

ITINÉRAIRE DE LECTURE D'UN SOCIOLOGUE DE L'ÉDUCATION D'UN MYTHE À L'AUTRE par André PETITAT

L'itinéraire de lecture que je vous propose suit d'assez près mon itinéraire intellectuel. J'ai choisi cette solution non par narcissisme, mais pour mettre un peu de vie dans un thème évidemment aride.

Mon cheminement intellectuel croise et recroise ma vie itinérante. Né dans une zone frontière franco-suisse, je vis maintenant à Montréal, entouré de paperasses et de bouquins. Je n'ai pas l'intention d'assommer le lecteur avec mes errances diverses dans les librairies et les bibliothèques. Alors quoi retenir ? Des points d'ancrages ? Des fixations oubliées ? Des négations peut-être ?

Allons-y pour la dialectique du non.

Premier moment : départ au collège. Science contre foi, ou la positivité contre l'obscurantisme. Vieille rengaine. Mais que de temps pour se rendre compte qu'une foi en chassait une autre. Je vous fais grâce des références.

Deuxième moment : Université de Genève ; une utopie "scientifique". Refaire le monde, libérer l'avenir de l'emprise mutilante des intérêts privés, autogérer l'histoire. Quelle généreuse perspective pour l'humanité : connaître le sens de l'histoire pour mieux aider à son accomplissement, contre toutes les trahisons de l'utopie. A la fois accoucheur et éducateur ; antistalinien, évidemment. L'idée était haute, les desseins nobles, les pratiques vite désolantes et la chute assez brutale. Ici aussi, laissons mes lectures de côté.

C'est dans cette phase "militante" de mon itinéraire que je me suis intéressé à la sociologie de l'éducation. En collaborant d'abord aux travaux de Roger Girod, dont j'étais assistant, puis en menant moi-même des études sur la sélection scolaire. Car en cette fin des années soixante-début soixante-dix, au moins quatre sociologues sur cinq étaient absorbés par la problématique de la "démocratisation des études" et de l'"égalité des chances".

Pourquoi cette tendance à hériter de l'origine sociale à travers l'école ? Comment opère-t-elle ? Pourquoi un pourcentage appréciable d'élèves utilisent-ils au contraire l'école comme tremplin de mobilité ascendante ? Le

substrat biologique y est-il pour quelque chose ? Dans le flot de littérature sur le rôle de l'école dans la reproduction des positions sociales et des groupes sociaux, quelques noms ont alors et depuis lors particulièrement retenu mon attention : T. Parsons, J. Coleman, Ch. Jencks, R. Collins, P.M. Blau & O.D. Duncan, S. Bowles & H. Gintis, B. Bernstein, P. Bourdieu, L. Boltanski, C. Baudelot & R. Establet, G. Snyders, R. Boudon, D. Bertaux, I. Illich, T. Hüsen ; les contributions plus récentes à ce débat allient souvent les considérations micro- et macrosociologique : P. Willis, M.F.D. Young, P. Woods, Ph. Perrenoud, J.M. Berthelot.

Saisir ces phénomènes sous l'angle du groupe, démontrer le rôle régulateur de l'école dans la reproduction d'une division sociale et culturelle relativement stable sur une courte période, voilà en gros quelle était ma façon de souligner que le problème n'était pas d'accélérer la mobilité des personnes mais de s'attaquer aux problèmes de structures et aux rapports de dominance qui les perpétuent.

Mais aucune théorie ne me donnait satisfaction : ni le manichéisme de Baudelot-Establet, ni le pessimisme de Bourdieu et de son éternelle reproduction, ni le radicalisme un peu simpliste d'Illich, ni la voie, séduisante mais trop linguistique à mon goût, de Bernstein. Vers le milieu des années soixante-dix, l'étoile de la macrothéorie commençait à pâlir tandis que le quotidien, le *small is beautiful* attiraient davantage l'intérêt. Questionné par l'ethnométhodologie, l'interactionnisme et la *new sociology of education*, séduit par les ouvrages d'E. Goffman, réconforté par la lecture de *L'Ordre des choses* de Claude Grignon, tout me poussait vers une sociologie plus qualitative, plus "micro". N'avais-je pas étudié pendant quatre ans la sélection scolaire sans même avoir rencontré un maître ou un élève ? N'étais-je pas aussi orphelin d'une grande transformation introuvable ? Si les grandes analyses se leurraient, ne fallait-il pas plonger dans les interactions brutes pour retrouver une assise, un fil conducteur ? **Moment deux et demi.** A voir : H. Blumer, M.F.D. Young, H. Garfinkel, E. Goffman, C. Grignon.

