation du savoir sociologique dans son rapport à l'institution politique et à la formation au métier d'enseignant.

L'hyper-réflexivité contemporaine n'épargne aucun objet et l'école moins que d'autres, tant ce domaine est politiquement sensible depuis que son sort et celui de l'État ont été, en France plus qu'ailleurs, scellés par l'histoire. De plus, chacun a une expérience du système éducatif et des idées sur ce qu'il devrait être. Comment, dans ces conditions, définir la recherche et l'expertise dans un monde où chacun se veut ou se croit savant et expert ?

C'est à éclairer cette question que s'emploient, dans ce numéro, François Dubet, Danilo Martuccelli et Agnès van Zanten. Ils tentent d'expliquer respectivement pourquoi on ne croit pas les sociologues, pourquoi il n'est pas évident de s'approprier les résultats de leurs recherches, pourquoi, enfin, les parents d'élèves d'un groupe social particulier en font des emprunts sélectifs dans lesquels l'expertise le dispute à la stratégie.

Dans ces trois cas, ils apportent des réponses originales et nuancées, qu'on aimerait sans doute plus confortables, mais qui épousent les pratiques réelles en montrant que les raisons du succès du développement de la sociologie de l'éducation en contiennent aussi les limites. Non parce que ses modèles seraient trop faibles ou les acteurs incultes ou inconséquents, mais parce que la nature des savoirs en jeu n'est jamais indépendante des tenants et aboutissants, eux-mêmes sociologiquement identifiables, de leur élaboration comme de leur appropriation. Il y a beaucoup de raisons de ne pas croire les sociologues, y compris de leur propre fait. Beaucoup de raisons de ne pas mobiliser pour l'action les savoirs qu'ils proposent. Beaucoup de raisons aussi pour que les parents des classes moyennes suscitent des savoirs sociologiques qu'ils passent au tamis de leurs propres intérêts. Le parallèle mériterait d'être poussé plus avant, mais il semble bien que d'autres sciences humaines, comme la psychologie, dont certains savoirs se sont largement diffusés dans le corps social rencontrent des problèmes analogues. Arlette Streri et Ewa Drozda Senkowska développent, dans un *varia*, quelques analyses relatives au rapport de l'intuitif au conceptuel ou à l'application de théories mal assimilées, qui relèvent d'une même vigilance épistémologique vis-à-vis de connaissances particulièrement labiles.

On peut mettre à l'épreuve d'une autre manière l'utilité de la sociologie de l'éducation en regardant le rôle qu'elle joue dans la formation des maîtres. Comment, en effet, sa contribution à la mise en évidence de phénomènes si déterminants dans le fonctionnement de l'école pourrait-elle être méconnue de ceux qui ont la charge d'éduquer et d'instruire les nouvelles générations ? Et pourtant l'enseignement de la sociologie demeure marginal dans les institutions de formation alors même qu'on pouvait attendre qu'une professionnalisation de cette dernière en fasse un élément indispensable de leurs programmes. Claude Trottier et Claude Lessard éclairent ici un paradoxe qui semble concerner, de manière très semblable, tant les facultés et départements de sciences de l'éducation québécois que les instituts français de formation des maîtres (IUFM). La sociologie du curriculum leur fournit un cadre d'analyse qui montre que l'utilité d'un savoir ne va pas de soi et que la sociologie n'échappe pas à cette règle. D'autres groupes de professionnels ont, au Québec, fait prévaloir d'autres orientations, ont mobilisé une culture centrée sur l'individu et sa psychologie, peu propice à la prise en compte des phénomènes sociaux.

Déjà fortement déclinée en amont de la formation, dans la construction des programmes, la sociologie n'échappe pas à un nouveau façonnage en aval, notamment de la part de ses destinataires. Les néo-enseignants, généralement très critiques de la formation qu'ils reçoivent après leur recrutement (*Les instituts de formation des maîtres au tournant de leur première décennie*, 2001) dénoncent assez unanimement la "hauteur" des savoirs reçus : trop théoriques et donc peu aptes à leur donner l'intelligence des situations qu'ils rencontrent, ils seraient aussi dispensés par une institution infantilisante qui se soucie bien plus d'elle-même que d'eux (Rayou à paraître). Les savoirs sociologiques, même peu enseignés, n'échappent pas à la double nécessité, pour circuler, de traverser des "espaces d'intéressement" (Derouet 2001). Il faut parfois aussi "reproblématiser" (Martinand 2000) des concepts qui, créés dans le cadre d'une pratique de recherche, ont à être retravaillés pour signifier et être opératoires dans le cadre d'une autre pratique, celle des enseignants. C'est au suivi d'un tel processus que nous convie François Baluteau lorsqu'il s'attache à dégager quelques figures d'usage du savoir sociologique en IUFM. Celui-ci, peu présent dans le curriculum formel, circule cependant largement chez les stagiaires et appelle une vigilance sociologique particulière pour réguler son usage.

La déstabilisation des conceptions des étudiants, pour être efficace et utile, devrait pouvoir s'adosser à une didactique de la sociologie. Cette dernière fait encore défaut. Elle pourrait cependant s'inspirer de l'évolution qui, dans la voie économique et sociale des lycées, a fait passer de l'"analyse sociale" à la sociologie et que retracent, dans un varia, Elisabeth Chatel et Gérard Grosse. Affirmant clairement la nécessité d'une telle didactique, Philippe Perrenoud, comme sociologue et comme concepteur d'une formation professionnelle dans un cadre universitaire, nous propose, au miroir de l'expérience genevoise, quelques principes directeurs pour l'enseignement d'une sociologie formant aux métiers de l'humain. Pour leur part, Elisabeth Flitner et Andreas Wernet donnent, avec leur pratique de l'"herméneutique structurale", un exemple de ce que peut être un enseignement de sociologie enraciné dans les compétences interprétatives des futurs enseignants qu'il s'agit d'ouvrir progressivement aux exigences du travail de recherche.

Bibliographie

- BEAUD S. 2002. *80% au bac... et après ? Les enfants de la démocratisation scolaire*. Paris, La Découverte
- BECK U. 2001 *La société du risque. Sur la voie d'une autre modernité*, Paris (édition originale 1986), Aubier, 341sq
- BOLTANSKI L. 1990. *L'amour et la justice comme compétences*, Paris, Métailié, 54
- BOLTANSKI L. & CHIAPELLO E. 1999. *Le nouvel esprit du capitalisme*, Paris, Gallimard

- BOURDIEU P. & PASSERON J.-C. 1970 *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris, Minuit
- CALLON M. 1986, "La domestication des coquilles Saint-Jacques et des marins pêcheurs dans la baie de St Brieuc", *L'année sociologique*
- CORCUFF P. 2002, "Sociologie et engagement: nouvelles pistes épistémologiques dans l'après-1995", in Lahire B. dir., *À quoi sert la sociologie?*, Paris, La découverte, 189sq
- DEROUET J.-L. (à paraître) "De la notion de transfert à celle de la circulation des savoirs?" in Actes du colloque *La circulation des savoirs en éducation. Entre recherche et pratique*, Paris, PUF
- DURKHEIM E. 1967, *De la division du travail social*, Paris (première édition 1893), PUF
- GIDDENS A. 1987, *La constitution de la société*, Paris (édition originale 1984), PUF
- LATOURET B. 1995, *Le métier de chercheur. Regard d'un anthropologue*, Paris, INRA éditions
- Les instituts de formation des maîtres au tournant de leur première décennie, 2001, Comité National d'Évaluation. *Panoramas et perspectives*
- MARTINAND J.-L. 2000, "Production, circulation et reproblématisation des savoirs". Communication au Colloque international de sciences de l'éducation "Les pratiques dans l'Enseignement Supérieur", Université de Toulouse le Mirail
- MARTUCCELLI D. 2002, "Sociologie et posture critique", in Lahire B. dir., *À quoi sert la sociologie?*, Paris, La découverte
- MERLE P. 2002, *La démocratisation de l'enseignement*, Repères, Paris, La Découverte
- RAYOU P (à paraître) "La formation générale et commune dans les IUFM: le point de vue des formés", in Actes du colloque *La circulation des savoirs en éducation. Entre recherche et pratique*, Paris, PUF
- SINGLY F. de 2002, "La sociologie, forme particulière de conscience" in Lahire B. dir., *À quoi sert la sociologie?*, Paris, La découverte
- TROTTIER C. 1999, Contribution de la recherche en sociologie de l'éducation aux changements en éducation: limites, possibilités et obstacles, in Hardy M., Bouchard Y. & Fortier G. (éds.), *L'école et les changements sociaux*, Montréal, Éditions logiques, 219-248

Pourquoi ne croit-on pas les sociologues ?

FRANÇOIS DUBET

CADIS, EHES

Université de Bordeaux 2

3, ter Place de la Victoire 33076 Bordeaux

Dans un débat sur l'utilité sociale de la sociologie, il est des figures imposées comme celles qui opposent le "savant" au "politique", la sociologie scientifique à la sociologie profane, la sociologie critique à la sociologie mondaine... Ce qui n'empêche d'ailleurs pas la posture critique d'assurer les plus grands succès mondains, voire même d'en être un des ingrédients. Débats sans doute intéressants et utiles mais que je préfère contourner pour réfléchir sur une expérience plus banale et plus directe, celle de la rencontre d'un travail que je considérerai, par convention, comme sociologique, et d'un monde social composé d'acteurs divers, lecteurs, syndicalistes, hommes politiques... Expérience modeste aussi car aucun de mes livres, individuel ou collectif, n'a été ce qu'on appelle un best-seller (je me limiterai ici aux travaux sur l'éducation). Cependant, chacun de ces travaux a donné lieu à un très grand nombre de conférences et de débats, soit avec des lecteurs, soit avec des personnes intéressées par les problèmes de l'éducation et de la jeunesse : enseignants, étudiants des IUFM, militants pédagogiques... Ces rencontres provoquent des réactions si régulières et si prévisibles qu'il est possible d'en tirer quelques observations et quelques leçons quant à l'influence de la sociologie de l'éducation sur ce que, faute de mieux, on pourrait appeler l'opinion éclairée. Évidemment, je ferai *comme si* mes recherches singulières n'étaient pas en cause dans cette analyse et comme si elles participaient de la sociologie en général.

Les raisons raisonnables de ne pas croire les sociologues

En dépit de leurs divergences fondamentales, un des mérites communs des perspectives de Boudon, d'un côté, et de Callon et Latour, de l'autre, est de ne pas juger de la rationalité des attitudes et des opinions du point de vue

d'une Raison triomphante par nature, Raison enfonçant ceux qui la refusent dans le règne de l'erreur et de l'aveuglement, avant que la lumière les atteigne. Autrement dit, il existerait des motifs rationnels de ne pas croire aux résultats des recherches, raisons tout aussi fortes que celles de croire à ces recherches sous le simple prétexte qu'elles sont des productions scientifiques, c'est-à-dire vraies parce qu'on peut en démontrer la fausseté. Pour cela, il suffit de se placer du point de vue des individus pour comprendre pourquoi ils peuvent accepter les analyses des sociologues, puisqu'ils croient à la science, sans les croire véritablement pour autant, sans y adhérer. Dans ce cas, les interlocuteurs vous disent : "Sans doute avez-vous raison, mais vous ne m'empêchez pas de penser que...!"

Le premier exemple, aussi banal que récurant, est celui de la baisse du niveau. Quand, mesures scientifiques et comparaisons historiques à l'appui, vous expliquez à un public de professeurs que le niveau des élèves n'a pas baissé, en général une partie de l'auditoire s'agite, grommèle et proteste devant cette affirmation pourtant étayée par des faits simples : 50 % d'une classe d'âge obtenait le certificat d'études primaires en 1950, alors que 65 % obtient le baccalauréat en 2000 ; ou bien encore, le taux des bacheliers du début des années 1960 était à peine supérieur à celui des élèves en classe préparatoire aujourd'hui... Cependant, si la plupart des professeurs résistent à des faits aussi forts, c'est que du point de vue où ils se placent dans le système, le niveau a baissé, bien que celui des élèves monte en général. Le professeur d'une classe de seconde recevant les 20 % des meilleurs élèves d'une classe d'âge en 1975 et qui en accueille aujourd'hui plus de 50 %, a bien vu que tous ces nouveaux élèves étaient plus faibles que ceux qu'il recevait jusque-là. Le fait que ces nouveaux élèves soient bien meilleurs que leurs aînés qui n'entraient tout simplement pas en seconde, ne peut pas le convaincre car il voit bien arriver des élèves plus faibles et n'en démord pas. Il croit ce qu'il voit et pour lui, le niveau baisse objectivement. Le même phénomène général de glissement explique le sentiment de chute du niveau observé chez les plus anciens des professeurs des lycées professionnels. Alors qu'ils ont longtemps reçu l'élite des élèves de la classe ouvrière, ils en accueillent aujourd'hui les élèves les plus faibles, ceux qui n'étaient pas scolarisés au-delà de l'école élémentaire, leurs anciens élèves étant "montés" vers les secondes générales dont ils ont fait "baisser" le niveau. Aussi sont-ils fondés à dire que si le niveau général d'une classe d'âge s'est élevé, ce n'est certainement pas le cas de celui de leurs élèves. Il n'est donc pas étonnant que, dans mes rencontres nombreuses avec les enseignants, seuls les professeurs de classes préparatoires acceptent l'idée selon laquelle le niveau se maintient ou s'élève, et encore pas toujours !

D'autres facteurs tout aussi rationnels peuvent expliquer pourquoi on ne croit pas les sociologues et leurs chiffres. Lors d'une consultation nationale

conduite sur les collèges avec Marie Duru-Bellat, nous avons observé que la plupart des enseignants de tous les collèges pensaient qu'un tiers environ des élèves éprouvaient de très grandes difficultés (Dubet & Duru-Bellat 2000). Ceci n'a, a priori, rien de surprenant quand on connaît les résultats des tests d'évaluation lors de l'entrée en sixième. Par contre, ce jugement est plus étonnant quand on observe que le même taux est avancé dans tous les collèges, qu'ils soient des collèges chics de centre-ville ou des collèges difficiles de banlieue. En fait, l'explication est simple, la seule norme vécue par les enseignants est celle de l'établissement lui-même. Elle ne peut pas être une norme nationale et toute la logique des hiérarchies scolaires conduit à distinguer un tiers de bons élèves, un tiers de moyens et un tiers de faibles. Ce qui n'empêcherait pas les faibles du bon collège d'être les meilleurs du collège d'à côté, comme le savent les professeurs qui ont changé d'établissement. Pour les autres, la norme de l'établissement est la seule réelle et un tiers des élèves est en dessous; c'est d'ailleurs pour cela qu'une norme devient "la" norme. Or le sociologue oppose une norme nationale à des normes locales; les professeurs peuvent l'accepter, mais au fond, ils n'y croient pas vraiment car toute leur expérience démontre, envers et contre tous, qu'un tiers des élèves est faible.

Examinons un autre exemple. Les professeurs croient dans les vertus du redoublement alors que les études sur ce problème tendent à démontrer le contraire (Paul 1996). Là encore, les opinions des professeurs apparaissent rationnelles car, dans la plupart des cas, l'élève redoublant sera un peu meilleur durant son année de redoublement. La vertu du redoublement paraît donc s'imposer comme un mélange d'observation et de bon sens puisqu'on compare le même élève dans la même classe. Le chercheur procède tout autrement en comparant deux élèves "théoriques" identiques dont l'un a redoublé, l'autre pas, il montre que le second s'en tire mieux que le premier, sans compter l'effet de stigmatisation du redoublement. Le chercheur a incontestablement raison, mais l'acteur, lui, n'a pas tort de ne pas en démordre puisqu'il voit bien "son" redoublant progresser alors qu'il ne peut le comparer à rien et notamment aux progrès réalisés s'il n'avait pas redoublé.

Dernier exemple parmi bien d'autres, celui de l'effet de la taille des classes. La recherche montre que cet effet est faible, parfois contre-productif et qu'il ne joue que dans certaines circonstances bien précises (Meuret 2001). Là encore, la conclusion s'appuie sur de très grands effectifs, parfois sur des comparaisons internationales, elle neutralise les variables parasites et produit un résultat que le statisticien acceptera volontiers. Mais pas l'enseignant qui part du postulat raisonnable selon lequel les progrès de l'élève sont liés au temps que le professeur lui consacre. En même temps, moins il a d'élèves dans la classe et plus son travail est confortable. Aucune statistique ne peut le faire changer d'avis et ceci d'autant plus qu'il imagine souvent que l'allègement de

la classe le déchargerait des élèves les plus faibles. En plus de ses bonnes raisons, il a intérêt à croire dans la vertu des faibles effectifs.

Même les théories les plus classiques et, aujourd'hui, les plus installées comme les théories de la reproduction et de l'inégalité des chances, n'apparaissent pas totalement crédibles tout en étant une sorte de vulgate obligée. En effet, les régularités statistiques sur lesquelles elles reposent ne sont pas refusées "en général", parfois même, elles s'inscrivent dans une sorte de vision fataliste des choses. En même temps, les professeurs voient bien que ces régularités statistiques procèdent d'un mécanisme cumulatif : les petites différences à chaque niveau créent de grands écarts en fin de parcours. Combien de fois n'ai-je pas entendu dire que, de toute façon, il n'y avait rien à faire contre une sorte de loi des inégalités sociales ? Mais à chaque niveau scolaire, dans chaque classe, il y a trop d'écarts à la règle des inégalités pour que les enseignants y croient véritablement ; quelques élèves qui "devraient" échouer réussissent, alors que des élèves "programmés" pour la réussite n'y parviennent pas. Bien souvent aussi, les enseignants se considèrent eux-mêmes comme des exceptions aux "lois" auxquelles ils ne croient qu'en fonction des circonstances. Autrement dit, il y a un effet d'échelle dans l'ordre de l'adhésion aux théories sociologiques, le processus additif recensé par le chercheur ne rend pas compte de chacun des éléments de l'addition, ceux que voit l'enseignant dans sa classe. Alors que les chercheurs proposent une conception probabiliste de la causalité, les acteurs, parce qu'ils agissent, ont, soit une conception déterministe de l'action, soit une conception téléologique selon laquelle l'action est le produit d'une intention. C'est pour cette raison que la conception sociologique est interprétée, soit comme un fatalisme, soit comme un déni du volontarisme des acteurs. Entre l'acteur et le chercheur s'affrontent deux conceptions de l'action, ce qui ne signifie pas que celle de l'acteur soit irrationnelle.

En fait, un grand nombre de refus de croire ne procèdent ni d'intérêts égoïstes, ni d'aveuglements ou d'ignorances, mais de bonnes raisons paraissant tout aussi solides que celles des chercheurs. Dans tous ces domaines, et on pourrait en évoquer bien d'autres, quelles sont les théories justes ? Du point de vue des chercheurs, ce sont celles qui reposent sur des observations multiples et des ensembles statistiques contrôlés, raisonnés et comparés ; du point de vue des acteurs, ce sont celles qui marchent, c'est-à-dire celles qu'ils "voient" et qui, en termes kuhniens, leur suffisent. Ce n'est pas renoncer à la vérité scientifique que de comprendre ces mécanismes qui ne réduisent pas la défiance des acteurs à des routines et à des intérêts idéologiques.

Les croyances nécessaires

Il existe une deuxième famille de raisons de ne pas croire aux théories scientifiques ou présentées comme telles. À la différence de celles que nous venons d'examiner, ce ne sont pas des raisons rationnelles, sans être pour autant des raisons idéologiques ou irrationnelles. Cet ensemble de motifs pourrait être défini comme une volonté et une nécessité de préserver le sens d'une action et des motifs d'un travail. Expliquons-nous.

Le travail enseignant participe d'un type général d'activité que l'on peut définir comme un travail sur autrui. Dans ce type de travail, il ne s'agit pas seulement de vendre et de rendre un service, mais, au-delà de ce service, de transformer les individus, leurs représentations et leurs sentiments. Il s'agit d'un travail éthique et aucun enseignant n'accepterait de concevoir son activité comme un pur transfert de connaissances. En paraphrasant Durkheim, on peut dire qu'il s'agit d'un travail moral. Cette activité n'est possible que si les acteurs qui l'accomplissent croient à un certain nombre de valeurs ou de fictions qui rendent leur travail possible. En dépit du poids de la culture critique aujourd'hui, ils doivent croire que la connaissance libère quand ils enseignent, ils doivent croire à l'objectivité des évaluations quand ils notent, ils doivent croire à l'égalité fondamentale des élèves... Ils doivent d'autant plus y croire que, sans cela, les élèves n'y croiraient pas eux-mêmes or il est indispensable d'obtenir leur consentement. Même si les institutions ont perdu une large part de leur sacré, elles ne fonctionneraient pas sans une parcelle de magie et de convictions nécessaires au déroulement de l'activité (Dubet 2002). L'enseignant doit croire que l'élève peut apprendre, de la même manière que le médecin doit croire que le malade peut guérir et l'on sait que l'efficacité du travail sur autrui participe largement du théorème de Thomas sur la prédiction créatrice.

Si l'on accepte cette observation banale, la connaissance ne peut franchir facilement la barrière de ces fictions nécessaires. Ainsi, tout enseignant croit non dans le ciel des principes mais, dans le cœur de son activité même, à l'égalité fondamentale ou ontologique de tous les élèves et à une pure hiérarchie du mérite. Il n'y croit pas de façon abstraite, comme on croit dans une religion, il est obligé d'y croire dès qu'il note les élèves à moins de se considérer comme un individu malhonnête. Dès lors, il peut écouter de manière attentive toutes les analyses relatives à l'effet Pygmalion ou aux aléas de la docimologie, il peut même penser que ses collègues en illustrent la pertinence, mais il ne peut y croire pour lui-même sans courir le risque de voir les principes de son action s'effondrer. Combien de fois, lors de conférences, des enseignants sont venus me dire, individuellement et après la conférence, que mes analyses étaient justes, mais pour les autres uniquement, transformant ainsi un fait scientifique en jugement moral. Plus encore, dès qu'on attende à

ce type de croyance, soit les acteurs refusent les analyses sociologiques, soit ils les reprennent pour confirmer la croyance selon le processus bien connu de la réduction des dissonances (Festinger 1957). Les mécanismes décrits par le chercheur sont alors interprétés comme des fautes morales individuelles et il convient de les combattre en renforçant la croyance dans le rôle décisif des vertus des individus. Il lui faut replier les faits sociaux sur une téléologie.

Le système de fictions nécessaires de l'école démocratique repose sur deux piliers, sur deux principes considérés comme indiscutables et non démontrables : un principe d'égalité, tous les élèves sont fondamentalement égaux et peuvent prétendre aux mêmes choses ; un principe de mérite, fondant des inégalités justes. Le problème tient évidemment au caractère contradictoire de ces deux principes car, pratiquement, il convient de classer les élèves et d'affirmer leur égalité, ce qui oblige à expliquer leurs inégalités de performances comme les conséquences de leur liberté. Professeurs et élèves s'accordent sur cette fiction grâce aux vertus du travail, considérant que les différences scolaires tiennent à la quantité de travail que les élèves engagent librement dans les exercices scolaires : tous les élèves sont égaux et les meilleurs sont ceux qui travaillent le plus. Les bulletins scolaires ne disent pas autre chose et, entre eux, les élèves le répètent à l'envi afin de sauver leur face. Si j'ai "choisi" d'être inégal en ne travaillant pas, mon égalité fondamentale est préservée. Pour maintenir cette fiction indispensable et quasi uniquement à cette fin, se mettent en place des dispositifs de soutien aux élèves défavorisés, des cours supplémentaires, des aides aux devoirs, tous ces appareillages de renforcement du travail. Les professeurs pensent qu'on apprendra plus avec davantage d'heures de cours, ignorant la loi des rendements décroissants, les élèves s'excusent en disant qu'ils ont "décidé" de ne pas travailler ou qu'ils en sont empêchés... Tous sauvent des croyances essentielles que l'expérience la plus banale ne confirme pas, mais qu'il est indispensable de maintenir pour continuer à vivre dans l'école. On défendra ainsi la répétition des mêmes exercices, la multiplication des mêmes leçons, bien que l'on sache confusément que cela ne produit pas les résultats attendus, mais c'est la croyance qui doit être sauvée. Autrement dit, les acteurs peuvent croire théoriquement aux théories de l'inégalité des chances, ils ne peuvent y croire "vraiment" pour continuer à agir avec la part d'illusion indispensable à l'action éducative.

Quand les chercheurs s'interrogent sur l'efficacité des pratiques pédagogiques, sur la définition des conditions de l'efficacité ou sur quelques travers encore fréquents, comme le fait de confier les classes les plus difficiles aux moins expérimentés, ils ne rencontrent guère d'obstacles (Felouzis 1997). Plus surprenante est la réponse faite à ces difficultés : dans la plupart des cas, elle en appelle à plus de formation et à une formation adéquate. Même si on admettra aisément que l'ancienneté et le diplôme n'ont pas un rôle détermi-

nant sur l'efficacité des enseignants, il reste que la formation apparaît toujours comme une solution miraculeuse. D'ailleurs, sur quoi l'éducation nationale n'a-t-elle pas proposé de formation ? L'idée de former autrement ou de former des vagues entières d'enseignants en exercice surgit systématiquement dans tous les débats, même quand aucune étude n'a prouvé l'efficacité de ces formations. Mais cette réponse, ne découlant guère des conclusions des recherches sociologiques, est un exercice obligé permettant de renforcer la croyance par la critique. Seule l'école peut sauver l'école, seule la formation peut sauver l'éducation et, en réalité, les analyses sociologiques sont soit ignorées, soit avalées par la machine à réduire les dissonances. Quand la prédiction sur l'efficacité de la formation ne se réalise pas, c'est la formation qui doit être remodelée et renforcée selon le mécanisme de l'étayage de la croyance par les faits qui l'invalident.

Je fais l'hypothèse que plusieurs croyances nécessaires ont pour fonction de réduire le caractère tragique du travail sur autrui. Elles sont une manière de se défaire de la culpabilité. Avec le déclin de l'idéologie des dons, le succès des théories de la reproduction peut largement s'expliquer par son efficacité pour se libérer d'un sentiment de responsabilité dans la production de l'inégalité des élèves. D'ailleurs, c'est la seule dimension de cette théorie qui a été retenue, celles de l'arbitraire culturel et de la violence pédagogique ont été plus volontiers laissées de côté. De façon générale, il me semble que les théories que l'on pourrait qualifier d'exogènes "passent" beaucoup mieux que les théories endogènes. Les théories qui expliquent les difficultés des élèves et des maîtres par des forces sociales et des mécanismes extérieurs à l'école sont beaucoup mieux acceptées que celles qui font dériver ces problèmes des pratiques scolaires elles-mêmes. Les premières confortent la croyance nécessaire dans l'école conçue comme un îlot de justice dans un monde injuste, les secondes sont souvent perçues comme des critiques intolérables et quasi personnelles puisque les individus ne peuvent se défaire de l'idée selon laquelle l'action est la conséquence d'une intention. Toutes les analyses situant les causes des difficultés des élèves dans la société et dans leurs familles sont bienvenues, elles renforcent l'image de l'école comme sanctuaire; toutes celles qui évoquent des causes nichées dans le fonctionnement de l'école et dans les pratiques pédagogiques sont neutralisées. Il importe que le péché reste hors des murs du temple.

Alors que les raisons raisonnables de ne pas croire sont d'ordre cognitif, les "résistances" issues des croyances nécessaires sont du domaine de l'expérience de travail elle-même. Pour enseigner, il faut croire et la croyance doit être préservée de la critique que pourrait porter toute connaissance. C'est pour cette raison que, bien plus qu'un refus brutal, les acteurs opèrent une réduction des dissonances et avalent les critiques pour renforcer leurs convictions. Répétons le, ces convictions ne sont pas les folies des sectes étudiées par Festinger,

mais des croyances triviales et nécessaires, si triviales et nécessaires même que le sociologue de l'éducation le plus critique et le plus radical s'y soumet dès qu'il fait un cours ou corrige un paquet de copies. Parfois, il demandera à d'autres ce qu'il ne peut faire lui-même, et son auditeur n'est généralement pas dupe en demandant au sociologue comment il fait, lui, avec ses étudiants.

Connaissances et intérêts

L'école est un champ de batailles et de conflits plus ou moins feutrés. Quoi qu'il en pense et quoi qu'il en dise, le sociologue est dans cette bataille et y participe, surtout quand il veut regarder la mêlée d'en haut. Ici, l'adhésion et le refus des analyses sociologiques doivent être compris en termes de conflits d'intérêts. Il s'agit là d'un enjeu central dans la mesure où si la science ne conduit pas l'action, elle fonde largement la légitimité des argumentations politiques. Les savants ne dominent pas les politiques, mais les politiques doivent utiliser la rhétorique des savants, l'argumentation en rationalité étant considérée comme plus forte que la rationalité en valeurs, même si la rationalité scientifique n'est ici que le masque des valeurs.

La réception des travaux sociologiques par le monde de l'école n'a pas donné lieu, à ma connaissance à des recherches spécifiques (cependant voir Masson 2001, 42, 3). Mais je crois qu'en ce domaine, il ne faut pas sous-estimer le rôle des médias qui sont les portiers et les intermédiaires entre le monde de la recherche proprement dit et celui de l'école. Il n'est pas difficile d'imaginer qu'un article publié dans *Le Monde*, *le Nouvel Observateur* ou *le Monde de l'Éducation* a plus de force d'impact qu'un article publié dans la *Revue Française de Sociologie*. Or, la presse effectue un double travail anticipant l'usage que feront les acteurs organisés. D'une part, elle se livre à un travail d'épuration et de simplification des analyses, de l'autre, elle met en évidence les traits les plus spectaculaires et les plus "nouveaux" des analyses proposées. Là encore, cette stratégie n'a rien de scandaleux, elle correspond aux ciblage des publics ou, pour le moins, au désir de ne pas déplaire. Ainsi *Le Monde de l'éducation* semble soucieux de ne pas trop se décaler de l'image qu'il se fait d'un lectorat voulant, à la fois, être informé et voir confirmée sa vision du monde. Toutefois, quand on s'approche d'un public d'acteurs organisés, les choses semblent moins lisses et les connaissances sociologiques ne passent pas de la même manière selon qu'elles sont présentées au SNES, à la FCPE, au SNUIPP, au SGEN, devant un mouvement pédagogique, un groupe d'inspecteurs, devant le Ministre ou face à des collègues chercheurs ... J'ajouterai sans perfidie qu'il y a peu de chances que le chercheur les présente de la même manière devant ces divers publics. Ici la recherche s'inscrit directement dans un système de conflits.

La position la plus simple est celle des groupes et des individus qui rejettent d'emblée toutes les analyses sociologiques au nom de la défense d'une théologie scolaire devant être préservée dans la pureté de ses principes. Ils pratiquent une sorte d'anti-sociologisme militant : si l'école n'est pas toujours ce qu'elle devrait être, c'est parce qu'elle n'est pas assez fidèle à ses principes fondateurs et, d'une certaine façon, parce qu'elle se laisse corrompre par la société. Les exploits héroïques et exceptionnels de quelques boursiers confirment le bien-fondé des principes alors que les statistiques sont du "sociologisme". C'est un exercice rituel de quelques intellectuels "républicains" en vue. L'école est juste pour ceux qui le méritent. Par exemple : "moi" enfant d'origine modeste ayant intégré l'École Normale Supérieure. Quand on y regarde de près, il arrive que cette modestie des origines sociales ne soit que très relative et s'apparente à un roman. La culture scolaire incarne la mémoire et la raison et ne doit pas transiger avec celle du monde, la pédagogie n'est pas une relation sociale, mais la confrontation transparente de pures raisons. Bref, l'école est un ordre régulier devant se défendre de la corruption du siècle et la sociologie, par son réalisme vulgaire, incarne l'impureté du monde. Dans cette perspective, les seules enquêtes utiles sont celles qui mettent en évidence les lacunes des élèves, alimentant ainsi une rhétorique de la chute. À ce propos, j'ai eu plusieurs débats pénibles avec des philosophes et des intellectuels prompts à parler de l'école telle qu'elle devrait être et à opposer quelques citations de Condorcet ou d'Alain aux faits sociologiques les mieux établis.

Pour les syndicats dominants, les choses sont plus complexes. Une grande partie de la sociologie alimente la critique syndicale : critique des inégalités, critique de la diversité incontrôlée du système, mise en évidence des difficultés des enseignants, parfois, mise en lumière des souffrances des élèves... Les données de la sociologie sont acceptées et mobilisées dans la mesure où elles renforcent la capacité d'action syndicale. Ceci implique que cette connaissance sociologique passe sous les fourches caudines de deux grands arguments. D'abord, les problèmes de l'école ne dérivent pas des pratiques professionnelles des enseignants, mais d'une dégradation générale de la société, l'école n'étant que le réceptacle des problèmes sociaux. En ce sens, les théories sociologiques sont presque toujours utilisées de manière holiste puisque les acteurs y sont agis par des mécanismes qui les dépassent et dont ils sont les victimes. Ensuite, les recherches doivent mettre en évidence la nécessité de renforcer les moyens, la formation, le personnel spécialisé, les heures de cours... Généralement, tout ce que les recherches peuvent suggérer en termes de changements de structure est ignoré ou invalidé par le soupçon de néo-libéralisme rampant, de pédagogisme, d'irréalisme, d'utopisme, de réformisme... tous les "ismes" qui tuent. Ceci invite les chercheurs voulant être entendus par les militants à s'entourer de mille artifices rhétoriques, dont

la critique préalable du système et des politiques ministérielles est la forme la plus convenue. Ce rapport stratégique à la recherche conduit, la plupart du temps, à ignorer à peu près tout des recherches portant sur des comparaisons internationales et à une suspicion générale à leur égard car la comparaison elle-même menace le modèle national. Malheur à celui qui suggère que les autres font parfois mieux et souvent moins chers ! Le ton que j'adopte ici ne doit ni prêter à malentendu ni à un soupçon d'amertume : il est parfaitement normal que les organisations syndicales les plus fortement implantées sur la base de la défense des acquis utilisent la recherche afin de renforcer leurs thèses et d'ailleurs, si les théories sociologiques sont "bonnes", elles peuvent aussi expliquer cette stratégie. Toutefois, ceci engendre un type de relation assez complexe avec les organisations syndicales, fait d'autocensure de la part des chercheurs qui ne disent que ce qu'ils croient pouvoir être entendu et de plusieurs niveaux de communication avec les syndicalistes. Plus on se place au sommet des organisations syndicales, plus la dimension critique des recherches est acceptée, comme dans une discussion entre experts, plus on se place à la base de l'organisation, plus le contrôle idéologique de la recherche est fort. En tout cas, les chercheurs ont du mal à résister au sentiment d'une certaine ambivalence puisque l'organisation ne retient que ce qui lui est utile. La demande d'argumentation des acteurs et la demande de reconnaissance des chercheurs engagent un jeu politique assez "subtil" dirais-je par euphémisme.

De toutes manières, il faut s'attendre à une réception sélective et à se voir dépossédé en même temps que reconnu. Par exemple, quand j'avais mis en évidence les difficultés pédagogiques liées à l'arrivée de nouveaux lycéens, les syndicats y avaient trouvé matière à alimenter leurs revendications (Dubet 1991). Par contre, les nombreuses pages consacrées aux sentiments de mépris éprouvés par ces élèves n'ont, semble-t-il, jamais été lues. De la même façon, la mise en évidence des causes de la violence scolaire extérieures à l'école a été fort bien accueillie, mais celles qui soulignaient les causes internes à cette violence ont été perçues comme une quasi-provocation. Bref, chacun puise dans la recherche ce qui l'intéresse et renforce la cohésion du groupe mobilisé, les représentations et les idéologies déjà constituées.

Les croyances de la recherche

J'ai suffisamment mis en cause les bonnes raisons, les illusions et les intérêts des acteurs face à la recherche, pour dire un mot des mêmes croyances et des mêmes intérêts chez les chercheurs.

Souvent, la première de ces illusions est de considérer que la "réalité" du travail des acteurs se tient dans ses conséquences et ses fonctions objective-

ment mesurables. Ainsi, le travail des individus lui-même n'est pas dans la cible de la recherche. Ce fut là le grand travers du fonctionnalisme, fût-il critique et, aujourd'hui, celui des modèles économiques mobilisés dans les évaluations. Dans l'un et l'autre cas, l'intentionnalité des individus est réduite à rien ou à une simple représentation. Ils font "réellement" autre chose ou le contraire de ce qu'ils croient faire "subjectivement": vous croyez apprendre l'allemand, en fait vous sélectionnez les futures élites, vous croyez faire des classes harmonieuses, vous faites des classes de niveau, vous développez des méthodes actives, en réalité vous privilégiez les dispositions éducatives des classes moyennes... Dans ce type de recherches, il est demandé aux acteurs sociaux de faire le deuil de leur action; comment s'étonner de leurs "résistances"? Imagine-t-on les réactions d'un chercheur auquel on dirait que ce qu'il trouve n'est que la conséquence involontaire d'une activité soumise à des forces sociales aussi obscures qu'objectives? Ce qui se produit parfois quand les militants les plus idéologues lui expliquent qu'il "fait le jeu" de tel ou tel groupe, de telle ou telle force, quand son travail est réduit à une idéologie et à une fonction, bref, quand les acteurs lui font ce qu'il leur fait.

La deuxième illusion des chercheurs, je concède qu'il m'arrive d'y céder comme bien d'autres, est de croire que l'action est le produit d'un projet, d'un plan et d'un modèle culturel. Cette illusion est strictement opposée à la précédente. Elle porte à croire que les changements des représentations engendrent nécessairement des changements dans les pratiques; des idées fausses produiraient des pratiques perverses alors que des idées justes commanderaient de bonnes pratiques. Or, la plupart des études de psychologie sociale, parmi les plus classiques, nous apprennent l'inverse (Abric 1994). En général, les idées sont plus la rationalisation des pratiques qu'elles n'en sont les causes et rien n'est plus naïf que de croire que les pratiques sont le déroulement des idées auxquelles adhèrent les individus. (Écrire un livre c'est déjà partager cette naïveté). Les travaux de Milgram montrent de manière cruelle que les individus peuvent faire, de plus ou moins bonne foi, le contraire de ce que leurs valeurs leur dictent (Milgram 1974). Les études de Lewin démontrent que les processus de changement ne passent pas par la force des idées, fussent-elles justes, mais par le changement des engagements pratiques; les acteurs changent parce que changent les règles du jeu et les conditions de l'action, bien plus que parce qu'ils changent d'idées (Lewin 1972). Le chercheur, lui, croit souvent que les idées justes doivent engendrer des pratiques conformes à la raison. Dès lors, il est déçu par les acteurs qui ont l'air de croire et qui n'en font rien. Pourtant, il observe que les nouveaux enseignants formés dans les nouveaux IUFM ne sont pas très "différents" de leurs collègues plus anciens, alors que leur formation a été fort différente dans ses intentions, il observe aussi que les pratiques pédagogiques ne sont pas le produit des convictions des enseignants (Felouzis 1997).

Il ne suffit donc pas que la recherche soit "vraie" et bien faite pour emporter l'adhésion, il faut aussi qu'elle soit crédible, plausible ou "vraisemblable" (Dubet 1994). Même si les catégories de l'action et celles de la connaissance ne peuvent être communes, elles doivent cependant communiquer et se reconnaître mutuellement. Pour réfléchir utilement sur les relations de la sociologie et de ses objets, il importe de refuser l'idée ou l'idéologie professionnelle des chercheurs, celle d'une rupture radicale entre deux types de connaissance : la connaissance pure portée par une éthique de la connaissance "gratuite" et la connaissance sociale impure, soumise aux idéologies, à des intérêts stratégiques et politiques. En réalité, en aval de la recherche, comme dans la recherche elle-même, la relation des scientifiques et des acteurs participe de la recherche elle-même, la recherche se nourrit de la société et de sa réception. Sur ce plan, les chercheurs partagent autant d'illusions que ceux qu'ils étudient. Même si la vérité et la vraisemblance ne peuvent être confondues, il me semble que la recherche de la vraisemblance participe de la vérité dans la mesure où elle doit considérer que les bonnes raisons, les convictions et les intérêts des acteurs participent de son objet. Il faut donc que la sociologie en rende compte d'une manière qui ne heurte pas la téléologie spontanée des acteurs, sauf à les prétendre totalement aveugles. De toute manière, on est toujours conduit à s'expliquer et à traduire le langage de la science dans celui de l'action, celui de l'inconnu dans celui du connu.

Les organisations scientifiques produisent des rhétoriques, des rationalisations et des justifications aussi naïves et intéressées que celles des acteurs sociaux. La plus simple d'entre elles consiste à affirmer que les acteurs, parce qu'ils sont des acteurs, sont enfermés dans l'ignorance et l'idéologie, qu'ils sont les objets de forces qui les dépassent. Pourtant, ce n'est rien enlever aux prétentions à la vérité scientifique que de rappeler que les acteurs ont, non seulement des compétences, mais aussi des modes de connaissance fondés en raisons, en convictions et en intérêts. Plutôt que de s'enfermer dans des tours d'ivoire et des consolations de moins en moins efficaces, mieux vaudrait considérer que les résistances et les modes de réception des acteurs participent pleinement de la sociologie tenue de traduire ses logiques en logiques sociales pour la simple raison qu'elle est une science sociale devant appliquer à elle-même ses propres méthodes. Évidemment, en considérant que la réception de son travail est aussi un objet sociologique, le chercheur y perd en confort ce qu'il peut gagner en pertinence parce qu'il est obligé de tenir compte de la lecture et des réactions que suscitent ses analyses. Ceci dégage un profil un peu terne, parler au nom d'une compétence est moins brillant que de parler au nom du peuple, de la liberté et de la raison comme le font ceux qui se définissent d'abord comme des intellectuels. Il faut aussi plus d'ascétisme pour se soumettre à l'épreuve des faits sociaux que sont les récep-

tions de la recherche, plutôt que de les surplomber au nom d'une épistémologie qui vous accorde, d'emblée, le monopole de la vérité.

Bibliographie

- ABRIC J.-C. 1994 *Pratiques sociales et représentations*, Paris, PUF
DUBET F & DURU-BELLAT M. 2000 *L'hypocrisie scolaire*, Paris, Seuil
DUBET F. 1991 *Les lycéens*, Paris, Seuil
DUBET F. 1994 *Sociologie de l'expérience*, Paris, Seuil
DUBET F. 2002 *Le déclin de l'institution*, Paris, Seuil
FELOUZIS G. 1997 *L'efficacité des enseignants*, Paris, PUF
FESTINGER L. 1957 *A Theory of Cognitive Dissonance*, Evanston, Row, Peterson
LEWIN K. 1972 *Psychologie dynamique*, Paris, PUF
MASSON P. 2001 "La fabrication des Héritiers", *Revue Française de Sociologie*, 42, 3
MEURET D. 2001 *Les recherches sur la réduction de la taille des classes*, Rapport remis au Haut Conseil de l'Évaluation de l'École, Paris
MILGRAM S. 1974 *Soumission à l'autorité*, Paris, Calman-Levy
PAUL J.-J. 1996 *Le redoublement, pour ou contre ?* Paris, ESF

La production des connaissances sociologiques et leur appropriation par les acteurs

DANILO MARTUCCELLI

CNRS-Centre Lillois d'Études et de Recherches Sociologiques et Économiques
Faculté des sciences économiques et sociales,
Université de Lille I 59655 Villeneuve d'Ascq cedex

Sous l'emprise du projet des Lumières, bien des sociologues ont encore une vision largement positive et immédiate des liens entre la connaissance et l'action. Pourtant leurs relations réciproques sont souvent problématiques. Si des cercles vertueux existent, notamment lorsque la connaissance sociologique permet de se défaire de fausses représentations, voire de corriger ou de réorienter l'action, bien d'autres fois le lien apparaît plus incertain. Nous aborderons deux cas de figures problématiques de cette relation. Mais il nous faudra au préalable revenir, rapidement, sur la distinction entre la connaissance sociologique et le savoir social indigène.

Les deux intérêts de la connaissance sociologique

Il est de rigueur d'opposer le savoir des analystes et le sens commun des acteurs. La sociologie est alors considérée comme un savoir de deuxième degré, bâti autour de constructions élaborées elles-mêmes par ceux qui agissent dans la vie sociale. Bien sûr, le savoir des analystes n'est pas entièrement coupé des acteurs et il est susceptible d'informer le niveau pratique, de la même manière que le souci de la pratique n'est jamais entièrement absent des représentations proprement sociologiques. Pourtant, la distinction analytique entre les deux niveaux est réelle. La vérité s'appuie dans les deux cas sur des considérations argumentatives différentes et les raisons mobilisées pour établir ce que l'on tient pour vrai ne sont nullement les mêmes.

Néanmoins, on risque alors d'établir une différence trop grande entre le savoir indigène et la connaissance proprement sociologique. En fait, plus qu'une coupure entre deux niveaux, il vaut mieux reconnaître que la connaissance sociologique est parcourue d'une tension entre une rationalité épisté-

mique, concernant la nature même de la connaissance, issue des discussions et des réfutations et une rationalité d'action ou de pratique soumise, elle, à des considérations d'un tout autre ordre, intégrant bien d'autres motivations (instincts, désirs, réflexes) (Granger 1995). Cette deuxième distinction suppose donc que pour les analystes, il faut distinguer entre des connaissances orientées principalement par un intérêt épistémique ou par un intérêt pratique.

On peut alors reposer autrement le problème de la relation entre la sociologie et l'action. Le travail sociologique, lorsqu'il est animé par un intérêt pratique, garde la spécificité de ses exigences de production de données et d'argumentation scientifique, mais opère par des critères spécifiques. La valeur de la connaissance dégagée se mesure, en partie, par sa valeur ajoutée à l'action et sa capacité à cerner les contraintes qui pèsent sur elle. Le but de la connaissance sociologique est d'augmenter le niveau de pratique des acteurs par l'extension de leur réflexivité critique.

Une partie de la difficulté de l'appropriation par les acteurs des connaissances sociologiques en découle plus ou moins directement. Le type d'intérêt qui est à l'origine de la production de la connaissance explique en amont, et de manière endogène, le différentiel d'usages des différentes formes de connaissance sociologique. Certaines d'entre elles sont ainsi de par leur "nature" difficilement utilisables par les acteurs tandis que d'autres peuvent connaître, au contraire, une plus grande fortune pratique. Et pourtant, si cette distinction est précieuse pour sortir d'une vision mécanique du lien entre le savoir et l'action, elle n'épuise en revanche nullement la difficulté de leur relation.

Quand les connaissances sociologiques "ne devraient pas" être utilisées par certains acteurs

Depuis quelques décennies, la sociologie de l'éducation est sortie progressivement d'une pensée du soupçon pour chercher à cerner le différentiel d'effets de certains outils et à dégager des marges de manœuvre pour les acteurs. Bien des politiques scolaires s'appuient ainsi sur l'autonomie des instances et des acteurs locaux, et l'action propre de l'école devient un objet d'étude. Ces connaissances, adoptant des méthodologies diverses, apparaissent au premier abord comme susceptibles d'une rapide instrumentalisation pratique. En fait, elles illustrent de manière particulièrement intéressante la complexité des relations entre la pratique et la connaissance.

Au sein des études sur les différents facteurs des inégalités scolaires, s'est affirmé dans les années 1990 un nouveau courant de recherches, s'appuyant

parfois sur des travaux anciens, et cherchant à tester la démocratie réelle pratiquée par l'école. Dans l'ensemble de ces travaux, il s'agit d'introduire d'autres variables explicatives que l'origine sociale, même si elle garde une importance majeure. L'idée du besoin d'un traitement différentiel des individus s'impose progressivement. Cette exigence alimente à son tour une série d'études visant à évaluer l'impact des différentes démarches qu'adoptent les acteurs sur la justice sociale de l'école. La sociologie est ainsi amenée à s'intéresser à des ajustements circonscrits permettant, ici ou là, d'enrayer les inégalités scolaires.

