

D OSSIÉ

La sociologie de l'éducation à l'épreuve des changements sociaux

Présentation

JEAN-LOUIS DEROUET ET MARIE-CLAUDE DEROUET-BESSON
UMR Éducation & Politiques, INRP-Université Lumière Lyon 2
19 Mail de Fontenay, BP 17424
69347 Lyon cedex 07

Le comité Modes et Procès de Socialisation de l'Association Internationale des Sociologues de Langue Française a été fondé en 1984 dans une conjoncture où la sociologie de l'éducation tentait de sortir de l'affrontement entre les deux paradigmes qui ont dominé le domaine dans les années 1970. Le colloque réuni par Jean-Michel Berthelot à Toulouse en 1983 "Pour un bilan de la sociologie de l'éducation" rassemblait des collègues qui avaient intégré les apports des travaux de Pierre Bourdieu et de Raymond Boudon et constataient un relatif épuisement du débat entre ces deux entreprises. Au-delà de différences qui sont restées notables, la rencontre a abouti à deux mots d'ordre qui ont joué un rôle important dans les dix années qui ont suivi : "ouvrir les boîtes noires du système éducatif" et "déscolariser la sociologie de l'éducation". L'objectif d'ouvrir les boîtes noires du système éducatif a entraîné le développement d'études ethnographiques sur la vie des classes, des établissements et des territoires (Derouet, Sirota & van Zanten 1987) et plus globalement le développement du constructivisme en France. Déscolariser la sociologie de l'éducation a permis d'accompagner le mouvement social de déstabilisation de ce qu'il est convenu d'appeler,

après Guy Vincent (1980), la forme scolaire : l'introduction dans l'école de nouveaux savoirs et l'affirmation, en dehors de l'école, de nouveaux lieux de formation. Dans cette conjoncture, la différence devenait ténue entre éducation, formation et socialisation, ce qui appelait de nouvelles réflexions théoriques. Cette préoccupation a orienté les premiers travaux du comité : les colloques "Analyse des modes de socialisation" (Lyon 1988), "Socialisations scolaires, socialisations professionnelles" (Bruxelles 1987), "Penser le changement en éducation" (Université René Descartes, Paris V, 1991), l'ouvrage collectif *L'éducation prisonnière de la forme scolaire* (Vincent 1994). L'atelier organisé lors du Congrès de l'AISLF à Genève en 1991 a introduit l'idée de division du travail éducatif entre l'école, la famille, le groupe de pairs, les villes, etc., reprise ensuite dans l'ouvrage collectif coordonné par Cléopâtre Montandon et Philippe Perrenoud, *Qui maîtrise l'école ?* (1988). Ce faisant, il a créé des liens qui ont fait émerger la problématique de la sociologie de l'enfance (Sirota 1998).

Dix ans après la rencontre de Toulouse, le colloque "Un nouveau bilan de la sociologie de l'éducation", organisé par l'INRP, a permis de faire le point sur cette activité et lancé l'idée de ce qui allait devenir *Éducation et Sociétés. Revue internationale de sociologie de l'éducation*. À partir de là, le comité a élargi sa vision et participé au mouvement qui a fait entrer des concepts de sociologie politique dans le domaine de l'éducation pour étudier les phénomènes de territorialisation qui aboutissent à la notion de gouvernance. Ce fut d'ailleurs l'objet du premier numéro d'*Éducation et Sociétés*, coordonné par Anne Van Haecht. Ce travail s'est poursuivi avec les colloques organisés par Jean-Émile Charlier aux Ateliers des FUCAM "École et marché", Marcelle Hardy à l'UQAM, "L'école et les changements sociaux" (Hardy, Bouchard & Fortier 1998), Marie Eliou à Athènes. Enfin, Raymond Bourdoncle et Lise Demailly ont accompagné le mouvement qu'entraînait la création des IUFM en organisant un colloque à Lille "Les professions de l'éducation et de la formation" (1998).