Déjà, je me voyais en ethnologue dans des centres d'apprentissage, lorsqu'une décision m'a poussé dans une toute autre direction. Disposant d'abondantes données sur la sélection scolaire, je voulus les transformer en thèse de doctorat. Pour encadrer ce matériel portant sur trois générations successives, j'entrepris de rédiger une introduction historique. Et je me pris au jeu ; l'introduction, finalement, est devenue thèse, après cinq ans d'une sorte de fuite en arrière, passionnante... et solitaire. **Troisième moment.**

C'est de cette période que datent mes lectures les plus profitables, c'est-à-dire celles qui m'ont le plus aidé à comprendre le monde actuel, dans sa continuité et ses ruptures avec le passé. Au-delà de la platitude des rapports entre variables, j'acquerrais une connaissance spatio-temporelle. "volumétrique". des événements. Je découvrais la nature historique des "lois" sociales, au-delà de ce que la rhétorique marxiste avait pu m'apprendre.

Il y a une double griserie dans le travail de l'historien. La première est celle du survol des siècles, à cheval sur la longue durée. La seconde est la découverte de cet autre qui nous a précédé, avec ses réflexions, ses catégories, ses préoccupations et son univers propres. Quelques noms : F. Braudel,

L. Febvre. J. Le Goff, R. Mousnier, J.F. Delumeau, etc. En éducation, je découvrais E. Durkheim, et son *Evolution pédagogique*. P. Ariès, H.I. Marrou. P. Riché, G. Compayré, F. Buisson, F. de Dainville. M. Gontard, A. Prost, M.M. Compère, R. Chartier, D. Julia, W. Frijhoff et aussi L. Stone, M. Katz, F.K. Ringer, G.P. Brizzi, etc. Plus je lisais, plus s'accroissait le vertige de mon ignorance. Je réalisais que la sociologie m'avait rendu inculte, qu'elle avait prodigieusement rétréci mes interrogations. Aussi étrange que cela paraisse, j'avais l'impression de quitter un univers sociologique glacé et sans vie pour un monde de fantômes bien vivants. La sociologie me semblait tuer les vivants et l'histoire ranimer les morts. Bref, je mettais mon nez dans de vieux papiers, je secouais la poussière et, paradoxalement, je respirais.

Départ pour le Nouveau Monde

Les questions que je posais à l'histoire étaient simples et dérivait des théories sociologiques : comment se présente la mobilité avant la révolution industrielle ? Comment s'est constitué le dualisme scolaire entre des filières primaires/professionnelles et des filières secondaires/universitaires ? L'école contribue-t-elle toujours à la reproduction des classes sociales ? A l'intégration sociale ?

Pourquoi les sociologues, lorsqu'ils formulent leurs lois ou leurs principes, se soucient-ils si peu du grand laboratoire historique ? La contribution de l'école à la reproduction symbolique supposerait invariablement, dit-on, l'occultation des rapports entre classe dominante et institution scolaire. Mais la noblesse revendiquait ouvertement ses "académies", ce qui ne l'a pas empêchée d'en tirer des bénéfices symboliques. De même, contrairement à toutes les théories de l'intégration et du conflit, les collèges du XVI^e siècle ne faisaient pas que reproduire une bourgeoisie, mais ils participaient à sa définition culturelle, à sa production.

Encouragé par un homme de grande culture, Giovanni Busino, j'en arrivais ainsi à un retournement de quelques idées dominantes en sociologie de l'éducation. L'histoire me rendait impertinent envers ma discipline d'origine. J'étais dans une zone frontière et je ne comprenais pas très bien l'utilité de certains débats entre historiens et sociologues et encore moins les visées impérialistes des uns ou des autres. A quoi bon confiner les uns dans le particulier et les autres dans le général ? De toute façon, il ne peut y avoir de théories qu'en rapport avec des *constructions socio-historiques* plus ou moins étendues dans l'espace et dans le temps. Sur ces questions épistémologiques, les lectures qui m'ont le plus marqué sont celles de W. Dilthey, M. Weber, G. Gusdorf, P. Veyne, F. Braudel, J. Piaget, R. Aron, E. Durkheim, K. Popper, T.J. Kuhn., M. Foucault.

J'en ai dégagé quelques principes élémentaires provisoires qui intègrent les idées de perspectives, de double construction de l'objet (par les acteurs et par les chercheurs), de temporalité multiple, de compréhension et de structure. Me voilà donc campé pour l'instant dans une sorte de relativisme constructiviste et perspectiviste, structuraliste et compréhensif.