Ce souci conduit ainsi à l'étude de l'efficacité différentielle des divers acteurs ou éléments du système éducatif, à la recherche d'une sorte de compromis entre le souci d'équité et le besoin d'efficacité. De l'effet établissement à l'effet des pédagogies, en passant par les effets des politiques publiques ou encore l'effet enseignant et l'effet classe, le problème est toujours le même : rendre compte des arrangements pratiques observables aux différents niveaux du système éducatif. Ou pour mieux dire : évaluer le degré de dérégulation du système éducatif au travers de ses résultats afin de tester son caractère égalisateur. Il ne s'agit plus seulement de se demander, à l'échelle globale, si l'école s'est démocratisée ou non, mais d'évaluer les différentes manières dont le système scolaire lui-même peut infléchir une situation globale d'inégalité sociale. Ce processus est encouragé par la forte institutionnalisation académique de la sociologie de l'éducation en France, qu'il s'agisse de recherches universitaires commanditées ou effectuées directement par des organismes de recherche dépendant du ministère de l'Éducation nationale.

Une partie importante de ces efforts intellectuels se donne ainsi pour but, au travers de techniques souvent sophistiquées, de mesurer la manière dont les variables externes sont relayées à l'intérieur du système scolaire lui-même. Il s'agit de cerner la part qui revient à un acteur social spécifique, notamment dans les acquisitions ou les performances des élèves, et surtout de saisir la part de réussite qui ne découlerait pas de la composition sociale d'un établissement. En neutralisant cette dernière variable, les recherches visent à établir comme un résidu l'effet d'efficacité recherché, et une fois ce dernier établi, à en chercher la causalité à l'œuvre parmi les différentes variables.

Si ces recherches sont moins développées en France que dans la littérature anglo-saxonne, elles n'en parviennent pas moins à des résultats parfois divergents (Bressoux 1994, Meuret 2000). Cela concerne autant l'importance du pourcentage de réussite ainsi dégagé (pouvant parfois aller du simple au triple) que les facteurs explicatifs retenus par les chercheurs pour en rendre compte (des dimensions jugées importantes par certains ne le sont guère ou faiblement par d'autres). La multiplicité des facteurs susceptibles d'être pris en compte ou la diversité des séries causales indépendantes susceptibles de s'entrecroiser, rendent les possibilités de prévision particulièrement difficiles.

Il est en effet impossible de concevoir un traitement expérimental permettant avec suffisamment de précision et de détails de reproduire à l'identique une expérience pratique réussie. À terme, les modèles ainsi dégagés n'ont en fait que des vertus avant tout rétrospectives.

La difficulté à dégager de fortes régularités, qu'elles soient ou non interprétées en termes de cause, ne doit pas nier l'intérêt analytique de ces recherches. Mais elle oblige à ne pas confondre ces résultats, à prédiction limitée et à explication sujette à discussion, avec des vérités "définitives". D'autant plus qu'en matière d'interaction, un domaine qui oriente l'essentiel des analyses explicatives, l'interpénétration des phénomènes et la multiplicité des engrenages de la vie sociale peuvent attribuer des conséquences majeures à de toutes petites variations d'échange ou à une synergie locale particulière.

Or, à l'extérieur de la communauté scientifique, une partie de la fascination de ces perspectives provient non seulement de leurs vertus épistémologiques, mais également de leurs virtuelles retombées pratiques, puisqu'elles sont susceptibles de permettre une légitimation de certaines interventions sociales par le recours à des expertises.

En effet, l'intérêt épistémique et pratique orientant ces recherches entre en interaction avec un contexte institutionnel particulier, d'autant plus que les premiers destinataires de ces travaux, autant par leur forme que leur vocation, sont les décideurs publics. Si l'inflexion théorique dont procède cette sociologie de l'ingénierie scolaire est largement le fait du milieu de la recherche sociologique lui-même, elle a progressivement rencontré une volonté politique de réforme de l'État ou en tout cas d'évaluation de la fonction publique.

Répetons-le. Si pour beaucoup la philosophie animant ces recherches est issue des impasses d'une pensée du soupçon incapable de se traduire dans des considérations pratiques, elle a aussi coïncidé (et les modalités de cette coïncidence devraient être l'objet d'une véritable analyse) avec la volonté de certains décideurs de parvenir à un État à la fois plus économe et plus efficace. Bien entendu, les contribuables ont un droit de regard sur l'utilisation de leurs impôts et de ce point de vue il y a certainement un espace pour une critique légitime d'une administration rigide et pouvant accroître ses capacités d'action. Cependant, l'origine ultime de ce processus réside dans un renouvellement de la rationalisation budgétaire et managériale de l'action publique, souvent présenté comme une exigence incontournable de la mondialisation, notamment de ses effets fiscaux, sur les ressources de l'État.

D'ailleurs, comment passer sous silence le fait que la fortune extrême du thème de l'évaluation dans la fonction publique ne provienne pas uniquement d'un transfert des techniques de management du secteur privé (Le Goff 1999) mais de la nécessité des administrateurs de trouver des critères "solides"

de gestion ? À la différence du secteur concurrentiel, où à terme le marché et la demande des consommateurs jouent un rôle de couperet ultime dictant la viabilité d'une activité, ce type de sanction ne peut qu'être relatif dans le secteur public. Du coup, se consolide, dans une période de modération budgétaire, le besoin de disposer d'outils d'évaluation interne. Même si les différences entre les services publics et le secteur privé ne doivent pas être exagérées, il n'en reste pas moins que dans la vocation de pilotage de l'administration publique, l'évaluation apparaît comme la volonté d'introduire par l'aval et par le haut un mécanisme "analogue" au marché —ce que traduit bien la formule du passage d'une exigence des moyens à une exigence de résultats.

On comprend alors comment la quête du différentiel des effets est susceptible d'être traduite en termes opérationnels. La discussion sur les causes n'est jamais qu'un pur problème épistémologique. Elle se double toujours dans la vie sociale d'une problématique politique (voire juridique) puisqu'elle vise à dégager un principe d'imputation de responsabilités. Le risque est ainsi constant que les causalités ou les corrélations conditionnelles établies par les sociologues alimentent directement une conception politique des responsabilités sociales et finissent par légitimer, sous forme de nécessité, un type d'intervention au détriment des autres. À ce jeu, le risque est grand d'oublier le principal résultat de ces recherches, à savoir que l'essentiel du différentiel de réussite scolaire réside toujours dans les caractéristiques de la population des élèves.

La connaissance sociologique participe et collabore à la gestion administrative depuis sa naissance. Et dans ce sens, la situation actuelle n'est pas fondamentalement nouvelle —les décideurs ayant souvent par le passé légitimé leurs choix à l'aide de rhétoriques scientifiques. Pourtant, un changement de taille est tout même repérable. La transformation de l'évaluation de l'activité des agents du secteur public en critère majeur de jugement administratif risque de faire des données produites par la connaissance sociologique un outil, plus ou moins direct, de gestion. Si elle perdure, cette situation donnera lieu progressivement à des contre-expertises (en tout cas, on peut le souhaiter), peut-être à la constitution d'observatoires où siègeront des experts nommés par les différents acteurs en présence, censés se mettre d'accord sur les indicateurs à retenir ou les protocoles de recherche à mettre en place. Une partie du débat public pourrait ainsi avoir lieu à ce niveau. Certains syndicats, par exemple, acceptent déjà le bien-fondé du principe d'une évaluation des établissements ou des équipes pédagogiques, mais sont réticents envers une évaluation des performances individuelles des enseignants, conscients de la variabilité des résultats selon les indicateurs choisis (pour un exemple à propos de l'évaluation des ZEP, Meuret 1994 et pour une réflexion générale. Gadrey & Zarifian 2002).

En tout cas, ce premier cas de figure montre une étrange relation entre la connaissance et l'action. En effet, ce type de résultats sociologiques, en dépit de ses fragilités, est en train de devenir un véritable levier d'action. Or, la prudence et un salutaire souci critique devraient être ici de mise et il n'est pas absurde de penser que dans l'état actuel des connaissances, celles-ci ne devraient pas être (encore ?) instrumentalisées. Comme le soulignait naguère Merton, la demande sociale adresse souvent à la sociologie des questions auxquelles elle ne peut pas répondre ou, pour être plus précis, dont les réponses ne "devraient" nullement donner lieu à des traductions pratiques immédiates. Il suffit par exemple de penser au désaccord entre les chercheurs eux-mêmes quant au niveau d'action le plus pertinent (l'établissement, la classe, l'enseignant) pour augmenter l'efficacité du système scolaire. Mais également à la diversité des conclusions pouvant être tirées de ces recherches : donner davantage de responsabilités (ou de pouvoirs) à l'échelle locale ou au contraire préserver une gestion homogène du système ; organiser de manière plus transparente la concurrence entre établissements en augmentant la liberté de choix des parents ou au contraire décider de faire respecter les contours de la carte scolaire ; faciliter la différenciation de l'offre scolaire ou au contraire insister sur la nécessaire mixité sociale du service public... Reconnaissons que si l'opinion publique ne peut pas toujours intervenir en amont, elle doit impérativement garder un rôle en aval. C'est entre l'expertise et l'action que se place le débat public.

Il serait absurde de laisser entendre que les sociologues ayant fourni ces évaluations ne sont pas conscients de ces difficultés. Au contraire même, certains d'entre eux ne cessent de mettre en garde contre une utilisation hâtive, précipitée ou unidimensionnelle de leurs résultats (Duru-Bellat 1997). Il n'empêche, les connaissances sociologiques ainsi produites, pour l'instant incertaines et discutables, aux résultats parfois contradictoires, aux prescriptions pratiques diverses, sont susceptibles de devenir des vérités administratives, des orientations scientifiques d'action, des critères d'évaluation de la pratique professionnelle. Les sociologues, encore une fois, ne sont pas entièrement responsables de cette utilisation, à condition qu'ils rappellent constamment la pluralité des conclusions et des interprétations possibles, l'importance d'autres variations contextuelles pour l'instant inexplorées, bref, le caractère ouvert de leurs résultats de recherche.

Quand les acteurs "ne peuvent pas" s'emparer pratiquement des connaissances sociologiques

Il existe aussi des situations où les connaissances sociologiques ne peuvent pas ou très difficilement être reprises par les acteurs sociaux, pour des rai-

sons de lisibilité ou d'accès aux résultats (formalisation mathématique, littérature grise), mais aussi parce qu'elles mélangent des intérêts épistémiques ou pratiques. Une fois encore, il ne s'agit pas de nier tout impact de la sociologie sur l'action, mais de problématiser un rapport souvent jugé trop directement comme universellement positif et immédiat.

En tout premier lieu, pensons au problème des inégalités sociales, si débattu dans la sociologie de l'éducation française. À des analyses de type systémique, insistant sur un lien plus ou moins direct et constant entre l'origine sociale des élèves et leurs résultats scolaires, s'est progressivement substituée toute une famille de recherches visant soit à cerner les anomalies ou les réussites paradoxales (Charlot, Bautier & Rochex 1992), soit à rendre compte précisément des manières dont les contraintes agissent sur les acteurs (Lahire 1995). En réduisant l'échelle d'observation, ces travaux pensent pouvoir parvenir à déceler des fonctionnements spécifiques, à mieux illustrer le rapport entre structures objectives et marges d'actions individuelles et à complexifier, au moins d'un point de vue épistémologique, leur lien de causalité. Le but majeur est de parvenir à décrire de façon concrète et presque singulière l'effet des structures sur les actions. La causalité découlerait alors de la combinaison particulière d'éléments au sein d'une configuration. L'avantage de ce mode de raisonnement est d'accepter qu'une pluralité de combinaisons de causes différentes puisse engendrer le même résultat puisque tout dépend de l'agencement des facteurs et des effets de leur contextualisation. À terme, aucune combinaison pratique réelle n'est entièrement identique à une autre. Les facteurs explicatifs interagissant entre eux, l'effet d'un élément dépend donc de son rôle au sein d'une configuration particulière. Autrement dit, et au sens fort du terme, les causalités cessent ici quelque part d'être conçues comme des régularités et sont indexées sur une configuration sociale particulière. Toute généralisation est alors plus ou moins hasardeuse.

L'écart ne peut dès lors qu'être important entre le gain épistémique (et la complexification de la notion de causalité mise en œuvre) et la faiblesse de sa traduction pratique (puisque la synergie entre les facteurs retenus apparaît comme fortement contingente). Remarquons que des démarches de ce type se séparent du fatalisme implicite présent in fine dans les théories de la reproduction. Pourtant, animées par une vocation expérimentale de recherche et de souci avant tout épistémiques, leurs résultats sont difficilement utilisables par les acteurs. L'accroissement de la connaissance qu'elles permettent ne peut pas, ou difficilement, donner lieu à des transformations pratiques.

Cet exemple n'est pas le seul. Les travaux portant sur l'expérience professionnelle ou scolaire sont également exemplaires à cet égard. Que l'on parle des savoirs de l'expérience ou de compétences, bien des travaux soulignent l'existence de logiques d'action s'appuyant sur des dynamiques particulières de connaissance. Les études montrent constamment le décalage entre

les prescriptions institutionnelles et les pratiques réelles des acteurs. Si l'école est le théâtre d'un processus de rationalisation de l'expérience professionnelle, ses résultats sont contradictoires, du fait, justement, de la difficile formalisation des savoirs d'expérience (Demailly 2001) ou encore du caractère tronqué de cette rationalisation (Barrère 2002). On peut raisonner de même pour le vécu des élèves, que ce soit en termes de socialisation, d'expérience scolaire ou de travail (Dubet 1991, Payet 1995, Dubet & Martuccelli 1996, Barrère 1997, Rayou 1998). Ces recherches permettent de mieux cerner les activités réelles des élèves, leurs stratégies et leurs tensions. Et pourtant, elles ont probablement plus de peine à informer la pratique des acteurs que ne le laisserait entendre leur proximité analytique avec elles. Là encore, le gain en termes de connaissance ne se traduit pas immédiatement en surplus d'action.

Certes, la réflexion théorique est dans ce cas informée par une vive conscience des spécificités de l'action, et l'analyse fonctionne très souvent en établissant des analogies entre différentes situations, ramenant le plus inconnu ou le plus lointain au plus familier et proche. À cet égard, la pure cumulativité sociographique, si souvent décriée, n'en possède pas moins des vertus réelles de connaissance, puisque ces travaux génèrent des savoirs souvent utiles en termes stratégiques pour les acteurs. En insérant des éléments épars d'une expérience indigène dans une représentation organisée ou globale, ils produisent une forme de connaissance, y compris, ce qui est loin d'être négligeable, en termes de réassurance cognitive ou émotionnelle, en permettant aux acteurs d'affronter dans d'autres dispositions d'esprit l'incertitude de certaines situations.

La relation prend la forme d'un échange entre les savoirs de l'expérience de l'acteur et l'expérience professionnelle du sociologue. L'acteur ne peut le plus souvent que s'appuyer sur son sens pratique, tout au plus formé à partir de quelques expériences passées, ce qui le contraint à donner aux situations présentes un poids déterminant au moment d'engager son action. En revanche, le sociologue, face à une situation, puise dans un répertoire plus large, nourri à la fois de ses propres recherches et d'une socialisation professionnelle, et au sein duquel l'événement présent est moins déterminant — en tout cas, rarement exclusif — à l'heure d'engager (ou de conseiller d'engager) une action. Bien entendu, à ce jeu, les bons praticiens peuvent sans doute se révéler bien meilleurs maîtres du jeu que les sociologues — dont la naïveté pratique n'est plus à démontrer. Il n'en reste pas moins que ces derniers disposent toujours d'un répertoire d'histoires et de situations leur permettant, sinon toujours de mieux "comprendre" un événement, au moins de le saisir comparativement en référence à d'autres.

Cependant, cette compréhension ne permet pas toujours de déboucher sur un surplus d'action. Certes, l'analyste, et ceci d'autant plus que sa connaissance est animée par un fort intérêt pratique, comprend mieux la

situation ou la conduite des autres acteurs, mais dès qu'il essaye de formuler des conseils sous forme de standardisation de prescriptions d'action, les limites de son savoir deviennent évidentes. Le sociologue est alors pris dans une contradiction majeure : soit il se dédouane de toute responsabilité pratique (en définissant son travail au seul niveau de la production des interprétations sur la vie sociale), soit il s'engage dans une démarche de praticien. Reconnaissons que cette deuxième posture n'est pas très fréquente parmi les chercheurs. Mais lorsqu'elle est assumée, le sociologue est parfois contraint, en formalisant ses résultats, d'aller quelque peu à l'encontre de ce qu'intellectuellement il avait voulu cerner (justement la nature spécifique de ces différents savoirs d'expérience) ou bien de restreindre son activité de conseil à un niveau, celui d'un acteur particulier, qui peut cependant lui sembler ne pas être forcément le plus pertinent ou encore, et à terme, de proposer des "recettes" pratiques de l'efficacité desquelles il peut très légitimement douter, comme par exemple lorsqu'il donne quelques "recommandations" aux enseignants pour les aider à gérer des situations d'indiscipline.

Enfin, nous aborderons un troisième type de cas, rassemblant des situations où l'appropriation de la connaissance sociologique ne se traduit pas par de nouvelles formes d'action, mais par une vive conscience de l'intérêt de l'acteur à ne pas s'y engager. En raison de son différentiel d'appropriation par divers acteurs, la sociologie participe désormais, y compris à son corps défendant, à la production de nouvelles sources d'inégalités. Mais il faut être attentif face à ces nouveaux effets non voulus du savoir sociologique. La double herméneutique des sciences sociales (Giddens [1984] 1987) doit sans arrêt être socialisée en fonction des compétences socioculturelles et des ressources pratiques des acteurs. Le problème est moins de savoir si, oui ou non, et à quel degré, le savoir sociologique est différent de celui de l'acteur indigène, que de comprendre comment leur communication se décline selon le type d'expérience et d'acteur étudiés.

Nous vivons au milieu d'une intelligence croissante des interdépendances des phénomènes sociaux. Du coup, nous sommes capables de reconnaître ou d'anticiper, de manière très prosaïque, le coût qu'une quelconque intervention publique aurait dans nos vies. La sociologie participe ainsi à la création d'un espace d'action particulier, allant fort souvent à l'encontre d'une volonté de solidarité et de mobilisation classiques. La prise de conscience croissante de nos limites d'intervention sur le monde social, due pour beaucoup aux connaissances produites par la sociologie quant à la perception des différents risques sociaux, fait basculer en partie les stratégies de contestation vers des logiques plus ancrées sur la protection. Les causalités ultimes étant trop lointaines, les acteurs ont tendance, à l'aide de la vulgarisation ou de la perversion de certaines connaissances sociologiques, à développer une série de stratégies pour se mettre à l'abri du monde (Martuccelli 2001).

Pensons au cas de figure, désormais bien connu, des stratégies des parents vis-à-vis de l'école. On sait qu'au fur et à mesure que s'accroît l'importance de l'école dans la transmission d'une position familiale, les parents ont tendance à agir stratégiquement, en cherchant par différents biais les informations dont ils ont besoin pour accentuer leur maîtrise scolaire (van Zanten 2001). Et à ce jeu, même si les familles populaires ne sont nullement dépourvues de stratégies, les parents de couches moyennes disposent de davantage de ressources culturelles. Jusqu'ici, rien de plus classique : en fonction de leurs compétences sociales, les acteurs s'emparent différemment, sinon vraiment des connaissances sociologiques, au moins des informations sociales.

Mais sur cet arrière-plan, deux possibilités peuvent se présenter. D'un côté, on le sait, en dépit du fait que les études sociologiques montrent qu'à origine sociale égale les élèves issus de l'immigration ne sont pas des agents d'une baisse du niveau scolaire (Tribalat 1995, Vallet & Caille 1996), les parents, eux, sont persuadés qu'ils sont une source majeure de problèmes. Leur mauvaise réputation, et le préjugé qu'elle alimente, ne sont donc nullement démentis par ces travaux. Devant la difficulté à établir un jugement sur la qualité d'une école (tant sont diverses, difficilement lisibles ou disponibles les significations des résultats dits objectifs), c'est souvent à partir de ce seul critère que s'arrête le choix des familles. Plus le pourcentage d'élèves issus de l'immigration est élevé, plus la valeur de l'école est faible aux yeux de certains parents (Ballion 1991). Ceux qui en ont les moyens changent leurs enfants d'école, ce qui à terme ne fait qu'accentuer le processus de ségrégation. Les stratégies des chefs d'établissement face à cette situation ne sont pas exemptes d'ambiguïté, mais l'attitude des parents n'est pas, non plus, dépourvue d'ambivalence.

En effet, et c'est le deuxième paradoxe, si dans le cas précédent, les acteurs ne "peuvent" pas (ou ne "veulent" pas) s'approprier les connaissances sociologiques, en revanche, et étrangement, ils y puisent parfois les moyens d'expliquer leurs remords, surtout lorsque, comme c'est si souvent le cas, leurs intérêts individuels assumés vont à l'encontre de leurs aspirations collectives déclarées. Revenons à l'exemple de la ségrégation scolaire : les demandes de dérogations scolaires, de choix de filières ou d'inscriptions dans le privé sont certes un processus conscient mais dont les conséquences, tout en étant toujours connues, ne sont pas, loin de là, voulues. Se dégage alors un sentiment d'impuissance face à la lourdeur des processus sociaux engagés. Cette situation entraîne une prolifération d'états d'âme, au sein desquels les acteurs se servent d'une vulgate sociologique pour justifier leur conduite, puisqu'étant pris dans un engrenage, ils ne voudraient pas marginaliser ou pénaliser leurs enfants par rapport à un système qu'ils jugent pourtant globalement injuste (Martuccelli 2002). L'individu tient des discours clivés dont le degré de clair-

voyance est étrangement produit par la sociologie elle-même : tout en critiquant ou prônant d'autres valeurs collectives pour l'école, les parents se disent contraints d'effectuer des actions individuelles à l'encontre de leurs idéaux.

Ici, la difficulté de la relation entre la connaissance sociologique et l'action sociale procède paradoxalement de la facilité avec laquelle certains acteurs sont capables de s'appropriier la première. L'augmentation de la réflexivité des acteurs sociaux sur eux-mêmes et sur la vie sociale est plus rapide que leurs capacités d'action. À terme même, et pour le moment de manière extrême et plutôt rare, voire carrément pathologique, la connaissance devient un succédané de l'action, à la fois une explicitation de sa faiblesse et une excuse au désengagement de l'acteur. Ou encore, et pour les acteurs les plus instruits, elle opère comme un formidable levier de neutralisation critique puisque l'acteur "connaît" l'objection, même s'il se garde bien d'en tirer une quelconque conclusion pratique. Écartée dans un premier moment (on ne "croit" pas aux analyses sociologiques), la connaissance est, dans un deuxième moment, un outil important de justification de l'action effectuée.

Ces réflexions plaident en faveur d'une zone de travail spécifique qui n'est autre que celle du passage de la production des connaissances à leur utilisation. L'articulation bien connue dans l'univers industriel entre l'invention (ou la découverte) et l'innovation n'a pas vraiment d'équivalent dans la sociologie de l'éducation. Ici, la restitution prend plutôt la forme de conférences tous azimuts, de quelques textes de vulgarisation, parfois de recherches-action sans lendemain. Les années de recherche investies dans la production des connaissances n'ont pas de pendant du côté de la réflexion stratégique. C'est pourquoi dans l'attente de travaux spécifiques sur cette zone d'ombre, voire d'une professionnalisation de la sociologie dans cette direction, on ne peut que constater et regretter l'écart, sur ce point, entre ce qui se passe dans le monde de l'école et ce qui a lieu dans le monde des organisations productives où les savoirs sont, depuis longtemps, bien plus intimement articulés avec les besoins de l'action. À défaut d'un lien plus organique, les relations entre la connaissance et l'action prennent aujourd'hui la forme d'une multiplicité de péripéties erratiques.

Bibliographie

- BALLION R. 1991 *La bonne école*, Paris, Hatier
BARRERE A. 1997 *Les lycéens au travail*, Paris, PUF
BARRERE A. 2002 *Les enseignants au travail*, Paris, L'Harmattan
BRESSOUX P. 1994 "Les recherches sur les effets-école et les effets-maîtres", *Revue française de pédagogie*, 108, 91-137

- CHARLOT B., BAUTIER E. & ROCHEX J.-Y. 1992 *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*, Paris, Armand Colin
- DEMAILLY L. 2001 "La rationalisation du traitement social de l'expérience professionnelle", *Revue des sciences de l'éducation*, XXVII, 3, 523-542
- DUBET F. 1991 *Les lycéens*, Paris, Seuil
- DUBET F. & MARTUCCELLI D. 1996 *A l'école*, Paris, Seuil
- DURU-BELLAT M. 1997 "Les effets pervers de la mise en marché des établissements", *Les cahiers pédagogiques*, 354
- GADREY J. & ZARIFIAN P. 2002 *L'émergence d'un modèle de service : enjeux et réalités*, Paris, Liaisons
- GIDDENS A. 1987 [1984], *Constitution de la société*, Paris, PUF
- GRANGER G.-G. 1995 Les trois aspects de la rationalité économique, in Gérard-Varet L.-A. & Passeron J.-C. (éds.), *Le modèle et l'enquête*, Paris, Éditions de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales, 567-580
- LAHIRE B. 1995 *Tableaux de familles*, Paris, Gallimard-Seuil-EHES
- LE GOFF J.-P. 1999 *La barbarie douce*, Paris, La Découverte
- MARTUCCELLI D. 2001 *Dominations ordinaires*, Paris, Balland
- MARTUCCELLI D. 2002 *Grammaires de l'individu*, Paris, Gallimard
- MEURET D. 1994 "L'efficacité de la politique des zones d'éducation prioritaires dans les collèges", *Revue française de pédagogie*, 109, 41-64
- MEURET D. 2000 "Établissements scolaires : ce qui fait la différence", *L'Année sociologique*, 50, 2, 545-556
- PAYET J.-P. 1995 *Collèges de banlieue*, Paris, Méridiens Klincksieck
- RAYOU P. 1998 *La Cité des lycéens*, Paris, L'Harmattan
- TRIBALAT M. 1995 *Faire France*, Paris, La Découverte
- VALLET L.-A. & CAILLE J.-P. 1996 "Les élèves étrangers ou issus de l'immigration dans l'école et le collège français. Une étude d'ensemble", *Les Dossiers d'éducation et formations*, 67
- van ZANTEN A. 2001 *L'école de la périphérie*, Paris, PUF

La mobilisation stratégique et politique des savoirs sur le social : le cas des parents d'élèves des classes moyennes

AGNÈS VAN ZANTEN

Observatoire Sociologique du Changement
CNRS-Fondation Nationale des Sciences Politiques
agnes.vanzanten@osc.sciences-po.fr

Les travaux qui s'intéressent aux usages sociaux des savoirs sociologiques dans le champ de l'éducation tendent à se focaliser sur le transfert de théories et de résultats à partir de deux postulats implicites. Le premier est qu'il s'agit d'un mouvement à sens unique de la recherche vers la décision et l'action. Le second est que ces deux derniers domaines, conçus comme relativement étanches l'un par rapport à l'autre, renvoient prioritairement à deux catégories d'acteurs, les politiques et les enseignants (nous n'avons pas nous-mêmes échappé à ces travers, van Zanten 2002b). Ce texte, qui prend appui sur une enquête menée dans deux communes de la banlieue Ouest de Paris auprès d'une centaine de parents appartenant en grande majorité aux classes moyennes (au sens des catégories INSEE "cadres et professions intellectuelles supérieures" et "professions intermédiaires"), voudrait explorer deux hypothèses concurrentes¹. D'une part, il s'agit d'illustrer les interactions entre les postulats, les démarches et les interprétations des chercheurs et des acteurs sociaux dans le champ de la scolarisation. D'autre part, il s'agit d'apporter des éléments à l'appui de la thèse selon laquelle les parents sont aujourd'hui des acteurs incontournables dans l'orientation de l'action éducative. L'objectif global est celui d'explorer les effets de la mobilisation des savoirs sur le social aussi bien sur les stratégies individuelles que sur l'action publique en éducation. Nous préférons ici l'expression d'"action publique" à celle de "politique publique" pour souligner des évolutions qui tendent à élargir le champ d'acteurs concernés par les décisions éducatives, à effacer les frontières entre les

1 Cette enquête a été menée dans le cadre d'une recherche plus vaste, réalisée en collaboration avec M. Oberti et C. Barthton, et portant sur la construction des ségrégations à la ville et à l'é-

régulations étatiques, marchandes et communautaires, et à inscrire les dynamiques politiques dans des contextes locaux spécifiques (Duran 2001).

Les parents des classes moyennes constituent des sujets particulièrement pertinents pour ce type d'analyse pour au moins deux raisons. Premièrement, le niveau et le type de formation dans l'enseignement supérieur, le contenu de l'activité professionnelle et l'adhésion à une vision politique mettant au centre l'idée d'une gestion rationnelle du social fondée sur le savoir (Monjardet 1984) de ces catégories sociales les rendent particulièrement réceptives à la diffusion des connaissances scientifiques produites par les sciences humaines et sociales. Deuxièmement, on sait que ces catégories, qui étaient déjà, par leur trajectoire et leur position sociale, les plus portées à problématiser leur rapport au monde comme un rapport explicite entre des fins et des moyens, sont aussi celles qui ont été les plus poussées dans la période récente à adopter une posture réflexive et à assumer une responsabilité individuelle vis-à-vis des changements dans le monde social (Boltanski & Chiapello 1999). Dans ces dynamiques, le rapport à l'école, qui constitue non seulement le principal vecteur de l'intégration professionnelle et sociale, mais aussi de la construction identitaire de ces couches sociales, joue un rôle central.

Si l'on accepte le postulat qu'il n'existe pas de rupture totale entre les savoirs scientifiques et le sens commun et que même les plus démunis des acteurs sont en mesure de mobiliser une sociologie spontanée renvoyant aux grands types d'explications sociologiques (Dubet 1994), on conçoit aisément qu'il puisse y avoir une circulation d'idées à double sens entre ces catégories sociales et le monde de la recherche. D'ailleurs, parmi les raisons qui sont avancées pour expliquer le faible nombre d'études sur les classes moyennes, on trouve de façon récurrente la répugnance des sociologues à opérer des formes d'autoanalyse tant la proximité est grande avec ces couches sociales dont ils font partie. Pourtant, pour comprendre la nature spécifique de la mobilisation des savoirs par ces catégories sociales, il faut aussi insister sur les différences majeures entre leurs "enquêtes sociales" et les "enquêtes sociologiques". Par "enquête sociale", nous entendons, suivant la définition de Quéré (2002), "le travail d'exploration, de problématisation et d'observation qui est déployé par les acteurs sociaux pour identifier les conséquences indirectes et étendues des initiatives et des activités sociales, pour transformer des situations confuses en situations suffisamment déterminées et unifiées pour être résolues, pour agir sur les conditions environnantes, réduire les tensions, contrecarrer les facteurs négatifs et faire apparaître des potentiels de résolution". Pour cela, nous nous focalisons ici sur une dimension, restreinte mais capitale, de ce travail pour les parents des classes moyennes, à savoir le choix du bon établissement où scolariser leurs enfants.

Des parents sociologues des établissements ?

Le choix de l'établissement au sein du secteur public ne fait pas partie en France de la politique éducative officielle. On observe néanmoins un décalage croissant entre la réglementation en vigueur et les dynamiques à l'œuvre au niveau local. Si au niveau national, seuls 10 % des enfants ne sont pas scolarisés dans le collège public de leur secteur, ce pourcentage peut être beaucoup plus important, de l'ordre de 30 %, dans des zones, comme Paris et sa proche périphérie, où l'offre et la demande de "bons" établissements sont élevées (Broccolichi & van Zanten 1997). On sait par ailleurs que le recours à l'enseignement privé et les changements d'établissement entre les deux secteurs d'enseignement ont augmenté considérablement ces dernières années (Langouët & Léger 1997). Que les parents, notamment ceux des classes moyennes, "mènent l'enquête" avant de choisir où scolariser leurs enfants est d'ailleurs devenu un fait de société, dont atteste, entre autres, la prolifération de palmarès et de guides sur les établissements scolaires mis à la disposition du grand public. Les enquêtes statistiques ont à cet égard permis de repérer à grands traits les critères et les sources d'information utilisés par les parents (Ballion 1990, Héran 1996), mais seules les enquêtes qualitatives comme celle que nous avons menée permettent d'analyser finement les savoirs et les procédures mobilisés, les similitudes et les différences avec ceux des sociologues.

Quelle vision du fonctionnement des établissements ?

L'analyse des discours sur le choix de l'établissement montre tout d'abord la grande importance que les parents de ces catégories sociales accordent aux caractéristiques du public. Plus il s'agit d'un établissement "socialement mixte", dans lequel les enfants des classes moyennes sont amenés à côtoyer des enfants des classes populaires, plus cette préoccupation est forte et conditionne "l'enquête sociale" des parents. Nous avons analysé ailleurs les liens entre la focalisation sur cette dimension et les attentes et les craintes des différentes fractions des classes moyennes en termes de "niveau", d'"épanouissement" et de "socialisation" des enfants (van Zanten 2002a). Cette lecture "interne" des conceptions et des pratiques parentales gagne néanmoins à être mise en relation avec les orientations de la recherche en sociologie de l'éducation. On peut voir en effet dans cette préoccupation parentale un écho de la longue lignée de recherches en sociologie de l'éducation sur les inégalités des différentes classes sociales face aux savoirs transmis et exigés par l'école. La diffusion de ces connaissances dans l'espace public contribue fortement à légitimer les théories endogènes de parents vivant dans des contextes hétérogènes : "Dans l'ensemble, les différences, c'est la population qui

fréquente l'établissement. C'est une donnée mathématique, scientifique, c'est même pas de la philo ou un avis politique ou quoi, c'est scientifique. Si vous êtes dans un endroit où il y a une population par exemple plus pauvre par rapport à un endroit où il y a une population plus riche où les parents sont tous cadres, mettons, je prends des extrêmes, il est bien évident que les niveaux des écoles ne seront pas les mêmes. C'est comme ça, on n'y peut rien" (père ingénieur dans l'armée, mère au foyer). Et si la plupart des parents sont incapables d'analyser en détail les médiations entre l'appartenance sociale des parents et les résultats des élèves, leurs interprétations de sens commun s'appuient fortement sur des théories du social comme celle des deux codes sociolinguistiques de Basil Bernstein (1975) : "Dans une classe, il n'y a pas que l'enseignant. Ce sont les autres enfants qui font la classe et qui font profiter votre enfant de leur niveau verbal ou qui le desservent de leur niveau verbal. C'est-à-dire, selon qu'ils parlent en faisant des fautes de grammaire ou en employant les mots justes, un langage élaboré, votre enfant profite d'un langage élaboré ou bien d'un langage primaire" (père et mère psychologues).

Mais si les conceptions de sens commun s'appuient fortement sur le savoir accumulé par les sociologues pour affirmer "l'effet-public" et justifier l'évitement d'établissements scolarisant des proportions plus ou moins fortes d'élèves de milieu populaire, tel n'est pas le cas en ce qui concerne "l'effet-établissement". Contrairement aux interprétations d'un courant sociologique puissant dans le monde anglo-saxon et dont on observe la pénétration dans la recherche française depuis une quinzaine d'années (Cousin 1998), on ne trouve qu'une minorité de parents pour souscrire à la thèse de la capacité des établissements recevant un public majoritairement défavorisé à surmonter leurs handicaps grâce à une forme de mobilisation. Certes, une minorité importante souligne l'investissement des enseignants dans certains établissements défavorisés. Toutefois, dans la plupart des cas, cette posture ne conduit pas à modifier l'intention d'en retirer leur enfant car l'appréciation de la mobilisation des enseignants ne s'accompagne pas le plus souvent d'une confiance dans son pouvoir de modifier les pesanteurs dues à l'effet-public : "Je connais des gens qui ont des enfants dans des banlieues difficiles, à Aulnay et là, évidemment, les enseignants ont beau être les plus intelligents du monde, la population est telle que cela ne change rien, la population est extrêmement difficile et ils ne peuvent rien leur enseigner" (père informaticien, mère employée)

La difficulté des parents à croire dans un effet-établissement dans l'enseignement public ne peut néanmoins être analysée sans tenir compte de l'image beaucoup plus positive en termes d'efficacité globale de l'enseignement privé. Certes, les parents ne sont pas dupes des effets-public dans les différences entre l'enseignement public et privé. Toutefois, même les parents les plus favorables à l'égard de l'enseignement public, évoquent, quand ils en parlent, soit des qualités non directement liées au fonctionnement des établissements comme la bonne formation des enseignants, soit des qualités liées

principalement à la mixité et au type de relations que cet élément instaure entre les enfants. En revanche, dès lors qu'il s'agit de l'enseignement privé, les parents évoquent longuement l'ensemble de facteurs associés, dans les recherches sociologiques, à une meilleure efficacité, c'est-à-dire un meilleur leadership du chef d'établissement, un niveau d'attente élevé et des valeurs partagées, un meilleur encadrement et un suivi plus personnalisé de chaque enfant, un niveau d'exigence et d'implication plus grand chez les parents (Grisay 1997) : "Dans l'enseignement privé on s'intéresse à vous en tant qu'être humain et c'est ça la grosse différence [...]. C'est tout ce qui est de l'ordre de l'affectif et puis il faut se donner les moyens de créer cet affectif et ça, c'est le partenariat, quelque chose qui n'existe pas forcément dans le public. Il faut un partenariat rapproché entre les parents, les professeurs, l'administration et les élèves. Donc pour ça il faut qu'il y ait un projet pédagogique autour duquel tout le monde adhère. Il n'y a pas de vrai projet pour l'établissement dans le public, c'est-à-dire qu'il y a un grand projet ministériel, mais il n'y a pas de projet pour l'établissement" (mère enseignante, père cadre administratif dans le privé).

Quelles procédures d'enquête ?

Malgré des distinctions importantes sur lesquelles nous reviendrons, il existe une parenté évidente entre les visions de l'établissement des parents des classes moyennes et celle des chercheurs. En revanche, les procédures d'enquête diffèrent considérablement : alors que les chercheurs privilégient les données objectivables, et leur inscription dans un modèle global d'intelligibilité de l'activité sociale, les parents privilégient des données plus subjectives en les mettant en relation avec leur vision de leurs enfants et de leur devenir. Pour accumuler des "tuyaux" permettant de s'orienter au mieux parmi les établissements accessibles dans un contexte local donné, les parents ont surtout recours au réseau local des parents (Ball & Vincent 1998). Néanmoins, ces autres parents ne sont pas de simples informateurs. Outre le fait qu'ils sont en mesure de véhiculer de multiples renseignements sur le fonctionnement au quotidien des établissements, ils remplissent au moins deux autres rôles. D'une part, ils constituent des références sur ce qu'il faut faire ou ne pas faire sur le plan des valeurs, l'enquête sociale prenant place à l'intérieur de groupes de référence plus ou moins segmentés. D'autre part, ils sont aussi des acteurs qui, par leur présence ou leur retrait, construisent la qualité de l'établissement. L'enquête sociale auprès des autres parents comporte donc une dimension cognitive, normative et instrumentale.

On pourrait d'ailleurs construire une carte des positions des différentes fractions des classes moyennes à partir de leurs procédures d'enquête auprès des autres parents. À un extrême, on trouve des parents, pour la plupart cadres et professionnels du secteur public, qui tout en se montrant très attachés à l'idéal de mixité, vont se livrer, dès la fin de l'école primaire, à une

analyse fine des stratégies des autres familles qui relèvent du collège du secteur : "On est plusieurs parents à se poser la question (du choix de l'établissement) qui sont dans la classe de mon fils, du même niveau quoi. Alors de temps en temps on se réunit comme ça et on discute. Si tout le monde, tous ceux qui sont à l'école C., décide de mettre leurs enfants à P., on peut sauver P., mais il n'y en a pas beaucoup qui suivent. Bon s'il y a un gros noyau de l'école C., qui est une école primaire de niveau correct, si tous les enfants de tous les CM2 vont à P., P. aura un niveau supérieur de celui qu'il a maintenant" (père ingénieur, mère au foyer). Certains de ces parents vont même jusqu'à conduire des formes de recherche-action en organisant des réunions pour essayer de convaincre les récalcitrants et transformer ainsi la composition sociale de l'établissement. À l'autre extrême, on trouve des parents, pour la plupart cadres ou professionnels du secteur privé et beaucoup moins attachés à la mixité sociale qui, dédaignant d'emblée l'établissement du quartier, vont se livrer à un minutieux travail d'appariement. Ce travail peut comprendre des observations de terrain, notamment de ce qui passe aux abords des établissements, mais repose essentiellement sur des entretiens très orientés auprès d'autres parents : "Donc, après, nous allons discuter avec d'autres familles qui sont passées dans les différents endroits pour savoir un peu, essayer de trouver des enfants qui correspondent à peu près au même type de caractéristiques que le nôtre et puis d'essayer de comparer pour voir si c'est intéressant ou pas" (père médecin hospitalier, mère attachée de direction dans une banque).

L'importance de l'enquête sociale auprès des autres parents, y compris de la part de ceux qui se méfient fortement des rumeurs et de la pression sociale exercée par ces derniers, diminue fortement l'intérêt d'autres sources d'information. Contrairement à ce que l'on observe dans les milieux populaires, les enseignants des établissements fréquentés par les enfants ne jouent pas un rôle aussi important de prescripteurs vis-à-vis de ces parents sauf dès lors qu'ils prennent position en tant que parents appartenant aux mêmes catégories sociales. Les visites des établissements envisagés et les entretiens avec les directeurs jouent un rôle non négligeable, mais les informations ainsi recueillies sont souvent examinées avec suspicion, ces parents étant très sensibles aux tentatives de "management des impressions" de la part des professionnels de l'éducation (Gewirtz & al. 1995). Ces parents sont par ailleurs assez peu nombreux à se fier exclusivement aux résultats des établissements, notamment des collèges. Ceci est dû à la fois à la difficulté à interpréter les éléments qui participent à leur fabrication —avec à nouveau la suspicion d'une possible manipulation— mais aussi au fait que l'objectif de tous les parents n'est pas de maximiser le niveau de leurs enfants : "J'avoue que je ne sais pas trop où regarder pour choisir le collège. Je pense qu'on va regarder pour le lycée. Mais c'est toujours pareil, ça ne reflète pas forcément la réalité. C'est ce que tout le monde dit, les écoles où il y a 100 % de réussite au bac, ben c'est parce qu'évidemment, ceux qui ne sont pas bons, on les envoie ailleurs, on les fait redoubler de façon qu'après ils puissent

passer... C'est vrai que c'est difficile, mais je crois qu'avant de regarder les résultats au bac, je regarderais les profs, l'environnement, comment les cours sont dispensés, s'il y a beaucoup d'activités à côté parce que moi je pense que l'école n'est pas faite pour apprendre par cœur mais que c'est une ouverture à la vie" (père comptable, mère au foyer).

Des parents, agents du changement éducatif local ?

La mobilisation des savoirs sociaux sur l'école par les parents des classes moyennes ne participe pas seulement à la construction de leurs stratégies individuelles, mais également à celle d'une rhétorique proprement politique portant sur l'attribution des responsabilités et l'orientation des changements. Certes, la politique officielle en France ne s'appuie pas ouvertement sur une idéologie de la "parentocratie" comme c'est le cas actuellement en Grande-Bretagne et dans d'autres pays d'influence anglo-saxonne par le biais notamment de l'importance accordée au choix de l'école (Brown 1990). Les tentatives avortées du ministre Claude Allègre pour légitimer des réformes en s'appuyant ouvertement sur les parents montrent les très fortes résistances qui subsistent à cet égard au niveau national. Toutefois, l'analyse des dynamiques à l'œuvre sur le terrain, montre que, dans la nouvelle distribution des rôles engendrée dans le champ de l'éducation par la décentralisation —entendue non seulement comme un transfert technique de compétences, mais comme une dévolution au sens large des responsabilités au "local"— les parents des classes moyennes infléchissent de façon non négligeable l'action des professionnels de l'éducation, des collectivités territoriales et des autorités éducatives locales (van Zanten 2002c).

La responsabilité des individus et des structures

Le discours sur les "consommateurs d'école" qui s'est répandu à propos des parents des classes moyennes à partir du début des années 1980 (Ballion 1982) tend à présenter ces derniers comme des stratèges individualistes indifférents au bien public. Pourtant, l'analyse des entretiens montre un intérêt réel pour l'analyse des causes de dysfonctionnement du service public d'éducation. Toutefois, un élément qui distingue fortement l'enquête sociologique de l'enquête sociale est l'importance de la dimension normative dans cette dernière. Alors que la position scientifique tend idéalement vers la neutralité axiologique, l'enquête sociale comporte le plus souvent une forte dimension morale. Il s'agit moins d'effectuer "un calme examen de faits de société" et de leurs causes que de procéder à la désignation des responsables pour blâmer, pour sanctionner, pour faire valoir des droits et des devoirs (Quéré 2002). Les parents d'élèves ont ainsi une forte tendance à attribuer le dysfonctionnement des établissements

aux défaillances des autres parents. Accordant une grande valeur à la responsabilité parentale dans le domaine éducatif, ils transforment leur indignation face aux différences entre les établissements et aux problèmes de "niveau", de "violence" et de "socialisation" dans les établissements socialement mixtes en une condamnation sans appel des "autres parents". Il faut néanmoins noter que le discours des parents n'est pas, dans ce domaine, très éloigné de celui des enseignants, ni de celui d'une fraction grandissante des décideurs qui, en l'absence d'un cadre de réflexion global, glissent facilement du registre politique au registre éthique (van Zanten 2001).

Dans le discours sur les autres parents, on peut distinguer deux types de critiques. Les plus classiques concernent les modes de vie et la socialisation familiale dans les milieux populaires. Les savoirs sociaux sur "la culture du pauvre" ou les "handicaps socioculturels" sont fortement mobilisés ici. Mais d'autres, encore plus nombreuses dans les contextes étudiés, portent sur les parents des classes moyennes et mobilisent aussi bien des savoirs psychologiques que des savoirs sociologiques sur les modes de vie. Les autres familles de milieu social comparable sont notamment accusées d'abdiquer leurs responsabilités en matière de suivi scolaire, mais aussi de socialisation en raison de leur surinvestissement dans le travail et dans la poursuite de buts instrumentaux : "Je trouve que les parents, comme ils travaillent beaucoup, ils n'ont pas le temps de s'occuper de leurs enfants et ils demandent trop de l'école. Et je trouve que ça, c'est inhumain, ce n'est pas l'école qui est responsable des enfants des autres. C'est d'abord les parents, et il faut que chaque famille s'organise pour trouver le temps libre de s'occuper de leurs enfants. Maintenant la plupart des familles, ils n'ont pas le temps parce qu'ils travaillent beaucoup, pour eux c'est l'argent, et, à partir de l'argent, on peut tout faire, ce qui n'est pas vrai, parce qu'on perd le jeu facilement. Et donc, c'est à l'école de faire tout, de faire l'éducateur, de faire les parents, de faire le père ou la mère, de faire la famille, mais tout ça c'est un manque pour l'enfant" (père journaliste, mère professeur d'arts plastiques). Mais elles sont aussi accusées d'avoir des attitudes "consumentistes" vis-à-vis de l'école sur deux autres registres partiellement contradictoires : soit elles sacrifient le bonheur des enfants à leurs propres ambitions scolaires, soit elles les protègent de façon excessive sur le plan psychologique et social.