Après cette période brillante, le comité a connu une crise à partir du milieu des années 1990. On peut bien sûr trouver des raisons conjoncturelles : la fatigue des personnes, le déplacement de leurs intérêts de recherche, etc., mais la cause est sans doute plus profonde. C'est la société qui a changé son projet et ses dispositifs de formation. Les organisations internationales commencent à parler de société de la connaissance et de formation tout au long de la vie. Les sociologues s'interrogent à juste titre sur cette rhétorique : quelle prise a-t-elle sur la réalité ? Elle constitue cependant un nouveau référentiel qui oriente les décisions politiques et contribue à forger la conscience que la société a d'elle-même. De même, le mouvement de déscolarisation de l'éducation se trouve en quelque sorte dépassé par son succès. Si l'on en croit les réflexions prospectives développées par la communauté européenne, une grande partie de la formation pourrait être transférée vers des "entreprises apprenantes". Surtout, la position de l'école

est remise en cause par le développement exponentiel d'autres formes de circulation des savoirs : les médias, la toile, les jeux, etc. La sociologie doit développer de nouvelles problématiques pour rendre compte de ce nouvel état du monde.

Le changement le plus visible correspond à ce qu'il est convenu d'appeler la mondialisation. Même si le travail du comité a naturellement été international dès son origine, la puissance des mots d'ordres internationaux avait sans doute été sous-estimée en 1983-1984 et de toute manière la conjoncture a changé. La prégnance que ceux-ci exercent sur les politiques nationales impose de dépasser le comparatisme ordinaire et de prendre ce mouvement même comme objet. Cet accompagnement de la mise en place d'un nouvel ordre du monde doit bien sûr conserver la distance qui caractérise la discipline et que la sociologie francophone nourrit par des échanges constants avec la philosophie et l'histoire.

Le comité s'était appuyé sur une problématique construite à partir de la notion de forme scolaire proposée par Guy Vincent (1980), qui prolongeait dans le domaine de l'éducation la perspective du "grand renfermement" initiée par Foucault. Les historiens discutent, sans doute avec raison, cette théorie et l'appui qu'elle prend sur le travail d'Ariès (1973) : un Ancien Régime éducatif où les jeunes participaient aux activités des adultes et où la formation se développait par compagnonnage ; un nouveau Régime qui repose sur une séparation entre le temps des études et celui de la production. Cette opposition apparaît d'autant plus schématique que la société d'Ancien Régime nourrissait plusieurs projets pédagogiques correspondant à des catégories sociales différentes : la chronologie n'est pas forcément la même pour les jésuites et les frères ignorantins. Surtout, les avis divergent sur le moment du basculement. Faut-il le situer à l'époque des plans d'éducation suscités par les Lumières (Baczko 1982) qui parachèvent la mise en place de la raison classique ? À la Révolution ou à la création de l'Université impériale ? Aux lois Ferry ? Les historiens pensent plutôt que c'est la loi Guizot de 1833 qui opère le passage (Nique 1989). Une chose est sûre cependant : aujourd'hui, les injonctions des organisations internationales prennent l'exact contre-pied de ce modèle : plus de temps des études séparé de la production mais une formation tout au long de la vie, plus de savoirs spécifiques mais des compétences définies dans les termes utilisés dans le monde du travail, à la limite beaucoup moins d'institution scolaire mais des entreprises apprenantes et des échanges sur la toile, etc.

Rendre compte de ce changement de référence et de ses effets sur les situations quotidiennes appelle de nouveaux concepts. En même temps, le changement est lent et les anciennes approches gardent leur pouvoir explicatif. Le problème est particulièrement sensible pour ce qui concerne les inégalités. Les interrogations fondées sur le paradigme de la reproduction sont plus que jamais d'actualité même si les processus se déplacent. Les inégalités entre les classes se

maintiennent. Elles augmentent même. Un des phénomènes marquant des dix dernières années a été l'accroissement des ségrégations urbaines (van Zanten 2004) et celles-ci renforcent les ségrégations scolaires. En même temps, ces inégalités prennent une autre forme avec le développement de sections internationales qui inscrivent les établissements scolaires dans la structuration en réseaux correspondant au nouvel esprit du capitalisme (Boltanski & Chiapello 1999). Cette nouvelle définition des inégalités s'inscrit bien sûr dans le prolongement des anciennes. Au-delà de quelques opérations médiatiques, les sections internationales sont plus implantées dans les lycées bourgeois que dans les zones d'éducation prioritaire (ZEP). En même temps, elles déplacent les lignes de clivage et reformulent les enjeux. La nouvelle opposition sera peut-être à terme entre les établissements à réseaux courts qui s'ancrent dans une gouvernance locale et les établissements à réseaux longs qui préparent dès le plus jeune âge leurs élèves à des circulations internationales.

