

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, Élisabeth 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, Élisabeth 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