En revanche, les critiques du fonctionnement des établissements portent beaucoup moins sur la responsabilité individuelle des personnes et beaucoup plus sur les problèmes d'organisation. Alors que dans le premier cas, les parents portent un jugement éthique, dans le deuxième, il s'agit d'un jugement plus technique par rapport auquel ils mobilisent des savoirs que l'on peut appeler "managériaux", issus de leur propre expérience de travail, mais aussi d'une diffusion plus vaste de cette logique procédurale à travers la formation initiale et continue et les médias : "Les professeurs veulent être indépendants. Moi, j'ai pas mal d'enseignants dans ma famille, et je connais bien ces gens-là. Ils

ont toujours été maîtres en cours, et puis le chef d'établissement n'a aucun pouvoir sur eux ! Quelle entreprise pourrait marcher sans que le patron soit responsable de ses employés ! On est dans un système aberrant. L'inspecteur est le seul à avoir une réelle influence, mais les inspections sont rares et les professeurs sont prévenus. Ce n'est vraiment pas efficace. Les inspections devraient être faites sans que les professeurs soient prévenus. Les profs ont l'impression qu'on rentre dans leur jardin secret. L'intervention des parents d'élèves est quand même très limitée. On nous prévient des dates des réunions tardivement, ce qui est délibéré de la part du chef d'établissement. Il a tort, car les parents d'élèves pourraient apporter beaucoup de choses" (père informaticien, mère au foyer). Pour l'Éducation nationale dans son ensemble, les parents critiquent dans la même optique la coupure par rapport aux préoccupations immédiates des gens, la bureaucratie et la fermeture. Le contre-modèle proposé est souvent celui des collectivités territoriales dont les parents louent volontiers le dynamisme, la souplesse d'intervention et la capacité de communication.

Des orientations pour l'action ?

Néanmoins, quand on s'intéresse aux propositions des parents, on observe une grande difficulté à articuler les stratégies individuelles et les rhétoriques collectives. Ainsi, si la majorité des parents que nous avons rencontrés sont favorables au choix dans leurs pratiques, ils ont du mal à produire un discours cohérent sur ce qui en découle en matière d'action publique. Parmi les arguments invoqués contre le choix, certains sont d'ordre stratégique : il renforcerait la compétition entre les parents des classes moyennes, ferait entrer dans le marché scolaire des parents de milieu populaire qui auraient tendance à choisir en fonction des réputations et des rumeurs et non pas de l'intérêt de leur enfant et autoriserait les établissements les plus demandés à être encore plus sélectifs. D'autres arguments sont d'ordre technique : le choix aurait surtout comme conséquence de forts déséquilibres d'effectifs avec des écoles vides et des écoles bourrées. Mais on trouve aussi une minorité importante de parents qui avancent des arguments d'ordre social et notamment l'amplification des différences entre les établissements et de leur "ghettoïsation". Ils mobilisent pour cela des considérations d'ordre sociologique : "C'est normal qu'on fasse des cartes scolaires, sinon il y aurait encore plus de profils identiques. On n'aime pas les mélanges. C'est bizarre, mais c'est comme ça. C'est une tendance générale sociologique, les gens se retrouvent entre eux, quels qu'ils soient, quels que soient leurs revenus, ce n'est pas réservé à une classe sociale particulière. Donc si on ne met pas de carte géographique, qu'est-ce qui va se passer ? Toutes les petites copines bourgeoises on va s'appeler et puis on va se retrouver dans la même école forcément. Alors, là, pour s'intégrer dans le monde, après... Donc je crois que ce n'est pas raisonnable" (père ingénieur dans l'armée, mère au foyer).

Les arguments pour un élargissement du choix ne sont pas cependant sensiblement différents. Certains parents avancent les mêmes critères d'ordre "expressif", à savoir les différences entre les enfants, qu'ils invoquent pour justifier leurs stratégies individuelles. D'autres avancent des arguments techniques globaux, en termes d'une amélioration de la qualité des établissements. D'autres encore, plus nombreux, invoquent un argument de type "éthique": en introduisant de la transparence, l'élargissement du choix limiterait les combines, les magouilles, les passe-droits. Une minorité évoque le principe de liberté et la nécessité de l'appliquer dans le domaine scolaire. Enfin, certains parents évoquent une dimension sociale, en faisant à nouveau référence à la recherche sociologique: "S'il y a une carte scolaire imposée, ça veut dire que le fonctionnement de l'école va être régi par les finances des parents et leurs possibilités de quitter tel quartier, ce qui est injuste et inégalitaire. [...] C'est politiquement malsain. Le côté reproduction au sens de Baudelot, en empêchant l'école de faire son travail de brassage social et intellectuel. Ce qui est pervers, c'est qu'on impose la carte scolaire en disant que c'est justement pour empêcher les bons élèves d'aller à tel ou tel endroit. En réalité c'est le regroupement des quartiers qui fait ça. Dès le moment où on a un quartier de HLM, on aura une école de HLM. Et si on empêche ces gens qui habitent les HLM de mettre leurs enfants ailleurs, leurs enfants vont perdre des chances de changer de classe sociale [...]. Ça va à l'encontre de ce que peut avoir de progressiste l'école en donnant des chances de sortir de sa classe. Ça entérine les clivages socio-économiques. Libéraliser la carte scolaire, ça va dans le sens de la progression sociale" (père et mère psychologues).

Toutefois, au-delà d'une argumentation prenant appui sur la sociologie pour dénoncer les pesanteurs du social, très peu des parents ont évoqué spontanément des mesures concrètes comme la mise en place de quotas pour limiter les effets du choix sur les effectifs et sur la composition sociale et ethnique des établissements. Leur action dans l'espace public relève en fait encore largement de l'"infra-politique", dans la mesure où ils n'ont ni la capacité de construire une "cause" collective, ni d'intérêt à le faire (Dutercq 1998). D'un côté, il existe des divergences importantes entre fractions des classes dues à la fois à des différences dans les valeurs et à des conflits d'intérêt et ces divergences sont renforcées par la tendance à blâmer les autres parents pour expliquer les dysfonctionnements des établissements. D'un autre côté, la régulation politique actuelle, fondée sur une rhétorique idéologique anti-choix, mais qui se double d'une gestion plus ou moins laxiste des logiques à l'œuvre sur le terrain, permet à ces catégories de résoudre partiellement la dissonance cognitive qu'elles ressentent entre les valeurs de mixité auxquelles elles adhèrent à des degrés divers et leurs pratiques d'évitement des établissements socialement hétérogènes. L'activité des associations des parents d'élèves, et ce indépendamment ou presque de leur coloration politique, reflète elle aussi ce clivage entre la volonté affichée d'œuvrer pour le bien public et une activité

quotidienne qui conduit à servir d'informateurs privilégiés aux parents les plus stratégés.

Conclusion

L'analyse de la mobilisation des savoirs sur le social par les parents des classes moyennes permet d'approfondir la réflexion sur deux grands partages qui caractérisent nos sociétés occidentales : celui qui sépare les spécialistes des profanes, celui qui met à distance les citoyens ordinaires de leurs représentants institutionnels (Callon & al. 2001). L'exemple des savoirs constitués autour des établissements scolaires et du choix parental dans ce domaine montre que les parents font un usage stratégique et politique des raisonnements sociologiques — et pas seulement pour impressionner le chercheur ou bâtir des formes de connivence dans la situation d'entretien. Il existe néanmoins de grandes différences entre les parents des classes moyennes et les chercheurs. Celles-ci tiennent en premier lieu à des divergences concernant les postulats de base. Ainsi, si les sociologues partent souvent du principe que tous les groupes sociaux valorisent l'éducation scolaire des enfants ou que les différences dues au milieu familial ne sont pas telles qu'elles interdisent l'action de l'école (Duru-Bellat 2002), tel n'est pas le point de vue de nombreux parents. Mais ces différences tiennent aussi au centre d'intérêt des uns et des autres. Ainsi, alors que les chercheurs —et les politiques— visent à dégager un modèle général d'établissement efficace, les parents sont engagés dans une recherche plus personnalisée et plus pratique du meilleur établissement pour chacun de leurs enfants à l'intérieur d'un système local de contraintes (Gewirtz & al. 1995, Broccolichi & van Zanten 1997). Il est, de ce point de vue, illusoire de penser que les résultats des évaluations réalisées par le ministère et relayées par la presse ou ceux des recherches, qui présentent une information "générique" (Laureau 1989) sur les établissements, puissent jouer un rôle de régulation efficace des pratiques parentales même s'ils peuvent réduire les écarts entre spécialistes et profanes concernant le fonctionnement interne des établissements. Mais ces différences relèvent plus largement de deux postures : si le chercheur se doit de prendre ses distances vis-à-vis de l'opinion et de ne pas se laisser influencer par les sentiments, les parents réfléchissent et agissent de façon réactive par rapport aux autres et choisissent plus souvent dans l'angoisse que dans le détachement.

L'analyse de la mobilisation de ces savoirs montre également un important effet de désenchantement au sens weberien du terme. Comme le note Martuccelli (2002), si la connaissance sociologique participe de l'expansion des capacités de maîtrise du monde social, elle contribue de plus en plus, le plus souvent involontairement, à l'augmentation de positions opportunistes et à la diminution de formes de mobilisation classiques. La diffusion des

recherches et des évaluations sur les inégalités sociales, sur le fonctionnement des établissements et sur le choix de l'école contribue en fait à légitimer les pratiques utilitaristes des parents car elles renforcent à la fois le sentiment de limites de l'action politique et pédagogique et celui de la capacité de chaque acteur à "s'en sortir" individuellement. Mais s'il en est ainsi c'est que le scepticisme des parents se nourrit également d'une vision désabusée des intentions des politiques et de leurs discours "enchanteurs" englobant aussi les professionnels et même les chercheurs qui, en promouvant des modèles uniformes et volontaristes de l'école efficace auprès des décideurs, tendent à minimiser les obstacles auxquels sont confrontés les écoles en difficulté et les parents qui y envoient leurs enfants (Thrupp 1999). Il s'explique en outre par le maintien d'un cloisonnement important entre les parents, les enseignants et les politiques, aussi bien au niveau des établissements que des instances locales et nationales de décision, ce qui conduit les premiers à privilégier la défection plutôt que la prise de parole dans l'espace éducatif public.

Mais si la plupart de ces conclusions renvoient à une influence à sens unique de la recherche, parfois médiatisée par le politique, sur la réflexion et l'action des parents d'élèves, une analyse fine de l'évolution des savoirs sociologiques que nous n'avons pas pu mener dans ces pages montrerait qu'il existe un lien étroit entre les évolutions des problématiques de recherche et les évolutions de la pensée et de la pratique sociale. Ainsi, l'intérêt des sociologues de l'éducation pour les établissements efficaces coïncide fortement avec la montée d'un mouvement critique à l'égard des réformes éducatives et des services publics d'éducation de la part des parents des classes moyennes. De même, l'intérêt pour la démarche stratégique des acteurs de l'éducation et leur impact sur le fonctionnement des systèmes éducatifs coïncident avec l'accroissement de l'investissement scolaire de ces catégories sociales. Malgré leur nature essentiellement bricolée, l'influence des schémas idéologiques de ces couches sociales sur les catégories sociologiques est importante car les capacités réflexives des sociologues ne leur permettent pas toujours de rompre avec leurs habitus de classe. Mais elle est aussi indirecte, car médiatisée par les politiques. En effet, dans la construction actuelle de modèles de légitimation et de mise en œuvre de l'action publique, ces derniers sont de plus en plus conduits à sortir d'une logique interne pour opérer une alchimie complexe entre des catégories émanant des chercheurs, légitimées par "la science", et des catégories émanant des acteurs sociaux, dont les parents, légitimées par le "pragmatisme du terrain". Au syncrétisme des pratiques et des discours des parents des classes moyennes correspond donc ainsi un syncrétisme tout aussi important de l'action publique.

Bibliographie

- BALL S. & VINCENT C. 1998 "I heard it in the grapevine": "Hot" knowledge and school choice", *British Journal of Sociology of Education*, 19, 3, 377-400
- BALLION R. 1982 *Les consommateurs d'école*, Paris, Stock
- BALLION R. 1990 *La bonne école. Évaluation et choix du collège et du lycée*, Paris, Hatier
- BERNSTEIN B. 1975 *Langage et classes sociales*, Paris, Minuit
- BOLTANSKI L. & CHIAPELLO E. 1999 *Le nouvel esprit du capitalisme*, Paris, Gallimard
- BROCCOLICHI S. & VAN ZANTEN A. 1997 "Espaces de concurrence et circuits de scolarisation. L'évitement des collèges publics d'un district de la banlieue parisienne", *Les annales de la recherche urbaine*, 75, 5-17
- BROWN P. 1990 "The "third wave": Education and the ideology of parentocracy", *British Journal of Sociology of Education*, 11, 1, 65-85
- CALLON M., LASCOUMES P. & BARTHE Y. 2001 *Agir dans un monde incertain*, Paris, Seuil
- COUSIN O. 1998 *L'efficacité des collèges. Sociologie de l'effet-établissement*, Paris, PUF
- DUBET F. 1994 "Vraisemblance: entre les sociologues et les acteurs", *L'Année Sociologique*, 44, 83-107
- DURAN P. 2001 "Action publique, action politique", in Leresche J.-P. (éd.), *Gouvernance territoriale et citoyenneté urbaine: de la coordination à la légitimité*, Paris, Pédone
- DURU-BELLAT M. 2002 *Les inégalités sociales à l'école. Genèse et mythes*, Paris, PUF
- DUTERCQ Y. 1998, "La résistible ascension de la cause des parents d'élèves en France", in Hardy M., Bouchard Y., Fortier G. (eds.), *L'école et les changements sociaux*, Montréal, Logiques
- GEWIRTZ S., BALL S., BOWE R. 1995 *Markets, Choice and Equity in Education*, Buckingham, Open University Press
- GRISAY A. 1997 "L'évolution des acquis cognitifs et socio-affectifs des élèves au cours des années de collège", *Les dossiers d'Éducation et formations*, 88
- HÉRAN F. 1996 "Ecole publique, école privée, qui peut choisir ?", *Économie et statistique*, 293, 17-39
- LANGOUËT G., LÉGER A. 1997 *Le choix des familles. École publique ou école privée?*, Paris, Fabert
- LAREAU A. 1989, *Home Advantage. Social Class and Parental Intervention in Elementary Education*, London, New York, Falmer Press
- MARTUCCELLI D., 2002 "Sociologie et posture critique", in Lahire B. (ed.), *À quoi sert la sociologie?* Paris, La Découverte
- MONJARDET D. 1984 "La pensée utopique et les couches moyennes: quelques hypothèses", *Sociologie du Travail*, 1, 50-63
- QUÉRÉ L. 2002 "Pour un calme examen des faits de société" in Lahire B. (ed.), *À quoi sert la sociologie?* Paris, La Découverte
- THRUPP M. 1999 *Schools Making a Difference: Let's Be Realistic!*, Buckingham, Open University Press
- van ZANTEN A. 2001 *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*, Paris, PUF
- van ZANTEN A. 2002a "Les classes moyennes et la mixité scolaire dans la banlieue parisienne", *Les Annales de la Recherche Urbaine*, 93 (à paraître)

- van ZANTEN A. 2002b “Les sociologues de l'éducation et leurs publics” in Chatelangat G., Moro C., Saada-Robert M. (eds.), *Les sciences de l'éducation comme champ disciplinaire pluriel... Sondages au cœur de la recherche*, Berne, Peter Lang (à paraître)
- van ZANTEN A. 2002c “Education restructuring in France: Middle-class parents and educational policy in metropolitan contexts” communication présentée à *l'European Conference of Educational Research*, Lisbonne, 11-14 septembre (à paraître)

La place de l'enseignement de la sociologie de l'éducation dans les programmes de formation des enseignants au Québec : étude de cas inspirée d'une sociologie du curriculum

CLAUDE TROTTIER

Faculté des Sciences de l'Éducation, Université Laval
Québec Canada G1K 7P4

CLAUDE LESSARD

Faculté des Sciences de l'Éducation, Université de Montréal
C.P.6128, succursale Centre-ville, Montréal, H3C 3J7, Québec, Canada

Une des façons d'aborder la circulation des savoirs entre la sociologie de l'éducation et la société est d'examiner jusqu'où elle a pénétré l'univers des enseignants et, plus spécifiquement, les programmes de formation des enseignants. Quelle place occupe-t-elle dans ces programmes? Telle est la question à laquelle nous tenterons de répondre à partir des programmes de formation des enseignants, des facultés et départements des Sciences de l'Éducation du réseau universitaire au Québec. Après avoir explicité notre position du problème et précisé l'angle sous lequel nous l'aborderons en nous inspirant de la sociologie du curriculum, nous dresserons un portrait de cet enseignement dans ces programmes. Puis, nous proposerons une interprétation du statut de cette discipline dans les programmes.

Position du problème et perspective d'analyse

Vouloir délimiter la place qu'occupe une matière enseignée dans un programme renvoie au problème de la sélection des connaissances lors de son élaboration. Comment et pourquoi des connaissances en viennent-elles à constituer une matière enseignée dans un programme? C'est la principale question à laquelle les "nouveaux sociologues" de l'éducation et les sociologues

du curriculum ont voulu répondre au début des années 1970 à partir d'une critique de la sociologie de l'éducation des années 1960 (Young 1971). Celle-ci aurait négligé, selon eux, de poser le problème de l'organisation des connaissances dans les établissements d'enseignement. Ils ont remis en question la tendance à prendre pour acquis les savoirs véhiculés par les programmes d'études sans s'interroger sur leur "aménagement". Dans cette perspective, le système d'enseignement n'apparaît pas seulement comme un agent de transmission des valeurs et de sélection des élèves, thèmes auxquels la sociologie de l'éducation des années 1960 avait donné priorité, mais comme une institution où les savoirs sont sélectionnés et distribués selon des modalités qu'il importe d'analyser. Selon quel processus ces connaissances sont-elles sélectionnées pour faire partie des programmes ? Pourquoi ces connaissances sont-elles stratifiées ou accorde-t-on plus d'importance à certaines matières plutôt qu'à d'autres ?

Les nouveaux sociologues de l'éducation s'appuyaient sur deux postulats : —la sélection et l'organisation des connaissances à l'intérieur du système d'éducation sont intimement liées à la façon selon laquelle le pouvoir est distribué dans la société. Divers groupes ayant des intérêts divergents, ou étant en situation de compétition ou de conflit, essaient d'influencer le contenu de l'éducation et de faire prévaloir leur conception de l'éducation et des programmes d'études ; —ceux-ci sont des constructions sociales, et c'est à travers leurs interactions que les agents de l'éducation et les groupes d'intérêts extérieurs au système d'éducation essaient de faire prédominer leur conception de l'éducation et des programmes.

C'est en nous inspirant de ces orientations théoriques que nous amorçons l'analyse de la place que la sociologie de l'éducation occupe dans la stratification des savoirs sélectionnés faisant partie de programmes de formation des enseignants. En quoi la structure du pouvoir, notamment dans les facultés ou départements des sciences de l'éducation, les universités et les instances d'approbation des programmes peut-elle expliquer le statut dont elle bénéficie ? Après avoir décrit sa place dans les programmes, nous en proposerons une interprétation en mettant l'accent sur les enjeux de pouvoir qui lui sont sous-jacents.

Méthodologie

Nous avons procédé à une analyse de contenu des programmes de formation des enseignants de onze établissements universitaires du Québec. Le corpus était constitué des descriptions des programmes et des cours, telles qu'elles apparaissent dans les répertoires de programmes des universités. Ce travail est antérieur à la refonte des programmes de 2002. Nous estimons cependant que cette dernière n'a pas modifié substantiellement l'ordre des choses en ce qui concerne la place de la sociologie de l'éducation.

Pour délimiter cette place dans les programmes, nous avons sélectionné les indicateurs suivants :

- a) présence ou non de cours de sociologie de l'éducation proprement dits dans les programmes. Il n'était pas nécessaire que le cours soit explicitement étiqueté comme tel pour être classé dans cette catégorie. Comme nous le verrons plus loin, les sociologues de l'éducation sont parfois obligés, ou choisissent pour des raisons de stratégie, de procéder ainsi afin de faire inscrire leur cours dans les programmes. Nous nous sommes appuyés sur la brève description des cours dans les répertoires des universités et non sur les syllabi détaillés de chaque cours. Tous les cours qui proposaient une ou des interprétations systématiques des relations entre éducation et société ou qui se référaient aux différentes écoles de pensée en sociologie de l'éducation ont été regroupés sous cette catégorie.
- b) présence ou non de cours dits de fondements de l'éducation selon la tradition nord-américaine. Ces cours portent sur des aspects de l'éducation qui ne relèvent ni de la didactique, ni de la psychopédagogie, ni des disciplines relatives aux matières enseignées, ni de la formation pratique, ni de l'initiation à la recherche. Ils sont plutôt centrés sur l'histoire de l'éducation, la philosophie de l'éducation, les valeurs en éducation, les questions d'éthique, l'éducation comparée ou sur des aspects sociaux de l'éducation comme l'éducation interculturelle, les rapports sociaux de sexe en éducation et dans la société, les relations entre éducation et travail, etc. Certains de ces cours, notamment ceux qui portent sur les aspects sociaux de l'éducation comportent des éléments de sociologie de l'éducation, mais ne peuvent être considérés comme des cours de sociologie de l'éducation proprement dits.
- c) présence ou non d'autres cours de sociologie ou de sciences sociales, par exemple des cours de sociologie de la jeunesse, de la famille, de l'orientation scolaire et professionnelle, de sociologie du travail, d'économie de l'éducation ou de science politique appliquée à l'éducation.
- d) présence ou non de cours portant sur les structures et l'organisation du système d'enseignement québécois.
- e) caractère obligatoire ou optionnel de ces divers types de cours.

Place de la sociologie de l'éducation dans les programmes de formation à l'enseignement

Les programmes de formation à l'enseignement sont des programmes de baccalauréat en enseignement primaire et secondaire (120 crédits, soit quatre ans à temps complet). On constate que la sociologie de l'éducation est

presque absente des programmes de formation des enseignants. Un cours de sociologie de l'éducation (2 ou 3 crédits sur 120, soit au plus 2.5 %) n'est obligatoire que dans deux (Université Laval et Université du Québec à Chicoutimi) des onze programmes de formation à l'enseignement primaire (tableau I) et deux (les mêmes que pour l'enseignement primaire) des onze programmes de formation à l'enseignement secondaire (tableau II). Cette matière n'est même pas optionnelle dans les neuf autres programmes. Par ailleurs, tous les programmes (enseignement primaire et secondaire) comprennent un cours sur l'organisation du système d'enseignement québécois. Le contenu de ces cours varie, mais la plupart incluent une description du système, des éléments de son histoire et parfois une analyse politique de sa structure et de sa dynamique. Ce cours se retrouve dans tous les programmes parce qu'il a été imposé par le Comité d'agrément des programmes de formation des enseignants que prévoit la loi de l'Instruction Publique. La plupart des programmes (huit sur onze) comportent un ou des cours, obligatoires ou au choix, du type Fondements de l'éducation. Les thèmes qui y sont le plus souvent abordés ont trait à l'éducation en milieu interculturel, à la philosophie de l'éducation, à l'éthique et aux valeurs en éducation. Aucun cours de sciences sociales ou de sociologie autre que la sociologie de l'éducation ne fait partie de ces programmes.

L'image qui se dégage de ce portrait est que la sociologie de l'éducation occupe une place nettement marginale dans les programmes de formation des enseignants. Toutefois, on a pu constater une présence diffuse d'éléments de sociologie de l'éducation dans des cours de Fondements de l'éducation. Il ne faudrait cependant pas se méprendre ; la plupart de ces cours sont optionnels et ne sont pas nécessairement offerts chaque année ou régulièrement, de sorte que leur accessibilité est relativement restreinte, et que leur impact sur le cheminement intellectuel des étudiants ne peut qu'être limité.

Par ailleurs, si l'on compare avec la situation qui prévalait jusqu'au milieu des années 1960 au Québec, la sociologie de l'éducation a tout de même réussi une certaine percée. Il ne nous est pas possible de circonscrire avec la même précision que nous l'avons fait pour la situation actuelle la place de la sociologie de l'éducation dans les programmes de formation des enseignants de l'époque, d'autant plus que la configuration des programmes a changé considérablement en passant des Écoles normales à l'Université. La sociologie de l'éducation était totalement absente des programmes des Écoles normales. D'ailleurs, à cette époque, aucun sociologue n'était identifié spécifiquement comme sociologue de l'éducation même si quelques-uns s'y intéressaient avant la lettre. C'était avant que la sociologie n'entre dans une phase de différenciation, et que n'émergent des sociologies dites spéciales, comme la sociologie du travail, de la famille, des mouvements sociaux, de l'éducation, de la jeunesse, etc. C'est vers la fin des années 1960 qu'on a intro-

TABLEAU I

NOMBRE DE COURS DE SOCIOLOGIE DE L'ÉDUCATION, DE COURS RELATIFS AUX FONDEMENTS DE L'ÉDUCATION, DE COURS RELATIFS À L'ORGANISATION DU SYSTÈME D'ENSEIGNEMENT ET D'AUTRES COURS DE SOCIOLOGIE OU DE SCIENCES SOCIALES DANS LE PROGRAMME DU BACCALAURÉAT EN ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

Établissements universitaires	Sociologie de l'éducation		Fondements		Organisation scolaire		Autres cours de sociologie ou de sciences sociales
	Obligatoire	Au choix	Obligatoire	Au choix	Obligatoire	Au choix	
Bishop's University	—	—	—	3		—	—
McGill University	—	—	—	4		—	—
Université Laval		—		2		—	—
Université de Montréal	—	—	2	—		—	—
Université du Québec à Chicoutimi		—	—	—		—	—
Université du Québec à Hull	—	—		—		—	—
Université du Québec à Montréal	—	—	2	—		—	—
Université du Québec à Rimouski	—	—		—		—	—
Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue	—	—	—	—		—	—
Université du Québec à Trois-Rivières	—	—	3	—		—	—
Université de Sherbrooke	—	—	—	—		—	—

TABLEAU II

NOMBRE DE COURS DE SOCIOLOGIE DE L'ÉDUCATION, DE COURS RELATIFS AUX FONDEMENTS DE L'ÉDUCATION, DE COURS RELATIFS À L'ORGANISATION DU SYSTÈME D'ENSEIGNEMENT ET D'AUTRES COURS DE SOCIOLOGIE OU DE SCIENCES SOCIALES DANS LE PROGRAMME DU BACCALAURÉAT EN ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

Établissements universitaires	Sociologie de l'éducation		Fondements		Organisation scolaire		Autres cours de sociologie ou de sciences sociales
	Obligatoire	Au choix	Obligatoire	Au choix	Obligatoire	Au choix	
Bishop's University	—	1	1	3	1	—	—
McGill University	—	—	—	4	1	—	—
Université Laval	1	—	—	3	1	—	—
Université de Montréal	—	—	2	—	1	—	—
Université du Québec à Chicoutimi	1	—	—	2	1	—	—
Université du Québec à Hull	—	—	1	—	1	—	—
Université du Québec à Montréal	—	—	3	2	1	—	1
Université du Québec à Rimouski	—	—	—	3	1	—	—
Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue	—	—	1	—	1	—	—
Université du Québec à Trois-Rivières	—	—	—	3	1	—	—
Université de Sherbrooke	—	—	1	2	1	—	—

duit des cours de sociologie de l'éducation dans certains programmes de formation des personnels de l'éducation (enseignants, administrateurs scolaires, conseillers d'orientation). Mais, même durant cette période, selon Pederson (1971), la sociologie de l'éducation ne fait pas partie de la plupart des programmes de formation des enseignants. Dans une étude réalisée par voie de sondage auprès des établissements responsables de la formation des enseignants au Canada, l'auteur en attribuait la cause au fait que d'une part, le nombre de professeurs qualifiés pour enseigner la sociologie de l'éducation était nettement moins élevé que celui des professeurs qualifiés en psychologie et d'autre part, qu'il y avait peu de contact entre les sociologues qui s'intéressaient à l'éducation et les psychologues de l'éducation. L'auteur notait cependant que les établissements francophones de formation des enseignants estimaient qu'ils disposaient des ressources professorales pour enseigner la sociologie de l'éducation davantage que les établissements anglophones.

Soulignons que cette percée des enseignements de nature sociologique dans les programmes de formation des enseignants s'effectue au cours des années 1960 dans un contexte de réforme éducative fortement mobilisateur. À cette époque, l'éducation apparaît comme un investissement collectif de première importance. La nature "sociale" de l'éducation et son apport au développement économique, politique, culturel et social s'en trouvent par le fait même considérablement mis en valeur. D'ailleurs, la sociologie de l'éducation avait elle-même contribué à les mettre en relief. En ce sens, le contexte d'alors conférait à la sociologie de l'éducation une pertinence qui justifiait sa percée dans les programmes.

Il n'en reste pas moins qu'actuellement la sociologie de l'éducation occupe une place tellement marginale dans les programmes de formation des enseignants qu'on peut se demander si ce n'est pas parce qu'à sa face même elle n'apparaît pas pertinente. Nous sommes, quant à nous, convaincus qu'elle peut y apporter une contribution. Son projet fondamental, quels que soient les courants de pensée qui la traversent, est de montrer —que le système d'éducation est enraciné dans son contexte culturel, social, économique et politique, —que ce contexte influe sur les contenus et les programmes d'enseignement, les apprentissages et les cheminements des élèves, la pratique de l'enseignement et les politiques d'éducation, —que le système d'éducation peut en retour avoir un impact sur la société dans laquelle il s'inscrit et —que les politiques d'éducation, la structure et la dynamique du système peuvent en infléchir l'atteinte des objectifs. La discipline est donc en mesure de projeter un éclairage original sur les processus éducatifs et de mettre en relief des enjeux dont les enseignants doivent non seulement avoir conscience mais être en mesure de les analyser de façon articulée pour exercer leurs responsabilités avec lucidité et efficacité. À titre d'illustration, quand on sait que l'origine sociale des élèves explique une proportion élevée de la variance de leurs résultats scolaires, on

mesure l'ampleur de l'influence du contexte social sur les cheminements scolaires et on ne peut concevoir l'action éducative en la limitant strictement à la structuration des contenus d'enseignement, à la transposition didactique, à la gestion de la classe et à la dynamique interne de l'école, éléments ou thèmes auxquels les didacticiens et les psychopédagogues ont tendance à se confiner. Les relations entre le contexte social ambiant et la dynamique qui se crée entre ce dernier et les processus éducatifs s'avèrent des dimensions essentielles de l'action éducative. Et les enseignants devraient, selon nous, s'initier à leur analyse durant leur formation.

Si la pertinence et l'apport de la sociologie de l'éducation semblent indéniables, comment expliquer son statut si peu élevé dans la stratification des composantes des programmes de formation ? Est-ce lié aux stratégies utilisées par les sociologues eux-mêmes dans leur positionnement au sein des programmes de formation des enseignants ? À cet égard, alors que la sociologie d'inspiration fonctionnaliste de l'éducation des années 1960 a contribué à légitimer le développement de l'éducation et l'importance de la contribution des enseignants à la société, ne peut-on soutenir que les sociologies critiques de la reproduction des années 1960 ont heurté la culture traditionnelle des milieux éducatifs en général et des milieux de formation des enseignants en particulier ? Selon ce point de vue, la sociologie de l'éducation d'alors, toute centrée sur la contribution du système éducatif et de ses agents à la reproduction des inégalités socio-économiques et culturelles, et relativement peu attentive à la relation pédagogique et à la dynamique interne de la classe et de l'école aurait contribué au désenchantement des enseignants en contrariant assez violemment leur vision humaniste et volontariste de l'enseignement (Snyders 1976). S'il est probable que la sociologie de l'éducation soit apparue "désespérante" à plusieurs, son évolution vers une meilleure prise en compte des acteurs et des contextes d'action locaux, le recours plus fréquent aux méthodologies qualitatives et ethnographiques, de même qu'aux études de cas d'établissements, le retour en force des concepts et des approches symboliques-interactionnistes, tout cela était de nature à rapprocher la sociologie de l'éducation des enseignants. Or, cette évolution n'eut aucun effet sur la position marginale des enseignements sociologiques dans les programmes de formation. On ne peut donc expliquer la marginalité de la sociologie de l'éducation uniquement par sa proximité ou sa distance, sa congruence ou sa dissonance par rapport aux orientations dominantes de la culture professionnelle en éducation. Il faut chercher ailleurs.

Il nous faut faire appel aux principales orientations de la sociologie du curriculum pour en proposer une interprétation, c'est-à-dire nous interroger sur la configuration des groupes qui détiennent plus ou moins de pouvoir dans la construction des programmes de formation et sur les idéologies professionnelles auxquelles ils adhèrent.

Éléments d'interprétation

Quelles sont donc les configurations des groupes qui façonnent les programmes de formation des enseignants et les idéologies "pédagogiques" qui les caractérisent ? Ce sont des programmes dits professionnels. À ce titre, leurs orientations et leurs contenus sont le fruit d'une transaction entre plusieurs catégories d'acteurs à la différence des programmes disciplinaires pour l'essentiel sous le contrôle exclusif des universitaires disciplinaires.

Dans les programmes de formation des enseignants, on pourrait se représenter la configuration des groupes qui, au cours des années 1990, ont participé à la construction des programmes de la façon suivante : 1- les employeurs —ici, les commissions scolaires— qui embauchent les diplômés et ont des attentes précises à leur endroit ; 2- le ministère de l'Éducation, responsable devant la société de la qualité de l'éducation publique, qui définit le curriculum des écoles primaires et secondaires et qui exerce, à ce titre, un droit de regard sur la formation des enseignants dispensée par les universités ; 3- les syndicats d'enseignants qui sont soucieux de participer à la négociation des exigences et conditions de formation imposées à leurs membres ; 4- les universités qui, en tant qu'institutions de formation, ont élaboré au fil des ans des règlements relatifs aux différents cycles de formation (baccalauréat, maîtrise, doctorat) et qui cherchent à en étendre la portée à l'ensemble de leurs départements et facultés ; 5- à l'intérieur des universités, les départements disciplinaires d'une part et les facultés ou départements de sciences de l'éducation d'autre part, eux-mêmes composés de différents groupes de spécialistes ayant chacun des intérêts (dans tous les sens du terme) différents dans la formation des enseignants ; parmi tous ces groupes, outre les disciplinaires, les psychopédagogues et les didacticiens occupent une place importante, ainsi que des spécialistes de la formation pratique et des stages.

La décennie 1990 a été le témoin d'une réforme des programmes de formation des enseignants du primaire et du secondaire. Cette réforme a été inspirée par une volonté de professionnaliser davantage la formation, jugée alors trop "théorique" et distante des contraintes et réalités contemporaines des écoles et des classes "réelles". Dans une perspective de sociologie du curriculum, il est possible de faire plusieurs lectures de cette réforme selon le point de vue des acteurs qui y ont participé. —C'est un ultimatum des employeurs (commissions scolaires) et du ministère de l'Éducation pour mettre au pas les universités : elles étaient en effet perçues comme ayant largement bénéficié au cours des dernières décennies de l'introduction en leur sein de la formation des enseignants, sans assurer en retour la formation attendue (c'est l'argument des sciences de l'éducation "vache à lait" des universités et le reproche formulé par les milieux professionnels d'un "détournement" universitaire d'une mission sociale importante). —C'est une utilisation de la forma-

tion initiale pour faciliter la gestion des enseignants par des employeurs dont la marge de manœuvre était sérieusement réduite par des conventions collectives contraignantes : ainsi, l'exigence d'une plus grande polyvalence (habilitation à enseigner plus d'une matière) des enseignants du secondaire peut être lue comme facilitant l'affectation des personnels dans un contexte de stagnation ou de décroissance des effectifs d'élèves. —C'est un maintien et un renforcement d'une orientation commune pour la formation des enseignants du primaire et du secondaire, par la soumission des programmes aux mêmes standards de formation et au même cadre curriculaire (baccalauréat de quatre ans). —C'est le thème de la culture commune et du métier unifié. —C'est une plus grande autonomisation des sciences de l'éducation, en tant que champ de formation professionnelle, au sein de l'université, notamment dans ses rapports avec les facultés et départements disciplinaires, par la reconnaissance de sa maîtrise d'œuvre en formation des enseignants. —C'est un élargissement et une meilleure articulation de l'interface université-milieu professionnel dans la division du travail de formation, reconnaissance universitaire d'une "élite" enseignante participant à la formation de terrain, développement aussi des écoles dites "associées" à la formation. —C'est une tentative de répondre à des problèmes scolaires réels : par exemple, la plus grande polyvalence des enseignants du secondaire rend possible la réduction du nombre de groupes d'élèves enseignés par ces derniers et permet donc une relation pédagogique plus personnalisée ; des programmes de formation d'enseignants dotés de modules nouveaux, par exemple en éducation interculturelle, ou comprenant une formation pratique plus longue et élaborée doivent normalement produire des enseignants mieux adaptés aux conditions actuelles de la pratique du métier.

Trois mécanismes proprement professionnels ont été mis en place et ont eu pour effet de modifier les rapports entre les acteurs : un Comité d'orientation de la formation des enseignants (COPFE), un Comité d'agrément des programmes de formation des enseignants (CAPFE), comités qui détiennent formellement le pouvoir concernant les orientations des programmes —selon les termes de notre conception du problème, la sélection des contenus des programmes— et l'approche dite par compétences pour construire les nouveaux curricula. Le CAPFE, composé de représentants des universités et de représentants du milieu scolaire, a pour mandat de faire respecter par les universités les standards de formation et les compétences attendues, arrêtées par le ministre après consultation des principaux intéressés. Il est clair que, tout comme ses équivalents fonctionnels opérant dans d'autres secteurs universitaires professionnels, le CAPFE limite l'autonomie des universités et les assujettit aux exigences de la professionnalisation de la formation des enseignants, tout en reflétant jusqu'à un certain point les courants et les tendances que finissent par faire prévaloir les divers groupes et acteurs de la formation

des enseignants. Quant à l'approche par compétence, elle peut être vue comme l'instrument privilégié pour faire converger l'ensemble des acteurs autour d'un projet de formation renouvelé. En se centrant sur l'exercice du métier, ses tâches essentielles, ses conditions et contraintes pratiques et ses défis actuels majeurs, l'approche par compétences vise à transcender les hiérarchies et divisions disciplinaires, y compris au sein des sciences de l'éducation, et force en quelque sorte chacun des groupes à définir sa contribution non pas en référence à un corpus de connaissances à transmettre, mais en fonction de l'exercice d'une professionnalité convenue entre les acteurs ou à construire ensemble.

En bout de ligne, les acteurs principaux ont pour la plupart eu le sentiment de gagner quelque chose : les universités ont gagné une année supplémentaire de formation, les programmes s'allongeant de trois à quatre ans ; les sciences de l'éducation ont gagné la maîtrise d'œuvre des programmes ; les syndicats d'enseignants ont eu gain de cause dans l'abolition de la probation des jeunes enseignants et ils ont obtenu des places au CAPFE, se voyant ainsi reconnus comme véritable interlocuteur professionnel ; les employeurs ont obtenu que les universités forment des enseignants plus polyvalents et dont la formation pratique serait accrue ; le ministère de l'Éducation a clarifié ses rapports avec les universités dans ce domaine, tout en déléguant son travail de surveillance au CAPFE, etc. L'approche par compétence a servi de langage commun à l'ensemble des acteurs. Il n'y a que les disciplinaires qui ont vécu et vivent toujours sur le mode négatif cette réforme...

Dans cette grande négociation autour des programmes de formation des enseignants, l'enseignement de la sociologie de l'éducation apparaît comme un enjeu, somme toute, secondaire et peu mobilisateur. En vérité, ce type d'enseignement, déjà marginal, a été intégré dans une catégorie plus large — dite de culture générale professionnelle — et est ainsi amené à se redéfinir. Trois scénarios sont dès lors envisageables : 1- la fusion des enseignements dits fondamentaux (par exemple, une socio-histoire des idées pédagogiques) assumés ou pouvant être éventuellement assumés par un enseignant universitaire plus généraliste, docteur, par exemple, en fondements de l'éducation ; 2- le maintien d'un enseignement sous la responsabilité de sociologues diplômés mais un enseignement prenant mieux en compte les exigences de la formation proprement professionnelle des enseignants, et axé sur des thèmes liés aux réalités institutionnelles scolaires ou aux exigences du métier ; 3- l'intégration de regards sociologiques dans des enseignements dits transversaux, par exemple en évaluation des apprentissages ou en gestion de classe (modèle genevois).

L'approche par compétence et, plus globalement, la professionnalisation de la formation ont des conséquences pour l'enseignement de matières dites fondamentales, comme l'histoire, la philosophie et la sociologie de l'éduca-

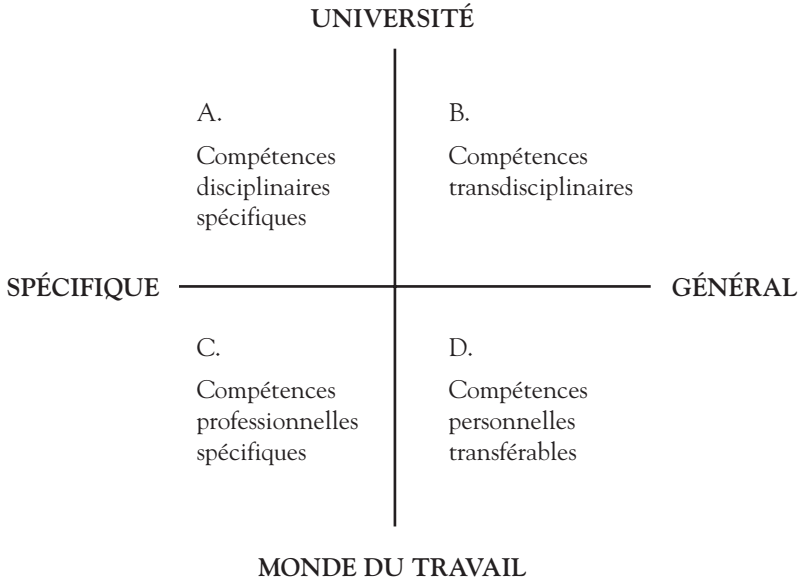
tion. En effet, ces matières cessent d'être vues d'abord et avant tout comme des piliers, des fondements ou des corpus de connaissances de base d'une culture professionnelle commune et deviennent plutôt des ressources dans lesquelles on puise pour éclairer une pratique professionnelle, ses dilemmes, défis et problèmes. Elles offrent à la fois un regard particulier et un ensemble d'outils, à combiner avec d'autres dans le développement d'un projet de formation. Ces matières, tant par le regard qu'elles posent que par les outils qu'elles fournissent, doivent faire la preuve de leur pertinence professionnelle et de leur contribution au développement des compétences requises pour l'exercice du métier. Souvent, dans les curricula de formation, ce passage d'un enseignement construit en fonction des caractéristiques d'une discipline à un enseignement centré sur le développement de compétences nécessitant la mobilisation de savoirs disciplinaires se traduit par une approche davantage thématique ou axée sur des enjeux socioprofessionnels que sur les contenus d'une discipline, enjeux que la sociologie ou une discipline connexe chercheront alors à éclairer du mieux qu'elles peuvent. Cette discipline sera alors utilisée pour amener les futurs enseignants à se faire une tête sur un ensemble d'enjeux plus larges que ceux de la classe, de la relation pédagogique ou de la transposition didactique, c'est-à-dire connaître les différentes positions sur une question (par exemple, l'égalité des chances ou le pluralisme culturel), les acteurs et le jeu d'acteurs concernés, ainsi que l'évolution historique de cette question, articuler sa propre vision des choses et être en mesure d'en débattre intelligemment avec ses pairs.

Ce mouvement de professionnalisation des programmes de formation des enseignants s'inscrit dans un mouvement plus large qui caractérise l'évolution des curricula de l'ensemble de l'enseignement supérieur. Barnett (1994) propose d'analyser les curricula de formation universitaire à partir de deux axes : le premier a trait à leur contenu selon qu'il est déterminé par l'état des savoirs et les problématiques débattues à l'intérieur des communautés académiques constituées ou au contraire par des intérêts logés à l'extérieur du monde universitaire, dans le monde de l'action et du travail ; le second axe est lié à la façon selon laquelle les contenus sont organisés en fonction d'intérêts épistémiques spécifiques (disciplinaires) ou de finalités générales qui transcendent les disciplines. Le croisement de ces axes (interne/externe et spécifique/général) donne quatre champs curriculaires théoriques possibles, chacun étant prioritairement dévoué au développement 1- de compétences disciplinaires spécifiques (champ A) ; 2- de compétences transdisciplinaires (champ B) ; 3- de compétences professionnelles spécifiques (champ C) et 4- de compétences personnelles transférables (champ D) (Barnett 1994, 62).

Barnett estime qu'au cours des dernières décennies, l'enseignement supérieur a vu les pôles externe et général prendre de l'importance au détriment des pôles interne et spécifique. En témoignent les discours sur l'ouverture

FIGURE I

AXES DE DÉVELOPPEMENT ET CHAMPS CURRICULAIRES DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR



inter, multi ou transdisciplinaire ainsi que le souci de former à l'université des diplômés dotés de compétences monnayables et transférables sur un marché du travail de plus en plus mobile et changeant. Barnet reconnaît que l'université a toujours été engagée dans le développement de compétences et dans des formations professionnelles et qu'un élément de continuité historique est ici indéniable. Cependant l'importance récente qu'ont pris des intérêts extérieurs lui paraît inquiétante pour l'idée même d'université (1994, 67).

Dans ce contexte, la professionnalisation de la formation des enseignants au cours des années 1990, caractérisée par une importance accrue accordée à la préparation immédiate des étudiants à l'enseignement et à la formation pratique, a contribué à restreindre le territoire des fondements de l'éducation, dont celui de la sociologie de l'éducation, parce que ces matières ne sont pas perçues comme pouvant contribuer directement à la professionnalisation des programmes. Dans les programmes de certains établissements, l'espace alloué à la sociologie de l'éducation a même diminué alors que le nombre total de crédits des programmes a augmenté du tiers (de 90 à 120). Toutefois, on ne peut expliquer la position marginale qu'elle occupe uniquement par ce mouvement de professionnalisation des programmes. La sociologie de l'éducation avait un statut peu élevé dans la stratification des composantes des programmes bien avant le mouvement de professionnalisation et

même à la fin des années 1960 au cours desquelles on a transféré la responsabilité de la formation des enseignants aux universités. Il nous faut faire appel à d'autres éléments d'explication de son statut dans les programmes, éléments qui sont liés à la dynamique interne des universités, notamment des facultés ou départements d'éducation, de même qu'aux idéologies pédagogiques des groupes qui y prédominent.

Les principaux groupes qui, à l'intérieur des universités, se partagent le pouvoir concernant la formation des enseignants sont les suivants : les spécialistes des disciplines correspondant aux matières enseignées qu'on retrouve pour la plupart dans les départements axés sur les disciplines et non dans les facultés d'éducation, et les didacticiens, les pédagogues (psychopédagogues, docimologues, spécialistes de la technologie éducative), les spécialistes des fondements (philosophiques, psychologiques et sociaux de l'éducation) et les responsables de la formation pratique, qu'on retrouve pour la plupart dans les facultés d'éducation (même si le rattachement des didacticiens varie selon les universités ou les disciplines, certains sont dans les facultés d'éducation, d'autres dans les départements correspondant aux matières enseignées). Dans la compétition que se livrent ces groupes, un premier clivage apparaît entre, d'une part, les spécialistes des disciplines (appartenant à diverses facultés) qui revendiquent une place prépondérante pour la formation dans les disciplines d'enseignement et, d'autre part, tous les autres qu'on retrouve dans les facultés ou départements des sciences de l'éducation. À l'intérieur de ces derniers, les didacticiens sont en compétition avec les pédagogues et les spécialistes des fondements. Et ce sont les premiers, puis les seconds, qui parviennent avec le plus de succès à faire prédominer leurs orientations au détriment des spécialistes des fondements, dont font partie les sociologues de l'éducation. Quant aux responsables de la formation pratique, ils ont tendance à s'identifier soit aux didacticiens, soit aux pédagogues.