Dans le même ordre d'idée, on peut se demander si le nouveau référentiel (formation tout au long de la vie, entreprise apprenante, validation des acquis de l'expérience, etc.) correspond à une dissolution de la forme scolaire ou à une extension de celle-ci, envahissant aussi bien les entreprises que les politiques urbaines et les loisirs (Vincent 1994).

Des interrogations radicalement nouvelles apparaissent. On a déjà évoqué la question de la division du travail éducatif formulée à Genève et l'émergence d'une socioanthropologie de l'enfance. L'ethnicité devient une question fondamentale. La France continue à éviter de poser frontalement ce problème mais la confrontation internationale fait éclater cette hypocrisie (Payet & van Zanten 1996). L'évaluation devient un outil essentiel de la régulation des politiques publiques. Au point de constituer un domaine scientifique particulier. Cette évolution doit être analysée à partir d'une position scientifique qui construise une certaine extériorité et pour cela ne sépare pas les questions politiques concernant les principes de référence et les questions techniques qui interrogent les instruments. Par ailleurs, la mise en cause du grand renfermement de l'éducation amène à redécouvrir cette évidence que toute activité sociale comporte une dimension pédagogique. Ce qui appelle un intérêt de la sociologie du curriculum pour ce qu'André Petitat appelle dans ce numéro l'éducation diffuse.

Notre discipline se trouve prise de court pour penser cette période de transition, en grande partie parce que le nouveau référentiel a récupéré une partie des acquis de la sociologie critique des années 1960 et 1970 : dénonciation du caractère formel de l'idéal d'égalité des chances et revendication d'une prise en compte des différences (Bourdieu & Passeron 1970) ; critique de la bureaucratie et de la centralisation (Crozier 1964) ; mise en évidence des blocages auxquels conduit une organisation taylorienne du travail et revendication d'une reconnaissance de l'autonomie des acteurs, etc. Pour reconstruire son extériorité par

rapport aux prescriptions du management, la discipline doit élargir son cadre et étudier la manière dont les savoirs qu'elle produit circulent dans la société : qui s'en empare ? Quelles sont les procédures de traduction et de reproblématisation qui permettent, par exemple, d'utiliser les savoirs produits par les sciences sociales pour construire des indicateurs de pilotage ou d'évaluation (Derouet 1997). C'est sans doute la meilleure façon d'approcher la question de l'expertise sans tomber dans des facilités dénonciatoires.

Tout cela appelait une réflexion du comité sur lui-même et un renouvellement. La question a été fortement posée au Congrès de Québec en 2000 ; elle a été retravaillée dans plusieurs colloques organisés par Anne Van Haecht à Bruxelles, "Sociologie, politique et critique en éducation" (2001a) et Jean-Émile Charlier à Mons, "De l'ouverture de l'université à l'obligation de la formation tout au long de la vie". Le but du colloque "La sociologie de l'éducation à l'épreuve des changements sociaux" d'avril 2004, était de faire le point sur ces réflexions de manière à ce que le comité puisse présenter de nouvelles orientations lors du Congrès de l'AISLF à Tours en juillet 2004. Il faut donc lire ces actes comme une "synthèse en marche".

