

DOSSIER

Sociologie des savoirs

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

BERNARD LAHIRE

Université Lumière, Lyon 2.

Groupe de Recherche sur la Socialisation

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

Le mauvais traitement des savoirs

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

Au cœur de la sociologie générale

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

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

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

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

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

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

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

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

Tracer des chemins, ouvrir le débat

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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



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

Bibliographie

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

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

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