C'est ainsi que la sociologie de l'éducation —et nous pourrions en dire autant de la philosophie et de l'histoire de l'éducation— se trouve marginalisée dans la répartition des territoires entre les différentes composantes des programmes, c'est-à-dire des crédits alloués à chacune d'elles. Les luttes constantes entre les groupes liés aux composantes des programmes ne se situent pas seulement sur le plan symbolique de la délimitation des territoires. Elles se traduisent de façon bien concrète dans l'allocation des ressources professorales et des budgets de fonctionnement parce que les unités d'enseignement et de recherche sont financées principalement sur la base du nombre de crédits/étudiants dont sont responsables les unités d'enseignement.

Deux tendances sont à souligner. La première a trait à la propulsion des didacticiens et des pédagogues à s'enfermer dans ce qu'on désigne sous le vocable de triangle didactique composé de trois éléments interreliés : les savoirs, les enseignants et les élèves. Si certains pédagogues et didacticiens

tiennent des discours plus nuancés et plus ouverts sur les aspects sociaux que ce que nous en rapportons ici, il n'en demeure pas moins qu'en général le champ de la didactique et celui de la pédagogie (ou de la psychopédagogie) se construisent en mettant l'accent sur des processus internes à la personne ou aux disciplines d'enseignement, sans véritablement prendre en compte le poids et la spécificité du social.

Cette façon de se représenter les processus d'enseignement et d'apprentissage, que nous ne pouvons évoquer ici qu'à grands traits, évacue complètement les relations entre le système d'éducation et le contexte social, culturel, économique et politique dans lequel ils s'inscrivent et omet de contextualiser les savoirs transmis et les processus d'apprentissage. Tout se passe comme si la relation pédagogique s'actualisait exclusivement dans la classe, en vase clos, ou dans une bulle qui se suffirait à elle-même, à l'abri du contexte organisationnel et social plus large dans lequel elle se situe. La seconde tendance est axée sur une conception psychologisante du comportement des acteurs comme si ces derniers n'étaient influencés que par des éléments liés à la structure et au fonctionnement de leur personnalité isolée de l'environnement social dans lequel elle évolue. Tout se passe comme si la personnalité était à l'abri des contraintes de l'environnement social qui limitent sa marge de liberté ou structurent le champ de ce qui lui est possible. On comprendra que, dans cette perspective, les analyses proposées par la sociologie de l'éducation ne bénéficient pas d'un terreau accueillant dans lequel elles pourraient s'enraciner, qu'on lui oppose des résistances ou à tout le moins qu'elle soit l'objet d'une certaine réticence.

Cet essai d'analyse de la configuration des groupes qui tentent de faire prévaloir leurs orientations dans la définition des contenus des programmes de formation gagnerait à être mieux documenté et nuancé. Malgré ses limites, il montre que ces programmes sont des arènes où s'affrontent ou, pour le moins, entrent en compétition des groupes qui participent à leur contrôle et qui tentent de faire prédominer leurs orientations.

Force est de constater que la sociologie de l'éducation occupe une place marginale dans la formation des enseignants. Cette position ne peut s'expliquer uniquement par des stratégies inefficaces de positionnement de leur discipline de la part des sociologues de l'éducation. Par ailleurs, l'analyse qui précède révèle que si la professionnalisation de la formation maintient ou accentue ce statut marginal, elle n'en est pas la cause première ou unique. Selon nous, il faut aussi en chercher une explication dans la culture traditionnelle du champ de l'éducation et des groupes qui au fil des ans ont réussi à y imposer une vision dominante surtout centrée sur l'individu et sa psychologie, ainsi que sur les disciplines, prises comme des en-soi ou des catégories universelles. La culture du champ est aussi celle des étudiants qui décident de l'investir; or, celle-ci apparaît fortement axée sur la préparation profession-

nelle immédiate et souvent réfractaire à toute forme d'intellectualisation. Tout se passe comme si la volonté légitime de se préparer convenablement à exercer le métier dans les conditions qui prévalent actuellement, et qui apparaissent difficiles à plus d'un, amenait les étudiants à réclamer de leur formation toujours davantage d'outils, de matériel, de règles de conduite précises et opérationnelles, voire de recettes immédiatement transférables, toute autre dimension de la formation étant reléguée dans le domaine de la "théorie", dès lors stigmatisée comme inutile et indigeste. Dans ce contexte, un enseignement un peu systématique de la sociologie de l'éducation —comme des contenus issus d'autres disciplines dites fondamentales (histoire, philosophie, psychologie)— ne peut que trouver un terrain difficile à son développement.

Malgré la marginalité des enseignements spécifiques de sociologie de l'éducation dans les programmes de formation des enseignants, nous avons tout de même observé une prise en compte des facteurs sociaux et une intégration de contenus sociologiques dans des enseignements associés au champ plus large des fondements de l'éducation. Il est aussi probable que certains enseignements de nature pédagogique ou didactique sont relativement sensibles aux effets de milieu, encore que cette notion y apparaisse comme insuffisamment nommée et analysée. Alors, se pose la question de la valeur formative de ces développements et de leurs effets sur la sociologie de l'éducation, en tant que champ disciplinaire. De même, on peut s'interroger sur la stratégie adoptée pour la positionner dans les programmes. Devrait-on viser à y faire une place sous forme d'un ou de cours de sociologie de l'éducation axés sur la discipline en tant que telle ou chercher à en intégrer des éléments dans des cours centrés sur des thèmes ou des problèmes d'éducation analysés dans une perspective interdisciplinaire ? On peut se demander si cette seconde stratégie n'est pas plus appropriée aux priorités et au contexte actuel.

Dilemmes dans l'enseignement de la sociologie de l'éducation

Ces interrogations renvoient à un long débat qui a eu lieu aux États-Unis au début des années 1960. On y avait constaté l'existence de plusieurs cours présentés sous le vocable *Educational Sociology* (Card 1959, Corwin 1965). Cette sociologie, qui traitait de façon générale des aspects sociaux de l'éducation et se situait à la périphérie de la philosophie de l'éducation, a été l'objet de vives critiques parce qu'on s'y souciait peu de construire des objets de recherche de façon rigoureuse et de dissocier l'analyse de l'éducation du discours ambiant ou dominant sur l'éducation, parce qu'elle servait parfois à justifier un discours moralisateur sur l'éducation ou des pratiques surannées,

parce qu'elle faisait peu de place à des analyses empiriques et que plusieurs études ne satisfaisaient pas aux critères méthodologiques généralement acceptés (Gross 1956). Après ces critiques, des sociologues de l'éducation ont voulu rajuster le tir et mettre en relief les réorientations qu'ils proposaient en en faisant la promotion sous l'appellation de *Sociology of Education*. On peut se demander si en se fondant dans des approches multidisciplinaires, la sociologie de l'éducation ne courrait pas le risque de retomber dans les vieilles ornières de l'*Educational Sociology*. Même si on ne peut confondre la stratégie selon laquelle des notions de sociologie de l'éducation sont intégrées dans des approches interdisciplinaires avec les orientations de l'ancienne *Educationnal Sociology*, il y aurait lieu d'approfondir cette question et d'évaluer l'efficacité de cette stratégie de même que les risques inhérents.

Suivant un point de vue plus proche de la logique professionnelle, ces développements sont peut-être révélateurs d'une autonomisation croissante du champ de l'éducation par rapport à la discipline contributive qu'est la sociologie et participent d'une construction curriculaire typique des champs professionnels. Mais, si tel est le cas, quelle stratégie adopter pour éviter les écueils de l'*Educational Sociology*? Quel argumentaire articuler et soutenir? Pour notre part, nous sommes d'avis qu'il est possible d'adopter un point de vue qui cherche à marier la maîtrise de compétences professionnelles spécifiques et la lecture ouverte et critique des situations d'exercice de ces compétences, ce mariage étant facilité par la présence de la sociologie de l'éducation dans un cursus de formation professionnelle. Car ce que celle-ci peut faire de mieux, c'est précisément d'aider les professionnels à lire les situations complexes qu'ils vivront ou vivent déjà et les accompagner dans le nécessaire mais difficile arrimage entre les compétences disponibles (ou à développer) et les situations telles qu'elles sont construites et interprétées par les acteurs. Cet arrimage et sa rationalisation, n'est-ce pas ce qui est au cœur de ce que plusieurs nomment une formation professionnelle axée sur la pratique réflexive?

Conclusion

Nous avons montré que la place qu'occupe la sociologie de l'éducation dans les programmes de formation des enseignants de l'éducation au Québec est limitée, pour ne pas dire marginale, et qu'on retrouve toutefois des éléments d'une analyse sociologique de l'éducation dans d'autres cours dits de fondements de l'éducation. Nous avons montré que la place marginale que la sociologie de l'éducation occupe dans ces programmes n'est pas liée uniquement à l'inhabilité des sociologues de l'éducation à faire valoir l'apport de leur discipline, ni à l'inefficacité de leurs stratégies de positionnement.

Nous pensons plutôt que c'est parce que les instances ou les groupes qui ont réussi à faire prédominer leurs orientations lors de l'élaboration ou de la révision des programmes de formation ne l'ont pas perçue comme pouvant contribuer au mouvement de professionnalisation des formations des enseignants s'inscrivant lui-même dans l'évolution des curriculums de formation universitaire, parce qu'encore la dynamique interne des universités, notamment des facultés ou départements d'éducation, de même que les idéologies pédagogiques des groupes qui y prédominaient ne lui ont pas non plus été favorables.

Cette situation est problématique car la sociologie est à même de contribuer de manière originale à la professionnalisation des métiers de l'éducation. Son regard, sa lecture de situations professionnelles complexes peuvent être des ingrédients valables d'une réflexivité ouverte et critique, typique d'un professionnel de haut niveau. Certes, dans des programmes de formation professionnelle, l'enseignement de la sociologie doit s'adapter aux exigences et au contexte de la pratique professionnelle, montrer sa valeur ajoutée et relever le défi de l'interdisciplinarité et de la confrontation avec des perspectives issues d'autres traditions intellectuelles. Mais des expériences indiquent que cela est possible et valable.

Notre analyse comporte certaines limites. Nous n'avons pas analysé les manuels ou les principaux ouvrages de base qui ont été ou sont utilisés dans les cours de sociologie de l'éducation, analyse qui nous aurait permis d'expliquer les principaux thèmes abordés dans les cours et de reconstituer l'évolution de cet enseignement depuis plus de trente ans au Québec. De même, nous n'avons pas traité de l'enseignement de la discipline dans les départements de sociologie, ce qui nous aurait permis d'en comparer les orientations avec celles développées dans les facultés des sciences de l'éducation. En outre, nous n'avons pas traité de la recherche en sociologie de l'éducation au cours de la même période. Bref, notre analyse a été axée exclusivement sur la place de la sociologie de l'éducation dans les programmes de formation des enseignants. Nous arriverions probablement à une conclusion différente si nous examinions l'ensemble des recherches effectuées en sociologie de l'éducation et si nous essayions d'évaluer leur impact direct ou diffus sur les politiques d'éducation et même sur les pratiques d'enseignement et de gestion de l'éducation. Il n'était pas réaliste de traiter de cette question dans le cadre de cet article. Toutefois, il ne faudrait pas sous-estimer l'apport des recherches menées par des sociologues de l'éducation notamment sur la fréquentation scolaire, les inégalités en éducation, les cheminements scolaires des étudiants, le processus de socialisation à l'intérieur du système scolaire, la professionnalisation de l'enseignement et le personnel enseignant avant et pendant la réforme de l'éducation des années 1960 et, par la suite, lors de l'évaluation de sa mise en œuvre. Rappelons que si ces recherches ont été

soutenues par un contexte de réforme scolaire fortement mobilisateur, on s'est aussi appuyé sur leurs résultats dans l'élaboration des politiques d'éducation qui ont orienté cette réforme.

Bibliographie

- BARNETT R. 1994 *The Limits of Competence. Knowledge, Higher Education and Society*, London, The Society for Research into Higher Education and Open University
- CARD B. Y. 1959 *American Educational Sociology from 1890 to 1950. A Sociological Analysis*, PH.D. Thesis, Stanford, Ca., Stanford University
- CORWIN R. G. 1965 *A Sociology of Education*, New York, Appleton-Century Crofts
- GROSS N. 1956 "Sociology of Education, 1945-55", in Zetterberg H. L. (ED.), *Sociology in the USA*, Paris, UNESCO
- PEDERSEN E. 1971 *Sociology of Education in the Preparation of Teachers. A Brief Survey*, Montreal, Department of Sociology, McGill University
- SNYDERS G. 1976 *École, classe et lutte des classes*, Paris, Presses Universitaires de France
- YOUNG M. (ED.) 1971 *Knowledge and Control. New Directions for the Sociology of Education*, London, Collier-Macmillan

Les usages du savoir sociologique dans un contexte de formation.

Le cas des formateurs d'IUFM

FRANÇOIS BALUTEAU

ISPEF, Université Lyon 2,

16 quai Claude Bernard, 69365 LYON CEDEX 07

Ce texte reprend des éléments d'une recherche dont l'objet était de saisir les usages du savoir sociologique dans la formation (initiale) des enseignants. L'étude s'est déroulée dans une conjoncture qu'il convient d'esquisser brièvement pour mieux comprendre les enjeux institutionnels qui encadrent les pratiques des formateurs. Cette conjoncture est déjà celle de la création au début des années quatre-vingt-dix des IUFM (Instituts universitaires de formation des maîtres) inscrite dans un mouvement de professionnalisation qui tend à déplacer les compétences professorales du registre académique (disciplinaire) au registre professionnel et pratique. Il s'est traduit notamment dans la proposition d'une culture générale et commune, chargée d'articuler les savoirs savants et les réalités concrètes (Bancel 1989). Cependant, cette évolution ne doit pas faire oublier un partage culturel assez net qui différencie la formation des PE (professeurs des écoles), des CPE (conseillers principaux d'éducation des collèges et des lycées), des PLC (professeurs de lycée et collège)... et dont témoignent certains examens spécifiques comme "l'épreuve sur dossier" (Lozogo 1999). La création des IUFM veut dire, aussi, l'introduction dans la formation des enseignants de spécialistes des sciences humaines et sociales au statut d'universitaire (Robert & Terral 2000). Elle substitue ainsi partiellement des enseignants-chercheurs à des professeurs, parmi lesquels les philosophes avaient en charge ces sciences au sein des Écoles normales (Zay 1988). L'universitarisation de la formation revient par conséquent à organiser une redistribution des rôles et une nouvelle division du travail par lesquelles la sociologie a, au moins en partie, changé de mains et sans doute augmenté le nombre des destinataires dans le cadre de la formation générale et commune.

Un deuxième aspect contextuel tient, cette fois, à l'évolution de la sociologie. Son inscription dans la formation des enseignants n'a jamais été

véritablement consensuelle, même si elle a connu des avancées notables. Geiger (1979) a montré combien l'institutionnalisation de la sociologie durkheimienne dans les Écoles normales en 1920 avait donné lieu à un vif débat, autour de Paul Lapie (Directeur de l'enseignement primaire) et de Léon Bérard (Ministre de l'enseignement public). Si pour le premier, la sociologie devait participer, dans une perspective de valorisation des Écoles normales, à une approche nouvelle des problèmes moraux et religieux à l'École, pour le second elle représentait un danger de dogmatisme ou de scepticisme pouvant saper l'idéal républicain. Question à nouveau d'actualité lorsque Finkelkraut (1987) accusa les sciences sociales de diffuser un relativisme culturel. Toutefois, ces débats ne permettent pas de prendre en compte l'évolution de la sociologie de l'éducation qui s'est diversifiée tant par ses objets que par ses paradigmes. Aussi cette discipline présente des ressources pour la formation sans doute moins problématiques et plus opérationnalisables depuis les années 1980. En définitive, ces éléments contextuels liés à une variété de formateurs, à une formation professionnelle extra-disciplinaire et au développement de la sociologie de l'éducation redéfinissent la diffusion, encore modeste sans doute, mais probablement plus diversifiée, de la sociologie dans les IUFM.

Après exploration du terrain, plusieurs variables sont apparues pertinentes dans la mise en scène des savoirs sociologiques. Il convenait de considérer le statut et le parcours des formateurs (inspecteurs ex-instituteurs, professeurs des écoles, maîtres de conférences, philosophes ex-École normale...), les publics concernés avec des épreuves spécifiques (étudiants, stagiaires, CPE, PE ou PLC...) et les situations de formation (formation générale, formation commune ou transversale, groupe de suivi, conférence...). Mais ces variables n'ont pas été étudiées en tant que facteurs dont il faudrait mesurer l'effet différentiel sur les modalités de la formation. Elles ont été traitées en tant que contraintes ou ressources reprises par les formateurs. Selon le parti pris constructiviste adopté ici, l'activité du formateur est étudiée en tant que processus d'interprétation et d'objectivation accomplis pour effectuer des activités professionnelles ordinaires. Les contraintes, présentes dans l'organisation, revêtent un intérêt pour cette recherche moins en tant que données objectives (présentes dans des règles, des relations, des dispositifs...) que données subjectives inscrites dans la rationalité des acteurs (Giddens 1987). Elles ne sont pas analysées, en somme, comme des données naturelles qui s'imposent aux acteurs sans que l'on puisse saisir comment elles sont intériorisées.

La méthode repose donc essentiellement sur des entretiens approfondis dont l'objectif était de comprendre l'activité du formateur en retenant la pluralité des registres activés. Cette centration sur les formateurs ne se limite pas aux aspects étroitement biographiques (origine sociale, formation initiale...),

elle s'est attachée à étudier aussi comment des réalités institutionnelles intervenaient sur l'activité du formateur (épreuves au concours, pressions internes, division du travail, comportements des formés...). Les contenus de formation ne sont pas étudiés directement, en situation ou sur document, ils sont abordés au travers d'un discours. Ce point limite malheureusement notre connaissance du travail d'objectivation accompli par les formateurs, mais la priorité porte sur leur travail de justification pour comprendre leurs choix, sans oublier pour autant la réalité plus matérielle, recherchée au travers de descriptions, d'exemplifications, de documents.

Sur cette base, la recherche s'est appuyée sur le concept de traduction que nous empruntons librement à Callon (1986). Il veut dire ici, essentiellement, que former des enseignants consiste à faire tenir ensemble des entités hétérogènes: des savoirs sociologiques, des formés (destinataires) et des contraintes institutionnelles. On s'est demandé comment l'activité des formateurs permet de réduire cette hétérogénéité pour faire en sorte que ces êtres, de différentes natures, tendent à constituer un maillage serré entre elles (Latour 1984). Aussi, la traduction veut dire principalement un double déplacement indissociable: un déplacement des formés, d'une part, au sens où le formateur veut les capter, les intéresser durablement dans la situation aménagée par ses soins et aussi agir sur leurs ressources cognitives (augmenter les connaissances, modifier des représentations... en vue des épreuves ou des rôles futurs); déplacement des savoirs, d'autre part, au sens de convoquer des connaissances et de les recontextualiser en situation de formation. Mais évidemment, le travail de déplacement opéré par le formateur pour associer ces entités n'est pas toujours réussi, voire possible, comme il n'est pas univoque dans la constitution d'un nœud solide. La recherche consistait, ainsi, à comprendre la variation et les limites des modes de traduction.

Figures d'usages du savoir social et régimes de traduction

Déstabiliser le sens commun et favoriser la promotion par l'École

L'un des discours tenus par les formateurs fait de la sociologie un opérateur de déconstruction interprétative chez les formés. La connaissance sociologique accompagne les formateurs en tant que lecture privilégiée de l'activité professorale, mais elle équipe, ici, les compétences du formateur en vue d'effectuer certaines conversions mentales ("rompre avec les préjugés", "déstabiliser des évidences", "renverser le regard"). Les interprétations partagées par les formés sont tenues pour problématiques dans l'exercice du métier, ce qui nécessite le passage par une sociologie capable de rompre avec des interpré-

tations profanes véhiculées par les acteurs de l'École (formateurs, collègues...): "...moi, je me dis souvent, s'il y a une mission du sociologue dans les IUFM, c'est de rompre avec les préjugés. Et en même temps, c'est extrêmement difficile" (Claire, sociologue).

C'est essentiellement sur la question de l'échec scolaire que se centre l'action de ces formateurs qui déplorent, de façon paradoxale en apparence, la prégnance sociologique. Ils considèrent que l'interprétation culturaliste de l'échec scolaire (handicap socioculturel) s'est diffusée et fonctionne comme une doxa aussi dommageable que l'interprétation substantialiste (idéologie du don). Si bien d'ailleurs que leur activité consiste autant à déplacer les formés loin d'une lecture biologique que d'une lecture sociologique lorsqu'elle conduit au "fatalisme social" ou à "l'assignation à l'impuissance". Ils s'engagent alors avec les formés dans un conflit des interprétations qui ne porte pas uniquement sur le rapport entre externalisation et internalisation des causes de l'échec scolaire. L'externalisme que ces formateurs perçoivent chez les formés représente à leurs yeux le risque d'affranchir les futurs enseignants de leur responsabilité vis-à-vis des élèves "défavorisés": "On est passé de l'idéologie des dons au cas des handicaps socioculturels et donc le fatalisme sociologique [...], comme enseignante, comme inspectrice, comme formatrice, c'est un ennemi, disons" (Christiane, inspectrice). Aussi sont-ils plutôt enclins à reproblématiser les questions de l'École et à recourir à un externalisme de type scolaire pour envisager des possibles par l'action pédagogique. Ils évoquent alors le caractère opérationnalisable (Frاندji 1999) de certains acquis sociologiques que résumant les termes de pédagogie visible (Bernstein 1975), de pédagogie rationnelle (Bourdieu & Passeron 1964) ou de rapport au savoir (Charlot, Bautier, Rochex 1992) ou encore de configurations (Lahire 1995)...: "moi, ce que je retiens du discours de Lahire, c'est la multiplicité des déterminismes qui rendent la liberté parce que l'on peut s'appuyer sur tel ou tel, les rencontres..." (Christiane, inspectrice).

L'usage de la sociologie n'a pas cours dans un milieu social qui ignore les résultats de la recherche sociologique. Les formateurs rencontrés mentionnent la diffusion des interprétations sociologiques parmi les (futurs) acteurs de l'École et construisent leur action en conséquence. Ainsi, la déstabilisation du sens commun se comprend-elle comme une action envers un public qui procède à une lecture des problèmes scolaires imprégnée de connaissance sociale. Mais du coup, il s'agit de corriger une vulgate sociologique construite sur un externalisme social tendant à déresponsabiliser l'École et ses agents des problèmes scolaires. Cette volonté de contrer l'interprétation sociologique qui déscolarise les questions scolaires est d'ailleurs transversale chez les formateurs. Elle est bien sûr centrale dans la figure de reconstruction interprétative, mais elle est reprise sur un mode plus ou moins mineur dans les autres figures.

Le savoir social à visée pragmatique

Une deuxième figure d'usage de la connaissance sociologique donne une place plus centrale à l'action. Elle est particulièrement repérable dans les séances à forte valeur pratique pour des stagiaires encadrés par des animateurs censés incarner la réalité du terrain et la connaissance savante. Il s'agit ainsi de doter les formés de ressources professionnelles mobilisables dans l'exercice du métier.

Les entretiens avec ces formateurs présentent le savoir savant comme un appui pour problématiser les situations ordinaires de la profession, présentées par le récit d'une expérience, l'intervention d'un acteur scolaire (parent, policier) ou par des objets indigènes (fiche d'évaluation, règlement intérieur, texte officiel). Les formés sont ainsi introduits dans une réalité scolaire à partir de quoi des savoirs sont activés. Mais cette évocation savante, réduite d'ailleurs dans le temps, est soumise à certaines règles de communicabilité qui doivent lui assurer une bonne réception auprès des formés. Des formateurs disent déplacer cette connaissance sous une forme simplifiée pour être accessible à tous et retrancher les caractères politiques et épistémologiques des travaux sociologiques ; "...on avait peur de rentrer dans un discours qui fasse trop référence au politique, parce que dans Bourdieu, il y a toujours une référence au politique"; "C'était, à la fois il y avait une entrée théorique parce qu'il y avait des référents théoriques qu'on pouvait contester. Après, il fallait regarder les méthodologies, ce n'était pas le lieu." (Fabrice, inspecteur). Le savoir savant fait l'objet d'une certaine régression conceptuelle censée faciliter sa diffusion parmi tous les formés.

Mais la connaissance abstraite n'exclut pas de recourir à une autre forme de connaissance plus singulière. Le formateur évoquera des savoirs d'expérience, c'est-à-dire des acquis issus d'une pratique qu'il articulera au besoin à un savoir plus abstrait : "...si vous voulez les savoirs savants, c'est des gens comme Lapassade et puis mon expérience je leur dis : ben voilà, dans tel et tel cas, j'ai fonctionné comme ça " (Jean, proviseur). Dans ces situations, le savoir social accompagne le vécu pour l'éclairer ou renforcer (cautionner ?) des analyses personnelles.

Ces ressources, associées ou non selon le formateur, n'ont pas pour raison d'être essentielle de rendre intelligibles les situations scolaires, mais d'équiper la pratique. Les références savantes et les acquis du vécu sont mobilisés en vue d'être opérationnalisés : "...donc avec Lautrey, on montrait que ce qu'il fallait c'était négocier..." (Fabrice, inspecteur). Les travaux sur l'évaluation de Caverni, sur les codes linguistiques de Bernstein ou sur les modes éducatifs de Lautrey débouchent sur des propositions opératoires. La connaissance sociale est opérationnalisée et joue le rôle d'auxiliaire, non pas de la décision politique bien sûr (Drouard 1982), mais de l'action ordinaire.

Le savoir sociologique dans plusieurs régimes de traduction

La mise en scène du savoir sociologique n'est pas univoque au sein de ces figures. La figure de la déconstruction interprétative peut ainsi s'inscrire dans un régime de traduction savante consistant à déplacer un savoir sociologique voulu fidèle au texte de référence. Le savoir sociologique devient une connaissance du formateur puis des formés qui disposent à leur tour des concepts sociologiques préalablement sélectionnés par le formateur. Le discours savant est donc prévu et fait l'objet d'une présentation sous forme exposée et instrumentée (tableaux statistiques, extraits de publications...) : "Alors, c'est-à-dire que je suis arrivée avec les PE2, je faisais du cours, un cours à partir des lectures sociologiques pour déconstruire les idées préconçues : 'ben, non les immigrés ne réussissent pas forcément moins bien que les franco-français.'" (Claire, sociologue). Le formateur entend diffuser une culture sociologique en même temps qu'une lecture critique et/ou intelligible du social. Des concepts, des outils sociologiques seront employés pour étayer une vision du monde social et faire en sorte que les formés partagent une connaissance et une posture sociologiques.

Le régime de traduction est plutôt différent lorsque le formateur ne fait pas du savoir savant un détour nécessaire, mais entend simplement "sociologiser" la réalité scolaire en interprétant, sur le mode critique plutôt, les situations concrètes. Le savoir sociologique équipe la compétence du formateur et se trouve simplement transposé en lecture des situations scolaires. La connaissance sociologique n'est pas visible : "...dans mes interventions, en termes de contenus, je ne suis pas certaine que je fasse des cours de sociologie [...] j'essaie de faire toucher du doigt des choses [...], c'est plus à travers quelle analyse des phénomènes scolaires..." (Christiane, inspectrice). La connaissance sociologique est sous régime de traduction contextualisée parce qu'elle est dite mobilisée sans être nommée dans des situations concrètes où les enseignants sont souvent mis à l'épreuve. Elle participe à la problématisation des activités ordinaires où est pointée l'activité des enseignants : "Il y a un aspect dévoilement quoi. Dévoilement des pratiques, curriculum caché, ces choses-là. Alors, tous ces termes-là, c'est vrai que je ne cherche pas du tout à les utiliser avec les étudiants. Par contre je vais les faire travailler sur ce que les élèves apprennent en réalité, qu'est-ce qu'ils ont appris pendant cette séquence-là de classe. Ils ont appris à rester assis, à pas bouger et à pas dire, etc. Dans un rapport que je viens de lire là, il y avait une règle qui était 'je suis à l'école pour faire ce que la maîtresse me dit'. D'accord, d'accord (rires) Quel est le savoir... Bon, ça, oui, je vais travailler là-dessus. Mais c'est vrai que je vais pas leur faire écrire 'Chapitre 3 : le curriculum caché'". Ainsi le savoir sociologique est recontextualisé au sens où il est utilisé comme compétence interprétative des problèmes scolaires sans avoir été présenté préalablement. Les concepts sociologiques ne font pas vraiment partie des contenus à transmettre, mais ils sont remplacés par des termes courants ("représentation" plutôt qu'"habitus"...) et surtout rapportés à des situa-

tions ordinaires : "C'est-à-dire, quand je fais de la formation continue ou autre, on n'est pas sur 'enseigner des concepts sociologiques'. Ça serait décalé. Quand on est en préparation de l'entretien, on a tellement peu de temps que..."

Enfin, la figure pragmatique s'appuie sur le régime de l'expertise au sens où elle mobilise des savoirs savants et des savoirs d'expérience pour organiser la pratique. Ce qui compte, c'est de réunir des ressources de différentes natures pour penser l'action. Le recours aux praticiens avec leur connaissance du terrain et aux savants avec leur savoir abstrait apparaît plutôt complémentaire et capable de guider l'activité des enseignants.

Ces développements n'épuisent pas toute la réalité répertoriée pendant la recherche, mais ils suffisent à montrer que la connaissance sociale assure au moins deux rôles, l'un centré sur la conversion, le second sur l'action et qu'elle procède de différentes manières. Ces solutions correspondent à une certaine "manifestation de la compétence" (Trépos 1992) du formateur qui résulte d'une formation mais aussi des conditions d'exercice. Ils ont des probabilités d'apparaître selon le parcours du formateur (formation sociologique, itinéraire professionnel), mais ils seront utilisés aussi selon les circonstances professionnelles (conférence ou suivi de groupes, CPE ou PE).

Les produits et les porteurs de la sociologie à l'épreuve du contexte : congruence et concurrence

Lorsque le formateur construit une situation de formation, il n'est pas assuré de faire parler à l'unisson les formés, les savoirs, les collègues et les jurys... Mais il sait que la solidité de la situation réside dans l'articulation de ces entités. Les entretiens auprès des formateurs développent des expériences variées en la matière et témoignent plus ou moins d'une congruence avec les situations professionnelles. La congruence désigne, ici, une relation, décrite par le formateur, aux conditions présentes dans l'IUFM (comportements des formés, actions des responsables locaux, relations aux collègues). Cette notion permet de relier l'activité du formateur aux données institutionnelles et d'étudier comment celles-ci participent à la rationalité, au vécu et à l'action du formateur.

Une expérience de faible congruence précise déjà les termes du propos. Elle est illustrée par une sociologue (Claire) dont les caractéristiques (objectives et subjectives) rendent problématique son inscription dans un IUFM. Sa démarche repose sur deux positions dont elle évalue systématiquement les coûts. Elle se situe, d'une part, essentiellement dans la rupture interprétative parce qu'elle y voit le rôle majeur de la sociologie auprès des enseignants. Et, d'autre part, elle suit une démarche relevant de la traduction savante, refu-

sant plutôt de se déplacer vers un registre opérationnel où elle se dit non compétente. Mais cette ligne qu'elle justifie se paye en retour d'un rapport tendu aux formés plus soucieux de ressources opératoires selon ses analyses : "Bon, ça marchait plus ou moins bien, pouh..., pas vraiment, pas vraiment parce que, en fait, ils ont des questions. Leur préoccupation majeure, c'est euh..., ils voudraient des recettes", "Non, je n'en ai pas des conseils pédagogiques, par exemple, je n'en ai pas de recettes". La difficulté à enrôler les formés tient pour cette formatrice à une rencontre désaccordée dont les facteurs se situent dans l'institution, en particulier les épreuves aux concours des enseignants où la sociologie est, à ses yeux, reléguée. Cet inconfort professionnel est redoublé par l'impression que d'autres formateurs non qualifiés interviennent sur le registre social et participent, ainsi, à une vulgate sociologique dommageable : "Moi j'ai rien contre eux [des formateurs], la difficulté : c'est que dans le style prénotion, ils en rajoutent une couche. Mais c'est (soupir) toute la formation à revoir, mais les psychologues ont les mêmes problèmes, hein". Ce constat accentue évidemment le sentiment d'être un passage obligé, malheureusement négligé par l'organisation. Mais son action est aussi entravée, selon elle, par des indications, à la fois locales (émanant des responsables de l'IUFM) et nationales (sous la forme de programmes destinés aux futurs CPE, par exemple) qui l'obligent à une réduction épistémologique à laquelle elle n'adhère pas : "En revanche à l'IUFM, maintenant, on m'a demandé, en formation CPE, des interventions autour des travaux de François Dubet. François Dubet, je ne sais pas si tu connais, c'est dans la mouvance Touraine et bon... à laquelle je n'adhère pas. Eh ben, je vais faire ça quand même. Alors je me retrouve un peu dans la position d'un enseignant du secondaire auquel, enfin ce qu'on ne fait pas à l'université, on demande un panorama des sciences sociales...".

Le statut d'universitaire est le point d'où est lue l'expérience vécue à l'IUFM, au sein de laquelle l'enseignant-chercheur ressent des contraintes, moins présentes à l'université. Il fait comprendre le jugement dépréciatif porté sur le type de recherche que Claire juge privilégiée à l'IUFM (recherche action, recherche développement) comparativement à l'université, lieu de la recherche fondamentale. Finalement, cette sociologue présente une expérience de sociologue très proche de l'analyse que développe Bourdieu (2001) sur la place de la sociologie dans la société. Les catégories de la critique portent sur l'hétéronomie institutionnelle qui influencerait sur la sociologie et ses représentants, comme sur la concurrence, pour la "vision légitime du monde social" au désavantage des travaux corrigeant les interprétations spontanées.

Cette illustration ne doit pas faire croire, cependant, que le spécialiste des sciences sociales est condamné à un tel inconfort dans l'IUFM. Des cas montrent que l'universitaire, sociologue ou anthropologue, peut connaître un engagement réussi, mais c'est au prix alors d'une recontextualisation et même d'une opérationnalisation du savoir sociologique. La solution assurant une rencontre moins tendue entre une connaissance sociologique et les formés

passer plutôt par toute une procédure de déplacements vers les situations ordinaires : "Et puis, on va mettre à l'épreuve ces approches-là [anthropologiques, centrées sur la notion de culture] pour voir si elles sont applicables au milieu scolaire ou en tout cas qu'est-ce qui peut résonner par rapport à ce que vous [les formés] savez de l'École, à la fois en termes d'expérience et en termes de connaissances acquises" (Jean-Pierre, anthropologue). Le fait d'articuler connaissance savante et situation concrète se présente comme un montage tenable. Il convient en somme que le formateur spécialiste se déplace vers la pratique pour que les formés réunis en formation générale et commune accordent un plus grand intérêt au discours sociologique.

Mais il reste, à leurs yeux, que l'IUFM ne les utilise pas de façon rationnelle (inadéquation entre charges et compétences disponibles), présente un fonctionnement de l'organisation opaque et les cantonne dans des formations jugées marginales (dans la formation transversale, sur des thèmes excluant la classe...). Comme ils ont le sentiment d'être en concurrence, malgré eux, avec des formateurs qui jalourent même leur statut de titulaire et d'universitaire tout en renforçant le sens commun qu'ils s'emploient à déconstruire : "C'est que les gens essaient de faire leur service quoi, simplement, faire leur service. Nous, les maîtres de conf., on fait cent quatre-vingt-douze heures, mais les formateurs permanents doivent faire plus de trois cents heures. Donc, ils essaient de faire un maximum. Cela dit, enfin je ne sais pas, il paraît qu'il manque des formateurs. Enfin, je ne sais pas, il y a quelque chose qui m'échappe un peu. Il y a beaucoup de gens qui font énormément d'heures sup, hein, quand même. Et puis aussi, donc, oui, et puis aussi les problèmes sociaux tout le monde se croit capable d'en parler, on travaille sur le sens commun" (Didier, sociologue). Les spécialistes perçoivent certaines forces centrifuges dans l'IUFM qui s'exercent sur leur vie professionnelle, de la division du travail aux relations entre collègues et ont le sentiment de ne pas être employés à la mesure des besoins, sur fond de concurrence illégitime.

Ces réalités génératrices de tensions organisationnelles ressortent, notamment, entre les universitaires et les philosophes : des philosophes ayant détenu les sciences humaines et sociales dans les Écoles normales, puis soumis à une redéfinition identitaire dans le cadre de l'IUFM avec un statut précaire, chargés de faire plus de trois cent quatre-vingts heures quand, dans le même temps se réalisait le recrutement des spécialistes de ces mêmes sciences, souvent plus jeunes, dotés d'un statut de titulaire construit sur le modèle de l'université, avec une obligation de service de moitié, libérant du temps pour la recherche. Situation qu'illustre Jean-Paul, agrégé de philosophie, devenu spécialiste de la sociologie dans les premiers temps de l'IUFM sur la demande des responsables pour son maintien dans l'institut : "...c'est à la fois en termes d'affichage de notre présence, en termes de sauvegarde du poste où les collègues les plus fragiles, c'est-à-dire ceux qui ne sont pas titulaires comme moi. C'est comme ça que je vais finir en deux ans par me faire éjecter parce qu'on va me dire 'ben y a plus d'heures, hein'".

Ces nouvelles données inaugurées par les IUFM ne favorisent pas l'émergence d'une organisation liée et cohérente. Les stratégies de positionnement génèrent des dysfonctionnements et des tensions qui renvoient certes à des intérêts statutaires, mais aussi à des questions idéologiques (rapport théorie-pratique, rapport entre savoir positif et éthique). Mais elles n'excluent pas pour autant des points de suture entre collègues, ne relevant pas des mêmes catégories, qui envisagent des collaborations.

Il ne faudrait pas, non plus, considérer que la déstabilisation du sens commun condamne à l'inconfort les formateurs qui s'y inscrivent : un formateur, inspecteur bien informé de sociologie, dit enrôler largement les PE1 (PE première année) dans le cadre de la préparation à l'épreuve professionnelle. La démarche présentée (recontextualisation) et les appuis institutionnels (reconnaissance de la lecture sociologique) organisent en somme les conditions d'une congruence entre le formateur, les formés et l'institution. Ce n'est pas le cas devant les PLC1 (PLC première année) dont l'épreuve sur dossier ne légitime pas le recours à la sociologie. Il y a donc des conditions favorables qui conduisent à une traduction réussie ou non. Elles sont plutôt réunies dans le propos de Christiane qui présente son activité comme un assemblage solide entre une lecture sociologique, les besoins des formés et les contraintes institutionnelles. Situation que Claire ne semble pas réussir à construire avec les savoirs mobilisés, les destinataires concernés et le contexte institutionnel.

Ces éléments donnent des indications sur les conditions qui favorisent le recours à la sociologie. Lorsque le formateur transpose la connaissance sociologique dans les situations ordinaires (recontextualisation) et en discute les ressources pour l'action (opérationnalisation), les conditions de congruence sont plus visibles. C'est ainsi que procèdent plusieurs formateurs, quel que soit leur statut, au terme d'une évolution personnelle, réalisée pour tenir compte d'une demande pragmatique perçue chez les formés, notamment les PLC. Mais la légitimité du discours sociologique est aussi beaucoup plus évidente lorsqu'il bénéficie d'une reprise institutionnelle dans le cadre des épreuves de certification. Les sociologues ou les lecteurs de la sociologie rencontrent une telle situation favorable avec les CPE ou les PE : "...ce qu'on peut dire sur la dimension sociale dans notre regard sur les actes éducatifs ou ce qui se fait à l'École... Ça ne heurte personne quand on prépare l'entretien, puisqu'il s'agit seulement de savoir ce qu'il faut dire au jury pour être retenu" (Christiane, inspectrice). Il n'est pas alors autant nécessaire de procéder à un déplacement vers la pratique qui oblige le sociologue à devenir "expert", rôle auquel il n'a pas été préparé : "C'est que, c'est une vraie méthodologie, pour les formateurs, qu'on n'a pas. Et à l'université, on n'est pas formé à ça évidemment. Mais parce qu'à l'université on sait jamais à quoi on est destiné enfin. Que j'atterrisse à l'IUFM, moi c'est une surprise quoi" (Jean-Pierre, anthropologue). Le rôle d'expert n'est pas celui auquel sont préparés les spécialistes des sciences sociales dont la

culture tend à privilégier l'intelligibilité du monde social. En passant au registre pratique et opératoire, ils sont contraints de quitter leur spécificité et une relative assurance. Et puis, être en poste à l'IUFM pour un enseignant-chercheur, c'est s'inscrire dans un monde où les repères ne sont plus tout à fait ceux qui présidaient à la formation de l'universitaire. Les rapports entre recherche fondamentale et recherche opératoire, savoirs savants et savoirs pratiques, statut à l'université et statut à l'IUFM... sont plutôt à reconstruire pour l'enseignant-chercheur. Par conséquent, devenir un spécialiste des sciences sociales au sein d'un IUFM suppose de consentir à des déplacements et à des renoncements, comparativement au contexte de l'université jugé en général plus attractif et moins déstabilisant (Glazer 1974).

Conclusion : **former avec les sciences sociales dans un monde informé et dans un contexte de professionnalisation**

La connaissance sociologique ne constitue pas un obstacle à une lecture normative de l'École. L'interprétation sociologique mobilisée par les formateurs ne signifie pas l'adoption d'une posture relativiste ou essentialiste sur la question de l'échec scolaire. Notre échantillon est évidemment trop limité pour généraliser ce constat, mais tous les formateurs interrogés, informés des sciences sociales, s'inscrivent dans la démocratisation de la culture et des titres scolaires. La sociologie est mise au service de l'action scolaire, que le formateur vise la déstabilisation, l'équipement cognitif ou l'usage pragmatique. Les formateurs puisent dans les travaux sociologiques des ressources pour aider les formés à interpréter les problèmes scolaires et à agir dans les situations professionnelles. Par conséquent, le problème n'est pas (plus ?) de voir en elle une discipline subversive pour l'ordre scolaire, mais d'aménager le recours aux représentants et aux produits des sciences sociales.

De plus, si l'activité des enseignants signifie une autonomie plus grande, il devient nécessaire de placer la connaissance sociale entre les mains des micro-décideurs que représente le personnel scolaire. Dans un contexte de déconcentration où les enseignants ont moins à agir par la règle que par l'initiative, dans des situations diverses (partenariat, rapports aux familles, travail en équipe, interdisciplinarité, marché scolaire...), des compétences cognitives appuyées sur les sciences sociales paraissent plus nécessaires. Écarter ces connaissances revient à former des enseignants en apesanteur sociale quand leur activité les ramène fatalement à la réalité sociologique. C'est les priver en somme de moyens pouvant les informer dans leur travail d'interprétation des situations scolaires. Une compétence technique et disciplinaire ne peut

pas vraisemblablement suffire face aux rôles confiés désormais aux professeurs. Et même si l'évaluation est chargée de réguler le système éducatif et d'encadrer la pratique des acteurs, elle ne constitue pas une ressource suffisante pour alimenter la pratique. Il semble nécessaire aujourd'hui de diffuser aussi dans le personnel scolaire les connaissances disponibles pour nourrir la pratique en même temps que l'évaluer.

Mais le recours aux sciences sociales (et humaines) dans la formation implique plusieurs choses: clarifier leur rôle dans la formation des enseignants, valoriser la connaissance sociale dans les épreuves de certification, favoriser la recherche sociale en éducation, aménager des passages entre la recherche et l'action et construire chez les formateurs une compétence, voire une sagesse, théorico-pratique.

Bibliographie

- ALTET M., PAQUAY L. & PERRENOUD P. 2002, *Formateurs d'enseignants*, Bruxelles, De Boeck
- BANCEL D. 1989, *Créer une nouvelle dynamique de la formation des maîtres*, Paris, La Documentation française
- BERNSTEIN B. 1975, *Langage et classes sociales*, Paris, Minuit
- BOURDIEU P. & PASSERON J.-C. 1964, *Les héritiers*, Paris, Minuit
- BOURDIEU P. 2001, *Science de la science et réflexivité*, Paris, Raison d'agir
- CALLON M. 1986, "Éléments pour une sociologie de la traduction. La domestication des coquilles Saint-Jacques et des marins pêcheurs de la baie de Saint-Brieuc", *L'année sociologique*, 36, 169-208
- CHARLOT B., BAUTIER E. & ROCHEX J.-Y. 1992, *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*, Paris, Colin
- DEROUET J.-L. 2000, L'éducation: un domaine en quête de société, in Berthelot J.-M. (dir.) *La sociologie française contemporaine*, Paris, PUF
- DROUARD A. 1982, "Réflexions sur une chronologie: le développement des sciences sociales en France de 1945 à la fin des années soixante", *Revue française de sociologie*, XXIII, 55-85
- DUBET F. 1994, *Sociologie de l'expérience*, Paris, Seuil
- FINKIELKRAUT A. 1987, *La défaite de la pensée*, Paris, Gallimard
- FRANDJI D. 1999, *L'école: entre nécessité, réalités et possibilité. Le sens de l'école et sa mise en crise au collège*, Thèse de doctorat en sociologie, EHESS, Marseille
- GEIGER R. 1979, "La sociologie dans les écoles normales primaires", *Revue française de sociologie*, XX, 257-267
- GIDDENS A. 1987, *La constitution de la réalité*, Paris, PUF
- GLAZER N. 1974, "The Schools of the Minor Professions", *Minerva*, 12, 3, 346-363
- LAHIRE B. 1995, *Tableaux de famille*, Paris, Gallimard/Seuil
- LANG V. 1999, *La professionnalisation des enseignants*, Paris, PUF
- LATOUR B. 1984, *Les Microbes, guerre et paix*, suivi de *Irréductions*, Paris, Métailié
- LAUTREY J. 1980 *Classe sociale, milieu familial, intelligence*, Paris, PUF

- LOZEGO P. 1999 "La construction de la compétence professionnelle et sa mesure : le cas des futurs enseignants formés dans les IUFM", *Revue française de sociologie*, XL, 1, 139-169
- PROST A 2001, *Pour un programme stratégique de recherche en éducation*, Rapport remis à MM. les ministres de l'Éducation Nationale et de la Recherche
- ROBERT A. & TERRAL H. 2000, *Les IUFM et la formation des enseignants aujourd'hui*, Paris, PUF
- TARDIF M., LESSARD C., GAUTHIER C. (coord.) 1998, *Formation des maîtres et contextes sociaux*, Paris, PUF
- TREPOS J.-Y. 1992, *Sociologie de la compétence professionnelle*, Nancy, Presses universitaires de Nancy
- VITALE P. 2001, "La sociologie au risque des manuels : l'exemple des manuels en classe de seconde Sciences Économiques et Sociales", *Revue française de pédagogie*, 134, 137-146
- ZAY D. 1988, *La formation des instituteurs*, Paris, Ed. universitaires

La place de la sociologie dans la formation des enseignants : réflexions didactiques

PHILIPPE PERRENOUD

Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation

Université de Genève

Philippe.Perrenoud@pse.unige.ch.