La problématique est introduite par Anne Van Haecht, Jean-Émile Charlier et Jean-Louis Derouet. Ils développent les différentes interrogations qui sont à l'origine du colloque : une crise de la critique, une crise de l'idéal de justice et surtout les effets de la mondialisation. À partir de cette carte, le colloque a tenté d'avancer dans trois directions. La première est consacrée à la construction d'un nouveau regard qui dépasse le comparatisme ordinaire. Il ne s'agit plus –ou plus seulement– de confronter des politiques nationales pour dégager des tendances lourdes. Il faut partir des mots d'ordre internationaux et évaluer leurs effets sur la vie des personnes. Pour annoncer ce déplacement, le colloque a confronté des regards d'un chercheur du Nord, Walo Hutmacher, et d'un chercheur du Sud, André Nyamba. Il va de soi qu'un des objectifs serait de penser ensemble les difficultés des pays du Nord et celles des pays du Sud et de réfléchir à ce que l'expérience du Sud peut apporter au Nord. Leurs contributions sont discutées par André Brassard. Un deuxième mouvement travaille une des conséquences essentielles de la mondialisation, le débouclage des rapports entre le temps de la formation et le temps de la production. Lucie Tanguy et Claude Trottier présentent des rapports qui partent de points de vue différents. Éric Verdier lance la discussion. Un troisième mouvement envisage quelques hypothèses sur l'évolution des contenus, en termes de savoirs et de valeurs. La faiblesse de la sociologie francophone dans le domaine du curriculum est connue. Jacqueline Gautherin, Bernard Lahire et André Petitat avancent quelques hypothèses qu'il faudra creuser.

En marge, quelques notes tentent d'éclairer les évolutions en cours. Deux portent sur la question de l'extériorité critique, celle de Marie-Claude Derouet-Besson qui développe une perspective historique et celle de Danilo Martuccelli

qui ouvre sur un espace international. Pour aller plus loin sur ce thème, on peut se reporter à plusieurs publications qui ont été coordonnées par Anne Van Haecht, en particulier le numéro 13 d'*Éducation et Sociétés* "La posture critique en sociologie de l'éducation".

La réflexion sur les méthodes est essentielle. Le constructivisme a été à l'origine d'une critique de la raison statistique qui met en évidence le fait que le codage est porteur d'une conception de la société qui conditionne ensuite les résultats de l'enquête. Le recueil de l'information s'appuie donc souvent sur des catégories dont la définition est politique et juridique. Lorsque la société change et s'interroge sur des phénomènes émergents, leur utilisation dans un objectif de connaissance pose problème. Peut-on évaluer les effets des politiques territoriales en s'appuyant sur les catégories que l'État a construites pour soutenir son pilotage national ? Un remarquable travail, à la fois épistémologique et historique, a été accompli par Alain Desrosières (1993). Roser Cussó et Romuald Normand prolongent son questionnement en le reliant à l'étude de la construction et des effets des indicateurs internationaux.

Cette critique a permis le développement des études ethnographiques, qui ont retrouvé une certaine légitimité : monographie et statistiques représentent deux modes d'accès à la généralité qui mettent en évidence des aspects différents de la réalité (Desrosières 1989). Aucune ne peut prétendre à un monopole. Cela ne suffit pas à assurer leur méthode et un travail reste à accomplir pour mieux armer cette approche. Jean-Paul Payet et Philippe Vienne avancent plusieurs propositions. Il serait important pour l'avenir de réfléchir aux moyens qu'ouvrent les nouvelles technologies pour traiter la quantité sans passer par les contraintes du codage statistique. Des réflexions sont en cours (Châteauraynaud 2003) qui seront à poursuivre.

Enfin la conclusion tente de dégager quelques lignes prospectives. Il y a crise de la sociologie en général et de la sociologie de l'éducation en particulier. Celle-ci a perdu dans le milieu scientifique la position qu'elle occupait dans les années 1960 et 1970. Son expertise auprès des décideurs passe au second plan. Ceux-ci s'adressent plutôt pour ce qui concerne les approches globales à l'économie (l'éducation rapporte-t-elle à hauteur de ce qu'elle coûte ?). Et pour l'échelle des établissements et des situations à la pédagogie. Il s'agit de trouver l'orthopédie qui permet de rendre le quotidien supportable (Javeau & Van Haecht 1996). Un domaine lui reste largement ouvert, celui du management. La mise en œuvre du principe de gouvernance crée de nouveaux lieux de régulation qu'il faut gérer, transforme les métiers de l'encadrement, nécessite la construction d'indicateurs de pilotage, etc. Un important travail a été accompli pour récupérer l'apport des années 1960 et 1970 dans la constitution du nouveau référentiel qui sous-tend cette gestion et les instruments sur lesquels elle s'appuie. Un certain nombre de sociologues ont joué un rôle conséquent dans la construction de ce

nouveau sens commun, mais ils ne maîtrisent pas le processus (Derouet 1997). Un fossé se creuse entre ces démarches et celles qui, partant de l'étude des compétences des acteurs, sont aspirées par la spirale conquérante des sciences cognitives. Un vide risque de se développer entre les deux, où disparaîtraient la spécificité du projet sociologique et son lien avec le politique.