Comme Archimède, nous n'avons pas de point de référence stable pour

soulever le monde. Nous héritons d'un *déjà-là* déjà représenté, d'*a priori* bio-ou socio-historiques. Nous nous appuyons sur ce préconstruit pour l'élargir, le pervertir, le nier. Nous sommes mouvement dans le mouvement, condamnés à des vérités transitoires, au mythe et à l'utopie. C'est sur ces bases mouvantes qu'il faut définir les conditions d'un savoir sociologique : **moment quatre.**

Depuis un an environ, mon attention s'est portée sur les catégories fondatrices de la sociologie de l'éducation. Celle-ci est née voilà un siècle environ, au moment où l'école s'établissait solidement sur le nouveau continent de la neutralité religieuse, de la mobilité individuelle, du progrès, de la technologie, de la promesse de l'abondance.

Raison et science (contre foi et intuition) nature (contre culture), histoire (contre tradition), individu (contre groupe) : d'E. Durkheim à R. Boudon, toute la sociologie de l'éducation erre à l'intérieur d'un horizon balisé par ces catégories fondamentales de notre civilisation.

Raison et science contre foi et intuition. Les querelles méthodologiques tournent encore et toujours autour d'un projet de scientificité positive et de ses conditions méthodologiques. Le regain des traditions romantiques et qualitatives (ethnométhodologie, histoires de vies, recherche-action) ne fait que confirmer une dialectique qui ne s'est plus démentie depuis J.J. Rousseau.

Nature contre culture : de F. Gall à F. Galton, de Binet & Simon jusqu'à Sir Cyril Burt et A. Jensen, cette ligne de feu ne s'est jamais éteinte, ravivée encore par les brûlots socio-biologistes. Les enjeux idéologiques sont trop importants pour que s'éteigne cette querelle qui tire sa vigueur de la décomposition de la religion et de la tradition comme garants métasociaux de l'ordre social.

Histoire contre tradition. Impossible de penser les théories sociologiques de l'éducation sans faire référence aux conceptions de l'histoire, d'une histoire qui dément l'éternel retour tout en se chamaillant sur le sens de l'évolution : progrès, communisme, pluralisme, abondance, évolution ou révolution, etc. E. Durkheim, T. Parsons, M. Weber, S. Bowles & H. Gintis : tous les sociologues, implicitement ou explicitement, recourent à une philosophie de l'histoire. Le futur et le possible donnent corps au présent.

Individu contre groupe. Grâce à F. Tönnies, à H.J. Maine, à L. Dumont, nous connaissons l'importance de ces catégories. Mais pour mieux apercevoir les oppositions et les filiations, il est nécessaire de jeter un coup d'oeil sur les disciplines connexes. Car comment penser l'individu rationnel de l'individualisme méthodologique sans le mettre en relation avec l'individu irrationnel des freudiens ou des jungiens, etc ? Comment ne pas mettre en opposition le rationalisme coopératif de J. Piaget avec la *self-fulfilling prophecy* de R. Rosenthal et L. Jacobson, ou l'effet Milgram ? Enfin, l'individu prométhéen de la libre entreprise appelle l'individu moral de Durkheim et de Marx et l'*habitus* de Bourdieu.

Derrière la fragmentation et l'incohérence des théories et recherches en sociologie de l'éducation, on découvre un ordre mythique où nous nous reconnaissons dans un réseau de bipolarités sous tension qui donne du sens aux

analyses et aux interprétations. Sans le vouloir, le sociologue, à sa manière, tient un peu du grand-prêtre.

Mon sentiment actuel est que ce réseau de catégories fondamentales subit des glissements qui affectent sa capacité de générateur de sens. La tension science/religion s'est presque épuisée, ce qui confère une tonalité nouvelle, voire une complémentarité au dilemme traditionnel des positivistes et intuitionnistes. La force des arguments sur les intangibles talents naturels ne peut qu'être ébranlée alors que nous entrevoyons la mise en place de politiques bio-cognitives et bio-sociales. Quant aux grandes spéculations sur l'avenir, elles ont beaucoup perdu de leurs vertus polarisantes et feront sans doute place de plus en plus à des mixages, à un foisonnement de scénarios où se démultiplient les axes de référence.