Internet: <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud>

Laboratoire *Innovation, Formation, Éducation* (LIFE)

<http://www.unige.ch/fapse/SSE/groups/LIFE>

Sociologue appartenant à une unité de sciences de l'éducation qui, parmi d'autres publics, forme les enseignants du primaire, je suis conduit à poser de l'intérieur des questions de didactique de la sociologie (et plus globalement des sciences sociales et humaines) dans une formation pluridisciplinaire qui, en particulier lorsqu'elle a une visée professionnelle, se construit dans une alternance entre université et terrain en recherchant une articulation constante entre théorie et pratique.

Confronté à la difficulté de conceptualiser une formation professionnelle dans un cadre universitaire, j'aimerais bien pouvoir me tourner vers une didactique de la sociologie comme savoir constitué. Hélas, sans doute parce que la discipline n'est guère enseignée à l'école, au collège ou au lycée, il ne s'est pas développé une didactique de la sociologie de même statut que la didactique des mathématiques. Cela n'empêche pas les sociologues qui enseignent de se poser des questions didactiques. Celles de tout enseignant en charge d'une discipline universitaire, mais aussi celles, plus spécifiques, qui tiennent au regard sociologique sur la réalité. Notre discipline contribue à désenchanter le monde, à relativiser et contextualiser tout ce qui paraissait évident, à questionner le sens commun, donc à déstabiliser la sociologie spontanée des étudiants.

Il est de ce fait pertinent de se demander comment enseigner la sociologie. Mais ce questionnement reste pragmatique et ne s'inscrit pas dans un champ scientifique identifié; ou alors, dans celui d'une sociologie de la sociologie plus que d'une didactique. De plus, chacun réfléchit dans une certaine solitude, car il n'existe guère de cercles ou de réseaux d'échanges sur ces questions. Comme beaucoup d'autres spécialistes à l'œuvre dans l'enseignement

supérieur ou la formation professionnelle, les sociologues pensent donc paradoxalement la transposition didactique de leurs savoirs théoriques ou méthodologiques à la lumière du sens commun, enrichi parfois par leur expérience personnelle de l'intervention ou de la recherche ou leur culture générale en sciences humaines. Bref, ils font de la didactique comme M. Jourdain faisait de la prose.

Figures de la sociologie dans l'enseignement supérieur

S'il fallait créer une didactique de la sociologie comme champ de recherche à l'intérieur des sciences de l'éducation et de la formation, mieux vaudrait, plutôt que de réinventer la roue, s'inspirer de la didactique des sciences sociales qui se développe dans le champ scolaire et couvre des disciplines scolaires classiques comme l'histoire et la géographie humaine et des disciplines plus récemment scolarisées : le droit, l'économie, l'éducation à la citoyenneté, l'économie. Sans doute devrait-on aussi aller voir du côté de la didactique naissante de la philosophie et surtout de la didactique des sciences naturelles, fort développée. À défaut d'une didactique générale, réfutée dans son principe même par les didacticiens des disciplines dans les pays francophones, les créateurs d'une didactique de la sociologie trouveraient certains éléments de conceptualisation dans une didactique comparée en plein essor, aussi bien que dans les disciplines auxquelles toutes les didactiques disciplinaires s'alimentent : psychologie des apprentissages, histoire et sociologie du curriculum. Ce champ scientifique devrait aussi s'appuyer sur les réflexions d'ordre didactique que mènent les enseignants de sociologie qui se posent le plus de questions sur l'art et la manière de faire comprendre et apprendre leur discipline. Enfin, comme toute didactique disciplinaire, la didactique de la sociologie devrait s'ancrer dans les spécificités des savoirs de cette discipline, tout en s'articulant aux autres didactiques et aux sciences de l'éducation et de la formation.

Je ne vais pas m'engager ici dans cette entreprise, du moins pas dans toutes ses dimensions. Je limiterai mon propos à une interrogation cruciale mais qui n'épuise pas le sujet : quels sont la place, le sens et le mode d'intégration de la sociologie à la formation aux métiers de l'humain et en particulier à la formation des enseignants.

Une formation professionnelle invite les étudiants à un rapport instrumental au savoir. Cela ne signifie pas qu'ils ne demandent que des recettes et refusent toute théorie, mais qu'ils cherchent, légitimement, à élargir leurs ressources pour l'action ou leurs bases identitaires. Ce n'est pas le seul cas de figure. Dans l'enseignement supérieur, on peut en identifier au moins quatre : a. la sociologie comme identité principale et épine dorsale d'une formation de sociologues plus ou moins professionnalisante (Dubar 2002) ; b. la sociologie

comme apport marginal à une autre formation disciplinaire (par exemple en droit ou en agronomie); c. la sociologie comme composante d'une formation académique pluridisciplinaire (par exemple en sciences de l'éducation); d. la sociologie comme composante d'une formation professionnelle à un autre métier que celui de sociologue.

Il conviendrait sans doute de complexifier cette typologie. C'est ainsi que :

1. la formation de sociologues n'a pas le même sens selon qu'elle vise une culture académique de base ou la maîtrise d'un métier ;
2. l'apport de la sociologie à d'autres formations disciplinaires peut prendre des allures fort diverses, d'une culture générale sans finalités précises à une formation spécialisée (des juristes en sociologie du droit et de la déviance, des architectes en sociologie urbaine, des ingénieurs en sociologie des sciences et techniques, des médecins en sociologie de la santé et de la médecine, etc.);
3. la place de la sociologie dans une formation pluridisciplinaire dépend évidemment de l'éventail des disciplines connexes, qui ne sont pas les mêmes en sciences de la santé, en sciences du travail, en sciences de l'éducation ; une partie de la problématique didactique porte alors sur l'articulation des disciplines dans l'étude et la maîtrise de phénomènes complexes ;
4. si la sociologie contribue à une formation professionnelle (exception faite de la formation au métier de sociologue), la problématique didactique dépend évidemment du niveau de qualification et du rôle de la sociologie dans l'exercice de la profession visée.

Cette diversité est sans doute aussi forte pour les autres disciplines universitaires. Mais certaines d'entre elles, par exemple la chimie, la biologie, la géographie, sont enseignées dès l'école ou le collège, ce qui donne une base plus large et une apparente unité à la didactique correspondante. La didactique de la sociologie n'ayant pas de référence scolaire, elle devrait d'emblée se confronter à la diversité des modes de présence de cette discipline dans l'enseignement professionnel et/ou l'enseignement supérieur. C'est pourquoi, s'il se produit jamais, il faut s'attendre à un développement assez lent et dispersé de la didactique de la sociologie.

La sociologie au sein des sciences de l'éducation

L'identité des sciences de l'éducation est encore en débat. Il semble cependant que le pluriel des sciences de l'éducation (Hameline 1998) fasse désormais l'unanimité. L'éducation est un objet qu'aucune science ne peut à

elle seule rendre entièrement intelligible. Il convient donc d'adopter une approche "multiréférentielle" (Ardoino 1980). Elle se décline cependant très différemment selon qu'on vise une formation à la recherche, une formation généraliste sans destination professionnelle précise ou une formation à un métier de l'éducation. Dans ce dernier cas, on a affaire à "une discipline universitaire dans un champ de pratiques sociales" (Charlot 1995), ce qui transforme notablement le rapport au savoir.

Je laisserai de côté les autres cursus pour examiner de plus près la place de la sociologie dans la formation professionnelle des enseignants et la référence aux sciences de l'éducation inégalement pertinente. Les contextes nationaux sont ici fort divers. Si l'on s'interrogeait sur la place de la sociologie dans les IUFM français, peut-être pourrait-on se passer de tout rapprochement avec les sciences de l'éducation, puisque ces dernières, lorsqu'elles sont présentes, ne sont pas nécessairement regroupées en un département, si bien que la sociologie de l'éducation peut exister de façon indépendante.

À Genève, comme au Canada, au Portugal, au Brésil, aux États-Unis, bref dans tous les pays qui confient la formation des enseignants à des unités ou des facultés de sciences de l'éducation, la place de la sociologie dans la formation professionnelle est une déclinaison de sa place dans les sciences de l'éducation.

Ces dernières ne sont pas conçues et organisées de la même manière dans toutes les universités. Sous l'angle qui nous intéresse ici, on peut retenir deux types de différences. D'une part, dans certaines unités de sciences de l'éducation, les disciplines contributives sont organisées en départements disciplinaires : histoire de l'éducation, sociologie de l'éducation, économie de l'éducation, psychologie de l'éducation ; dans d'autres unités, les enseignants de sociologie sont rattachés à des départements pluridisciplinaires : administration scolaire, didactiques, technologies, fondements, évaluation, etc. D'autre part, dans certains programmes, la sociologie est enseignée comme telle, que ce soit sous la forme d'une introduction globale à la sociologie de l'éducation et/ou sous la forme de cours spécialisés, par exemple : sociologie de l'échec scolaire, sociologie du curriculum, sociologie de la famille dans ses rapports à la scolarisation, sociologie des établissements scolaires, sociologie de la violence en milieu scolaire. Dans d'autres programmes, la sociologie n'est pas enseignée de façon isolée, elle est une composante d'enseignements thématiques pluridisciplinaires, par exemple : handicap, mixité, migrations, absentéisme, orientation, déviance, etc. On peut avancer l'hypothèse que le regroupement des sociologues dans un département disciplinaire les incite à exiger qu'une fraction du programme soit explicitement dévolue à un enseignement de sociologie identifié comme tel. À Genève, en sciences de l'éducation, les sociologues sont dispersés dans divers départements et les enseignements qu'ils dispensent sont, dès le premier cycle, à la fois disciplinaires et

pluridisciplinaires. Il existe en effet des enseignements de sociologie présentés comme tels; des enseignements portant sur des thématiques pluridisciplinaires, mais dispensés par des sociologues; des enseignements sur des thématiques pluridisciplinaires dispensés par des professeurs qui ne viennent pas de la sociologie, mais ont une culture sociologique (au gré par exemple d'une formation doctorale en sciences de l'éducation, en psychologie sociale, en anthropologie, en psychologie interculturelle); ou encore des enseignements sur des thématiques pluridisciplinaires dispensés par des équipes pluridisciplinaires dans lesquelles la sociologie est représentée.

On le voit, la simple recherche du mot-clé "sociologie" dans les intitulés ou même les descriptifs de cours ne donnerait pas une image complète de la présence de la discipline dans une unité de sciences de l'éducation. Peut-être, paradoxalement, y a-t-il moins de sociologie dans un curriculum qui la confine à des cours clairement disciplinaires que dans un curriculum qui lui donne une place dans la plupart des approches transversales ou didactiques des faits d'éducation.

À l'issue du premier cycle, les étudiants s'orientent vers l'un des parcours parallèles de second cycle: recherche et intervention, formateurs d'adultes et enseignement primaire. Chacun de ces programmes donne une réponse spécifique à la question de la place de la sociologie. Je me limiterai ici au cursus de formation professionnelle des enseignants.

Un programme de formation en alternance

Chaque programme de formation professionnelle est un tout relativement cohérent. Il faut saisir sa logique d'ensemble pour comprendre la place qu'y prend la sociologie.

La formation des enseignants du primaire était assurée dès les années 1930, à bac + 3, par deux institutions: un institut de formation professionnelle et la faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. Les étudiants passaient leur seconde année à l'université. Entreprise dès 1990, une réforme visant une meilleure intégration des deux composantes a abouti, paradoxalement, faute de trouver un partenariat équilibré, à une complète universitarisation de la formation, dans le cadre de la faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.

Les fondements de ce programme ont été présentés et débattus ailleurs (Perrenoud 1993, 1994 a et b, 1996 b, 1998 a et b). Je n'en retiens ici que les aspects qui ont des incidences évidentes sur la place et le traitement des savoirs théoriques dans le curriculum: a- une formation par unités capitalisables ou crédits; b- une formation professionnelle *et* académique, ouvrant tant sur le métier (sans formation complémentaire) que sur la recherche et le

3^e cycle; c- une formation en alternance, avec en principe 40 % du temps de formation sur le terrain, dès le début de la formation professionnelle et par semaines entières (ou suite de semaines entières); d- une formation orientée vers des compétences professionnelles bien définies; e- une formation valorisant la posture et la pratique réflexives, tant durant les études que dans l'exercice du métier d'enseignant; f- la coexistence d'unités de formation dites filées (par exemple un cours hebdomadaire) et d'unités dites compactes (12-16 heures par semaine, durant plusieurs semaines consécutives, de deux à quatorze); g- l'intégration d'une partie de l'alternance aux unités compactes (succession de semaines sur le terrain et de semaines à l'université dans le cadre d'une seule et même unité de formation); h- l'insistance sur la démarche clinique de formation comme construction de savoirs et de compétences à partir de l'analyse de situations singulières et de moments de pratique; i- l'importance donnée à des unités d'intégration des savoirs et savoir-faire; j- un équilibre global entre approches didactiques et approches transversales du métier d'enseignant.

Chacun de ces deux derniers domaines représente environ 40 % du temps de formation, le reste étant pour l'essentiel dévolu à des unités d'intégration et à des stages en responsabilité qui conjuguent approches didactiques et transversales. Le groupe pluridisciplinaire et pluricatégoriel qui a construit ce programme considérait que les diverses sciences sociales et humaines devaient être présentes, dans des proportions variées, dans toutes les unités de formation, pour s'articuler autour d'objets complexes: soit les branches et domaines d'enseignement (approches didactiques), soit des problématiques de l'évaluation, des relations intersubjectives, du rapport au savoir, de la gestion de classe, de l'interculturel, des relations familles-école, etc. (approches transversales).

La place de la sociologie ne saurait a priori être pensée de la même façon dans ces deux domaines.

La place de la sociologie dans les approches didactiques

À Genève, les didactiques des disciplines s'inscrivent résolument en sciences de l'éducation et se veulent pluridisciplinaires. Chacune s'organise autour d'une discipline d'enseignement et cherche à rendre compte des fonctionnements didactiques qui lui sont propres (transposition, contrat, dévolution, institutionnalisation, etc.) en s'appuyant à la fois sur les savoirs et l'épistémologie relevant de cette discipline et sur toutes les sciences sociales et humaines pertinentes: psychologie, psychanalyse, linguistique, sémiotique, anthropologie, histoire, sociologie.

Le degré de réalisation concrète de ce programme fort peut évidemment être interrogé, sachant que le contenu spécifique d'une unité de didactique dépend de sa taille, mais aussi de la formation et des orientations du ou des enseignants concernés. En formation professionnelle, même si l'on adosse la didactique à la recherche, il s'agit aussi de donner des outils de travail aux étudiants, ce qui peut entrer en compétition avec l'approfondissement de références théoriques en sciences sociales.

Appréhendée de l'extérieur, la place de la sociologie dans les diverses didactiques est assez opaque. Cela ne signifie pas qu'elle est inexistante, mais les textes ne suffisent pas à la cerner, il faudrait procéder à des entretiens approfondis avec les formateurs et les étudiants, voire à des observations de terrain.

Pourquoi cette opacité ? Parce qu'il est très difficile de démêler les apports respectifs des diverses sciences humaines et sociales lorsqu'elles sont associées dans l'analyse d'objets complexes. La transposition, la dévolution, le contrat didactique, l'institutionnalisation des savoirs, le fonctionnement du triangle didactique ont à l'évidence des dimensions sociologiques. Du moins est-ce évident pour les sociologues, ne serait-ce que parce que certains de ces concepts s'enracinent dans leur discipline, comme celui de transposition (Verret 1975) ou de contrat. C'est presque aussi évident dans les œuvres des didacticiens les plus pointus, qui font en général preuve d'une grande érudition pluridisciplinaire. Rien n'assure cependant qu'on retrouve une telle palette pluridisciplinaire chez chaque formateur et dans chaque unité de formation. Sur ce point, l'enquête est assez délicate, surtout auprès de collègues !

Dans les pays francophones, les différentes didactiques disciplinaires se calent sur le découpage du curriculum. Chacune "vit sa vie" et s'organise à sa guise, en symbiose avec la discipline qu'elle prend pour objet, sans rendre de comptes épistémologiques à l'institution. On peut donc défendre deux hypothèses extrêmes. Selon la première, la sociologie serait fortement présente dans le curriculum réel de la formation en didactique. Selon la seconde, elle y aurait une place congrue.

Sans doute faudrait-il décliner cette hypothèse selon les disciplines. On voit mal par exemple comment la didactique des langues pourrait ignorer la sociologie alors qu'elle s'appuie sur la psychologie culturelle de Vygotski ou Bruner, théorise les actes de parole ou les dimensions pragmatiques du langage. L'histoire ou la géographie contemporaines empruntent également à la sociologie. Les didactiques correspondantes n'ont pas de raison d'y être entièrement fermées.

La didactique de la biologie, pour prendre un autre exemple, n'apparaît pas avoir spontanément partie liée avec les sciences sociales. Cela n'empêche pas certaines collaborations (Grosbois, Ricco & Sirota 1992). Et les liens se renforcent dans une perspective d'écologie humaine.

La distance qui existe entre la discipline considérée et la sociologie n'explique dont pas tout. C'est ainsi que les didacticiens des mathématiques se rapprochent souvent de la sociologie, par exemple lorsqu'ils prétendent développer une anthropologie du didactique, conceptualiser l'institutionnalisation des savoirs ou expliquer les phénomènes de transposition ou de contrat.

La place de la sociologie dans les approches transversales

Les approches dites transversales posent le même problème en termes très différents. Alors que les didactiques partent des disciplines d'enseignement, les approches transversales partent des sciences humaines et sociales et pourraient se limiter à offrir aux futurs enseignants des notions de psychologie, de sociologie, d'histoire, etc. C'est d'ailleurs ce qui se passe dans de nombreux cursus, comme d'ailleurs dans la formation en travail social ou en soins infirmiers.

Le groupe qui a conçu la nouvelle formation des enseignants primaires à Genève a décidé très rapidement de s'écarter de cette voie classique, persuadé que des apports disciplinaires cloisonnés, même pertinents et bien construits, réduiraient les sciences sociales et humaines au statut d'une culture générale, assez proche de ce que les IUFM dispensent dans ce qu'ils appellent la formation commune.

Dans une approche par compétences, les savoirs sont des ressources au service de l'action et de la réflexion sur l'action. Elles doivent donc être facilement mobilisables dans des situations singulières et complexes. Pour cela, il apparaissait plus pertinent de construire ces savoirs à partir de situations et d'objets complexes appelant des éclairages multiréférentiels.

Les groupes de travail chargés de construire des unités transversales ont d'abord élaboré des listes assez larges de tels "objets". En raison de diverses contraintes curriculaires, et aussi pour éviter une trop forte dispersion, le programme s'est finalement construit avec sept unités de formation transversales, regroupées en deux ensembles appelés "modules". Dans le premier, intitulé "Relations intersubjectives et situations éducatives complexes, diversité des acteurs", quatre unités se partagent un bloc de douze semaines (relations intersubjectives et désir d'apprendre; rapport au savoir, métier d'élève, métier d'enseignant; diversité culturelle et gestion de classe; école, familles, société). Dans le second module, intitulé "Processus et difficultés d'apprentissage, régulation et différenciation", trois unités se partagent un bloc de neuf semaines (différences individuelles et difficultés d'apprentissage; régulation

des processus d'apprentissage et évaluation; enseignement spécialisé et intégration).

Le souci de retrouver dans les intitulés des traces explicites de chacune des sciences sociales et humaines n'a pas joué un grand rôle. Il semblait évident qu'il fallait intégrer et articuler tous les regards disciplinaires pertinents pour cerner l'objet, sans entrer dans des comptes d'apothicaire. De même, les descriptifs des unités transversales ne font pas de référence méthodique aux disciplines concernées. Sans doute n'est-ce pas sans lien avec un double fait : d'une part, les professeurs de sciences de l'éducation impliqués dans ces unités sont peu suspects de tourner le dos à la sociologie : deux sociologues, une spécialiste de l'interculturel familière de l'anthropologie et une psychanalyste collaborant avec des sociologues cliniciens; d'autre part, chaque unité de formation est confiée à un tandem comprenant un professeur intéressé par la formation des enseignants et un chargé d'enseignement ayant une maîtrise en sciences de l'éducation et une pratique de la profession d'enseignant primaire, deux gages d'une approche systémique.

Globalement, le premier module transversal apparaît plus sociologique que le second dans lequel les professeurs viennent plutôt de la psychologie du développement ou de l'apprentissage. Mais leur expertise dans des thèmes comme les difficultés d'apprentissage, l'évaluation ou l'enseignement spécialisé exclut en principe des approches enfermées dans la psychologie.

Lorsque la sociologie —comme les autres sciences humaines et sociales— se retrouve immergée dans des objets complexes, il devient plus difficile d'estimer sa place. Du point de vue de la lisibilité, des enseignements disciplinaires donneraient davantage de garanties. Mais elles ne portent que sur le curriculum. Rien ne dit que les apports correspondants sont intégrés dans l'esprit des futurs enseignants, donc mobilisables.

Peut-être est-ce un des enjeux majeurs d'une didactique de la sociologie dans les formations aux métiers de l'humain et notamment au métier d'enseignant : que faire lorsqu'il faut apparemment choisir entre la lisibilité (apparaître comme apport disciplinaire) et l'efficacité (s'immerger dans des objets complexes) ?

Démarches didactiques et construction des savoirs

Un tel choix ne devrait être fait qu'en connaissance de cause, sur la base des fondements didactiques d'un programme qui vise à construire des compétences, une identité et des savoirs professionnels.

Si l'on pense que le savoir est un texte qu'il faut lire et assimiler dans un ordre logique, on mettra l'accent sur des enseignements disciplinaires. Si l'on estime que le savoir est plutôt un réseau, un "hypertexte" et, notamment en

formation professionnelle, une ressource pour l'action, on adoptera des dispositifs de formation clinique qui partent de situations singulières, rarement justiciables d'un seul cadre d'interprétation disciplinaire, et qui construisent des savoirs proches de l'action, donc partiels et en apparence aléatoires en regard de la "table des matières" du "texte du savoir".

Il est inutile d'opposer radicalement ces deux modèles: une introduction ordonnée à chacune des diverses sciences sociales et humaines ne saurait nuire, au contraire, à une démarche clinique. Elle met en place des "structures d'accueil", une sorte de carte globale d'un territoire disciplinaire qui ne pourra, dans un travail clinique, être entièrement exploré. Les savoirs construits ressembleront aux savoirs géographiques d'un voyageur: réduits à des abstractions (et parfois à des stéréotypes) pour les régions du monde où il n'a pas mis les pieds, ils sont plus étoffés pour les régions qu'il a simplement traversées et plus substantiels encore pour les régions dans lesquelles il a longuement séjourné.

Si le temps de formation était illimité, on pourrait conjuguer les diverses démarches. Comme le temps est compté, il faut arrêter des priorités. Le travail clinique, l'analyse de cas, de situations, de pratiques exigent beaucoup plus de temps qu'un cours magistral. Il est donc exclu d'explorer méthodiquement tous les cas de figure qui peuvent se présenter dans une classe. De plus, l'échantillon des processus ainsi approchés est en partie aléatoire.

Pourquoi courir un tel risque, alors que des enseignements méthodiques pourraient couvrir plus largement les acquis de la discipline? Pour trois raisons au moins: a. les savoirs construits à partir de situations singulières sont plus facilement mobilisables dans des situations analogues, leur disponibilité tient au fait qu'ils ne sont pas complètement décontextualisés (Perrenoud 2000, 2001 b et c); b. cette démarche développe une posture et une pratique réflexives adossées aux sciences humaines et sociales (Perrenoud 2001a, 2002a); c. la démarche clinique travaille simultanément le savoir et le rapport au savoir, donc l'identité professionnelle.

On s'en doute, ces thèses ne font pas l'unanimité. Leurs fondements théoriques et empiriques sont en débat. Et surtout, elles heurtent la didactique spontanée de nombre d'enseignants universitaires.

Au-delà des préjugés et des mécanismes défensifs, deux chantiers devraient être investis: l'un de didactique professionnelle (Altet 1996 a et b, 1998, 2000; Blanchard-Laville & Fablet 1996; Clot 2000; Faingold 1996; Carbonneau & Héту 1996; Malglaive 1990; Mayen 1999; Paquay 1996; Pastré 1999, 2000; Perrenoud 1999b, 2001a); l'autre d'analyse du travail et des savoirs réels des enseignants (Durand 1996; Perrenoud 1996a, 1999a, 2002b; Tardif 1993; Tardif & Gauthier 1996; Tardif & Lessard 1999).

Ces deux chantiers sont étroitement complémentaires. Les sociologues sont plus actifs dans le second, ce qui est n'a rien de surprenant: la concep-

tualisation des savoirs et des pratiques relève de la sociologie des professions. On peut regretter que les sociologues soient trop peu nombreux dans le premier chantier. Ils y ont leur place, à l'évidence, comme acteurs réflexifs, dans le cadre de leurs propres pratiques d'enseignement et de formation. Mais ce n'est pas la seule entrée : la didactique professionnelle, comme les didactiques des disciplines scolaires, sont des carrefours auxquels les sciences humaines et sociales peuvent se rencontrer.

Bibliographie

- ALTET M. 1996A Les compétences de l'enseignant professionnel. Entre savoirs, schèmes d'action et adaptation: le savoir-analyser, in Paquay L., Altet M., Charlier E. & Perrenoud Ph. (dir.) *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?*, Bruxelles, De Boeck, 27-40
- ALTET M. 1996B Les dispositifs d'analyse des pratiques pédagogiques en formation d'enseignants: une démarche d'articulation pratique-théorie-pratique, in Blanchard-Laville C. & Fablet D. (dir.) *L'analyse des pratiques professionnelles*, Paris, L'Harmattan, 11-26
- ALTET M. 1998 Quelle formation professionnalisante pour développer les compétences de "l'enseignant professionnel" et une culture professionnelle d'acteur, in Tardif M., Lessard C. & Gauthier C. (dir.) *Formation des maîtres et contextes sociaux. Perspectives internationales*, Paris, PUF, 71-86
- ALTET M. 2000 L'analyse de pratiques: une démarche de formation professionnalisante?, *Recherche et Formation*, 35, 25-41
- ARDOINO J. (1980) *Éducation et relations. Introduction à une analyse plurielle des situations éducatives*, Paris, Gauthier-Villars
- BLANCHARD-LAVILLE C. & FABLET D. (dir.) 1996 *L'analyse des pratiques professionnelles*, Paris, L'Harmattan
- BRAUN A. (1989) *Enseignant et/ou formateur*, Paris, Éditions d'organisation
- CARBONNEAU M. & HÉTU J.-C. 1996 Formation pratique des enseignants et naissance d'une intelligence professionnelle, in Paquay L., Altet M., Charlier E. & Perrenoud Ph. (dir.) *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?*, Bruxelles, De Boeck, 77-96
- CHARLOT B. & al. 1995 *Les sciences de l'éducation, un enjeu, un défi*, Paris, ESF
- CHARLOT, B. 1995 Une discipline universitaire dans un champ de pratiques sociales, *Cahiers pédagogiques*, 334, mai, 14-15
- CHARLOT B. 1998 Les sciences de l'éducation en France: une discipline apaisée, une culture commune, un front de recherche incertain, in Hofstetter R. & Schneuwly B. (dir.) *Le pari des sciences de l'éducation*, Bruxelles, De Boeck, Coll. *Raisons Éducatives 1*, 147-167
- CLOT Y. 2000 La formation par l'analyse du travail: pour une troisième voie, in Maggi B. (dir.) *Manières de penser, manières d'agir en éducation et en formation*, Paris, PUF, 133-156
- DUBAR C. 2002 Les tentatives de professionnalisation des études de sociologie: un bilan prospectif, in Lahire B. (dir.) *À quoi sert la sociologie?*, Paris, La Découverte, 95-117

- FAINGOLD N. (1996) Du stagiaire à l'expert: construire les compétences professionnelles, in Paquay L., Altet M., Charlier E. & Perrenoud Ph. (dir.) *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?*, Bruxelles, De Boeck, 137-152
- GROSBOIS M., RICCO G. & SIROTA R. 1992 *Du laboratoire à la classe, le parcours du savoir. Étude de la transposition didactique du concept de respiration*, Paris, ADAPT, 209-237
- HAMELINE D. 1998 "Pédagogie", in Hofstetter R. & Schneuwly B. (dir.) *Le pari des sciences de l'éducation*, Bruxelles, De Boeck, Coll. *Raisons Éducatives 1*, 227-241
- LAHIRE B. (DIR.) 2002 *À quoi sert la sociologie?*, Paris, La Découverte
- LAHIRE B. (dir.) 2000 Sociologie des savoirs, *Éducation et Sociétés*, 4
- MAYEN P. 1999 Des situations potentielles de développement, *Éducation Permanente*, 139
- PAQUAY L., ALTET M., CHARLIER É. & PERRENOUD Ph. (DIR.) 1996 Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?, Bruxelles, De Boeck, 3^e éd., 2001
- PASTRÉ P. 1999 L'ingénierie didactique professionnelle, in Carré P. & Caspar P. (dir.) *Traité des sciences et des méthodes de l'analyse du travail*, Paris, Dunod, 403-417
- PASTRÉ P. 2000 Que devient la didactisation dans une pédagogie des situations professionnelles, in Lenoir Y. & Bouillier-Oudor M.-H. (dir.) *Savoirs professionnels et curriculum de formation de professionnels. Une variété de situations, une variété de conceptions, une variété de propositions*, Bruxelles, De Boeck
- PERRENOUD Ph. 1993 Former les maîtres primaires à l'Université: modernisation anodine ou pas décisif vers la professionnalisation?, in Hensler H. (dir.) *La recherche en formation des maîtres. Détour ou passage obligé sur la voie de la professionnalisation?*, Sherbrooke (Canada), Éditions du CRP, 111-132
- PERRENOUD Ph. 1994a *La formation des enseignants entre théorie et pratique*, Paris, L'Harmattan
- PERRENOUD Ph. 1994b Former les enseignants primaires dans le cadre des sciences de l'éducation: le projet genevois, *Recherche et Formation*, 16, 39-60
- PERRENOUD Ph. 1996a *Enseigner: agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*, 2^e éd. 1999, Paris, ESF
- PERRENOUD Ph. 1996b Former les maîtres du premier degré à l'Université: le pari genevois, in Lapiere G. (dir.) *Qui forme les enseignants en France aujourd'hui?*, Grenoble, Université Pierre Mendès France, Actes des Assises de l'ARCUFEF, 75-100
- PERRENOUD Ph. 1996c Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants. Analyse des pratiques et prise de conscience, in Paquay L., Altet M., Charlier É. & Perrenoud Ph. (dir.) *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?*, Bruxelles, De Boeck, pp. 181-208 (3^e éd. 2001)
- PERRENOUD Ph. 1998a De l'alternance à l'articulation entre théories et pratiques dans la formation des enseignants, in Tardif M., Lessard C. & Gauthier C. (dir.) *Formation des maîtres et contextes sociaux. Perspectives internationales*, Paris, PUF, 153-199
- PERRENOUD Ph. 1998b Le rôle des formateurs de terrain, in Bouvier A. & Obin J.-P. (dir.) *La formation des enseignants sur le terrain*, Paris, Hachette, 219-241
- PERRENOUD Ph. 1999a *Dix nouvelles compétences pour enseigner. Invitation au voyage*, Paris, ESF
- PERRENOUD Ph. 1999b De l'analyse de l'expérience au travail par situations-problèmes en formation des enseignants, in Triquet E. & Fabre-Col C. (dir.) *Recherche(s) et formation des enseignants*, Grenoble, IUFM, 89-105

- PERRENOUD Ph. 2000 Mobiliser ses acquis : où et quand cela s'apprend-il en formation initiale ? De qui est-ce l'affaire ?, *Recherche et Formation*, 35, 9-22
- PERRENOUD Ph. 2001a *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique*, Paris, ESF
- PERRENOUD Ph. 2001b *Former à l'action, est-ce possible ?*, Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation
- PERRENOUD Ph. 2001c *Les sciences de l'éducation proposent-elles des savoirs mobilisables dans l'action ?*, Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation
- PERRENOUD Ph. 2001d *Vendre son âme au diable pour accéder à la vérité : le dilemme des sciences de l'éducation*, Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation
- PERRENOUD Ph. 2002a *Adosser la pratique réflexive aux sciences sociales, condition de la professionnalisation*, Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation
- PERRENOUD Ph. 2002b *Analyse de pratiques et référence au travail réel : autour de quelques questions vives*, Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation
- TARDIF M. 1993 Savoirs et expérience chez les enseignants de métier, in Hensler H. (dir.) *La recherche en formation des maîtres. Détour ou passage obligé sur la voie de la professionnalisation ?*, Sherbrooke (Canada), Éditions du CRP, 53-86
- TARDIF M. & GAUTHIER C. 1996 L'enseignant comme acteur "rationnel" : quelle rationalité, quel savoir, quel jugement ?, in Paquay L., Altet M., Charlier E. & Perrenoud Ph. (dir.) *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?*, Bruxelles, De Boeck, 209-237
- TARDIF M. & LESSARD C. 1999 *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*, Québec, Les Presses de l'Université Laval et Bruxelles, De Boeck
- VERRET M. 1975 *Le temps des études*, Paris, Honoré Champion, 2 vol.

Faire de la sociologie avec des étudiants. De l'usage de "l'herméneutique structurale" dans la formation des enseignants

ÉLISABETH FLITNER, ANDREAS WERNET

Université de Potsdam

Philosophische Fakultät II, Institut für Pädagogik

Universität Potsdam Postfach 601553, Potsdam 14415

L'enseignement de la sociologie dans la formation universitaire des enseignants peut prendre des formes diverses. Nous décrivons ici un certain type d'interprétation selon la méthode de "l'herméneutique structurale" (développée par Ulrich Oevermann et appelée en allemand "objektive Hermeneutik", Wernet 2000) que nous pratiquons avec les étudiants — des interprétations extensives de petites scènes de la vie scolaire qui permettent de reconstruire la logique de l'agir pédagogique professionnel avec eux.

Nous proposons des séances de séminaire hebdomadaires de quatre heures ou un peu plus, avec une pause, bien entendu, où nous discutons mot par mot, ligne par ligne, un protocole donné. La sociologie n'est donc pas ici l'objet d'un cours magistral; elle se trouve dans la méthode et dans notre savoir. Nous ne transmettons pas systématiquement des résultats de la recherche sur l'école, mais le faisons seulement en passant, au cours du travail d'interprétation et dans le résumé de ce travail. Notre pari est plutôt de mettre les étudiants dans les conditions constitutives de chaque recherche où ils sont libérés de la pression du temps, de la décision qui caractérisent la vie pratique et de leur permettre de découvrir et de développer, au moins à l'intérieur du séminaire, des capacités d'analyser une scène scolaire selon certaines règles. L'intérêt de la méthode de l'herméneutique structurale dans le cadre d'une formation universitaire des enseignants nous semble être qu'elle exige de discuter en détail des propositions d'interprétation venant des étudiants, de les analyser avec précision et de clarifier leur signification sans pour autant la transformer en séminaire du type

“supervision pédagogique-personnelle” qui quitterait le champ universitaire de la recherche et de l'argumentation scientifique. Nous y reviendrons à la fin de cet article.

Les principes de l'interprétation

L'interprétation suit les principes de décontextualisation, littéralité, séquentialité, extensivité ou complétude et économie.

Décontextualisation

On demande quelle signification a le texte indépendamment de son contexte actuel. Afin de clarifier cette signification, on formule sous forme d'expérimentations mentales des contextes dans lesquels le texte paraît bien formé ou “adéquat”. Le principe d'une interprétation décontextualisante ne signifie pas que le contexte serait sans importance. Il signifie que sa prise en compte du contexte ne devient une opération substantielle méthodiquement contrôlée et donnant accès à une structure que si l'on a d'abord explicité une signification indépendante du contexte.

Littéralité

L'objet de l'explication n'est pas ce que le texte a pu vouloir dire mais ce que le texte a dit. Le respect de ce principe est particulièrement important quand l'intention du texte diverge de sa forme (dans le cas de lapsus, par exemple). Ce principe contraint l'interprétation à prendre le texte au pied de la lettre.

Séquentialité

Le principe de séquentialité sert à reconstruire le processus de formation de la structure du texte. On ne se promène pas entre différentes parties du texte à la recherche de passages utilisables, mais on suit le protocole du texte, pas à pas. Pour réaliser une analyse séquentielle, il est particulièrement important de ne pas tenir compte du texte qui succède à la séquence que l'on interprète actuellement.

Une opération centrale de l'analyse séquentielle consiste à construire des suites possibles de la séquence prise en compte. Cette construction de suites est une forme d'expérimentation mentale qui vise la reconstruction de la particularité d'un texte qui est “tel et pas autrement”. L'analyse séquentielle représente une explication de signification cumulative. La structure de

sens d'une position de séquence actuellement interprétée est mise en relation avec l'interprétation des séquences précédentes.

Ce principe n'oblige pas l'interprétation d'un texte depuis son début jusqu'à sa fin. Il permet un choix de passages. Ceux-ci doivent, en revanche, être interprétés pour eux-mêmes en tant que séquences.

Extensivité ou complétude

Tous les éléments du protocole doivent être interprétés, aucun ne doit être exclu comme insignifiant. Ce principe contraint l'interprétation à expliquer totalement les sens possibles. Les types de contextes construits doivent être analysés complètement. Le principe d'extensivité n'est respecté que quand toutes les variantes de lecture possibles (toutes les constructions de contextes, toutes les interprétations) sont épuisées.

Économie

Sont uniquement permises les variantes de lectures-interprétations nécessitées par le texte, les constructions, dans lesquelles le texte paraît bien formé i.e. adéquat. Le principe d'économie sert à prévenir-empêcher que l'on attribue au texte, trop tôt et sans justification, un non-respect de règles, une pathologie, un caractère déraisonnable.

Le principe d'économie demande de n'admettre que les hypothèses sur la structure du cas que l'on peut vérifier dans le texte. Il n'affirme pas que d'autres hypothèses non-vérifiables seraient "fausses", mais seulement qu'elles seraient sans valeur ou constitueraient un obstacle pour un acte d'interprétation vérifiable.

Dans la pratique des séminaires, nous expliquons ces règles dans leur ensemble, assez brièvement. Nous commençons ensuite l'interprétation, en reprenant les règles et éventuellement leurs justifications in extenso chaque fois qu'une d'entre elles est violée.

Une question d'élève

Le protocole d'interaction que nous allons interpréter commence avec une question:

Élève: Quand est-ce que vous nous rendez les contrôles?

Suivant la méthode de l'herméneutique structurale, nous nous limitons d'abord à l'interprétation de la première ligne. Nous cachons la suite de la scène qui n'est découverte que ligne par ligne, au fur et à mesure que l'interprétation avance. La question parle de "rendre" quelque chose. Entre le locu-

teur et l'adressé il existe donc une relation d'échange par rapport à l'objet mentionné. Si nous faisons abstraction de l'objet spécifique "contrôle", la question aurait pu être posée par exemple dans le cadre d'un prêt entre amis. "Quand est-ce que tu me rendras l'argent ?" C'est un exemple pour tous les contextes potentiels où le propriétaire d'une chose demande à celui qui la détient actuellement à quel moment elle sera rendue. Il est supposé qu'elle sera rendue. Ce n'est que le moment précis de sa restitution qui est thématiqué.

Pour pouvoir comprendre le sens de la question, il faudrait donc savoir à quel moment elle est posée. Restons dans l'exemple d'un prêt entre amis. Si la question est posée au moment de la conclusion de l'affaire, il s'agit d'un contenu du contrat de crédit. Le créancier exprimerait son intérêt pour une restitution pas trop tardive, et le destinataire de la question reconnaîtrait son obligation en donnant une date. La question n'est donc pas purement informative, mais exprime aussi un intérêt pratique pour la restitution de l'argent.

Mais on peut aussi imaginer que la question est posée à un moment où une date de restitution convenue est dépassée. La question contiendrait alors non seulement l'intérêt de récupérer l'argent, mais aussi une critique, à laquelle l'adressé peut répondre soit par une excuse, reconnaissant le bien fondé de la critique, soit par une "contre-attaque" : "Calme-toi. Tu auras ton argent la semaine prochaine."

Deux autres particularités linguistiques méritent encore d'être mentionnées. Le locuteur dans cette première ligne s'adresse à son vis-à-vis avec une forme de politesse (a) et il parle pour un collectif (b).

(a) L'utilisation de la forme de politesse rend improbable qu'il s'agisse d'un contexte informel-diffus, d'une famille, par exemple, ou d'un couple d'amis. Cela aiguise d'une certaine façon l'obligation ou la critique prononcée, parce que nous devons supposer que la relation d'échange en question est intégrée dans une obligation formalisée ou dans des relations de rôles.

(b) Le locuteur prétend parler au nom d'un collectif. Confrontons cette observation en sachant qu'il s'agit d'une question d'élève. L'usage du "nous" nous apprend quelque chose sur l'école. Le locuteur ne parle pas seulement dans son intérêt propre. Il parle aussi au nom de ses condisciples. Mais de quel droit ? Pourquoi ne demande-t-il pas : "Quand est-ce que vous me rendez mon contrôle ?" Cette possibilité nous indique une caractéristique de l'interaction dans l'enseignement. Nous mobilisons ici un savoir sur l'école dont nous disposons tous : l'élève qui choisirait cette formulation serait tout de suite soupçonné d'une orientation égoïste inadéquate. Tendanciellement, il se transformerait en marginal. L'orientation vers le "peer-group" est une contrainte structurelle de la classe. Son existence met des limites à l'expression d'un intérêt individuel. En ceci, le protocole nous donne une

indication de l'impossibilité d'une dyade enseignant-élève. Cette relation est toujours intégrée dans une orientation collective, dans la perspective de l'élève comme dans celle de l'enseignant.

Nous devons donc supposer une obligation pour le locuteur de poser sa question au nom de la classe. Tournons-nous vers le contenu: il s'agit de rendre un "contrôle". Ceci nous renvoie d'abord à la relation de réciprocité entre élèves et enseignants manifeste dans l'institution du "contrôle". Le contrôle représente d'un côté un élément de l'universalisme scolaire du rendement individuel. Il confronte l'élève avec une demande impersonnelle "d'achievement" et représente une exigence particulière en ceci que le sujet, non encore complètement socialisé, est renvoyé à la responsabilité de son travail et de ses conséquences. Être exposé à l'évaluation de ses rendements confronte l'élève à une exigence spécifique des rôles du monde adulte dans les sociétés modernes, exigence qui est localisée au-delà de la "personne entière". De l'autre côté, à l'obligation de se faire évaluer selon des critères de l'universalisme impersonnel correspond le droit à une telle évaluation. L'élève a un droit à être évalué selon son rendement, selon la qualité de son travail (et non pas selon d'autres critères).

Suivant l'interprétation précédente, on peut donc distinguer deux manières possibles de comprendre la question initiale: — Soit l'élève pose la question au moment où le contrôle est écrit et donné au professeur. Il veut savoir quand le contrôle sera rendu. Invitant le professeur à une réponse, il l'oblige en même temps à un engagement pratique. Dans le contexte de l'école, pourtant, cette question aurait besoin d'une explication supplémentaire. En règle générale, en effet, nous trouvons ici des routines fiables ne permettant pas de prévoir, il est vrai, au jour près quand le contrôle sera rendu, mais qui constituent quand même un système d'attentes réciproques suffisamment précis par rapport au retour d'un contrôle. Cette première variante de lecture doit donc supposer une incertitude de situation un peu exceptionnelle. —

Soit l'élève pose la question à un moment où le contrôle aurait déjà dû être rendu. Comme on a pu le voir dans l'exemple du crédit, la question de l'élève implique alors une critique du destinataire. Les élèves attendent depuis trop longtemps une évaluation de leur travail. La réciprocité de la situation d'examen, qui fait qu'au travail de l'élève correspond une évaluation de ce travail par le professeur, aurait été négligée par ce dernier. La question de l'élève ne concerne dans ce cas pas seulement la date du retour des contrôles, mais aussi l'effectivité de la relation de réciprocité initiale.

Les réponses des étudiants à la question de l'élève

Dans le cadre du séminaire, nous avons interprété ensemble la question de l'élève de la manière présentée ci-dessus. Après cette interprétation, nous avons demandé aux étudiants d'imaginer la suite de l'interaction.

Ceci correspond à la méthodologie de l'herméneutique structurale qui exige un procédé séquentiel. Le principe de séquentialité sert à reconstruire le processus de formation du texte. Il est important de ne pas tenir compte de la suite du protocole lors de l'interprétation d'une séquence. On doit ignorer la suite (et il est utile de la cacher d'emblée afin d'éviter qu'elle influence la compréhension de la séquence considérée). On imagine d'abord des variantes de suites possibles, ici des réponses possibles du professeur à la question de l'élève. Ces constructions, comparables à des expérimentations mentales, constituent une opération centrale de l'analyse séquentielle. Elles permettront plus tard de mettre en relief la particularité de la suite effective du protocole que l'on comparera avec les suites possibles imaginées. La comparaison des suites construites avec la suite effective de l'interaction du protocole fera ressortir la spécificité de celle-ci.

Les deux premières propositions venant des étudiants étaient les suivantes : "Bonne question. Question suivante ?" Et : "Je vous le rendrai quand je vous le rendrai".

Ce qui est surprenant et étrange dans ces propositions c'est qu'elles ne sont nullement indiquées par l'interprétation précédente. Quand on se réfère aux deux lectures possibles de la question de l'élève, les réponses possibles seraient, normalement, les suivantes. Dans le premier cas, nous devrions nous attendre à une réponse simple de la part du professeur. Il ne doit pas nécessairement indiquer une date précise. Il pourrait dire, par exemple : "Je ne sais pas encore exactement. Probablement à la fin de la semaine prochaine". Cette réponse ou une semblable serait la suite la plus probable. Éventuellement on pourrait s'attendre à ce que le professeur thématise l'impatience qui se montre dans la question. Il répondrait alors peut-être : "Mais, comme d'habitude. Pourquoi vous me le demandez ?". La deuxième variante de lecture laisserait attendre une excuse du professeur. Elle suppose que le professeur est en retard. L'excuse ne serait pas nécessairement explicite. Mais il faudrait en tout cas s'attendre à une marque linguistique quelconque de la reconnaissance de la critique que contient la question de l'élève. Il pourrait dire, par exemple : "Je sais, je suis un peu long, mais je le ferai pour la semaine prochaine". Dans le "Je sais, je suis un peu long", le professeur aurait admis son retard et effectué une excuse dans le sens qu'il aurait reconnu la question comme légitime et qu'il aurait restitué la validité de la relation de réciprocité entre contrôle et évaluation du contrôle.

On voit que, dans les deux cas de suites possibles, la justification de la question de l'élève devient thématique. C'est précisément cet aspect-là d'une suite réussie de l'interaction que les propositions des étudiants laissent complètement de côté. Regardons-les de plus près.

"Bonne question. Question suivante?"

Cette réponse est cynique. Elle loue d'abord la question posée en reconnaissant ainsi qu'il y a en effet une question. Mais en même temps elle refuse d'y répondre. Ce refus s'exprime dans la demande de poser la question suivante. Mais si une bonne question ne trouve pas de réponse, quelles autres questions auraient une chance d'en trouver une ? De mauvaises questions ? Au moins, il est annoncé que toutes les bonnes questions qui pourraient suivre ne trouveraient pas de réponse.

Cette forme de réaction attribuée au destinataire de la question (au professeur) un pouvoir arbitraire sur les réponses. Le professeur est délié de l'obligation de réciprocité que suppose la forme de question en tant que telle. En même temps, la réponse proposée quitte le niveau d'un effort commun de traiter les choses de manière adéquate. La réaction construite annonce qu'aucune bonne question ne trouvera de réponse. S'il existe des questions qui en trouveraient peut-être, il s'agirait de mauvaises questions. Ainsi le professeur inviterait les élèves à la niaiserie.

