

É DUPLICATION ET S OCIÉTÉS

ÉDITORIAL

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

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

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



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

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

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



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



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

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

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

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

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

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

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





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

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

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

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

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

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

Jean-Louis Derouet