Enfin, en ce qui regarde la conception de l'individu, les plus grandes mutations sont en cours. L'individu consommateur ou suspendu aux institutions surplombantes a détrôné l'individu entrepreneur et cette évolution semble renforcée par la révolution médiatique et informatique qui fait exploser les traditionnelles coordonnées culturelles.

Le Prométhée entrepreneur, qui colonisait le monde et minait toutes les traditions, vivait dans un monde très moralisateur, dans une pensée lourde. En cent ans, la morale omniprésente a quasi disparu des institutions scolaires, du moins dans sa forme explicite. La neutralité religieuse et la morale laïque se sont dissoutes dans le pluralisme et la multiplicité. Les programmes à la carte et les unités de valeur ont modifié les rapports à la culture scolaire.

Toutes ces transformations affaiblissent la lumière projetée par nos mythologies fondatrices. Nos chemins se perdent alors dans le crépuscule. Seuls l'oubli et la conscience des ruptures et des glissements peuvent nous faire participer à l'émergence de nouvelles dialectiques du sens. Et nous pourrions tourner alors autour des coquilles de nos catégories anciennes, un peu comme l'immigré que je suis, peut revoir, avec étonnement et émotion, les granges vides de son Jura natal.

André PETITAT

Bibliographie thématique

1 ◊ ÉCOLE, CLASSES ET MOUVEMENTS INDIVIDUELS

BAUDELLOT, C. & ESTABLET R.- *L'école capitaliste en France.*- Paris, Maspéro, 1971.

BERNSTEIN, B.- *Langage et classes sociales.*- Paris, Ed. Minuit, 1975.

BERTHELOT, J.M.- *Le piège scolaire.*- Paris, PUF, 1983.

BLUMER, H.- *Symbolic Interactionism.*- Englewood Cliffs, N.J., Prentice-Hall, 1969.

- BOUDON, R.- *L'inégalité des chances.*- Paris, 1973.
- BOURDIEU, P., PASSERON, J.C.- *La reproduction.*- Paris, Ed. Minit, 1970.
- GARFINKEL, H.- *Studies in Ethnomethodology.*- Englewood Cliffs. Prentice Hall, 1967.
- GIROD, R.- *Inégalités, inégalité.*- Paris, PUF, 1977.
- GOFFMAN, E.- *La mise en scène de la vie quotidienne.*- Paris, Ed. Minit, 1974.
- GRIGNON, C.- *L'ordre des choses.*- Paris, Ed. Minit, 1971.
- HUSEN, T.- *Influence du milieu social sur la réussite scolaire.*- Paris, OCDE, 1975.
- ILLICH, I.- *Une société sans école.*- Paris, Seuil, 1971.
- JENCKS, Ch.- *L'inégalité : l'influence de la famille et de l'école en Amérique.*- Paris, PUF, 1979.
- PARSONS, T. et PLATT, G.M.- *The American University.*- Cambridge, Harvard University Press, 1974.
- PETITAT, A.- *Production de l'école, production de la société.*- Genève, Ed. Droz, 1982.
- ROSENTHAL, R. et JACOBSON, L.- *Pygmalion à l'école, l'attente du maître et le développement intellectuel des élèves.*- Paris, Casterman, 1971.
- SNYDERS, G.- *Ecole, classes et lutte des classes.*- Paris, PUF, 1976.
- WILLIS, P.- *Learning to Labor.*- Westmead, England, Gower Publishing Co., 1977.
- YOUNG, M.F.D. & WHITTY, G. (eds).- *Society, State and Schooling.*- Barcombe, England, Falmer Press, 1977.
- YOUNG, M.F.D.- *Knowledge and Control.*- London, Collier-MacMillan, 1971.

2 ◊ HISTOIRE SOCIALE ET HISTOIRE DE L'ÉDUCATION

- ARIES, P.- *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime.*- Paris, Seuil, 1973.
- BRIZZI, G.- *La formazione della classe dirigente nel Sei-Settecento.*- Bologna, Il Mulino, 1976.
- BUISSON, F.- *Dictionnaire de pédagogie.*- Paris, Hachette, 1887.
- CHARTIER, R., COMPERE, M.M. et JULIA, D.- *L'éducation en France du*

XVIe au XVIIIe siècle.- Paris, Sedes, 1976.

COMPAYRE, G.- *Histoire de la pédagogie*.- Paris, Lib. Delaplace, 1901.

DAINVILLE, F. de.- *L'éducation des Jésuites, XVIe-XVIIIe siècles*.- Paris, Ed. Minuit, 1978.

DURKHEIM, E.- *L'évolution pédagogique en France*.- Paris, PUF, 1969.