"Je vous le rendrai quand je vous le rendrai".

Cette réponse imaginée se réfère bien à l'objet de la question de l'élève, mais refuse d'y répondre. Elle ne reconnaît pas la question posée comme adéquate. Plus, elle nie toute légitimité de la question. Le moment et la situation dans lesquels la question de l'élève fut posée paraissent complètement indifférents; elle est illégitime en toute circonstance. Cette réponse nie à l'élève tout droit à la critique, même si sa question contenait une critique justifiée d'un retard du professeur.

Les propositions des étudiants peuvent être considérées comme exemples d'une faute d'interprétation. Elles font violence au "principe d'économie" de la lecture de la question de l'élève. Selon ce principe, l'interprétation d'une séquence (et la construction de ses suites possibles) ne doit pas supposer d'emblée un manque de raison, une pathologie, un non-respect de règles sociales du locuteur. On ne "délière" pas en construisant la suite, on n'invente pas n'importe quoi, mais on se sert de la connaissance des règles sociales dont nous disposons tous. Or, les étudiants construisent ici des options qui ne sont pas orientées par la validité et le respect pratique de règles sociales. Les propositions des étudiants ne peuvent être formulées que sous

l'hypothèse d'une déformation de l'agir, d'une non-observation pratique de règles. Comme si cela allait de soi, ces propositions de réponses construisent un agir de l'enseignant rompant d'emblée avec le respect d'obligations élémentaires de réciprocité. Sans qu'il y en ait le moindre fondement dans la question de l'élève, les expérimentations mentales des étudiants produisent une pratique sociale où les règles de la reconnaissance réciproque sont suspendues.

La suite du protocole d'interaction

Il est remarquable que les propositions des étudiants se révèlent être de bon pronostics. Sans connaître la suite effective du protocole, ils ont construit une pratique sociale présentant une déformation homologue à celle de l'interaction du protocole dont voici la suite :

Élève: Quand est-ce que vous nous rendez le contrôle ?

Professeur: La semaine prochaine.

La réponse "La semaine prochaine" satisfait le besoin d'information que l'élève avait formulé en tant que représentant de l'ensemble de la classe, et formule une obligation pour le professeur. Il donne une date. On ne peut pas supposer qu'il est en retard. Car il n'y a aucune indication d'un geste d'excuse dans sa réponse. C'est donc la fin de cette interaction. L'élève a obtenu une réponse et la leçon dans le sens propre peut commencer :

Élève: Quand est-ce que vous nous rendez les contrôles ?

Professeur: La semaine prochaine

Élève: Oh, mais vous l'avez déjà depuis trois semaines.

La leçon ne commence pas. L'élève insiste. Il a reçu une réponse univoque, mais celle-ci ne le satisfait pas. L'information de contexte que nous donne la réplique de l'élève permet de comprendre pourquoi. En effet, la réponse du professeur ne laisse pas deviner que le contrôle se trouve entre ses mains depuis trois semaines déjà. En supposant que l'indication de temps par l'élève est correcte, on aurait dû s'attendre à ce que le professeur ne dise pas simplement : "La semaine prochaine", mais qu'il fasse au moins un commentaire à propos de ce laps de temps considérable. En ne faisant aucun commentaire à ce propos, il donne une raison à l'élève de poursuivre. Davantage même : il le pousse à la surenchère. La critique implicite dans la première question de l'élève devient maintenant une plainte explicite. Si l'élève veut tenir bon, s'il ne veut pas se laisser décourager par le refus du professeur de reconnaître la légitimité de sa première question, il est forcé de devenir plus "direct".

Ainsi la réponse du professeur : "La semaine prochaine" apparaît sous un autre jour. Elle met l'élève devant l'alternative de laisser tomber une demande légitime face à l'autorité du professeur ou de la maintenir contre le

professeur, autrement dit, de se montrer ou lâche ou rebelle. La forme raisonnable entre ces deux possibilités est déjà exclue par la première réponse du professeur. La critique implicite et, comme on sait après-coup, légitime dans : "Quand est-ce que vous nous rendez les contrôles ?" est transformée en lutte de pouvoir par la réponse : "La semaine prochaine".

On pourrait maintenant s'attendre à ce que le professeur commente son retard. Il pourrait facilement se servir de la réplique de l'élève pour corriger ou compléter sa première réponse et désamorcer le conflit. "Oui, c'est vrai, mais malheureusement..." suffirait pour signaler qu'il prend au sérieux l'objet de la question de l'élève. En fait, le protocole continue :

Élève : Quand est-ce que vous nous rendez les contrôles ?

Professeur : La semaine prochaine.

Élève : Oh, mais vous l'avez déjà depuis trois semaines.

Professeur : Et même si je l'avais depuis cinq semaines...

Le professeur accumule maintenant deux retards : celui du retour des contrôles et celui d'une excuse. Il nie explicitement tout droit de l'élève à un retour du contrôle dans un laps de temps utile. L'élève devient ainsi un "sans-droit". À cela contribue la dimension temporelle dans le propos du professeur. La date annoncée du retour des contrôles : "La semaine prochaine" aurait impliqué une rétention totale de quatre semaines. Maintenant il se dédit de cette date en disant qu'il pourrait aussi bien les garder pendant cinq semaines. Il déclare ainsi que même la promesse qu'il vient de faire ("La semaine prochaine") ne l'oblige à rien et s'accorde une immunité devant laquelle toute demande des élèves doit s'évaporer.

Que peut faire l'élève maintenant ? Il n'a le choix qu'entre le retrait et la rébellion ouverte :

Élève : Quand est-ce que vous nous rendez les contrôles ?

Professeur : La semaine prochaine.

Élève : Oh, mais vous l'avez déjà depuis trois semaines.

Professeur : Et même si je l'avais depuis cinq semaines...

Élève : Ma mère pense déjà que je l'ai foutu à la poubelle.

En effet, nous trouvons des éléments d'un retrait. L'intérêt pour le résultat du contrôle n'apparaît plus comme celui de l'élève lui-même mais comme celui de sa mère. Le contrôle ne lui importe pas à lui-même. Ce n'est qu'à cause des questions ennuyeuses de sa mère qu'il demande. Il ne reste plus rien de son souhait initial de connaître l'évaluation de son contrôle. En même temps, il abandonne le rôle de "représentant d'élèves". Son dernier propos n'est plus généralisable pour toute la classe. Il s'est transformé d'un "représentant d'élèves", en un "fils de sa maman".

À ce mouvement de retrait s'oppose pourtant une composante rebelle dans une menace et un dédain implicites. En mentionnant sa mère, l'élève signifie au professeur que le travail de celui-ci ne regarde pas uniquement les

élèves mais peut éventuellement aussi être contrôlé par les parents. Face à l'éroulement de la validité des règles de l'échange social dans le contexte scolaire, l'élève s'appuie maintenant sur le "pouvoir protecteur" du monde des adultes, sur ses parents. Le propos de l'élève contient implicitement la question menaçante : "Pourriez-vous maintenir votre position face à des adultes ?". Mais la forme de son propos est habile. Il ne dit pas "Je le dirai à ma mère et puis vous verrez bien !", mais choisit une forme inattaquable. Finalement, il exprime son dédain du contrôle et de son évaluation par le professeur en employant l'expression "foutu à la poubelle". Il ne reste plus rien de la réciprocité de l'obligation de se faire évaluer et de l'obligation complémentaire de corriger les copies en temps utile. L'élève dit implicitement : "Je n'attache aucune importance à votre évaluation de mon contrôle. Je n'exclus même pas de jeter les contrôles." Mais, comme avant, cette résiliation de coopération sociale reste discrète et ne prend pas la forme d'une rébellion ouverte.

Nous nous arrêtons ici en espérant que cette esquisse pourra au moins évoquer chez le lecteur des associations et "constructions" sur la manière dont un séminaire d'interprétation de ce type peut se dérouler. Nous renonçons de même à un résumé de l'interprétation qui pourrait viser maintenant un niveau plus théorique et intégrer des résultats de recherches sociologique ou autres sur l'école ; dans les séminaires, nous essayons de travailler ainsi "en spirale".

Reconstruction de cas et formation des enseignants

Nous tenterons ici de tirer quelques conclusions par rapport à la signification de la reconstruction de cas dans le cadre de la formation des enseignants. Rappelons d'abord quelques qualités plutôt techniques du procédé, i.e. la nature du matériel employé et les particularités du traitement de ce matériel.

Un aspect presque trivial, mais néanmoins important, tient à la nature des protocoles de départ. Par comparaison à d'autres données empiriques dans les champs de la sociologie de l'éducation, les protocoles d'interaction scolaire possèdent un haut degré de concrétude (ce qui ne signifie pas : d'évidence) par rapport à la réalité sociale de l'enseignement. Nous sommes les témoins assez immédiats des événements qui surviennent dans la salle de classe. La nature du matériel nous donne la possibilité de thématiser des dimensions et problèmes spécifiques de l'enseignement scolaire. Dans le cadre d'une formation d'enseignants, on s'intéresse, bien entendu, surtout aux aspects qui permettent un regard sur les stratégies de résolution de problèmes de l'agir professionnel enseignant.

L'approche par l'analyse joue un rôle décisif, car les règles méthodologiques de l'herméneutique structurale, en particulier le procédé séquentiel,

créent une situation d'interprétation qui oblige constamment à construire des suites d'interactions sous forme d'expérimentations mentales. Cela met les étudiants devant l'exigence d'épeler en détail la pléthore de possibilités d'agir en vue d'une situation concrète. Ils sont invités, à chaque moment de la séquence, à expliciter les options de l'agir. Ce qui importe ici, c'est que ces options, les "possibilités objectives" existantes à ce moment de la séquence, ne sont pas seulement nommées, mais explicitées dans leur structure de sens. Nous ne demandons pas seulement : "Qu'est-ce que le professeur pourrait faire maintenant ?" mais aussi : "Qu'est-ce que signifie le choix de cette option en comparaison avec d'autres ?" Ainsi la reconstruction de cas permet-elle un agir expérimental et une représentation "au ralenti" de diverses constellations problématiques de l'interaction scolaire. En ceci, l'instrument de cette méthode nous livre une forme de réflexion sur des problèmes de la pratique professionnelle et contribue à traiter le problème notoire des liens entre "théorie" et "pratique" dans la formation universitaire des enseignants.

Mais quel est le but de cette formation et qu'est-ce que cette interprétation a pu apprendre aux futurs enseignants ?

- a) Le protocole analysé ne donne pas un exemple d'interaction réussie, mais un exemple d'agir professoral raté. La leçon la plus simple, c'est-à-dire l'invitation à suivre cet exemple, n'est pas possible ici.
- b) L'interprétation explicite le mode de l'échec. Elle ne se contente pas de constater que le professeur "n'a pas fait ce qu'il faut", mais explique les raisons de l'échec : la non-observation continue des règles du respect et de la reconnaissance réciproques et le non-respect de l'obligation de rôle professionnelle du côté du professeur.
- c) L'interprétation peut faire deux choses en même temps : montrer en toute clarté la logique du non-respect de règles de la part du professeur et faire remarquer simultanément que cet agir n'est pas suivi par une soumission de l'élève. L'élève subit un tort en ceci que sa demande initiale est refusée. Mais il en sort indemne en ceci qu'il arrive à faire face à ce refus. La leçon de cette interprétation serait donc une sérénité relative par rapport à —et en face— d'un tel échec pédagogique.
- d) Quels que soient les motifs subjectifs du professeur, cet échec peut être décrit comme une atteinte aux obligations contenues dans son rôle. La tension entre élève et professeur n'aurait pas pu se produire si le professeur s'était simplement plié aux normes impersonnelles de son métier (en s'excusant non pas pour rendre une faveur à l'élève mais afin de reconnaître ses obligations professionnelles). Ce faisant, il aurait aussi exprimé un respect de la personne de l'élève. Si l'on cherche le modèle de réussite professionnelle qui se trouve à l'arrière-fond de l'analyse de l'échec, on trouve le modèle d'un agir impersonnel. Les étudiants sont donc confrontés, à la

fin de cette interprétation, avec les mérites du “sine ira et studio”, au modèle d'un professeur “impassible”.

- e) Les propositions de réponses provenant des étudiants montrent que l'indication d'une orientation impersonnelle et impassible, qui les incite à la “neutralité affective”, n'est pas superflue dans le cadre de leur formation. L'objet de notre interprétation n'était pas seulement une certaine réalité scolaire, mais aussi les dispositions des étudiants. En construisant des réponses possibles, les futurs enseignants ont épousé sans le savoir la réaction du professeur observé. Leurs propositions (“Bonne question. Question suivante ?” et “Je le rendrai quand je le rendrai”) préféreraient une option refusant la question de l'élève et niant l'obligation d'un retour des copies en temps utile, exactement comme la réponse du protocole.

L'agir du professeur n'est donc pas un cas isolé ; les propositions des étudiants lui donnent un caractère exemplaire car elles montrent qu'une réponse qui serait tout à fait étrange et déroutante dans des contextes de la vie quotidienne en dehors de l'école peut devenir (littéralement) le “premier choix” dans le contexte scolaire. On ne doit pas surestimer ces constructions en supposant une concordance entre elles et l'agir professionnel du futur enseignant. Ce serait nier la différence entre une situation expérimentale et une situation réelle. Mais on ne doit pas non plus sous-estimer leur effectivité : la construction de telles réponses renvoie à l'existence de dispositions qui les ont produites dans le cadre du séminaire et qui peuvent aussi être à l'œuvre dans la pratique professionnelle. La reconstruction de cas confronte les étudiants avec le manque de “tact” contenu dans leurs propositions et avec les conséquences d'une telle orientation dans la pratique.

- a) Il est évident que les explications précédentes impliquent un modèle normatif de “réussite” de l'interaction entre élèves et professeurs. Si on ne veut pas réduire la formation des enseignants à l'enseignement d'une éthique pédagogique, la reconstruction de cas montre un chemin alternatif pour développer la normativité de la réflexion au cours d'une interprétation méthodiquement contrôlée. La norme ou l'orientation normative n'est pas apportée de l'extérieur, mais développée au cours de l'analyse d'un cas concret.
- b) L'intérêt des considérations précédentes réside dans l'observation que l'agir de l'enseignant observé trouve des correspondances du côté des étudiants. Mais ces correspondances méritent notre intérêt parce que (et seulement parce que) il s'agit de futurs professeurs. Si nous avions décrit une interprétation dans le cadre d'un séminaire de sociologie, les dispositions des étudiants qui se manifestent dans leurs propositions seraient complètement inintéressantes en tant que telles. Ce n'est que le fait qu'il s'agit non pas de futurs sociologues mais de futurs enseignants qui confère à leurs pro-

positions d'interprétation une signification pratique par rapport à leur formation professionnelle. Des interprétations "étranges" exprimeraient évidemment aussi des dispositions subjectives si elles étaient proposées par des futurs chercheurs en sociologie dans le cadre de leur formation scientifique. Mais il n'y aurait pas ici de lien systématique avec leur pratique professionnelle future. Dans le contexte d'une formation d'enseignants, par contre, la reconstruction de scènes scolaires peut être comprise comme une évocation de dispositions qui peuvent aussi devenir effectives dans le cadre de leur travail futur. Or, la modalité de travail de ces dispositions n'est pas celle d'une "supervision" qui expliciterait les motifs subjectifs des propositions faites en tant que telles et viserait leur changement. Ce serait quitter le cadre d'une formation universitaire, scientifique. Le travail reste au niveau d'une explication du caractère adéquat ou inadéquat des constructions des étudiants par rapport aux règles de l'interprétation.

Nous ne pouvons pas viser une transmission directe de compétences professionnelles pratiques. Mais nous pouvons espérer que le regard et la compréhension des étudiants s'élargissent quand nous leur ouvrons les possibilités d'une réflexion sur soi, méthodiquement contrôlée, sans quitter le champ d'un travail de recherche.

Bibliographie

- WERNET A. 2000 *Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik*. Opladen, Leske & Budrich (Qualitative Sozialforschung, Bd.11)

La psychologie et le sens commun : croire le savant ou le profane ?

EWA DROZDA-SENKOWSKA
Laboratoire de psychologie sociale - EA 244

ARLETTE STRERI
Laboratoire "Cognition et Développement" - UMR 8605
Institut de Psychologie
Université René Descartes
71, avenue Édouard Vaillant
92774 Boulogne-Billancourt Cedex

La psychologie est une discipline scientifique au statut un peu particulier dans la mesure où l'objet d'étude et le chercheur, c'est-à-dire l'homme, sont indissociablement liés. De surcroît, la psychologie étudie et révèle les comportements adaptatifs nécessaires à l'homme dans ses interactions avec les autres et dans sa confrontation aux problèmes à résoudre au quotidien. On comprend aisément que cette démarche est accessible à tous et, sans attendre des directives de la science, le profane analyse en permanence ses propres conduites pour vivre au quotidien. De ce fait, il se comporte en psychologue et parfois se considère comme tel. Cependant, le profane sait qu'il n'est pas un savant et le savant sait, qu'au moins dans ses domaines de recherche, il n'est pas un profane car il possède des méthodes d'investigation. Toutefois, il sait aussi que la méthode, seule, est insuffisante à fournir des idées ou interrogations nouvelles pertinentes. Il lui faut puiser aussi bien dans l'observation du monde qui l'entoure que dans l'écoute du sens commun. Nous avons voulu montrer que le statut que le psychologue savant accorde au sens commun est particulier : ou bien il le refuse ou bien il l'accepte pour parfois, mais pas toujours, le valider. Ainsi, la réponse à la question : "qui croire, le profane ou le savant ?" est loin d'être simple, surtout lorsque les propos du savant risquent d'être détournés et ceux du profane mal interprétés. Pour illustrer ces inter-

pénétrations entre monde scientifique et monde profane, nous allons puiser nos exemples dans deux sous-disciplines scientifiques de la psychologie qui se nourrissent du quotidien : la psychologie de l'enfant et plus particulièrement du nourrisson et la psychologie sociale dans ses études des théories de la personnalité.

Refuser la croyance populaire...

Les recherches sur les compétences du nourrisson ont seulement quarante ans (Clifton 2001). C'est peu par rapport aux grandes théories du développement de l'enfant (Piaget, Wallon, Freud) qui ont marqué profondément pendant plus d'un siècle la psychologie comme la pédagogie. Il est classique de dire que cette méconnaissance des compétences précoces de l'homme a été, pendant des siècles, d'ordre méthodologique. Une fois cet obstacle majeur levé, il serait possible de confirmer des intuitions très anciennes mais pas de découvrir de faits nouveaux. C'est l'idée exposée par Vurpillot (1972). Pourtant, le chercheur dote actuellement le nourrisson de capacités bien plus importantes et complexes que celles évoquées. Le bébé, dans les six premiers mois de vie postnatale, serait doué de mémoire, de perceptions intermodales, de raisonnement computationnel, et comprendrait les lois physiques qui régissent le déplacement des objets dans le temps et dans l'espace, etc. (Lécuyer, Streri, Pêcheux 1994, 1996). Mais en 1972, la prudence est de rigueur. Le scepticisme persiste encore. Pourquoi une telle méfiance alors que la croyance populaire, pendant des siècles, affirmait que les bébés étaient doués ? Pourquoi ces contradictions dans le discours ?

Les raisons méthodologiques évoquées pour expliquer ce retard sont réelles. Elles n'expliquent pas néanmoins toutes les réticences. Le constat que les bébés humains sont très dépendants de leur environnement a été et est encore une raison majeure avancée pour voir fleurir au cours des siècles les contradictions les plus surprenantes. Or, cette dépendance est quasi-inexistante dans beaucoup d'espèces animales, même proches de la nôtre. Le raisonnement implicite est le suivant : le mammifère nouveau-né présente plus de capacités que l'homme, notamment sur le plan moteur (locomotion autonome), et comme il doit subvenir très rapidement à ses besoins fondamentaux, il semble raisonnable de conclure que son cerveau est plus abouti, mieux fini que celui du nouveau-né humain. Cette dépendance réelle du bébé humain a conduit les scientifiques à proposer une conception du développement qui semble logique, mais fautive. D'une part, l'ignorance de l'étape foetale comme constitutive d'une période où le savoir peut s'installer et d'autre part, l'idée que le nouveau-né ne sait rien, ne voit rien, n'entend rien, etc., et que le développement va du simple au plus complexe. Cette perspec-

tive ontogénétique néglige justement la phylogénèse. Commençons par la période foetale.

Le fœtus est-il imperméable aux événements externes ?

La plupart des grands textes sacrés racontent des anecdotes sur les capacités du fœtus à percevoir le monde environnant. Une légende indienne du Mahābhārata rapporte que le fœtus est non seulement capable d'entendre des sons externes, mais de les comprendre et les réactiver longtemps après les avoir entendus (Busnel 1991). Cette croyance n'est pas seulement légendaire, elle rencontre un écho dans les pratiques éducatives du XVI^e siècle :

On raconte que, tandis qu'elle était enceinte du futur roi de France Henri IV (1553), Jeanne d'Albret avait une dame de compagnie qui jouait un air musical tous les matins dans son entourage. Elle faisait ainsi parce que les gens de l'époque croyaient premièrement que le fœtus était capable d'entendre la musique dans le ventre de sa mère et, deuxièmement, que l'écoute de la musique modelait le caractère du bébé et l'empêchait ainsi d'être morose. Selon les historiens, Henry IV était toujours jovial... (Lecanuet 1994)

On peut poursuivre jusqu'à l'absurde et imaginer que cette influence extérieure ne saurait se limiter au caractère de l'enfant. Il serait aussi possible de modeler son visage, son corps, ou de provoquer des malformations via les seules perceptions ou expériences maternelles plus ou moins heureuses. Selon Darmon (1977), le préjugé, qui consiste à établir un lien causal entre certaines anomalies des nouveau-nés et l'aspect d'un objet ou d'un événement impressionnant très vivement la mère enceinte, s'appuie sur des textes bibliques et anciens. L'imaginaire de la femme enceinte et son impact sur le fœtus permettaient ainsi d'expliquer tout et son contraire, la transmission héréditaire de la morphologie du père ou de la mère selon les circonstances qui arrangeaient l'un ou l'autre parent. On comprend aisément que ces croyances ont persisté jusqu'à nos jours, sans preuves expérimentales sérieuses, et rencontrent vraisemblablement encore quelques échos populaires. Cependant, si parfois on dote le fœtus de compétences perceptives et mnésiques remarquables, on le décrit souvent comme un organisme malléable, fragile sur lequel les fantasmes et les humeurs maternelles peuvent laisser une empreinte indéfectible, sans explication d'ailleurs du mode de transmission de l'esprit vers le corps.

Ce qui pourrait paraître regrettable, ou au contraire bénéfique, c'est le refus en bloc de toutes ces anecdotes, observations ou intuitions originales, légendaires ou bibliques. En effet, la médecine et la science, pendant des siècles, ont élaboré des théories totalement opposées. L'enfant in utero se développerait coupé du monde, dans un environnement dépourvu de potentialités sensorielles, entouré de la paroi utérine, véritable enveloppe fermée, dont la fonction serait de protéger la fragile progéniture au cours du dévelop-

pement prénatal. En 1882, Preyer fut le premier à suggérer que le fœtus humain pouvait être exposé à des stimulations sensorielles et dans les années dix neuf cent vingt/dix neuf cent trente enfin, les obstétriciens ont commencé à étudier les réponses fœtales aux stimulations sonores (Lecanuet, Schaal, & Granier-Deferre 1995). Ainsi, l'intuition populaire, biblique ou légendaire, n'a pas su ou pu, par l'énormité de certaines de ses croyances, guider les intuitions des savants. Si, dans la conception médicale classique, la relation de la mère à l'enfant intra-utérin, se résumait essentiellement à des échanges biologiques, les recherches fœtales n'ont pas eu de difficultés, comme nous le verrons plus loin, à modifier considérablement le tableau.

Les capacités des nouveau-nés humains seraient-elles supérieures à celles de leurs aînés ?

Curieusement, si des intuitions positives ont fleuri sur les capacités fœtales, alors que les preuves scientifiques apparaissaient difficiles à obtenir, les regards sur le nouveau-né et le jeune enfant, à l'inverse, n'ont recueilli que des formulations négatives et de rejet. Pourquoi accorder une compétence à un enfant à naître et la lui refuser dès qu'il est mis au monde ? Par exemple, l'empiriste, Locke (1690/1975) croyait que le fœtus pouvait déjà exercer "ses sens sur les objets qui le touchaient dans l'utérus". Mais l'expérience prénatale se résumait à des sensations inorganisées et se confinait à des sensations vitales comme la faim ou le froid. À la naissance, ce n'est qu'au cours d'une longue éducation, un long apprentissage que des perceptions organisées pouvaient se construire. A contrario, le philosophe Adam Smith (1795, cité par Gallagher 2002, sous presse), moins connu que Locke à propos de la fameuse question de Molyneux concernant les relations entre le toucher et la vision chez les personnes aveugles et les nouveau-nés, était persuadé que les bébés percevaient de manière intermodale. Par une sorte d'instinct, le bébé serait capable de réunir les informations prises sur la forme des objets par la vision et le toucher. C'est le point de vue de Locke qui a prévalu jusqu'à nos jours (Streri 1997).

Quelle est l'origine de la contradiction selon laquelle le fœtus serait doué de perception et le nouveau-né vierge de tout savoir ? Le point de vue selon lequel la vie débute à la naissance a prévalu pendant des siècles. L'accouchement constitue la frontière, parcours initiatique, qui sépare le fœtus du nouveau-né. Le premier vit dans un milieu aquatique trop différent du milieu aérien dans lequel seul un être humain peut survivre. La paroi utérine, véritable enveloppe protectrice du fœtus, ne peut laisser passer d'informations externes nuisibles à la bonne maturation de l'être sans défense. Il devient ainsi possible de fantasmer sur le premier, parce que non visible et mal connu, mais pas sur le second aucunement préparé à devenir un futur être humain adulte.

Lorsqu'on parcourt les écrits des anciens, le monde de l'enfance apparaît très éloigné de ce paradis que l'on voudrait construire pour les enfants d'aujourd'hui (Gourevitch 1991, 1994 ; Gourevitch, Burguière & Malinas 1989). Les nouveau-nés présentant des malformations ou des anomalies constitutives sont éliminés sans nuance dans la Rome antique. Ce n'est qu'au IV^e siècle que l'infanticide est considéré comme un crime, car, pour les Romains, il reste toujours la possibilité d'exposer l'enfant qui ne convient pas. Ils s'étonnaient d'ailleurs que certains peuples élevassent eux-mêmes tous leurs enfants, comme les Germains, les Égyptiens et les Juifs. Un des critères de décision de l'infanticide est l'âge du fœtus à la naissance. La tradition écrite remonte à Hippocrate : le fœtus de 7 mois est viable, car le chiffre 7 est favorable tandis que le prématuré de 8 mois n'est pas viable, il est inachevé (Hippocrate, *Du fœtus de 7 mois*, *Du fœtus de 8 mois*, cf. Littré VII 436-461). Lorsque l'enfant apparaît normalement constitué, le consensus sur ses imperfections est alors d'ordre culturel : c'est "une masse de chair non dégrossie" écrit Érasme en 1529, un "monstre" qu'il faut "modeler, façonner" pendant des années, car l'esprit de l'homme est informe à la naissance.

La représentation de l'enfant n'a guère évolué jusqu'à la fin du XIX^e siècle. L'esprit de l'enfant demeure une tablette vierge prête à recevoir toutes les impressions. Mais si la nature intellectuelle de l'enfant est totalement à cultiver, sa nature morale et affective est franchement mauvaise. L'enfant, chargé de vices et de passions, doit être redressé (Colin 1992). Bref, la référence à la culture des plantes et autres arbustes est réelle et courante dans les manuels de pédagogie. L'enfant doit se soumettre aux règles et lois de l'adulte-parent-éducateur-jardinier. On remarquera le paradoxe qui souligne une pratique du modelage de l'intellect conforme aux idées empiristes classiques, tandis que le développement moral et affectif fait émerger les caractéristiques innées de l'être humain qu'il faut contenir.

...et finir par la valider

Si le regard adulte sur l'enfant a considérablement changé et évolué pendant tout le XX^e siècle, c'est incontestablement grâce aux progrès des sciences et de la médecine, parallèlement ou avec les sciences humaines. Dans le domaine de la petite enfance (y compris la période fœtale), l'explosion des recherches et la découverte de faits surprenants ont sérieusement ébranlé les grands édifices théoriques du développement. L'état de "buzzing, blooming confusion" dans lequel James (1912) décrivait le bébé est devenu une formule dépassée qui prête à sourire. La relation adualiste fusionnelle du bébé à son environnement que décrit la psychanalyse n'a plus de fondement (Freud 1925). L'égo-centrisme du jeune enfant, cher à Piaget (1936, 1937),

n'est plus pertinent. Mais plus récemment, ce n'est pas sans amusement que les spécialistes de la petite enfance parcourent les propos écrits par d'éminents membres de l'Académie des Sciences et de l'Académie de Médecine, le Professeur Lazorthes (1982) pour qui le "nouveau-né est sourd, aveugle et agnostique, c'est-à-dire incapable de reconnaître ce qu'il perçoit" (1982, 28)... et, quatre ans plus tard, "Il est classique de dire que le nouveau-né est anosmique, aveugle, sourd, agnostique et que son comportement est automatique et réflexe, mais ce n'est pas absolument vrai." (1986 15).

Il a fallu néanmoins bousculer beaucoup d'idées, maintes fois formulées et jamais remises en question pour que soit pris en considération le savoir du nourrisson. Mehler et Dupoux, dans leur ouvrage *Naître humain* (1990), proposent une conception inverse du développement qui se résume à l'idée que le bébé a plus de connaissances que l'enfant plus âgé, voire l'adulte. Cette idée, mal acceptée tout d'abord, a créé ensuite beaucoup d'émules. Si elle rencontre encore de vives réactions chez les scientifiques, elle garde un certain fondement.

Par exemple, il était fréquent de dire, sinon que le bébé était aveugle, du moins qu'il ne voyait pas au-delà de 20 cm. Pourquoi 20 cm ? parce que c'est environ la distance qui sépare le visage de la mère de son enfant lorsqu'il tète ou prend son biberon. Le bébé peut ainsi voir sa mère et établir des liens affectifs nécessaires à son épanouissement. Si ce postulat convenait à la perspective psychanalytique, il n'avait aucun fondement réel. Le bébé voit au-delà de 20 cm voire même d'1 m et il n'a pas besoin d'accommoder pour cela, comme l'attestent les méthodes psychophysiques (Banks & Salapatek 1981). Ainsi la psychophysique venait au secours de l'intuition inavouée des mamans pour lesquelles leur bébé voit. "Ils sont peut-être aveugles, mais moi, j'ai l'impression qu'il me voit" nous déclarait, il y a deux décennies, une maman qui amenait son nourrisson au laboratoire pour des observations.

Accepter la sagesse populaire...

Mais la méfiance des savants n'est pas toujours la règle dans tous les domaines. La psychologie sociale confirme autant les théories profanes (croyances) que les théories savantes. L'exemple le plus flagrant concerne les "théories de personnalité" que les psychologues sociaux se hasardent à baptiser théories implicites ou naïves de personnalité. Ces dernières correspondent à des croyances générales que nous avons à propos de l'espèce humaine, en particulier sur la fréquence et la variabilité d'un trait de caractère dans la population mais aussi sur la co-occurrence des traits. Comme le remarque Leyens dans *Sommes-nous tous des psychologues?* (1983), affirmer que tout homme est profondément bon et raisonnable revient à dire que "bonté" et "raison" humaines vont ensemble et se rencontrent avec une fréquence illi-

mitée et une variabilité nulle. Dans la plupart des cas, les théories implicites (ou profanes, ou encore naïves) de personnalité sont qualifiées ainsi, car ceux qui les avancent et les utilisent ne sauraient pas les formaliser. Elles ne sont pas scientifiquement fondées contrairement aux théories de la personnalité. Cependant, chacun fait appel à elles pour se juger ou juger autrui, expliquer et/ou prédire son comportement ou celui d'autrui. Elles nous sont indispensables car, pour interagir sans trop d'hésitation, il nous faut avoir une représentation mentale générale de ce qu'est l'autre et de son mode de fonctionnement. "Dans la vie quotidienne —écrit Leyens— nous ne pouvons pas nous permettre d'être des investigateurs sceptiques, nuancés, obsessifs, testant chaque hypothèse possible quant au comportement de notre interlocuteur ; nous devons agir rapidement, en fonction d'idées préconçues, sans quoi il y a beaucoup à parier que nous n'aurons même plus d'interlocuteur." (1983 39).

Toutefois, dans la plupart des cas, nous ne sommes pas conscients des théories implicites que nous utilisons et souvent, lorsqu'on nous les dévoile, nous les refusons. Les enseignants, comme les parents, refusent de penser qu'ils jugent l'intelligence d'un élève également sur sa beauté, et qu'en faisant cela, ils se réfèrent à une des théories les plus populaires de personnalité (pour ne pas dire puissantes) selon laquelle "la beauté va avec la bonté" et avec d'autres caractéristiques socialement désirables : la générosité, l'intelligence, etc. Pourtant comme l'a montré Clifford (1975), dans une expérience désormais classique, nous le faisons. Lorsque les enseignants évaluent un(e) bel(le) élève, ils surestiment systématiquement son niveau d'intelligence, sa réussite future, l'intérêt des parents pour l'étude de leur progéniture, etc. Ajoutons qu'Efran (1975) a montré la même tendance chez les jurés qui, persuadés de juger en toute objectivité un même délit, se montraient plus indulgents à l'égard d'un bel accusé. La théorie selon laquelle la beauté va avec la bonté nous conduit souvent à récompenser le beau et punir le laid. Par exemple, les sujets de l'expérience de Berkovitz et Frodi (1979), des étudiants universitaires, devaient envoyer un signal (un bruit désagréable de plus ou moins forte intensité) à un enfant (compère de l'expérimentateur) chaque fois qu'il commettait une erreur dans une tâche. Pour la moitié des sujets, grâce à un maquillage et un habillage, l'enfant prenait une apparence séduisante et pour l'autre moitié une apparence peu attrayante. De plus, dans chaque condition, avec la même fréquence, l'enfant bégayait ou parlait avec un débit normal. Les résultats montrent avec une netteté frappante que l'enfant séduisant est moins puni (le bruit envoyé est moins intense) que l'enfant enlaidi. Mais ils montrent aussi que l'enfant est plus sévèrement puni encore lorsqu'il est laid et que de plus il bégaye. Pour ne pas nous attirer les foudres du savant et du profane, ajoutons que les théories implicites de personnalité, y compris celle selon laquelle ce qui est beau est bon, sont utilisées surtout dans des situations dans lesquelles on ne connaît pas la personne. Ce qui est important à retenir,

ce n'est pas le caractère vrai ou faux de l'idée que la beauté va avec la bonté, mais le fait qu'en interagissant avec une personne nous le faisons comme si cette idée était fondée et vérifiée.

...et la valider

Revenons maintenant à la question essentielle de notre propos. Les théories profanes, implicites ou encore naïves de personnalité sont-elles différentes des théories scientifiques de la personnalité issues d'années de recherches, sophistiquées et coûteuses ? Les résultats de nombreuses recherches, menées dans le domaine de la perception des personnes, montrent que ce n'est pas toujours le cas !

Le concept de personnalité occupe une place fondamentale en psychologie aussi bien à cause de son importance théorique que de ses implications dans la vie quotidienne (l'orientation scolaire, la sélection professionnelle, l'expertise juridique, etc.). Il renvoie à une construction hypothétique inférée à partir des déclarations et des conduites d'un individu afin de rendre compte chez lui d'une structure relativement stable des traits qui le caractérisent (lui sont spécifiques) et permettent de prédire son comportement futur dans un contexte donné. Les traits qui composent cette structure stable sont eux aussi des constructions hypothétiques. Chaque trait renvoie à des comportements particuliers (partager les choses avec les autres relève de la générosité ; ne pas prendre ce qui ne nous appartient pas relève de l'honnêteté). Dans ce sens, ils ont une valeur explicative des comportements. Celle-ci se manifeste d'ailleurs par un raccourci très caractéristique : nous ne disons pas de quelqu'un qu'il se comporte en généreux, mais qu'il est généreux. Nous expliquons le comportement qualifié de généreux par le fait que celui qui l'avait commis est généreux. La présence ou l'absence de certains traits chez une personne corrélée avec la présence ou l'absence d'autres traits chez cette même personne définit le type de sa personnalité. Ainsi d'un individu bavard, actif, sociable on dit qu'il est extraverti tandis que d'un individu réservé, passif, solitaire, on dit qu'il est introverti. Une des questions majeures relatives aux traits de personnalité consiste à déterminer les traits qui rendent compte de la personnalité et le nombre suffisant de ces traits pour le faire efficacement. De manière plus nuancée et sophistiquée, cette question a préoccupé pendant des nombreuses années Eysenck et sa fameuse équipe de chercheurs. Elle a été le moteur de milliers de recherches et d'analyses et a trouvé sa place dans le très connu questionnaire de personnalité : Eysenck Personality Inventory (EPI). En résumé, le modèle sous-jacent à ce questionnaire consiste à répartir les différents traits en fonction de deux axes : stabilité/instabilité émotionnelle et introversion/extraversion (Eysenck 1970). Or, ces deux axes ressemblent beaucoup à la taxonomie proposée par Hippocrate, complétée par

Galien quelques siècles après puis reprise par Kant (Leyens 1983). De cette ressemblance, qui pourrait être embarrassante pour certains, Eysenck en a retiré un avantage. Des années d'observations, finalement anecdotiques, ne font que confirmer de manière très systématique des intuitions fondées, non pas sur un feeling des grands penseurs, mais sur des idées avancées par ses prédécesseurs aussi illustres que Pavlov et Hull.

La question intéressante pour notre propos est la valeur prédictive de ce modèle. Est-ce qu'un individu qui, à l'aide de EPI, est qualifié d'introverti, se comportera effectivement de façon introvertie dans les différentes situations ? Mischel (1968), un des meilleurs spécialistes de la question, répond "non" sans hésiter alors que les auteurs des différents tests de personnalité avancent des réponses plus modérées. Selon ses analyses, la corrélation entre les comportements et les autodescription (fournies par les réponses aux tests de la personnalité) se caractérise à la fois par une certaine fidélité (constance à travers le temps), et par une faible validité (constance à travers les différentes situations). D'autres chercheurs (Passini et Norman 1966, Dornbusch & al. 1965) apportent des résultats encore plus troublants. Ils montrent que lorsque plusieurs individus décrivent une même personne qu'ils ne connaissent pas, leurs avis concordent et correspondent à un autre modèle de la personnalité en cinq facteurs proposé par Cattell (1957). Il en ressort l'hypothèse que les catégories employées dépendent moins de ceux qu'elles doivent décrire que de ceux qui les utilisent. Plusieurs questions se posent : les théories implicites de personnalité seraient-elles fondatrices des théories scientifiques ? La sophistication des instruments de mesure (des tests) ne dépasserait-elle pas la sagesse populaire ? Il faut dire que les résultats des recherches faites dans cette dernière vague n'apportent pas de réponses en faveur des théories scientifiques de la personnalité en particulier celle d'Eysenck. Semin, Rosch & Chassein (1981) ont ainsi demandé à 39 étudiants (inscrits dans d'autres filières que la psychologie) d'énumérer par écrit des comportements typiques d'un extraverti et à 39 autres étudiants de faire le même travail pour un introverti. Ils n'ont trouvé que 58 comportements différents et pour les établir, il suffisait d'interroger une vingtaine de sujets au lieu des 78. Puis, ils ont demandé de juger la typicalité des 58 comportements recueillis pour l'extraversion et l'introversión. À partir de 24 comportements choisis parmi les plus typiques (12 pour l'introversión et 12 pour l'extraversion), les auteurs ont proposé à 34 autres étudiants de juger ces traits en ajoutant les items issus du test d'Eysenck. Ils ont obtenu une corrélation de 0.51 entre les deux tests, celui fondé sur le sens commun et celui dont la fabrication a coûté des millions de dollars. Une telle corrélation pour des tests de psychologie est particulièrement forte. Eysenck a-t-il trouvé ce que tout le monde savait déjà, ou au contraire, ses travaux ont-ils un tel impact que plus personne ne les ignore ? Sans prendre trop de risques, on peut penser que la connaissance profane a devancé ses découvertes.

La science dépossédée : autres pratiques, autres croyances...

Si la connaissance profane devance parfois les découvertes, en retour, les retombées pédagogiques de certaines découvertes sont parfois néfastes. Nous emprunterons à nouveau les exemples les plus frappants dans le domaine du fœtus et du nourrisson. Des capacités auditives surprenantes du fœtus, on a déduit, à juste raison, que des événements externes traversent la paroi utérine et que le fœtus est susceptible d'apprentissage. Des programmes pédagogiques incitatifs recommandent ainsi aux mères de placer un magnétophone sur leur ventre, afin de permettre à leur fœtus d'acquérir une langue étrangère ou d'écouter de la musique, etc. La surstimulation d'un cerveau immature n'est pas sans conséquence pour le développement de l'enfant. L'absurdité de cette application pédagogique vient également d'une méconnaissance des capacités du nouveau-né. Celui-ci peut apprendre en effet n'importe quelle langue dans laquelle il est baigné culturellement, même s'il a déjà été sensibilisé à la langue maternelle in utero.

De la même manière, on a avancé l'hypothèse qu'une des fonctions du sommeil paradoxal serait son rôle important dans l'entretien de la mémoire. Et par ailleurs, on sait que le sommeil renforce les acquisitions réalisées pendant la veille. On en a déduit qu'on pouvait apprendre en dormant et que le magnétophone enfoui sous l'oreiller pouvaient éviter le zéro à l'examen du lendemain matin. Jouvett (2000) appelle cette méthode "la culture des poires..." car pour lui l'hypnopédie est un leurre. Que de magnétophones cachés, pour éviter l'effort d'apprendre, auraient été plus utiles pour faciliter les apprentissages diurnes !

Le savoir du fœtus et du nourrisson est devenu un enjeu économique considérable si on se réfère à la manière dont les publicités télévisées utilisent actuellement ce savoir. "Nos enfants en savent plus que nous" est le message quotidien que reçoivent les parents à l'heure du repas, après le journal télévisé. Mais les conséquences d'une mauvaise utilisation ou compréhension des faits scientifiques peuvent se révéler fâcheuses et introduire des biais dans la relation pédagogique familiale ou scolaire. Pourquoi un tel dérapage ? Pour de nombreuses raisons : parce que la recherche a perpétuellement besoin de produire de la nouveauté et le bébé, de ce point de vue, nous a amplement gâtés. Parce qu'après des siècles d'empirisme dans lequel la pédagogie trônait royalement, le changement introduit représente un autre challenge difficilement acceptable pour cette discipline. Parce que l'accès au savoir scientifique est devenu une nécessité vitale pour le public, voire même une exigence, pour ne plus se sentir dépassé par les transformations rapides de la société. Parce que le jargon scientifique utilisé dans notre discipline est facilement partagé par tous, sans qu'on puisse s'assurer que le sens est le même. Lorsque les spécialistes de la cognition de l'enfant parlent de mémoire fœtale, de capacités de

calcul du bébé de quatre mois, de son raisonnement, etc., s'assurent-ils d'être bien compris des médias et du public ? Les représentations évoquées par ces mots sont-elles identiques à celles des savants ? La diffusion des savoirs scientifiques, nécessaire et souhaitable, devrait au moins s'accompagner de certaines précautions afin d'éviter des dérives coûteuses.

Bibliographie

- BANKS M. S. & SALAPATEK P. 1981 "Infant pattern vision: A new approach based on the contrast sensitivity function", *Journal of Experimental Child Psychology*, 31, 1-45
- BERKOWITZ L. & FRODI A. 1979 "Reactions to a child's mistakes as affected by her/his looks and speech", *Social Psychology Quarterly*, 42, 420-425
- BUSNEL M.-C. 1991 Le double combat, in Herbinet E. et Busnel M.-C. (éds.) *Les cahiers du nouveau-né. L'aube des sens*, Paris, Stock, 217
- CATTEL R. B. 1957 *Personality and motivation: Structure and measurement*, Yonkers-on-Hudson, World Book
- CLIFFORD M. M. 1975 "Physical attractiveness and academic performance", *Child Study Journal*, 5, 201-209
- CLIFTON R. 2001 "Lessons from infants: 1960-2000", *Infancy*, 2, 285-309
- COLIN M. 1992 L'image de l'enfant dans l'Italie libérale (1860-1900), in Brusset S. (ed.) *Enfant où es-tu? Regards sur l'enfance à travers les civilisations*, Toulouse, Privat, 89-99
- DARMON P. (1977). *Le mythe de la procréation à l'âge baroque*, Paris, J. J. Pauvert
- DORNBUSCH S. M., HASTORF A. H., RICHARDSON S. A., MUZZY R. E. & VREELAND R. S. 1965 The perceiver and the perceived: Their relative influence on the categories of interpersonal cognition, *Journal of Personality and Social Psychology*, 3, 434-440
- EFRAN M. G. 1974 The effect of physical appearance on the judgement of guilt, interpersonal attraction, and severity of recommended punishment in a simulated jury task, *Journal of Research in Personality*, 8, 45-54
- EYSENCK H. J. 1970 *Regarding in Extraversion-Introversion*, London, Staples Press
- FREUD S. 1925 Formulations regarding the two principles in mental functioning, in Jones E. (ed.), *Collected papers* (vol. 4, 13-21), London, Hogarth
- GALLAGHER S., à paraître, *Before you know it: How the body shapes the mind?*
- Gourevitch D., Burguière P. & Malinas Y. 1989 Les premières heures de la vie de l'enfant d'après Soranos. Communication présentée à la *Société Française d'Histoire de la Médecine*, 23, 225-229
- GOUREVITCH D. 1994 Comment rendre à sa véritable nature le petit monstre humain?, in van der Eijk Ph. J., Horstmanshoff H. F. J. & Schrijvers P. J. (eds.) *Ancient Medicine in its socio-cultural context*, vol. 2, 239-260, Amsterdam, numéro special de *Clio Medica*
- GOUREVITCH D. 1991 Un enfant muet de naissance s'exprime par le dessin: à propos d'un cas rapporté par Plinie l'Ancien. *L'évolution Psychiatrique*, 56, 4, 889-893
- JAMES W. 1890 *Principles of Psychology*, New York, Holt
- JOUVET L. 2000 *Pourquoi rêvons-nous? Pourquoi dormons-nous?* Paris, Odile Jacob
- LAZORTHES G. 1982 *Le cerveau et l'esprit. Complexité et malléabilité*, Paris, Flammarion

- LAZORTHES G. 1986 *L'ouvrage des sens, fenêtres étroites sur le réel*, Paris, Flammarion
- LECANUET J. P. 1994 Prenatal auditory experience, in Deliège I. & Sloboda A. (eds.) *The origins and development of musical competence*. Oxford, University Press, 1-34
- LECANUET J. P., SCHAAL B. & GRANIER-DEFERRE C. 1995 "Sensorialité du fœtus", *Encyclopédie médico-chirurgicale*, Gynécologie/obstétrique, Paris, Éditions Techniques, 5-002-A-60, 1-8
- LÉCUYER R., STRERI A., PÊCHEUX M. G. 1994 *Le développement cognitif du nourrisson*. Tome 1, Paris, Nathan
- LÉCUYER R., STRERI A., PÊCHEUX M. G. 1996 *Le développement cognitif du nourrisson*. Tome 2, Paris, Nathan
- LEYENS J. PH. 1983 *Sommes-nous des psychologues ?* Bruxelles, Mardaga
- LOCKE J. 1690/1975 *Essai philosophique sur l'entendement humain*, Paris, Vrin (An essay concerning human understanding, Oxford, Oxford University Press)
- MEHLER J. & DUPOUX E. 1990 *Naître humain*. Paris, Odile Jacob
- MISCHEL W. 1968 *PERSONALITY AND ASSESSMENT*, New York, Wiley
- PASSINI F. T. & NORMAN W. T. 1966 "A universal conception of personality structure ?", *Journal of Personality and Social Psychology*, 4, 44-49
- PIAGET J. 1936 *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*. Neuchâtel-Paris, Delachaux et Niestlé
- Piaget J. 1937 *La construction du réel chez l'enfant*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé
- SEMIN G., ROSCH E. & CHASSEIN J. A. 1981 "A comparison of the common-sense and "scientific" conception of extraversion-introversion", *European Journal of Experimental Social Psychology*, 11, 77-86
- STRERI A. 1997 Les réponses du bébé à Molyneux, in Proust J. (éd.) *Perception et inter-modalité. Approches actuelles de la question de Molyneux*, Paris, PUF, 161-178.
- VURPILOT E. 1972 *Les perceptions du nourrisson*. Paris, PUF

L'enseignement sociologique au lycée : entre problèmes sociaux et sociologie savante

ÉLISABETH CHATEL

Sciences de l'éducation,
Université de Rouen, 76821 Mont-Saint-Aignan Cedex

GÉRARD GROSSE

Lycée Racine, rue du Rocher, 75008 Paris

L'enseignement de la sociologie au lycée en France a trouvé assez récemment une place au sein d'une discipline scolaire, les sciences économiques et sociales. Celle-ci a été créée en 1966 et n'existe que dans la voie économique et sociale (ES) des lycées. Il n'est pas le lieu ici de retracer la tumultueuse histoire de l'insertion de cette discipline dans l'enseignement français (Chatel, Grosse & Richet 2002, chapitre 1), mais seulement de souligner qu'étant cantonnée à cette filière générale, elle n'est proposée qu'à 29 % des lycéens des voies générales et technologiques, soit 20 % de l'ensemble des lycéens en 2002. S'interroger sur la place de la sociologie dans le cursus des lycéens renvoie, sous une forme particulière, à la question de la circulation des savoirs. Pour traiter précisément de l'enseignement des "sciences de l'homme et de la société" et souligner les transformations significatives que l'intention d'enseigner fait subir aux savoirs de l'Homme, Michel Verret (1974) forge l'expression de "transposition didactique". Par la suite, cette expression a servi à penser la question de la légitimité des savoirs enseignés. Mais nous voulons cerner les contenus du curriculum réel en sociologie au lycée. Le concept de transposition, pris dans une acception plus large, est le moyen de souligner les transformations que connaissent les savoirs quand ils circulent de la sphère savante ou pratique à celle de l'enseignement et au sein de celle-ci. Ce sera le fil conducteur de notre propos, nous incitant, au-delà de l'examen de la place de la sociologie dans les programmes scolaires de sciences économiques et sociales (SES), à évoquer les échos que se renvoient mutuellement les sphères savante, médiatique et politique ainsi que leurs

effets dans l'univers scolaire et, en conséquence, sur la didactisation des savoirs. C'est en partant des acquis des élèves que nous examinerons la place de la sociologie dans les lycées français, dans les classes dites de seconde, première et terminale. Puis nous remonterons au dispositif curriculaire qui a permis ces apprentissages, dispositif pris entre deux modèles didactiques et sur l'évolution duquel nous nous interrogerons finalement.