Au-delà des enjeux précis de ce secteur, il est important de réfléchir à la manière dont la discipline peut sortir de cette crise. Nous pouvons pour cela raisonner par analogie. La psychologie a connu de même une période très brillante après la deuxième guerre mondiale. Elle promettait aux politiques d'égalité des chances les moyens de repérer les aptitudes des élèves indépendamment de leurs origines sociales. La sociologie a désenchanté ce projet à la fin des années 1950. Il s'en est suivi une période confuse, dont il est possible de tirer quelques leçons. Les approches qui ont tenté d'intégrer les critiques de la sociologie à la démarche psychologique, en cherchant des compromis (baptisés à tort psychologie sociale, psychopédagogie) ou en se justifiant par l'utilité sociale (les multiples formes de la recherche-action, de soutien à l'innovation, etc.) ont abouti à des impasses. Elles ont perdu les règles de métier qui garantissaient la qualité scientifique de la discipline sans trouver une nouvelle prise sur la réalité. La sortie de crise est venue d'une démarche qui opérait une nette rupture avec les paradigmes anciens, revenait aux concepts de base et travaillait les règles méthodologiques : la psychologie cognitive. La sociologie peut raisonner de même. Ce n'est pas en diluant ses exigences dans des compromis opportunistes qu'elle récupérera le terrain perdu. C'est en revenant sur elle-même, sur ses objets fondamentaux (la transmission culturelle entre les générations, la justice et le partage des bénéfices dans une société, etc.) et surtout en renforçant ses méthodes : le contrôle qu'implique le fait d'être l'analyste de la société dont on est membre, la maîtrise du relativisme culturel, la diversification des moyens d'accès à la généralité, etc.

La reconstruction d'une extériorité ne signifie pas le désintérêt pour les enjeux politiques. Sur ce plan, un autre parallèle peut être éclairant. Le développement de l'anthropologie après la seconde guerre mondiale, en France et ailleurs, a été très lié à la décolonisation et au tiers-mondisme. Il n'était pas indifférent, en 1950, de montrer que la logique du monde occidental n'avait pas le monopole de la Raison humaine, qu'il existait des pensées sauvages qui enrichissent notre connaissance de l'humanité (Lévi-Strauss 1962). Cette perspective est bien sûr à revoir aujourd'hui. Le problème devient celui de la maîtrise du relativisme culturel. S'il importe d'être ouvert à des rationalités différentes de la nôtre, tout n'est pas égal à tout. L'obscurantisme, le fanatisme existent. Le racisme existe aussi et il ne faut pas alimenter son moulin. De même, la sociologie de l'éducation doit se recalculer par rapport aux évolutions politiques. Elle s'est reconstruite dans les années 1950 à partir d'un projet social démocrate d'égalité des chances qui s'est traduit en particulier par un programme d'école compréhensive.

Celui-ci est remis en cause (Dubet & Duru-Bellat 2000, Van Haecht 2001b) et la sociologie qui lui était liée également. Le modèle de formation tout au long de la vie porté par les organisations internationales propose une autre manière de gérer les mêmes tensions. Dans le prolongement du relativisme culturel, une autre définition de la justice se profile qui s'ancre dans une philosophie sociale de la reconnaissance (Ricoeur 2004) : porter plus d'attention au respect entre les personnes et les groupes qu'à la mobilité. Il faut sans doute repenser l'idéal de justice dans cette conjoncture et c'est peut-être à partir de cette nouvelle référence que la discipline pourra définir un nouveau programme.