FEBVRE, L.- *L'apparition du livre*.- Paris, A. Michel, 1958.

FRIJHOFF, W. et JULIA, D.- *Ecole et société dans la France d'Ancien Régime*.- Paris, A. Colin, 1975.

GONTARD, M.- *Les écoles primaires de la France Bourgeoise*.- Paris, INRP, 1976.

KATZ, M.- *Class, Bureaucracy and Schools*.- New York, Praeger, 1975.

LE GOFF, J.- *Pour un autre Moyen Age*.- Paris, Gallimard, 1977.

MARROU, H.I.- *Histoire de l'éducation dans l'Antiquité*.- Paris, Seuil, 1948.

MOUSNIER, R.- *Etat et société sous François 1er et sous le régime de Louis XVI*, Paris, CDU, 1967.

MUCHEMBLED, R.- *Culture populaire et culture des élites*.- Paris, Flammarion, 1978.

PROST, A.- *L'enseignement en France, 1800-1967*.- Paris, A. Colin, 1968.

RICHE, P.- *Education et Culture dans l'Occident barbare*.- Paris, Seuil, 1962.

RINGER, F.K.- *Education and Society in Modern Europe*.- Bloomington, Indiana University Press, 1979.

STONE, L.- *Schooling and Society : Studies in the History of Education*.- Baltimore, John Hopkins University Press, 1976.

s ◊ ENTRE HISTOIRE ET SOCIOLOGIE : QUELQUES CONSIDÉRATIONS ÉPISTÉMOLOGIQUES

ARON, R.- *Introduction à la philosophie de l'histoire*.- Paris, Gallimard, 1986.

BRAUDEL, F.- *Ecrits sur l'histoire*.- Paris, Flammarion, 1979.

BUSINO, G.- *La permanence du passé*.- Genève, Lib. Droz, 1986.

DILTHEY, W.- *Le monde de l'esprit*.- Paris, Aubier-Montaigne, 1947.

DURKHEIM, E.- *Les formes élémentaires de la vie religieuse*.- Paris, PUF, 1985.

FOUCAULT, M.- *L'archéologie du savoir*.- Paris, Gallimard, 1969.

GUSDORF, G.- *Fondements du savoir romantique*.- Paris, Payot, 1982 ; et aussi *La révolution galiléenne*.- Paris, Payot, 1969.

KUHN, T.S.- *La structure des révolutions scientifiques*.- Paris, Flammarion, 1983.

PIAGET, J.- *Epistémologie et sciences de l'homme*.- Paris, Gallimard, 1971.

POPPER, K.- *La société ouverte et ses ennemis*.- Paris, Seuil, 1979.

VEYNE, P.- *Comment on écrit l'histoire*.- Paris, Seuil, 1979.

WEBER, M.- *Essais sur la théorie de la science*.- Paris, Plon, 1965.

4 ◊ LA SOCIOLOGIE DE L'ÉDUCATION : MYTHE, UTOPIE ET CONNAISSANCE

BAUDRILLARD, J.- *Simulacres et simulation*.- Paris, Galilée, 1981.

DUMONT, L.- *Homo aequalis*.- Paris, Gallimard, 1976, *Essais sur l'individualisme*.- Paris, Seuil, 1983.

GALTON, F.- *Hereditary Genius*.- London, J. Friedman Publ., 1978.

GAUCHET, M.- *Le désenchantement du monde*.- Paris, Gallimard, 1985.

GUSDORF, G.- *Introduction aux sciences humaines*.- Paris, Ophrys, 1974.

JACQUARD, A.- *Eloge de la différence*.- Paris, Seuil, 1981.

KAMIN, L.- *The Science and Politics of IQ*.- Potomac, Md, L. Erlbaum, 1974.

LIPOVETSKY, G.- *L'ère du vide*.- Paris, Gallimard, 1983.

MARX, K., ENGELS, F.- *Manifeste du parti communiste*.- Paris, Ed. Sociales, 1983.

PARSONS, T.- *Le système des sociétés modernes*.- Paris, Dunod, 1963.

ROUSSEAU, J.J.- *Discours sur l'origine des inégalités*.- Paris, Garnier-Flammarion, 1968.

TORT, M.- *Quotient intellectuel*.- Paris, Maspéro, 1974.

TOENNIES, F.- *Communauté et société*.- Paris, Retz, 1977.

WEBER, M.- *L'éthique protestante et l'esprit du capitalisme*.- Paris, Plon, 1964.