La réception de la sociologie par les lycéens

Quoique le discours sur l'évaluation se soit beaucoup développé depuis vingt ans environ, il y a peu d'éléments qui permettent de se faire une idée de la réception d'un enseignement précis par les lycéens. Concernant les sciences économiques et sociales, l'intérêt que les lycéens portent à cette matière ne fait cependant guère de doute. Plusieurs fois, ils se sont mobilisés pour la défendre et plus récemment, leurs réponses à la consultation sur les lycées, organisée sous l'égide de Philippe Meirieu en 1998, indiquent que cet accueil positif ne se dément pas (Hameline 1998). La dimension "sociologique" qu'elle comporte paraît être un atout.

En 1998-1999, nous avons procédé à une enquête auprès de sept cents élèves de première ES, accompagnant une épreuve d'évaluation de leurs connaissances sur le thème de "la socialisation" (Équipe de Didactiques des SES, Chatel et alii 2003). Menée durant l'année de première, entre deux semaines et deux mois après l'achèvement du cours sur "la socialisation", l'enquête comportait un questionnaire (renseigné par le professeur de la classe et rempli par chaque lycéen) et une épreuve faite de quatre exercices. Les trois premiers, effectués avec accès à la documentation souhaitée, consistaient en des exercices types auxquels il fallait donner un contenu précis en se plaçant fictivement dans la position d'un enseignant qui prépare un dispositif d'étude. Pour chacun, un corrigé était à rédiger. Le quatrième supposait d'écrire au moins cinquante lignes sans documentation pour expliquer à un camarade ce que signifiait "la socialisation". Les épreuves remplies ont été exploitées de deux façons: d'abord statistiquement après avoir transformé les réponses ouvertes des élèves en questions fermées, exploitées comme une enquête; ensuite en revenant de façon qualitative aux textes mêmes des élèves.

Cette "évaluation" comportait quelques questions d'appréciation de leur enseignement. Leurs réponses confirment l'intérêt pour la dimension sociologique, intérêt plus marqué du côté des jeunes filles. Pour les élèves qui s'expriment, l'entrée dans la réflexion sociologique est souvent pensée en termes de "prise de conscience", de possibilité d'apporter des explications à des phénomènes qui les concernent parce qu'ils "parlent" d'eux. Cependant, l'intérêt des élèves pour ces aspects sociologiques n'est pas aveugle, ils sont

plus sensibles à certains thèmes (la famille, les différences culturelles, la différenciation sexuée, la mobilité sociale) alors que d'autres aspects leur semblent difficiles et très abstraits. Leur capacité à mentionner des difficultés témoigne du caractère assez réfléchi de leurs réponses.

Mais l'intérêt porté aux questions d'ordre sociologique n'assure pas que les lycéens sont entrés dans la sociologie en tant qu'univers de significations, mode de raisonnement ou méthode de travail. Notre évaluation a cherché à tester cet accès aux connaissances sociologiques sans pour autant standardiser a priori un questionnaire. Nous sommes partis des programmes et des exercices habituels dans cet enseignement scolaire. Les programmes opèrent un choix dans les contenus de connaissances à enseigner et y mettent un ordre, ils en précisent et limitent l'acception, ils listent les notions jugées essentielles au regard de chaque thème. Depuis 1988, les programmes sont présentés en colonnes, ce qui permet, dans les textes de 1992-1995 notamment, d'en exposer le contenu dans la première colonne, de préciser dans une deuxième colonne les concepts et notions dont l'assimilation est attendue des élèves au regard de chaque point du programme et, en terminale, dans une troisième colonne de délimiter l'interprétation de chacun par un commentaire. Le tout est précédé d'une présentation générale qui rappelle les objectifs et finalités de l'enseignement et explique les grands choix opérés.

Parmi les exercices habituels à l'enseignement scolaire, le travail sur documents, en particulier statistiques, constitue la note propre aux sciences économiques et sociales. Savoir les lire précisément pour répondre à des questions, savoir mobiliser synthétiquement des données issues de divers documents pour soutenir une argumentation forment le quotidien du travail scolaire en classe de SES. La plupart des élèves se sont montrés capables d'entrer dans le jeu, c'est-à-dire d'adopter momentanément la position du professeur qui fabrique des exercices pour l'étude d'un thème. Ce faisant, ils ont montré qu'ils maîtrisaient ces exercices et donnaient suffisamment de sens à ce thème.

Dans leurs écrits domine une acception assez déterministe de la socialisation : c'est la nécessité pour les individus de se plier au moule social, condition impérative, et vue comme plutôt douloureuse, pour y être "intégré". Le noyau de notions retenues est adéquat au programme : les agents, les instances et le processus de socialisation. Conformément au programme, l'accent est mis par les élèves sur la socialisation primaire et la reproduction de la société. Mais on en trouve bien souvent aussi une traduction un peu réductrice. Ainsi le concept d'apprentissage peut devenir un dressage pur et simple, ou celui d'habitus conduit à faire de la "reproduction" un déterminisme sans nuance. Leur niveau de maîtrise des connaissances afférentes à "la socialisation" est donc variable.

De façon très générale, les élèves accèdent à l'usage pertinent du vocabulaire des notions indiquées dans le programme. Dans le texte réglementaire

de 1994, par exemple, Norme, Personnalité sociale, Statut, Rôle, Valeur, Socialisation, Inné, Acquis sont les notions indexées au thème “la socialisation”. 37,5 % des épreuves réussissent à associer dans tous les cas, de façon acceptable à nos yeux, à un mot du vocabulaire sociologique estimé important, une situation pour l'illustrer. Seules 8 copies (1,1 %) n'y réussissent à aucune. Dans une analyse en correspondance multiple, cet exercice testant la maîtrise du vocabulaire de base se révèle non discriminant.

L'exploitation quantitative et qualitative de cette enquête nous permet de dresser un tableau synthétique des types d'acquis des élèves à l'issue de l'année de première sur ce thème, que nous avons jugé “basique”.

Un premier groupe d'élèves, peu nombreux, reste en quelque sorte en dehors du jeu : les épreuves ne sont pas achevées, effectuées de façon fantaisiste.

Un deuxième groupe, plus nombreux, montre des lycéens capables de se servir à bon escient du vocabulaire inscrit au programme. Quand on leur demande d'expliquer ce qu'est la socialisation, ils reprennent les termes de leur cours de façon assez fidèle et donc à peu près exacte. Mais leur cours est récité sans qu'apparaissent des signes d'une appropriation personnelle. Au-delà de l'usage d'un nouveau lexique, rien n'assure qu'ils sont entrés dans un questionnement sociologique. Au contraire, il semble, à l'analyse plus qualitative de leurs productions, que ces mots nouveaux habillent souvent des stéréotypes restés inchangés.

Un troisième groupe d'élèves se dessine, dont on peut dire qu'il est entré dans un début de réflexion sur les phénomènes de société. Pour cheminer, leur pensée emprunte, à des degrés divers et plus ou moins adroitement, le vocabulaire de la sociologie. Certes la réflexion reste embryonnaire et les écrits encore parfois peu assurés, mais les traces d'un véritable questionnement sont patentées, la capacité de ces élèves soit à analyser finement un texte, soit à interpréter de façon réflexive un phénomène du monde social en témoigne. Ce groupe comporte un nombre assez important d'élèves. Plus du tiers des élèves rédige un texte sur la socialisation qui défend à ce sujet une thèse argumentée et mobilise à son appui des exemples. 9 % des textes présentent une compréhension du cours que nous jugeons “approfondie” et 22 % expriment une réflexion personnelle à son sujet. Pour ces élèves, un petit pas a été franchi, les faisant entrer dans —ou au moins entrouvrir— un nouveau monde de réflexion.

Pour modeste qu'il soit, un tel résultat est important, car il suppose beaucoup plus qu'un apprentissage par familiarisation ou par répétition. Il exige d'abord des élèves qu'ils utilisent de façon pertinente un nouveau lexique. Bien plus, et au-delà de la restitution opportune d'un discours, il les oblige à produire un texte qui n'est pas écrit d'avance. Il leur faut donc mobiliser à la fois ce qui a été appris et leur propre interprétation des phénomènes du monde, qu'ils auront construits comme phénomènes sociaux.

Sans prétendre en faire une généralité, un exemple permet de saisir les acquis des élèves à la fin de la terminale. L'étude de la copie d'une assez bonne élève de terminale ES (année scolaire 2000-2001) montre que le sujet, "Dans quelle mesure l'évolution des structures économiques et sociales au cours des trente dernières années conduit-elle à un affaiblissement des conflits?", a été compris et le devoir bien construit. L'élève mobilise de façon pertinente des auteurs non cités dans le dossier documentaire accompagnant le sujet (Marx, Tocqueville, Touraine, Olson). On trouve également des références, convenablement situées, aux concepts de "classe ouvrière", "classe moyenne", "mobilité sociale", "mouvements sociaux", "conscience de classe", "déstabilisation de la condition salariale". Bref, ce devoir, bon, mais qui n'a rien d'exceptionnel, témoigne qu'au terme de leur scolarité secondaire, un bon nombre d'élèves sont capables de couler leur réflexion dans le moule d'une problématique sociologique, de mobiliser des concepts, des références à des auteurs, de produire une argumentation appuyée sur une exploitation raisonnée de données chiffrées.

Connaître et réfléchir les phénomènes sociaux : deux modèles didactiques

Conduire les élèves dans cette voie, tel est, au fond, l'objectif que se fixe depuis sa création l'enseignement économique et social des lycées. La formulation varie un peu, non la finalité. En 1966, quand cet enseignement est créé, il absorbe, dans la filière où il existe, l'horaire dévolu à l'instruction civique en endossant sa mission et au-delà. Les instructions initiales déclarent que l'enseignement doit "conduire à la connaissance de nos sociétés actuelles", afin "d'établir une relation jusque-là incertaine entre culture et réalités économiques et sociales" (circulaire n°IV 67-446 du 12 octobre 1967). Dans les programmes de 1982, la formulation est quasi identique, mais s'y ajoute, pour plus de clarté peut-être, l'intention "de préparer des citoyens plus lucides et conscients de leurs responsabilités" (BOEN, n°4, 29-4-1982). En 1987, 1992, 1998, dates de changements de programmes et de publication de nouveaux textes réglementaires, on retrouve à peu de choses près la même formulation. Cette intelligibilité du monde social suppose, on y insiste dans les premières instructions de 1967, de construire "une attitude intellectuelle" pour "décrire et analyser" les phénomènes sociaux. Mais cela ne va pas de soi car l'élève, dit-on, "est plus ou moins engagé, dispose déjà d'un jeu de notions confuses, de préjugés; il est soumis plus ou moins à des 'mythologies'" (1967, 17). Quels seront les outils, les méthodes, les moyens de cette intelligibilité? Quel en sera le contenu? Comment tenir compte de leur expérience, de leurs

connaissances des faits d'actualité et les aider à prendre le recul nécessaire à l'analyse ? Car, pour les professeurs de SES, tel est bien l'un des objectifs essentiels : "je pense que c'est le genre de thème qui peut déclencher, je dirais [...] une distanciation par rapport aux choses les plus évidentes de la vie.[...] [l'élève] peut se poser des questions qui amènent à trouver des réponses intéressantes. [III] peut évoluer, ...se construire." (S. T., professeur de SES, Paris, enquête INRP 1998).

Aujourd'hui, la réponse à ces questions est exprimée dans les textes réglementaires en référence aux domaines des disciplines savantes, sociologie et économie principalement. Depuis 1988, on mentionne l'exigence de préparation des élèves aux cursus universitaires ultérieurs. Or les choses ne sont pas exprimées de cette façon dans les textes antérieurs de 1970 et 1982, on n'y mentionne jamais expressément de disciplines, mais des champs de la recherche et de l'enseignement universitaire dans le domaine des sciences sociales. On dit ne pas vouloir faire de cette matière une propédeutique aux études universitaires. Ainsi, il n'y est alors pas question d'enseigner la "sociologie", mais l'expression "étude sociale" ou "analyse sociale" est employée. À cette analyse sont prêtés un vocabulaire, des notions, des "théories sous jacentes", toujours ouvertes, "en débat". Les thèmes d'études qu'on peut dire "sociaux" ou "sociologiques", n'ont guère bougé durant ces trente années. Ce sont : la famille en seconde, groupes sociaux, culture et société, socialisation (depuis 1982) en première, le changement social en terminale (très amplifié après 1994), ainsi que la dimension sociologique de questions plutôt économiques — par exemple : la consommation en seconde. Mais la façon d'étudier ces thèmes, c'est-à-dire la façon d'engager les élèves à réfléchir donc à se départir des idées reçues, des stéréotypes, et à envisager ces phénomènes comme relevant de "faits sociaux", a évolué.

Au service d'un même objectif, deux "modèles" de didactisation se succèdent donc dans les textes et se succèdent ou se concurrencent dans la réalité de l'enseignement des aspects "sociaux" ou "sociologiques" des SES.

De l'analyse sociale...

Le premier modèle, celui des années soixante-dix et quatre-vingt, nous le désignons comme visant l'analyse sociale. Le caractériser n'est pas simple car par modèle "didactique" nous entendons quelque chose comme la représentation simplifiée de l'enseignement effectif. Or le contenu de l'enseignement, le curriculum réel, ne se laisse pas caractériser seulement par les programmes ou les instructions. Les manuels, la formation des maîtres, les coutumes d'une matière, l'état d'esprit des élèves, etc. concourent également à en dessiner les traits majeurs. Le recul analytique auquel on veut former les élèves est recherché durant cette première période sans prétendre les faire entrer dans de véritables raisonnements sociologiques. La prise de distance

s'opère par le détour de l'histoire, de l'anthropologie et avec le souci récurrent de mesurer rigoureusement les phénomènes sociaux, en voulant rendre les élèves attentifs aux relations entre eux, aux enchaînements de causalités possibles.

Les textes réglementaires sont clairs sur la nécessité de ce recul. Les instructions l'expriment : "Il faut établir une certaine relativité des phénomènes, prendre une certaine mesure des distances, des différences, le cas échéant des permanences" (Instructions de 1967). "Il faut insister avec force sur la nécessité de prendre en considération cette évolution historique des économies et sociétés sur une longue période [...] pour mesurer tout le poids dont le passé pèse toujours sur nous", martèlent à nouveau celles de 1982. Elles insistent sur la relativité des classifications, voire des mécanismes. Elles en appellent à la pluralité des sciences de la société pour approcher les questions à l'étude. Les programmes en effet sont exprimés d'abord en termes d'objets ou de problèmes et non dans une ou des logiques disciplinaires. Néanmoins, si on peut leur trouver une cohérence d'ensemble, celle-ci va évoluer : perspective historique et de comparaison internationale avant 1982, perspective plus nettement inspirée de l'économie après 1982, où la dynamique des structures est étudiée selon une inspiration humaniste ou marxiste. Le programme, après 1982, traite de l'évolution des structures productives, des modes d'organisation, des modèles de consommation etc. Les questions sociales sont associées à des transformations économiques et techniques dont elles constituent l'environnement ou le sous-produit.

Dans tous les cas, l'accent est mis sur l'historicité, la diversité contextuelle des phénomènes sociaux, ce qui conduit les enseignants, aidés par les manuels, à organiser et enrichir la réflexion des élèves en puisant dans l'histoire, dans l'anthropologie et dans les statistiques sociales, plus que directement dans la sociologie.

À lire les manuels, en effet, on voit quels pouvaient être les appuis dont disposaient les professeurs. Le manuel de première des éditions Hatier (Brémond et alii 1985), l'un des deux les plus utilisés dans les classes, propose par exemple un "dossier" intitulé "Individu et société". Les documents présentés sont, en majorité, soit des extraits de textes à caractère ethnographique (le rapport du docteur Itard sur "Victor", des extraits de Mauss, Clastres, etc.), soit des données statistiques de l'INSEE.

Cependant, programmes et manuels ne disent pas tout de l'enseignement. Chaque enseignant construit une cohérence de son enseignement pour lui-même. Or la formation sociologique de la plupart des professeurs était, à cette époque, modeste. Environ 70 % d'entre eux ont une formation initiale en sciences économiques, contre 6 à 8 % en sociologie. Ajoutons que si, avec le système des IUFM, la préparation au concours offre maintenant une solide préparation en sociologie (et à la science politique), ce n'était généralement

pas le cas pour les plus anciens, devenus professeurs dans les années soixante-dix ou au cours des années quatre-vingt. Il y a lieu de penser que la logique économique, dans sa version politique, organisait assez fondamentalement leurs propos.

...À la Sociologie

La référence explicite à la sociologie, comme à l'économie, apparaît dans les programmes de 1988. Elle se précise dans ceux de 1993-94 en même temps que le poids des items sociologiques s'alourdit dans les programmes et les manuels. La construction du programme de terminale est profondément remaniée, chute du mur de Berlin oblige. Comment continuer de faire étudier les transformations économiques et sociales des pays socialistes en pleine effervescence et désorganisation sociale à l'Est ? La référence tant aux systèmes qu'aux structures disparaît alors des programmes.

En première (1994), il n'est par exemple plus question des "structures, organisations, institutions sociales", mais des "cadres sociaux de l'activité économique et sociale". Le mot "cadre" remplace "structure" dans le titre de la partie "sociale ou sociologique" du programme, sans débat sur son apparition. La cohérence d'ensemble du plus récent programme de première (2001) est justifiée à partir d'un questionnement véritablement sociologique : "...Comment la société est-elle possible ? Comment la vie sociale ne débouche-t-elle pas sur la guerre de tous contre tous ? Si la société se produit elle-même, quels sont les dispositifs qui permettent d'assurer la cohésion sociale". Les chapitres de sociologie (stratification, socialisation, culture, régulation et contrôle social) couvrent environ un tiers des durées d'enseignement préconisées.

À titre de comparaison, remarquons que, dans le chapitre d'un manuel récent de première (Bordas 1999) sur le même thème que celui évoqué plus haut : "De l'individu à la société", sur trente et un documents, plus de la moitié sont des extraits de sociologues "reconnus", du passé ou contemporains. Dans le modèle précédent, les références étaient celles de l'histoire, de l'ethnologie et des données sociales. Le modèle actuel propose une approche de la même question en termes d'interdépendances. Les auteurs et les œuvres sociologiques reconnus sont plus fortement mobilisés. Dans les deux cas, l'objectif didactique est le même : conduire les élèves à prendre du recul par rapport à leurs représentations et à leurs expériences. Mais on le voit, les moyens de les y conduire sont assez différents.

La place de la sociologie en question

L'examen des programmes, des manuels et des sujets de baccalauréat ou de CAPES de SES met en évidence un déplacement d'accent de l'analyse sociale à la sociologie. Si on s'en tient à une vue relativement verticale de la transposition, on peut caractériser l'évolution que nous avons décrite concernant les questions "sociales" comme un changement de référence scientifique dans les programmes de SES, passant de la légitimation pluridisciplinaire en référence à l'histoire, à l'anthropologie et aux "données sociales", à la légitimation par la référence à la sociologie. Néanmoins, cette interprétation n'épuise pas la question qui nous occupe, celle de la place et des modes effectifs d'enseignement des questions "sociales" dans la formation des lycéens. En effet, nous avons signalé que, dès sa constitution, le contenu de l'enseignement qui se réalise est largement déterminé par la formation à dominante économique des enseignants qui le mettent en œuvre. En adoptant une vue moins verticale, on s'aperçoit tout d'abord que les changements signalés s'accompagnent de permanences, ensuite que la dynamique du changement est complexe, en particulier du fait de l'influence des problèmes politiques et sociaux du moment sur l'enseignement en cette matière.

Les limites des changements

Si la lecture des programmes et des manuels permet de dessiner deux modèles d'enseignement successifs, il se peut fort bien que dans la réalité de l'enseignement, ils ne se succèdent pas mais coexistent.

Les sujets de baccalauréat témoignent par exemple de la permanence de certaines interrogations. C'est le cas du thème de la mobilité sociale, fréquemment présent tant en 1978 qu'en 1998. L'enjeu scientifique n'est pas seul en cause. D'autres bonnes raisons interviennent ici selon Nicole Pinet (1999) : l'enjeu social et politique de ce thème, le fait qu'il fasse l'objet de débats théoriques et que son étude puisse aisément s'appuyer sur des documents divers, propices de plus à un travail méthodologique. Il y a un intérêt proprement scolaire à son étude. D'autres thèmes résistent au temps et se retrouvent sur toute la période : le rôle de l'école, la classe ouvrière et son déclin, le développement des classes moyennes.

Plus fondamentalement, il existe un mode de travail caractéristique de ce qu'on peut appeler la "pédagogie des SES" (pour plus de détails, Chatel et alii 2001). Dans les classes, les professeurs impriment la trame générale du cours, mais ils délèguent très généralement son maillage précis à une forme d'interaction avec les élèves, étayée par un dossier de documents. Ces dossiers sont présentés dans les manuels. Ce type de pédagogie consiste, dans une perspective teintée de constructivisme, à tenir fermement la cohérence géné-

rale du cours, sans tout dire. Les quelques maillons manquants sont plus ou moins découverts par les élèves, en interlocution entre eux et avec le professeur, avec l'aide des documents. Ce type de travail est constant. Il commence modestement en classe de seconde, s'épanouit en première et, jugé acquis en classe de terminale, il y est en général sporadiquement présent. Il suppose des documents qui permettent quelques mises en énigmes, mais sans incertitude excessive. Les tableaux de mobilité se révèlent un très bon outil pédagogique en classe de terminale, tout comme les textes d'auteurs dans l'enseignement de spécialité. Les uns et les autres supposent à l'évidence une véritable maîtrise de leurs contenus par les enseignants.

La permanence de ce travail s'explique aisément : il correspond à une coutume professionnelle revendiquée, il est en général faisable et cohérent avec les exercices phares du baccalauréat en SES (la dissertation étayée par un dossier de document, la synthèse de documents avec questions préparatoires). Il conduit les élèves à s'approprier des "schèmes de raisonnement" (Passeron 2001) fondés sur la séquence : constat, analyse, interprétation, avec alternance de travaux oraux et écrits.

La perméabilité de l'enseignement à l'égard des problèmes politiques et sociaux

La conjoncture sociale et politique joue en effet un rôle dans l'enseignement de SES. La disparition des systèmes socialistes, par exemple, oblige à une réécriture des programmes de terminale qui fait disparaître toute la partie consacrée à leur étude et conduit à une architecture complètement remaniée du programme de 1994. De même, on peut voir un lien entre la conjoncture de crise sociale liée au développement du chômage, de la pauvreté, de l'exclusion et l'extension du thème "sociologique" en classe de terminale en 1994 ou le thème du "lien social" en première. Néanmoins, la trajectoire qui mène des problèmes politiques et sociaux aux objets d'enseignement est complexe. Pour que les "problèmes sociaux" se nichent dans le curriculum, il faut qu'ils s'y trouvent légitimés par leur entrée dans les programmes et qu'ils se révèlent aussi enseignables, c'est-à-dire accessibles aux enseignants et à leurs élèves.

Concernant les aspects sociaux et sociologiques des programmes de SES, ces reformulations des programmes se sont parfois opérées à l'initiative des enseignants de lycée, parfois plutôt à celle des experts universitaires.

Par exemple, l'introduction des termes de "systèmes et de structures" s'opère dans le programme en 1982. Ces dénominations remplacent celles de "pays socialistes" choisies par les premiers concepteurs des programmes, historiens et géographes. Ce n'est pas un changement dans la société au sens large qui explique la reformulation des programmes, mais une conjoncture

tout à fait interne à l'histoire des SES et du système éducatif. À l'occasion d'un conflit avec l'administration de tutelle, les enseignants s'élèvent, avec l'appui des élèves et de leurs familles, pour défendre leur enseignement contre ce qu'ils interprètent comme un réductionnisme économique. Formés à l'économie dans les années 1960, période où un des cours de licence s'intitulait "Systèmes et structures", ils ont une approche de l'économie comme "science sociale" et s'appuient sur des économistes de l'INSEE dont les travaux confortent cette perspective. Ceci explique un développement conséquent de l'intérêt pour la statistique sociale massivement présente dans les dossiers de documents qui émanent souvent des publications de l'INSEE et notamment "Données sociales". Le changement, qui se fait alors à l'initiative des professeurs, passe aisément puisqu'il s'aligne sur leurs savoirs initiaux et épouse leurs orientations idéologiques.

Lors de la disparition dans les programmes des questions relatives aux économies et sociétés ex-socialistes, la conjoncture est très différente. C'est la réforme pédagogique des lycées qu'on met en place, des commissions sont longuement réunies pour préparer ces textes. L'influence des "experts" est apparente. Henri Mendras joue très certainement un rôle dans la refonte de la partie sociologique du programme de 1994, en particulier dans l'introduction des auteurs dans l'enseignement de spécialité. Il s'en prévaut dans ses mémoires (1995). Des enseignants sont associés, mais le programme ne s'aligne pas sur un point de vue tout à fait consensuel parmi eux. Au contraire, les réactions des enseignants sont partagées. Certains sont très critiques à l'égard de cet enseignement d'auteurs et qualifient le glissement dont nous avons parlé de dérive vers l'académisme. D'autres au contraire se félicitent de cette évolution à laquelle ils cherchent à contribuer.

La conjoncture sociale dans laquelle se trouvent les enseignants et les élèves exerce une influence directe sur l'enseignement, un peu indépendamment des programmes. Elle intervient par les documents qui servent à l'étude, ceux qui se révèlent disponibles, que ce soient des données statistiques ou des ouvrages mis à la disposition des enseignants pour préparer leurs cours etc. Elle provient aussi des divers media qui rendent un problème familier et de ce fait le font surgir dans la classe, ne serait-ce que par la parole des élèves. Tel est le cas par exemple de la question de l'intégration. Ce terme est très employé par les élèves de première (enquête INRP 1998, Chatel et alii 2003), alors qu'il n'est pas dans le programme. Il apparaît dans leurs textes comme une sorte de charnière, un mot clé qui ouvre sur des explications et exprime aussi des inquiétudes. Il permet de dire des savoirs, des expériences extra scolaires, aide à se situer dans l'espace social.

Conclusion

Quand les enseignants de SES en 1980 disent se battre “pour l'adjectif ‘social’”, ils contribuent à maintenir dans l'enseignement scolaire le seul enseignement qui prétende initier à la sociologie. Mais il n'est pas du tout assuré qu'ils aient eu unanimement le projet de promouvoir par là un enseignement de sociologie. Par la suite, l'alliance de diverses sciences sociales dans les SES devient plus clairement une alliance économie-sociologie pour l'étude de quelques grandes questions économiques et sociales de l'heure. Ce positionnement installe durablement la discipline scolaire sur un territoire spécifique, la préservant de la concurrence des disciplines voisines, l'histoire-géographie d'un côté, l'économie-droit en sciences et technologies tertiaires, voie technique des lycées, de l'autre. Épaulées par ailleurs par l'agrégation, les sciences économiques et sociales acquièrent une visibilité accrue et une certaine solidité dans le système scolaire, d'autant, rappelons-le, que cet enseignement rencontre sans discontinuer l'intérêt des élèves. Pourtant cette évolution n'est pas unanimement jugée positive par les enseignants de SES. Certains voient le rattachement apparent à l'économie d'un côté et à la sociologie de l'autre comme une perte de l'identité des SES, un repli sur l'académisme, ils soulignent une tentation de renoncer à ce qui fait la signification profonde de leur enseignement, l'éducation à la citoyenneté critique. Ce débat, interne à la profession, rappelle qu'en matière d'enseignement de sciences de la société, on n'échappe pas au caractère politique des problèmes à étudier. Cela engage les modalités même de l'enseignement autant que les choix curriculaires publiquement débattus.

Bibliographie

- BRÉMOND J. et alii 1989 *Manuel de sciences économiques et sociales, classe de première*, Hatier
- COHEN A. et alii 1999 *Manuel de sciences économiques et sociales, classe de première*, Bordas
- CHATEL É., CARON P., GROSSE G., RICHET A., SIMULA L., SOIN R., 2001 *Élèves et professeurs en classe de sciences économiques et sociales*, INRP
- CHATEL É., CARON P., GROSSE G., JEAN G., RICHET A., SOIN R. 2003 *Apprendre la sociologie au lycée*, Paris, INRP
- CHATEL É., GROSSE G., RICHET A., 2002 *Professeur de sciences économiques et sociales au lycée, un métier et un art*, CNDP-Hachette
- CHEVALLARD Y. 1985 *La transposition didactique*, La pensée sauvage
- HAMELINE D. *Rapport du colloque sur l'enseignement des sciences économiques et sociales* (Rennes, 23 mars 1998), Comité Meirieu, consultation “Quels savoirs enseigner dans les lycées ?”
- MENDRAS H. 1995 *Comment devenir sociologue, souvenirs d'un vieux mandarin*, Actes sud

À quoi sert la sociologie de l'éducation ?
*L'enseignement sociologique au lycée :
entre problèmes sociaux et sociologie savante*

- PASSERON Jean-Claude 2001 Le raisonnement sociologique : la preuve et le contexte, Les Conférences de l'Université de tous les savoirs (UTLS 2000), in Michaud Y. (éd.). *Qu'est-ce que la société ?* Paris, Odile Jacob, 38-51
- PINET Nicole, "De la sociologie aux sciences économiques et sociales", *DEES*, n°115, mars 1999, 16-18
- VERRET Michel 1974 *Le temps des études*, Paris, Honoré Champion

C

OMPTES RENDUS

ANNE BARRÈRE, 2002

Les enseignants au travail. Routines incertaines
Collection Savoir et formation, l'Harmattan, 304 p.

En sociologie de l'éducation, notamment en France, en dépit de l'importance accordée à leur travail et de leur nombre, les enseignants restent un thème relativement peu étudié. Certes, plusieurs travaux mettent en exergue les effets des pratiques pédagogiques sur les résultats scolaires et la composition sociale de ce corps professionnel, constitué majoritairement par des couches moyennes. Ou encore l'importance des implications personnelles dans cette profession pour laquelle une vision romantique reste très ancrée dans l'opinion publique, considérant que les qualités "personnelles" sont indissociables de la qualité de l'exercice professionnel. Mais l'absence de travaux dans ce domaine est d'autant plus difficile à comprendre que le système d'enseignement, en France, tient une place considérable dans les débats qui animent souvent la société française. En effet, les enseignants sont appelés à jouer un rôle qui dépasse celui qui est le plus visible –transmission des connaissances– puisqu'à plusieurs reprises, notamment lors de l'installation de la III^e République ou lors de la modernisation de la société française, dans la période d'après-guerre, ils ont été le fer de lance des idées ou des idéaux nouveaux à distiller, par l'exercice quotidien de leur travail, aux nouvelles générations.

De plus, ils sont l'une des catégories professionnelles regroupant le plus grand nombre de personnels, bénéficiant d'une structuration interne pouvant compter sur l'action des syndicats dans la gestion de

leurs carrières ou dans les orientations des politiques éducatives par leur participation effective auprès des instances ministérielles.

Or, l'activité réelle des enseignants reste encore confuse ou obscure: leur tâche principale –faire cours– est le plus souvent considérée comme une activité "allant de soi" pour tous ceux qui, maîtrisant une discipline, sauront sans doute assurer la transmission des connaissances qui s'y attachent. Néanmoins, peu d'interrogations émergent sur la nature du travail enseignant. Le travail d'A. Barrère vient combler le manque d'intérêt à ce sujet. Certes, cet auteur lors de son précédent ouvrage –*Les lycéens au travail*– nous avait conduits à regarder l'activité des élèves à travers des paramètres empruntés à la sociologie du travail: entre le travail prescrit et le travail réel, on constate un décalage et par l'analyse de celui-ci, le chercheur peut saisir "en quoi" consiste ce travail laborieusement assuré et valorisé par les pratiques variées d'évaluation. Dans ce nouvel ouvrage, l'auteur nous présente le travail enseignant comme une somme de travail loin de toute idée d'un métier calqué sur la personnalité de celui qui l'exerce et sur des motivations –vocation diront certains– ou des techniques simplistes rattachées aux sentiments subjectifs qui les mettent en œuvre. Par des enquêtes réalisées dans des collèges et des lycées, relevant de contextes sociaux divers, tenant compte de ceux qui exercent ce métier dans des établissements situés

aussi bien en “zones sensibles” que dans des quartiers plus favorisés, à travers des interviews individuelles ou collectives, des analyses de journaux de bord ou d’autres formes d’écrits, voire par la référence à sa propre référence de pratique enseignante, l’auteur décline l’activité professorale en quatre grandes tâches : la préparation des cours, le cours lui-même, l’évaluation et l’orientation, le travail dans l’établissement. A. Barrère prend ainsi l’exercice professionnel des enseignants comme un travail défini par une organisation propre, par l’usage des techniques, des savoirs et savoir-faire comme dans toute autre profession notamment celles qui ont un rapport à l’autrui. Autour de l’activité la plus connue –faire cours– l’auteur s’applique à montrer le travail de préparation : lectures, recherches, exercices proposés, façon de présenter les notions ou concepts considérés les plus significatifs de la “leçon” et les exercices plus propices à l’entendement des élèves. Ensuite elle s’attache à analyser l’activité d’enseignement proprement dite. Ici, la notion d’autorité professorale, fondée sur une toute puissante autonomie professionnelle, bat en brèche : soumis à des injonctions précises de programmes, relayés par des matériels pédagogiques qui les prédisposent à une rationalisation continue de leur activité, les enseignants assurent un travail qui est défini par la classe et par la relation pédagogique mettant en jeu des rapports entre individus et particulièrement entre maître et élèves. L’auteur présente alors les contraintes qui pèsent sur l’exercice professionnel, les compétences requises afin de gérer les tensions ou le “désordre scolaire” et pour lesquels, le plus souvent, ils se sentent démunis.

Par la description des situations quotidiennes, loin d’entraîner la banalisation de ces activités, l’auteur fait ressortir des questions peu traitées jusqu’ici. C’est le cas, par exemple, du travail de deuil à l’égard de la discipline enseignée, constituant le principal centre d’intérêt pour cette profession, auquel sont confrontés plusieurs des enquêtés, notamment chez les novices. Or, nous sommes loin des représentations

mystifiées de ce métier, construites autour de la discipline enseignée où la didactique ou le cognitivisme ont renforcé l’idée d’un exercice professionnel qui ignore la construction de relations finalisées vers l’apprentissage. Dans ce sens, A. Barrère s’emploie à traiter de l’autonomie relative dont les enseignants disposent, de leurs rapports à la discipline enseignée tout en s’interrogeant sur les limites de la “forme scolaire”. C’est alors qu’elle démontre la manière dont s’introduisent des innovations pédagogiques en dépit du cadre institutionnel formalisé. L’auteur s’attache à décrire les difficultés à instaurer de nouveaux types de relations entre le maître et ses élèves et qui sont à la base de la construction de l’ordre scolaire, toujours précaire, qui règne en classe. La régulation interne se réalise, en quelque sorte, par l’exercice d’évaluation, par la notation des copies pour déboucher sur l’orientation en conseil de classe qui scelle ainsi la destinée de l’élève.

L’auteur consacre en outre une large place au travail accompli au sein de l’établissement : à la faiblesse de l’organisation institutionnelle du travail d’équipe correspond l’élaboration du travail relationnel entre enseignants fondé sur des “affinités” qui se créent au gré de multiples fonctions ou responsabilités à assurer outre celles d’enseignement. Les compétences relationnelles sur lesquelles les enseignants s’appuient pour assumer le travail quotidien dans l’établissement sont loin d’être reconues tant par les instances hiérarchiques que par les institutions de formation qui tendent à occulter ces dimensions “subjectives” du métier et néanmoins constitutives de cet exercice professionnel.

La dualité de ce métier serait, d’après cet ouvrage, d’associer le travail de transmission des savoirs qui comporte un travail de lecture et de recherche à celui de “labeur” comprenant aussi bien les corrections des copies que l’élargissement des tâches prescrites relevant de la bureaucratization de l’organisation des établissements. Sans oublier la “gestion individuelle ou collective” des cas difficiles qui mettent

en cause la forme scolaire développée dans cet espace clos, rythmé par des séquences de cours. L'autorité professorale devient alors fragile, reposant sur des accords tacites précaires mais si nécessaires à la "bonne marche" de l'établissement et à l'accomplissement des tâches les plus valorisées par les enseignants : les réussites scolaires. Et celles-ci sont d'autant plus gratifiantes que l'enseignant peut parfois en oublier son rôle d'"exécutant" pour avoir l'impression de les avoir tout particulièrement construites. De la routine ennuyeuse des établissements faciles à l'usure professionnelle des situations difficiles, les enseignants essaient de lutter contre une "taylorisation" de leurs activités ainsi que contre l'emprise du consumérisme des familles à l'égard de l'école. Néanmoins à y regarder de plus près, le travail d'A. Barrère laisse entrevoir une profession qui combine à la fois une activité de conception (la créativité dans la transmission des savoirs, la manière de gérer, d'évaluer ou de noter) et une pratique où les enseignants se sentent des "exécutants" en responsabilité face aux situations imprévisibles, parfois difficiles et mettant en péril l'organisation pédagogique progressivement instaurée, qui demandent des compétences diverses acquises dans la plupart du temps sur le tas, rejoignant en quelque sorte la nostalgie d'un métier perdu relevant d'une forme élaborée d'artisanat.

Dans cette interdépendance de situations, des relations qui se nouent entre les enseignants et les élèves et entre les enseignants eux-mêmes, se créent des biographies professionnelles dans lesquelles l'auteur s'attache à préciser le travail "routinier et incertain" réalisé et à travers lequel l'excellence scolaire se construit, indissociable du sentiment de réussite professionnelle de ce groupe social.

On peut néanmoins regretter que le travail réussi d'A. Barrère laisse dans l'ombre les rapports qui s'établissent entre les enseignants et les acteurs extérieurs à l'école, pourtant si importants dans la construction de ce groupe professionnel. C'est entre autres le cas de la relation qui s'instaure avec des parents des enfants scolarisés ou encore avec le corps de l'inspection. Les syndicats sont également "oubliés" alors qu'en dépit de la diminution du nombre de leurs adhérents ils n'ont pas cessé de peser sur les orientations politiques et de jouer un rôle important dans la circulation des informations d'ordre bureaucratique comme dans la carrière des personnels.

Maria DROSILE VASCONCELLOS
Sociologie de l'Éducation
Université Lille 3

JULIE DELALANDE, 2001

La cour de récréation. Pour une anthropologie de l'enfance

Rennes, Presses Universitaires de Rennes,
collection "Le Sens Social", 278 p.

Dès les premières pages, le projet théorique est clairement annoncé: il s'agit de se libérer de "l'adultocentrisme" qui a longtemps prévalu dans la construction de l'enfance par les sciences sociales et de considérer les groupes enfants comme une microsociété en soi, dont les pratiques ludiques sont des faits culturels constitutifs de l'identité enfantine. La cour de récréation, cadre structuré par l'environnement scolaire mais où les enfants jouissent d'une relative autonomie, apparaît comme un lieu pertinent pour répondre aux questions de l'auteure: "Que vivent les enfants entre eux? À quoi jouent-ils et d'où leur vient leur connaissance des jeux? Quelle relation s'instaure entre pairs? Comment organisent-ils leurs jeux et leurs relations quand l'adulte n'est plus là pour le faire?" (18). La suite de l'ouvrage donne des réponses allant de la description minutieuse des jeux et de leurs enjeux à une réflexion sur leur origine, leur pérennité et leur transformation, en passant par le fonctionnement des groupes de pairs, les rapports de sexe ou l'évolution des pratiques ludiques en fonction de l'âge.

Après une synthèse éclairante de la "construction de l'enfance" au fil du temps et des diverses disciplines, Julie Delalande présente son terrain et sa méthode: quatre écoles à contexte social et géographique contrasté (classe moyenne et/ou bourgeoise, milieu défavorisé (ZEP), région parisienne, ville de l'Ouest de la France, milieu rural), cohortes d'enfants évoluant de la maternelle au CE2, ce qui permet une démarche comparative et diachronique. L'approche est ethnographique: entretiens d'enseignants et d'enfants (seuls ou en petits groupes), observation, les enfants étant les informateurs privilégiés. Cela donne lieu à des considérations très inté-

ressantes sur le difficile positionnement d'une observatrice adulte face à des enfants appartenant de surcroît à sa propre culture; il faut en effet user de stratégies d'approche, clarifier son statut (ni maman, ni maîtresse) dans une relation forcément perçue comme asymétrique, ménager son rôle de spectatrice non participante face aux sollicitations des enfants, recourir de manière contrôlée à ses propres souvenirs d'enfance, faire le deuil de l'observation de certains groupes de garçons en raison de son identité féminine. Par la suite, de nombreuses références à l'anthropologie "exotique" et aux folkloristes des sociétés européennes viennent alimenter l'option méthodologique et éclairer la construction d'objet. La richesse des dimensions abordées nécessite que l'on se limite ici à n'en commenter que quelques-unes.

FONCTION ET FONCTIONNEMENT DES GROUPES DE PAIRS

Deux chapitres très intéressants portant sur la solidarité enfantine et le vécu des groupes au quotidien nous donnent de précieuses informations sur le fonctionnement des groupes de pairs et leur rôle particulier dans la socialisation des enfants. Julie Delalande suggère que "le premier rôle du groupe de pairs est de permettre à un enfant de ne pas rester seul" (91) et d'organiser le jeu collectif. Le désir de jouer, de faire fonctionner le jeu, de lui donner un intérêt, est à la base de la constitution des groupes observés et nécessite la mise en place de formes de solidarité, sans lesquelles le jeu ne serait pas possible. "Le désir de jouer est ce qui lie des enfants entre eux; il est leur but commun... Jouer à plusieurs permet d'alimenter l'activité des idées de chacun, mais en contrepartie, la démarche suppose

qu'on accepte certaines concessions et qu'on respecte un intérêt commun" (73-74). Le groupe induit forcément des rapports de force et des relations de pouvoir, une mise en concurrence des enfants en fonction de certains enjeux. Il est nécessaire d'en contrôler l'accès, de le défendre contre des agressions extérieures, d'attribuer des rôles aux participants, de gérer les conflits, de veiller au respect des règles et de certaines valeurs (valorisation de la serviabilité et de la générosité, répression du mensonge et de la tricherie). Alors que chez les plus grands, ce genre de problèmes est géré de plus en plus collectivement et démocratiquement, chez les petits, ces tâches incombent à un leader autour duquel se structure le groupe et qui garantit le bon fonctionnement du jeu.

D'où des observations très intéressantes sur les caractéristiques des leaders. Doués d'une autorité quasi naturelle, ils provoquent l'admiration de tous (au-delà de leur groupe), suscitent de nombreuses amitiés et des sentiments amoureux. Ils sont repérables à la grappe d'enfants qui les entourent et les suivent partout, et s'imposent par des qualités spécifiques : ils sont "spécialement habiles en sociabilité", capables de "convaincre leur public" et de "jouer sur la psychologie des participants", sont "reconnus des deux sexes"; leur autorité s'étend "au-delà des relations ludiques" et peut durer des années, même lorsqu'ils n'y trouvent eux-mêmes plus d'intérêt. "Ils sont aussi ceux qui osent faire ce qui est interdit" (94-98). Bien que Julie Delalande précise que les leaders rencontrés se manifestent de manière similaire, quels que soient l'école et son milieu social (contexte général), on ne peut s'empêcher de se demander quel est le rôle du milieu familial dans la "construction" des qualités de ces leaders charismatiques au sens de Weber. Ils font généralement partie de ceux qui réussissent à l'école et la description qu'en font les adultes renvoie à des qualités inégalement valorisées par les différents milieux sociaux. Ce sont des enfants qui ont "une autorité par leur assurance, une aisance dans le langage que les autres n'ont

pas forcément, un charisme, un pouvoir de séduction, beaucoup d'imagination" (102) et parfois aussi une "haute estime" d'eux-mêmes (105). Or, on sait que le développement de telles qualités est souvent lié au milieu socioculturel des parents, à leur mode de fonctionnement familial et au style éducatif qui en découle (voir Kellerhals & Montandon 1991). Bien que cela ne soit pas le propos de l'ouvrage, il serait intéressant de chercher à savoir s'il y a des milieux sociaux et des types de familles qui effectivement "produisent" davantage de leaders ou si l'on a exclusivement affaire à un trait de personnalité, "la grâce personnelle et extraordinaire d'un individu" (Weber 1959).