Repères bibliographiques

- Analyse des modes de socialisation : confrontations et perspectives*. Actes de la table ronde de Lyon, les 4 et 5 février 1988, *Cahier de recherches du Groupe de recherche sur la socialisation* (GRS), Université Lumière Lyon 2
- ARIÈS P. 1973 *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, Paris, Seuil
- BACZKO B. 1982 *Une éducation pour la démocratie : textes et projets de l'époque révolutionnaire*, Paris, Garnier
- 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
- BOURDONCLE R. & DEMAILLY L. (éds) 1998 *Les professions de l'éducation et de la formation*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion
- CHÂTEAURAYNAUD F. 2003 *Prospero. Une technologie littéraire pour les sciences humaines*, Paris, CNRS
- CROZIER M. 1964 *Le phénomène bureaucratique*, Paris, Seuil
- DEROUE J.-L., SIROTA R. & van ZANTEN A. 1987 "Nouvelles approches ethnographiques en sociologie de l'éducation", *Revue française de pédagogie*-78, Paris
- DEROUE J.-L. 1997 "Administration, sciences de l'administration et sociologie en éducation : quelques exercices de traduction", *Revue de l'institut de sociologie*-1-4, Université Libre de Bruxelles, 43-62
- DESROSIÈRES A. 1993 *La politique des grands nombres. Histoire de la raison statistique*, Paris, La Découverte
- DESROSIÈRES A. 1989 "L'opposition entre deux formes d'enquête : monographie et statistique", *Cahiers du centre d'études de l'emploi*-33, Paris
- DUBET F. & DURU-BELLAT M. 2000 *L'hypocrisie scolaire. Pour un collège enfin démocratique*, Paris, Seuil
- HARDY M., BOUCHARD Y. & FORTIER G. (dir.) 1998 *L'école et les changements sociaux*, Montréal, Éditions Logiques
- JAVEAU C. & VAN HAECHE A. 1996 "Le pédagogisme comme modalité moderne de la Bildung - Lien social et infantilisation", *Revue de l'institut de sociologie*-1-4, Université Libre de Bruxelles, 189-199

- LÉVI-STRAUSS C. 1962 *La pensée sauvage*, Paris, Plon
- NIQUE C. 1989 *Comment l'École devint une affaire d'État*, Paris, Nathan
- PAYET J.-P. & van ZANTEN A. 1996 "L'école, les enfants de l'immigration et des minorités ethniques : une revue de la littérature française, américaine et britannique", *Revue française de pédagogie*-117, 87-149
- Penser le changement en éducation* 1991 Université René Descartes Paris V
- PERRENOUD P. & MONTANDON C. 1988 *Qui maîtrise l'école ? Politiques d'institutions et pratiques des acteurs*, Lausanne, Réalités Sociales
- Pour un bilan de la sociologie de l'éducation* 1984, Toulouse, Université Toulouse-le-Mirail
- RICCEUR P. 2004 *Parcours de la reconnaissance*, Paris, Stock
- SIROTA R. (coord.) 1998 Sociologie de l'enfance, *Éducation et Sociétés*, *Revue internationale de sociologie de l'éducation*-2 et 3, 1998-2, 1999-1
- VAN HAECHT A. 1987 *Socialisations scolaires, socialisations professionnelles. Actes du colloque de l'aislf*, Université Libre de Bruxelles
- VAN HAECHT A. (coord.) 2001a Sociologie, politique et critique en éducation, *Revue de l'Institut de Sociologie*, Université Libre de Bruxelles
- VAN HAECHT A. 2001b *L'école des inégalités - Essai sur les politiques publiques d'éducation*, Mons, Le Talus d'Approche, Libre choix 14
- VAN HAECHT A. (coord.) 2004 "La posture critique en sociologie de l'éducation", *Éducation et Sociétés. Revue internationale de sociologie et d'éducation*-13, 2004/1
- VAN ZANTEN (coord.) 2004 "Les classes moyennes, l'école et la ville : la reproduction renouvelée", *Éducation et Sociétés Revue internationale de sociologie et d'éducation*-13, 2004/2
- VINCENT G. 1980 *L'école primaire française : étude sociologique*, Lyon, PUL
- VINCENT G. 1994 *L'Éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Lyon, PUL