Nous ne développerons pas ici la dimension sociale et affective de la vie des groupes mais tenons à signaler les analyses pertinentes et originales qui sont faites de la constitution des amitiés, de la stabilité de certains groupes, de leur cohésion, des jeux de séduction et de rapports entre sexes qui s'y déroulent. Un mot cependant sur leur dimension identitaire. L'analyse comparative de l'évolution de deux groupes relativement stables révèle les faits suivants. Un groupe est essentiellement féminin, alors que l'autre est mixte, ce qui permet un jeu de séduction sexuée entre ses membres mais aussi de se valoriser aux yeux des autres en s'affichant comme tel. Comme tous les groupes, ces deux-là ont pour fonction de séparer les "gens du Soi" des "gens de l'Autre" (124); ils se distinguent cependant par une différence d'attitude avec le hors-groupe. Le premier cherche à se préserver de l'extérieur, alors que le second recherche la confrontation aux autres par une attitude de provocation, la valorisation des "histoires" avec les autres bandes. Cela donne un rapport à l'espace très différent : retrait dans un petit espace sécurisant et protégé des regards dans un cas, conquête arrogante de la cour, exposition recherchée au regard d'autrui dans l'autre. Les jeux pratiqués dans l'un et l'autre groupes participent également à la construction de leur identité. Plutôt orientés vers "la patience,

l'effort, l'adresse et l'ingéniosité", d'où une mise en compétition des participants dans le premier groupe, plutôt orientés vers le divertissement, la turbulence et l'insouciance dans le second groupe qui se met en scène et valorise le "simulacre" (125). Julie Delalande a d'ailleurs remarqué que les enfants choisissent plutôt tel jeu qu'un autre, parce que "l'état d'esprit" qui le caractérise (compétition, théâtralité, etc.) "alimente l'état d'esprit de leur groupe et répond à leurs attentes". Ils finissent par en faire "un attribut de leur groupe" (125). De fait, cet état d'esprit correspond souvent à celui du leader et "devient par mimétisme celui de ses acolytes". (128).

LE JEU ENFANTIN : UN "PHÉNOMÈNE ANTHROPOLOGIQUE TOTAL" ?

L'analyse rigoureuse des pratiques ludiques en révèle les multiples dimensions. Tout d'abord *psychologique*, leur motivation première étant d'y trouver du plaisir : sensuel (manipulation du sable), symbolique (invention d'une fiction), psychomoteur (maîtrise d'un objet et/ou d'une technique corporelle), plaisir envoûtant de "la mise en scène ritualisée d'un geste associé à une parole" (formulettes, comptines, 190) ou encore plaisir de la compétition et du jeu avec les règles. Dès lors toute modification d'un jeu vise à en alimenter l'intérêt ; on l'abandonne quand il perd son attrait. Dimension *socio-cognitive* ensuite, la manière dont les enfants s'approprient un jeu et y donnent sens étant liée à leur stade de développement : les plus petits sont dans une phase d'exploration, d'apprentissage de la langue et du savoir enfantin ; les plus âgés maîtrisent les règles abstraites, en font un usage plus utilitaire que leurs cadets, sont moins égocentriques et ont des rapports plus égalitaires (recours au vote). Dimension *affective* et *sociale* enfin. Les jeux enfantins sont une occasion de découvrir des affinités, de bâtir des amitiés, d'exercer son pouvoir de séduction, de mettre en place des alliances. Ils permettent une "appropriation de la différenciation sociale des sexes et des rôles sociaux" (188). Ils contribuent à instaurer

un ordre social dans les groupes enfantins et leur permettent de se constituer en groupes d'appartenance identitaires par rapport aux enfants ne maîtrisant pas les règles et techniques développées au sein du groupe et avec lesquels on ne joue pas. Il y a donc définition de normes et de déviance par rapport à elles. Les jeux permettent également de se constituer en groupe culturel face aux adultes. "Ils séparent donc les enfants entre eux (selon des critères de sexe, d'âge et d'affinité) et séparent plus encore les enfants des adultes... le jeu étant ce qui permet de caractériser l'enfance en l'opposant au travail de l'adulte", comme le déclarent les enfants eux-mêmes (253 et 259). Sans oublier la dimension *anthropologique* : les jeux de sable, par exemple, sont éclairés par les grandes catégories anthropologiques comme celles du donner/recevoir/rendre ou les couples d'opposition classiques, tels que : froid/chaud, sec/humide, blanc/noir.

L'auteure reconnaît pleinement à son objet d'étude cette dimension "totale", puisqu'elle se réfère explicitement à l'ethnographie, l'anthropologie et la sociologie, tout en regrettant de ne pouvoir maîtriser davantage les apports de la psychologie et de la psychanalyse qui lui permettraient d'en éclairer d'autres facettes. On voit ainsi que le jeu enfantin mobilise la quasi totalité des registres de compétences (physiques, cognitives, symboliques, affectives et sociales) du jeune être humain.

DES GÂTEAUX DE SABLE À LA MADELEINE DE PROUST

L'espace imparti ne permet pas d'aborder toutes les conclusions ni des thèmes tels que l'impact des adultes, des aînés, de la télévision ou de la littérature enfantine et des marchands de jouets sur la transmission et l'évolution des jeux, ainsi que sur les valeurs qu'ils véhiculent. Signalons toutefois que la comparaison des contextes permet de nuancer avec bonheur un certain déterminisme sociologique. Malgré les atouts culturels (notamment la maîtrise de la langue) dont ils disposent, les élèves de l'é-

cole de milieu favorisé sont restreints dans leur inventivité par un plus grand contrôle des adultes et les normes d'une éducation bourgeoise. Alors que dans la ZEP, le contrôle moins rigoureux des enseignants, ainsi que la diversité culturelle des enfants "permet une gamme plus variée de pratiques et que l'imagination des enfants s'en trouve favorisée" (256). À l'issue de l'ouvrage, la démonstration est faite que les enfants fonctionnent entre eux comme une microsociété.

Non seulement la lecture du livre de Julie Delalande est riche d'enseignements théoriques, méthodologiques et humains, mais elle apporte encore, de manière

impromptue, de grandes bouffées du parfum de notre propre enfance, plaisir auquel l'auteur ne semble pas avoir échappé au cours de sa démarche!

Françoise OSIEK-PARISOD,
Service de la Recherche en Éducation,
Genève

KELLERHALS J. & MONTANDON C. 1991, *Les stratégies éducatives des familles, milieu social, dynamique familiale et éducation des pré-adolescents*, Delachaux & Niestlé, Neuchâtel-Paris

WEBER Max, *Le savant et le politique*, 1959 (1^e édition) Paris, Plon

MARIANO FERNÁNDEZ ENGUITA, 2001*Educar en tiempos inciertos*

Madrid, Ediciones Morata (128 pages)

Réflexion critique adressée à un large public, écrite dans un langage clair et concis, le livre présente à la fois un état du système éducatif et des propositions pour sa réforme. Le point de départ est clairement énoncé dès le début : l'éducation est aujourd'hui confrontée à un bouleversement dû à l'effondrement des anciennes certitudes. Pour en rendre compte, l'auteur va des considérations les plus larges et systémiques, jusqu'à des problématiques concernant directement la vie scolaire elle-même. Soulignons également que, portant notamment sur la situation espagnole, l'ouvrage illustre la forte similitude des problèmes auxquels sont confrontés les systèmes d'enseignement dans divers pays de l'Union européenne. L'auteur a su décliner avec pertinence ce vaste programme, grâce à sa longue familiarité avec les problèmes scolaires et à une véritable économie d'exposition, faisant de ce "petit" livre un bon outil de pédagogie politique.

L'auteur place divers processus à l'origine de la crise du système éducatif. D'abord, une accélération du rythme du changement qui cesse d'être intergénérationnel pour devenir intragénérationnel. Sans tomber dans l'exagération, l'auteur insiste sur la profondeur des transformations en cours rendant nécessaire, par exemple, une généralisation de la formation continue tout au long de la vie, ce qui modifie alors le sens de la formation initiale. Ensuite, Fernández Enguita insiste sur les conséquences induites par la massification du public scolaire sur l'enseignement secondaire. Enfin, il souligne également les modifications entraînées par la féminisation du corps enseignant : elle aurait contribué à l'adoption de pédagogies non directives, plus expressives, mais elle aurait eu aussi en contrepartie d'accentuer le fossé social entre les enseignants et les élèves de milieu populaire.

Mais c'est surtout dans le repérage de nouveaux défis que l'ouvrage excelle. Le premier défi découle des transformations produites dans le monde du travail, qui font courir aux principes d'une école uniforme, autoritaire et modelée en grande partie sur le modèle de l'ancienne organisation du travail, des risques d'inadaptations. Refusant une lecture simpliste des effets pervers de l'inflation des diplômes, l'auteur interroge le sens de l'éducation dans une société de connaissance (39-43). Il distingue alors une connaissance opérationnelle directement induite par la division croissante du travail, une connaissance professionnelle visant à maîtriser l'incertitude, puisque la nature même des situations et des problèmes est objet d'interrogations, une connaissance proprement scientifique fondée sur une disposition d'esprit critique et d'innovations particulières. Pour l'auteur, le besoin de ces trois types de connaissances augmente simultanément, tout en s'articulant de maintes manières. Mais les trois exigent du système éducatif des apprentissages différents : la connaissance opérationnelle un apprentissage pratique et dirigé ; la connaissance professionnelle des compétences plus abstraites et transversales ; la connaissance scientifique une démarche plus active puisque résolument orientée vers la production de nouvelles connaissances.

Le deuxième défi est celui que posent les différences culturelles. Une fois rappelé brièvement l'avatar des États-nations et les nouvelles exigences de reconnaissance culturelle, l'auteur effectue un nécessaire éclaircissement conceptuel. Face à la coexistence d'une diversité des cultures au sein d'une même communauté politique, trois attitudes sont possibles : l'assimilation, la tolérance, la reconnaissance. Mais l'important pour l'auteur est d'établir quelques principes normatifs permettant cette

coexistence: il faut que l'adhésion aux éléments culturels soit volontaire, se rappeler que dans la démocratie il existe un espace pour leur expression privée, enfin, ne jamais oublier la perméabilité entre cultures, tout comme leurs évolutions internes. Une dynamique devrait ainsi s'établir à l'école entre le multiculturalisme ou la reconnaissance de l'autonomie des différentes cultures, et l'interculturel, comme projet soulignant le caractère dynamique et ouvert des cultures.

Le troisième grand défi procède du renouvellement des exigences de justice sociale. Une nouvelle sensibilité se diffuse, que l'auteur résume dans les termes d'une diminution du sentiment d'injustice vis-à-vis des inégalités acquises (fondées au moins en partie sur les résultats de ses propres actions) et d'une augmentation envers les inégalités innées. Pour y faire face, l'école doit apprendre à trouver un équilibre entre les soucis de liberté, d'égalité et de différence puisque comme d'autres institutions modernes, elle est contrainte à un devoir de solidarité, l'obligeant à compenser de manière suffisante les désavantages de départ des différents élèves. Pour cela, un souci d'équité s'impose, afin de donner plus de moyens à ceux qui, abandonnés à leur sort, se révéleraient incapables d'atteindre les mêmes résultats. Mais, et le point est particulièrement souligné dans l'ouvrage, cet effort ne doit pas uniquement se concentrer sur les élèves en difficulté, mais concerner tout autant ceux qui disposent de capacités extraordinaires.

Enfin, un quatrième grand défi est cerné: il concerne les changements dans l'articulation entre les écoles et les familles, conséquences d'une modification des formes d'autorité; de la transformation du prestige intellectuel et social jadis octroyé aux enseignants; enfin, d'un renouvellement des demandes traditionnellement adressées à l'école, comme par exemple la "garde" des élèves.

Comment l'école doit-elle se réorganiser pour faire face à ces défis? Dans les deux derniers chapitres, Fernández Enguita se penche sur cette question. Le niveau pri-

vilégié d'intervention ne serait pas, en la matière, les enseignants, mais bel et bien l'établissement scolaire. Encore faut-il s'entendre sur la manière de le concevoir. L'auteur oppose ainsi deux modèles –qui en tant que tendances coexistent dans bien des situations. D'un côté, les organisations scolaires, aidées en cela par leur appartenance au secteur public, auraient face à ces changements une forte tendance à un repli sur elles-mêmes, sur leurs routines, les droits acquis et les définitions corporatistes des obligations. S'enfermant sur elle-même, l'école refuserait alors les adaptations auxquelles elle est contrainte. L'auteur illustre et fustige diverses dérives de ce type: dans l'érosion du temps de travail - et leur instrumentalisation au service des seuls enseignants; par la désaffection envers tout travail en équipe (cf. le sévère requisitoire, 118-123); par une attitude hostile envers une participation des parents dans les affaires scolaires; enfin, et plus largement, par une résistance à l'innovation. Au contraire, l'auteur prêche pour une école ouverte et flexible à son environnement, dont la vertu majeure devrait être sa capacité à autoévaluer en permanence toutes ses activités. Une ouverture exigeant à terme une modification des relations de pouvoir entre la hiérarchie, les enseignants et les familles.

On l'aura compris, l'ouvrage est à la fois une présentation des défis actuels, un éclaircissement des enjeux, et une prise de position. C'est pourquoi le livre peut être lu à deux niveaux. Le premier, le plus évident, est une présentation intelligente et accessible des grands débats scolaires contemporains. Le deuxième, plus polémique, structure le livre comme un argument, comme une thèse à proprement parler à propos de l'école. La discussion peut dès lors porter sur chacun des niveaux mais c'est sur le dernier que nous nous arrêterons pour conclure. D'un bout à l'autre de son ouvrage, l'auteur semble adhérer fortement, parfois avec peu de recul critique, à un discours modernisateur des organisations scolaires. L'école serait une institution bloquée, et les enseignants,

à quelques exceptions, des “résistants” au changement. Certes, Fernández Enguita connaît trop bien l'école pour tomber dans des travers simplistes, mais le risque n'en guette pas moins par moments son ouvrage. Parfois même, la solution prônée en termes d'adaptabilité organisationnelle à l'environnement sonne “faux”, trop en

accord avec l'air du temps, et finit par apparaître comme une réponse universelle mais vide, allant même par moments à l'encontre de la complexité des problèmes et des enjeux que le livre a su clairement établir.

Danilo MARTUCCELLI,

LÊ THÀNH KHÔI, 2001

Éducation et Civilisations. Genèse du monde contemporain,
Paris, Horizons du Monde et UNESCO, 734 p.

Cet ouvrage fait suite, sans qu'il s'agisse explicitement d'un tome II, à un autre, paru en 1995 sous le titre *Éducation et Civilisations, Sociétés d'hier*. Même ceux qui sont familiers avec les problèmes du type "Éducation et Société", apprendront ici une infinité de choses et seront admiratifs devant cette œuvre. Il fallait avoir le courage d'entreprendre une telle tâche, de lire ou relire des dizaines de milliers de pages, puis d'écrire ce long texte. Car le livre est ambitieux, bien qu'il soit présenté sans étalage d'érudition, je dirai presque sans prétention... L'auteur, à qui l'on doit déjà tant d'ouvrages dans une palette fort large, possède une culture prodigieuse et il aurait pu, à partir de ce qu'il a rassemblé, écrire une dizaine de livres, encore plus satisfaisants peut-être que celui-ci, parce que chaque analyse aurait pu être plus poussée. Mais je suis bien placée pour savoir que, chez les hommes et femmes de ma génération, le temps qui reste pour travailler est limité : le choix de publier tel quel *Éducation et Civilisations* était sans doute le meilleur. Qui lira cette somme avec profit ? Les hommes cultivés, les étudiants, certes ; mais aussi les chercheurs qui pourront y puiser des questions à examiner à leur tour, à documenter grâce aux indications de Lê Thành Khôi et à approfondir.

Le monde entier est embrassé, depuis le début des "temps modernes" (selon le terme repris au découpage à grands traits des historiens) jusqu'aux années 1970. Mais c'est au lecteur de dégager la problématique de l'ouvrage car, en dehors du titre qui lui a été donné, la relation entre éducation et civilisation, mais aussi entre éducation et rapports sociaux dans chaque société, et encore, ou surtout, entre éducation et rapports de pays à pays, n'est pas préalablement posée en termes généraux. On entre d'emblée dans une fresque historique et celui qui lit saisit pas à pas la méthode choisie. Vraisemblablement l'au-

teur n'a pas voulu déterminer, même hypothétiquement, le sens d'une causalité, ou plus simplement d'une influence, entre l'éducation en tel lieu et en tel temps et les autres aspects de la situation analysée. A bien le lire, on s'aperçoit que la direction attribuée à cette influence n'est pas unilatérale et que "l'état de la société", selon la formule de Durkheim, joue fortement sur l'éducation, mais que l'éducation à son tour joue un rôle majeur dans les transformations sociales. C'est ce double mouvement, me semble-t-il, qui fait l'objet de ce livre.

La première partie (environ 300 pages) concerne les sociétés industrielles. Elle s'ouvre à juste titre sur la discussion des notions, loin d'être univoques, de "modernité et de "modernisation", dans leur rapport avec la rationalité, donc avec la science, mais aussi avec la recherche du profit. En toute hypothèse, l'éducation devient à la Renaissance "ce qui rend libres" les hommes de la classe économiquement montante : c'est ce que signifie "l'humanisme". Au même moment l'invention de l'imprimerie a joué un rôle décisif dans l'avènement d'un monde nouveau, parce que les idées ont pu circuler bien davantage, ce qui a permis à la fois l'émancipation des individus par rapport aux autorités (non sans combats !) et les progrès scientifiques et techniques, qui révolutionnaient les rapports à la nature. Après deux sous-chapitres consacrés au XVI^e et au XVII^e siècle, on en vient au siècle des Lumières, avec la propagation des sciences à travers les Académies, les journaux, les dictionnaires, dont bien sûr l'Encyclopédie ; et avec, dans une ligne analogue, une sorte de mode des écrits pédagogiques. C'est aussi, on le sait, une ère de développement industriel et d'urbanisation, ce qui entraîne des besoins d'instruction bien au-delà de la population privilégiée. Dans plusieurs pays d'assez nombreuses écoles populaires voient le

jour, certaines d'entre elles étant, chose totalement nouvelle, laïques. Mais l'éducation des filles, bien qu'elle varie sensiblement d'un pays à l'autre, a peu changé au cours de ces trois siècles et est constamment restée, sauf quelques exceptions individuelles (et princières), extrêmement modeste.

Le chapitre suivant traite du XIX^e siècle, autrement dit de la montée de la bourgeoisie puis de celle du mouvement ouvrier, et de la généralisation dans tous les pays concernés ici d'un double réseau d'écoles, l'un pour l'élite sociale et l'autre pour le peuple. Le XX^e siècle, enfin, fait l'objet du troisième chapitre. D'un côté, dans les pays capitalistes, se multiplient les réformes dont le mot d'ordre est la démocratisation, et l'on voit effectivement augmenter la scolarisation, pour les filles qui étaient en retard plus encore que pour les garçons, sans que pour autant disparaissent de très forts écarts sociaux. De l'autre côté, les pays de l'expérience communiste ont tenté plus encore que les premiers d'atténuer les inégalités sociales et les inégalités entre les genres par le biais de l'éducation ; mais après le bouillonnement pédagogique des premières années, ils ont très explicitement ajusté le système scolaire au contexte économique et surtout ils l'ont chargé de diffuser à la fois le patriotisme et la doctrine politiquement correcte. Or nous avons du mal à concevoir une éducation qui s'interdise de développer l'esprit critique... Et de nos jours, alors que n'existent plus les deux blocs, les problèmes de l'éducation dans les pays industriels sont loin d'être réglés.

La deuxième partie, sur "Les sociétés en transition", me paraît être plus intéressante encore d'autant que les questions traitées sont moins connues. Mais son intérêt tient sans doute au fait que ces mondes, et tout particulièrement l'Asie, et tout particulièrement celle du Sud-Est, passionnent l'auteur qui en est issu, tout en ayant totalement intégré, faut-il le rappeler, les modes de penser occidentaux. Mais il a eu soin de consacrer autant de pages qu'à l'Asie, en rassemblant à leur sujet depuis de longues années une très large information, à

l'Afrique d'une part, à l'Amérique latine et aux Caraïbes d'autre part. Lê Thành Khôi était bien le seul parmi nous à pouvoir se livrer à une telle entreprise... Ces sociétés aujourd'hui en transition, ce sont celles qui ont été, à un moment ou à un autre, colonisées, avec les destructions inouïes que l'on sait, et qui se sont libérées. Trois grands sous-chapitres d'une centaine de pages chacun abordent successivement ces aires culturelles, au cours d'une phase donnée de leur histoire pendant les temps modernes : la conquête par l'Occident tout d'abord, puis le réveil national et la libération, enfin la recherche du développement, sachant que chaque fois les caractéristiques de l'éducation, dans leur diversité sociale, ont joué sur la situation politique et que bien entendu les transformations politiques ont entraîné des transformations éducatives. Cet ordre d'exposition, qui consiste à revenir à trois reprises sur chaque aire et sur chaque pays, permet de dégager à la fois certes d'importantes spécificités, mais aussi certains traits communs aux sociétés et au rôle de l'éducation dans ces sociétés au cours de chaque grande période.

Comme il n'est pas possible de rendre compte de toutes ces analyses, arrêtons-nous sur le chapitre intitulé "Renaissances et naissances nationales". Le concept de "nation" n'est évidemment pas pris pour évident : c'est sa problématisation qui sert d'analyseur pour comparer les trois grandes aires, et les diverses sociétés en leur sein. "*De même que le capitalisme engendre le prolétariat*", écrit l'auteur, "*de même l'impérialisme entraîne le nationalisme*". Celui-ci revêt donc toujours un aspect de lutte ; dans le cas des pays colonisés, le nationalisme de la bourgeoisie et des propriétaires fonciers vise à obtenir les leviers de commande dans l'administration et l'économie, alors que celui du prolétariat vise à se débarrasser à la fois de la domination étrangère et de l'oppression des maîtres indigènes ; mais les classes s'allient au moment d'une guerre de libération.

L'éducation, même de la façon parcimonieuse dont les puissances européenne la distribuaient, a contribué aux prises de

conscience nationalistes, par la diffusion de l'écriture là où les peuples n'en avaient pas, par sa simplification dans certains cas, et partout par la connaissance d'autres conceptions du monde, qui permettait l'aspiration au changement et en suggérait certains moyens, notamment scientifiques. L'auteur analyse les diverses formes qu'a prises la renaissance islamique (*la Nahda*) dans les très nombreux pays musulmans; elle a permis, plus ou moins tôt selon qu'il s'agit de l'Égypte, du Maghreb, du Machrek ou de l'Inde islamique, d'aspirer à une éducation généralisée et surtout d'aspirer à gérer soi-même ses affaires et à s'en rendre capable. En Asie du Centre et de l'Est, l'éducation confucéenne avait, comme on le sait, dégénéré et ne servait plus guère qu'à obtenir un emploi dans la fonction publique; elle était uniquement tournée vers le passé. C'est au début du XX^e siècle que l'intelligentsia la rejettera, s'ouvrira aux sciences, et quelques décennies plus tard à la critique marxiste dans le cadre des nationalismes qui s'étaient constitués. Cependant, déplore l'auteur, si la lutte a entreteenu un peu partout la pureté révolutionnaire, celle-ci, une fois la nation libérée, n'a le plus souvent pas résisté à l'épreuve du pouvoir...

Même si c'est sur d'autres bases que les régions d'Afrique converties depuis longtemps à l'Islam se sont libérées, plusieurs pays de ce continent où le christianisme (aussi bien protestant que catholique) s'était implanté en appui de la colonisation, ont transformé la religion adoptée en moteur de résistance: les élites instruites en sont venues à percevoir la contradiction entre les principes chrétiens et la pratique coloniale et l'ont fait facilement toucher du doigt par la population. Sans que ce soit la loi générale, le christianisme a plus d'une fois connu une transformation régionale, comme dans le cas bien connu de l'église kimbanguiste au Congo, la persécution d'une église déviante ne faisant alors que renforcer l'hostilité au colonisateur.

A la même époque, le XX^e siècle, le continent centre et sud-américain avait déjà rejeté la tutelle directe de l'Espagne et du Portugal; mais pour une grande part la population de ces nations nouvelles croyait

au rôle civilisateur de l'Europe et des États-Unis. Ces derniers, tout d'abord pour des raisons de marché, menaient là une politique impérialiste. Après la Révolution mexicaine (1910) les nationalistes d'Amérique Latine se sont avisés que leurs pays devaient suivre leur propre voie, plusieurs d'entre eux intégrant un mouvement indigéniste. Des régimes populistes apparaissent dans certains pays, mais surtout se développe l'idée d'une appartenance au Tiers-Monde et donc d'une solidarité avec les pays plus récemment décolonisés. Les étudiants, les enseignants, puis une partie notable du clergé, prennent la tête d'un mouvement de libération des opprimés. Même si des régimes communistes ne se sont implantés que dans quelques cas, tous les intellectuels ont lu Marx et s'en sont inspirés, y compris les théologiens de la libération.

Cette deuxième partie ne comporte pas à proprement parler une conclusion, sans doute parce que, même si ces pays tendent vers un développement économique, ce qui fait l'objet du chapitre suivant, les mouvements tiers-mondistes n'ont pas achevé leur tâche et l'on sent que l'auteur leur garde toute sa sympathie.

Cependant, beaucoup plus qu'il ne faut regretter les assez nombreuses répétitions, difficiles à éviter lorsqu'on suit un tel plan, on reste un peu insatisfait de ce qu'ainsi bien des chapitres tournent court. Le livre lui-même se termine presque paradoxalement par une seule page, aucunement conclusive, intitulée "*Au seuil du Troisième Millénaire*". C'est sans doute la rançon de la décision (parfaitement compréhensible, je le disais plus haut, étant donné la phase où en est Lê Thành Khôi de sa carrière intellectuelle) de livrer ce très gros volume plutôt que d'approfondir les questions dans une multiplicité de nouveaux ouvrages. Aux lecteurs de travailler, de réfléchir pour reconstituer les conclusions implicites, et de poursuivre les recherches. Ils auront là une source irremplaçable.

Viviane ISAMBERT-JAMATI
Professeur honoraire
de l'Université Paris 5

GUY PELLETIER (coll.), 2001*Autonomie et décentralisation en éducation : entre projet et évaluation*,
Montréal, AFIDES, 2001, 159 p.

Cet ouvrage à plusieurs voix décline, à partir de huit points d'attaque différents, les questions que pose l'autonomie des établissements scolaires dans les différents systèmes éducatifs occidentaux. Il poursuit en fait la réflexion entamée par les différents contributeurs lors d'un colloque sur l'autonomie et l'évaluation des établissements tenu à Montréal en 1998. Il résulte de cette origine une diversité d'approches, de tons, d'appuis théoriques et de terrains de recherche qui peut étonner, voire désespérer. Mais c'est bien cette diversité, qui reste cohérente, qui constitue la richesse de l'ouvrage, puisqu'elle donne à voir que, malgré les contextes éducatifs différents et les positions diverses des chercheurs, l'autonomie des établissements amène à poser le même type d'interrogations.

Dans le premier chapitre, Guy Pelletier propose un cadrage général des notions d'autonomie, de décentralisation, de régulation et de gouvernance. Il analyse successivement ces notions, en propose différents modèles théoriques et montre comment elles sont étroitement reliées entre elles. Ainsi, on peut repérer quatre types de décentralisation d'une organisation scolaire (la déconcentration, la délégation, la dévolution et la privatisation) selon le mode de répartition de trois univers d'attribution : les compétences, les postes d'autorité, les sources de financement. Chaque type de décentralisation a recours à des types dominants de régulation de l'action collective (supervision, normalisation du travail, des compétences, des résultats et ajustement mutuel). Dans les formes de décentralisation les plus poussées, la gouvernance, qui désigne la manière dont les pouvoirs sont exercés localement, peut découler de trois sources de légitimités différentes (légitimité démo-

cratique, professionnelle, du marché économique). En s'appuyant sur les exemples des systèmes scolaires occidentaux, Pelletier montre que la réalité propose toujours un ensemble composite de ces différents types idéaux. En conclusion, Pelletier souligne les difficultés à mener une décentralisation réussie dans un contexte où la décentralisation des unités éducatives semble être le choix de la plupart des pays occidentaux.

Dans le chapitre suivant, Philippe Perrenoud s'intéresse plus spécifiquement à l'établissement scolaire et aux conditions de son autonomie. Il pointe ainsi le fait que, quel que soit le mode d'organisation du système éducatif, l'autonomie est placée entre deux logiques : celle du mandat et celle du projet. Ainsi, parce qu'un établissement a toujours un mandat à remplir, son indépendance ne peut jamais être totale. Elle est, de plus, toujours difficile à tenir du fait de ses contreparties obligatoires (dont la gestion de l'incertitude et des conflits au niveau local). La logique du projet peut aider l'établissement à gérer son autonomie, notamment en lui permettant d'accéder au statut d'acteur collectif. Convaincu de l'intérêt du projet, Perrenoud approfondit l'analyse de celui-ci et propose une méthodologie idéale de sa conduite. Cela l'amène à souligner le rôle prépondérant du chef d'établissement, à qui de nouvelles compétences sont demandées dans ce cadre. Perrenoud pointe pour terminer le rôle de l'évaluation, prix de l'autonomie pour l'établissement, dont les possibles dérives technocratiques pourraient ruiner les apports de la logique du projet.

Dans le troisième chapitre, Lise Demailly s'arrête quant à elle sur le cas du système scolaire français et sur les conséquences des processus de déconcentration et de décentralisation de son administra-

tion. Son interrogation porte sur les conditions de la recherche sociologique sur un système scolaire en pleine mutation, en termes de méthode d'approche du terrain mais aussi de questionnements empiriques et théoriques. Elle s'interroge notamment sur les incidences des transformations de l'organisation scolaire sur la gestion des espaces scolaires locaux et sur les transformations du travail des cadres de proximité. Elle clôt le chapitre sur une série de défis à relever par l'administration pour une régulation réussie de l'institution scolaire en pleine transformation.

Monica Gather Thurler, dans le chapitre quatre, consacre sa contribution au projet d'établissement. Partant du constat de la popularité du projet d'établissement chez les différents acteurs de la sphère scolaire, elle souhaite construire un cadre conceptuel pour aborder celui-ci, en appréhendant d'entrée de jeu l'établissement comme lieu de construction du sens du changement. À partir d'une analyse détaillée et illustrée, elle pointe certains éléments à prendre en compte pour que le projet d'établissement puisse être un véritable levier de changement. Ainsi, l'établissement doit être compris comme un acteur collectif, qui doit bénéficier d'une marge de liberté réelle dans le cadre de relations claires avec ses partenaires et ses tutelles, avec des droits (ressources et franchises) et des devoirs (reddition de compte).

Les chapitres cinq, six et sept abordent plus particulièrement la question de l'évaluation de l'établissement. Dans le chapitre cinq, Gérard Figari présente un bilan de la question et propose différents scénarii possibles pour l'évaluation d'un établissement dans un contexte d'autonomie, en émettant des réserves pour chacun. À partir, conjointement, de ces réserves et de l'exemple d'une opération originale d'évaluation d'établissements secondaires en France, il montre qu'une pluralité d'interprétations peut être en fait tirée d'une même évaluation. Selon lui, c'est cette pluralité qui doit être recherchée puis analysée, afin que l'évaluation d'un établissement soit l'occasion d'une construction

collective de sens qui dépassera l'usage premier auquel elle est destinée.

Jacques Weiss, dans le chapitre suivant, continue l'analyse de l'évaluation de l'établissement et montre les intérêts respectifs de l'évaluation interne et externe. Si l'évaluation externe apparaît controversée, elle n'en est pas moins nécessaire afin que l'établissement puisse rendre compte de l'adéquation de son action avec les objectifs généraux définis en dehors de lui. Pour Weiss, l'établissement gagnerait à ce que les deux types soient alliés.

Claude Pair replace quant à lui, dans le chapitre sept, l'évaluation de l'établissement scolaire dans le cadre plus large des modèles d'organisation du système éducatif. S'intéressant au cas français, il montre que le compromis traditionnel entre modèle bureaucratique (autoritaire, qui définit les règles) et modèle libértaire (relatif à la résistance des acteurs de la base et notamment des enseignants) tend à être remplacé par un modèle déconcentré. Celui-ci cherche à introduire une responsabilité collective des acteurs, notamment par la mise en place d'un management par objectifs-résultats. Ce dernier ne semble cependant pas être objet de réussite, notamment parce que les autorités intermédiaires chargées de le mettre en œuvre sont confrontées aux scories des deux modèles anciens. Pour sortir de l'impasse, Pair propose le modèle concerté, dans lequel la responsabilité serait répartie, le travail mis en collectif, les usagers davantage pris en compte et la régulation continue, notamment par l'évaluation des établissements.

Dans le dernier chapitre, Guy Pelletier, Michel Laurier et Jean-Guy Blais analysent plus précisément les indicateurs en éducation et leur lien avec le pilotage et l'évaluation des systèmes éducatifs. Alors que les indicateurs statistiques sont de plus en plus utilisés pour le pilotage et la régulation des systèmes éducatifs, ils démontrent que leur intérêt et leur efficacité apparaissent limités, notamment lorsque l'on se place au niveau de l'établissement. Les auteurs proposent alors en quoi et selon quelles condi-

tions des indicateurs pourraient être réellement pertinents. Ils terminent par une analyse des principaux indicateurs de l'éducation et des effets pervers de leurs mises en pratique.

Les regards réunis dans cet ouvrage se sont croisés à plusieurs reprises sur différents thèmes et questionnements. Ainsi, comme le développe Pelletier dans sa conclusion, l'un des constats principal qui peut être tiré est celui de la transformation forte des métiers de l'encadrement et spécialement de celui du chef d'établissement. Par ailleurs, ces travaux ont montré que le processus d'autonomisation des établissements scolaires, et plus largement de la sphère locale, ne se faisait pas sans heurt. L'autonomie est difficile à gérer pour ceux qui en sont chargés, l'évaluation en est la

contrepartie directe et cette dernière peut connaître des dérives néfastes pour la qualité du système éducatif. L'autonomie demande des capacités de construction d'acteur collectif, afin que les différentes professions du terrain n'aient pas à subir uniquement des désavantages de la nouvelle situation mais puissent également en tirer profit. La forme de cet ouvrage amène quelques redites dans les différentes contributions, de même qu'un mélange des discours tenus, entre analyses théoriques et propositions pour l'action. Cela n'en supprime nullement l'intérêt, décelable, pour chaque contribution, dans le désir d'un approfondissement du questionnement.

Juliette VERDIÈRE,
CLERSE, Lille

FRANÇOISE PIOTET (dir.), 2002
La révolution des métiers
Paris, PUF collection "Le lien social", 362p.

L'actualité du métier comme schème explicatif de la professionnalisation et comme étalon de mesure de la contribution productive des salariés ne laisse pas aujourd'hui de surprendre. Annoncé moribond sous le coup de force d'une industrialisation dépossédant les travailleurs de leurs savoir-faire, condamné à l'émiettement en gestes élémentaires sous l'action de la rationalisation du travail, la résurgence du métier comme catégorie centrale des discours et des pratiques managériales les plus avancées suscite bien des interrogations. Quelle(s) analyse(s) proposer de cette modernité du métier? Observe-t-on un retour à une configuration professionnelle antérieure qui renouerait avec le complexe liant qualification, activité et identité? Inversement, la référence au métier recouvre-t-elle des réalités irréductibles à son acception passée? À moins que l'on enregistre une situation mixte, mêlant référence historique au métier et subversion, au nom de ce même métier, de l'ordre productif existant? C'est dans cet esprit que F. Piotet introduit, en préambule, la thèse forte d'une "révolution des métiers", transformation adossée à leur tradition séculaire et tendue vers de nouvelles organisations productives.

Quatre parties et onze contributions organisant des développements multiples et relativement hétérogènes, seules quelques lignes de force seront ici retenues et discutées: en particulier, la logique de professionnalisation, les formes de décomposition et de recombinaison des métiers (ce qui conduit à exclure deux articles de la recension: Jalaudin et Moreau sur la relation maître-apprenti dans les Pays-de-la-Loire, Bluteau sur le métier de professeur d'éducation physique et sportive).

La première section interroge les "transformations" des métiers manuels

sous l'effet de leur "professionnalisation": évolution du contenu de l'activité, des règles d'accès et des identités qu'ils procurent à leurs détenteurs. Ainsi A.-C. Dubernet observe-t-elle que les requis à l'entrée, ainsi que les conditions d'exercice et de reconnaissance de métiers apparemment aussi différents que coiffeur, ripeur (anciennement éboueur) et métallurgiste se nourrissent aujourd'hui des mêmes références: la professionnalisation des emplois et, subséquemment, la professionnalité des salariés. Et dans ce cadre, le diplôme se présente moins comme un gage de qualification professionnelle que sous l'aspect d'un pré-requis minimal pour l'accès à un emploi. Dans son texte sur la professionnalisation du travail ménager, K. Vasselín note également le glissement qu'introduit cette démarche visant la reconnaissance publique et le passage d'une activité domestique à une activité professionnelle. Si celle-ci s'émancipe de la sphère privée et de sa traditionnelle assignation féminine, sa reconnaissance reste toutefois très imparfaite: faible prise en compte des qualifications dans les grilles de classification et primat accordé par les employeurs aux qualités "naturelles" de ponctualité, discrétion et autre sens de l'initiative. La professionnalisation du métier d'agent de sécurité à la RATP, étudiée par N. Leroux, rend également compte des conditions dans lesquelles se crée, se structure et se développe une activité professionnelle, d'abord dans le clair-obscur de l'organisation puis au grand jour. D'abord confinés à la surveillance des agents RATP "indélicats", missionnés ensuite pour "reconquérir le territoire" métropolitain investi par des acteurs indésirables (dealers, vendeurs à la sauvette), les agents de sécurité assurent aujourd'hui, par une présence massive et visible, une

action préventive de sécurisation des voyageurs. Avec l'accroissement de leurs effectifs et la déspecialisation de leurs tâches, les agents de sécurité développent un rapport ambigu à la professionnalisation de leur métier : anciennement, leur qualification n'était certes pas reconnue hors de l'entreprise mais "le métier [offrait] les principes de reconnaissance de soi au travail" (105). Aujourd'hui que des certifications professionnelles ont été instituées et que le métier a gagné en généralité, la reconnaissance publique semble établie, mais au prix d'une altération de l'activité et de l'identité professionnelle de ses principaux acteurs.

La deuxième partie de l'ouvrage est consacrée à la professionnalisation de métiers du secteur public, conséquence de la modernisation des services publics, et à l'introduction d'une logique marchande au cœur d'un secteur qui lui est, par tradition, étranger. De création récente (début des années 1990), le métier de "conseiller financier à La Poste" offre un premier support à la réflexion. F. Piotet s'interroge ainsi sur sa "mise en forme" à différents niveaux : mission de service public ou logique commerciale ? Rétribution selon une logique de grades ou selon les résultats en termes de placements financiers ? Définition de l'interactant comme un usager, un client ou un consommateur ? Pour les fonctionnaires, le passage par l'emploi de "conseiller financier" répond à une logique de carrière doublée d'un souci de maintenir une mission de service public de qualité. Mais pour les contractuels auxquels La poste a de plus en plus recours, l'enjeu est la reconnaissance d'une identité de métier de "conseiller financier" qui transcende leur espace professionnel actuel. À terme, ils aspirent à "se positionner sur un marché du travail qui dépasse les frontières de l'institution pour s'étendre à l'ensemble du secteur bancaire et des assurances" (149). Dans cette dernière configuration de face à face entre contractuel de La Poste et usager-client, qu'advient-il des missions de service public ? Dans la même veine, le texte de F. Piaud sur les "agents d'accueil à France

Télécom" pose explicitement la question : depuis la privatisation partielle de l'entreprise en 1997, ceux-ci sont-ils –d'abord et avant tout– des vendeurs ou des conseillers ? Dédié à l'activité commerciale, le métier fait aujourd'hui l'objet d'une recomposition des "pratiques professionnelles" et de l'"identité professionnelle" des salariés. Si les agents d'accueil rejettent en bloc la figure du "vendeur" du secteur privé, soupçonné de rechercher, au mépris de toute morale élémentaire, l'appât du gain, ils ambitionnent de tisser avec les clients une relation de type "gagnant-gagnant" où la satisfaction des uns (les clients) va de pair avec la réussite commerciale de l'autre (l'entreprise). Dans un souci, non dénué d'ambiguïtés, de lier à la fois service public et service au public, les agents d'accueil se veulent des "conseillers commerciaux" et aspirent à une professionnalisation du métier qui profite à tous.

La troisième partie s'attelle à décrire le "métier" de syndicaliste d'une part, de chef d'entreprise de l'autre. Les "militants organisationnels" de la CFDT interrogés par M. Correia ont une relation ambivalente à leur "travail" : la grande liberté d'action et les bénéfices symboliques attachés à une activité peu formalisée se paient d'un lourd tribut : aux engagements consentis et aux multiples tâches réalisées, le syndicaliste est tenu, seul, de fixer les limites. Et "l'inexistence d'une norme d'évaluation qui puisse s'appliquer de manière générale et univoque renvoie aux individus la responsabilité de l'appréciation de leur travail." (232) Fruit de la cooptation et impliquant un remplacement graduel de l'activité salariée, la "professionnalisation" du "métier" est particulièrement riche d'incertitudes quant au devenir du militant : difficile retour en arrière et impossibilité de planifier par avance la progression dans la hiérarchie syndicale conjuguent leurs effets et rendent problématiques la reconnaissance et l'adoption de ce "métier" de militant organisationnel. Développant l'exemple de l'entrepreneuriat vendéen, B. Raveleau s'interroge sur les sources d'un dynamisme singulier qui confère un rôle nodal à la

figure et au “métier” de patron : une industrialisation en territoire rural, un développement reposant pour l’essentiel sur des initiatives locales, la prédominance du patronage dans les relations entre employeurs et ouvriers. Traditionnellement, cet apprentissage du métier de patron recouvre différentes dimensions en Vendée : il est “collectif” au sens où l’encadrement technique et managérial ainsi que les échanges inter-entreprises offrent un support de l’action ; il procède par “imitation” technique, commerciale et dispositionnelle ; il se montre “opérant” en ce qu’il puise dans les expériences personnelles et professionnelles antérieures les éléments des succès actuels ; il est enfin “incrémental” et “itératif” dans la mesure où il se nourrit des essais-erreurs pour aider à la décision. Toutefois, au vu des récentes transformations des modes de gestion des entreprises vendéennes (substitution de directeurs salariés aux patrons propriétaires, introduction systématique des pratiques de management, développement des délocalisations internationales), le devenir de l’entrepreneuriat vendéen “à l’ancienne” et la pérennité du métier afférent de patron semblent rien moins qu’incertains.

La quatrième et dernière partie fait la jonction entre métiers et professions en analysant deux activités professionnelles qui, par certains côtés, ressortissent des premiers et, par d’autres, des secondes. Les médecins du travail étudiés par F. Piotet possèdent les mêmes diplômes que leurs collègues et se plient aux règles déontologiques de la profession (la confidentialité en particulier). Toutefois, ils ne délivrent pas de prescription médicale, ont tous un statut salarié (le contrat de travail impliquant une subordination envers l’employeur ou le groupement d’employeurs) et entrent généralement par défaut dans la carrière, la médecine du travail était confinée au bas de la hiérarchie des spécialités médicales. F. Piotet observe des pratiques différentes et plusieurs identités professionnelles parmi les médecins du travail, ce qui l’amène à la conclusion que “plus qu’une profession, il y a plusieurs ‘métiers’ de

médecins du travail” (346). L’analyse proposée par A. Quémin des commissaires-priseurs renvoie également à ce jeu entre métier et profession. Si les impétrants sont, aujourd’hui comme hier, issus des couches extrêmement favorisées de la population et si de puissantes logiques économiques et culturelles président toujours au choix d’embrasser cette carrière, les référents traditionnels du métier (en particulier l’interdiction de la publicité) sont malmenés avec l’arrivée massive de jeunes commissaires-priseurs issus des milieux d’affaires. Si la profession demeure prestigieuse et nécessite toujours, pour y accéder et y réussir, un investissement personnel et familial conséquent, la pratique du métier, quant à elle, se transforme avec l’introduction de valeurs nouvelles.

À travers le prisme du métier, les différentes contributions ambitionnent de saisir l’évolution des conditions d’emploi, les modifications du travail et les mutations des identités professionnelles. Restituant les tendances à la professionnalisation d’activités aussi diverses que coiffeur, conseiller financier à La Poste, commissaire-priseur ou chef d’entreprise, les auteurs mettent en avant un certain nombre de traits discriminants de cette “révolution” : le poids du diplôme qui s’affirme “un attribut essentiel du métier” (348) et la segmentation des marchés du travail que cette résurgence du métier tend à accentuer en fixant des conditions d’entrée et en freinant la concurrence d’autres corps de métier. D’où une conclusion d’importance : hier comme aujourd’hui, “en même temps qu’il intègre, le métier exclut” (350). Cette première série de remarques ne rend toutefois qu’imparfaitement justice de l’apport de l’ouvrage. Les différents textes témoignent également des infléchissements opérés, au nom de la “professionnalisation des métiers”, en matière d’évaluation de la contribution productive de chacun. Ainsi, l’appréciation de la performance individuelle, la priorité accordée aux projets et la fixation d’objectifs de résultats concurrent-elles à fragiliser le système de la qualification au bénéfice d’une logique de la

compétence qui rend beaucoup plus fluctuantes les rémunérations et plus opaques les repères de la “professionnalité”. Dans le même temps où le “métier” (et sa “professionnalisation”) présente des gages de sécurité pour les salariés qui l'exercent, il offre également un puissant levier de “flexibilité” dont les gestionnaires d'entreprise usent aujourd'hui abondamment.

Apparent paradoxe, le principal écueil de l'entreprise coordonnée par F. Piotet tient à son projet initial. Au reste, l'hétérogénéité des “métiers” étudiés est moins en cause que la pluralité des approches distinguées. Si la “professionnalisation” donne son sens au recueil, elle reste toutefois une thématique de portée trop générale pour fournir une cohérence d'ensemble aux onze contributions. Tantôt il est surtout question de modifications des pratiques, tantôt de transformations des représentations sociales, tantôt encore d'évolutions du recrutement social des “professionnels”. Manquent trop souvent de réels points de comparaison entre les différents textes. De

surcroît, les auteurs faisant généralement l'économie d'une discussion des termes employés (au premier chef, “métier” et “profession”), ils passent indifféremment des acceptions les plus courantes aux références les plus sociologiques sans prendre la peine d'éclairer le lecteur sur les raisons qui motivent la posture adoptée.

Ces dernières restrictions ne sauraient toutefois faire perdre de vue l'intérêt que revêt cet ouvrage pour le sociologue. L'analyse de “la révolution des métiers” en cours éclaire en effet une réalité grosse de contradictions. Sous couvert de reconnaître la valeur réelle du salarié, en particulier sa “professionnalité”, le recours actuel au vocabulaire du métier masque que “l'ordre du travail devient de moins en moins lisible et [que] les points de repère fournis par le système traditionnel de qualification s'effritent” (347).

Cédric FRÉTIGNÉ
Laboratoire Travail et Mobilités
Université Paris X-Nanterre