

REPERES BIBLIOGRAPHIQUES

Cette nouvelle rubrique présente des bibliographies choisies sur des thèmes relatifs à la recherche en éducation.

A la différence des "notes de synthèse" paraissant dans la **Revue Française de Pédagogie**, il ne s'agit pas de dresser ici un bilan tendant à l'exhaustivité, ni de rendre compte des tendances ressortant d'une analyse de contenu des documents. Il s'agit d'une introduction bibliographique à un domaine qui, selon l'auteur, porte sur la littérature francophone ou plus largement sur des travaux français et étrangers.

Le but de cette introduction bibliographique est de répondre aux besoins d'information des chercheurs travaillant dans des champs connexes au sujet choisi mais aussi à la demande d'enseignants déjà familiarisés avec la recherche et souhaitant s'engager dans une étude approfondie de telle ou telle question : enseignants engagés dans une recherche-action, formateurs de formateurs, etc.

L'APPROCHE SOCIOLOGIQUE DES CONTENUS ET PROGRAMMES D'ENSEIGNEMENT

par Jean-Claude FORQUIN

Ce qu'il peut y avoir d'arbitraire, c'est-à-dire de socialement et culturellement "construit", dans la définition et la programmation des contenus d'enseignement est destiné le plus souvent à passer inaperçu par un effet de "méconnaissance structurelle" propre à toute entreprise de transmission symbolique, ou à ne transparaître que de façon oblique et indirecte, à l'occasion par exemple du débat

périodique sur le "niveau" des élèves, la réforme des programmes ou la validité des examens. Ainsi peut-on bien constater que l'étude systématique des contenus et programmes d'enseignement ne constitue pas jusqu'à présent une orientation privilégiée de la recherche en sociologie de l'éducation, malgré la contribution exemplaire et véritablement fondatrice de DURKHEIM dans **L'Evolution pédagogique en France** (1). L'objet du présent article est de proposer une sorte de "repérage" thématique et bibliographique rapide et provisoire au sein de ce champ mal défini, mal structuré et mal connu. On s'appuiera pour cela sur un certain nombre d'apports, d'origines diverses et de nature disparate, issus pour la plupart de la recherche récente en Grande-Bretagne et en France.

* I *

JUSTIFICATIONS ET DEFINITIONS PREALABLES

Alors que la sociologie de l'éducation privilégie fréquemment une approche centrée sur les effets sociaux de l'éducation (mesurant en particulier les flux de scolarisation et les rapports entre ces flux et certaines caractéristiques structurelles de la société) et qu'une autre tradition importante de la sociologie de l'éducation consiste à décrire les processus sociaux et les relations sociales à l'intérieur des établissements scolaires et des classes appréhendés comme des micro-sociétés, on peut considérer qu'une approche sociologique centrée plus explicitement et plus directement sur les contenus cognitifs et symboliques des transmissions scolaires tiendrait compte davantage de ce qui fait la spécificité des institutions scolaires, à savoir leur fonction didactique et culturelle, le fait d'être organisés en vue de transmettre à des publics nombreux et de manière systématique des ensembles de connaissances, de représentations et de dispositions correspondant à une programmation délibérée.

Les "contenus", c'est essentiellement en effet ce

que l'on enseigne, ce qui constitue l'objet de la communication pédagogique. La question des contenus se distingue ainsi a priori de celle des structures institutionnelles, aussi bien que de celle des finalités et objectifs poursuivis, de celle des méthodes et moyens utilisés, de celle des agents ou de celles des publics auxquels les enseignements sont destinés. Et bien que les contenus d'enseignement soient en réalité inséparables des structures (puisque'ils n'existent que dans le cadre de programmes et de cursus institutionnalisés) aussi bien que des pratiques (puisque c'est dans la "réalité vive" des interactions et des pratiques pédagogiques quotidiennes qu'ils "prennent corps" et se réalisent comme "ensembles de significations partagées", selon l'expression des sociologues-phénoménologues anglo-saxons), il faut reconnaître que ni les ressources de l'approche (macro) structurale ni celles de l'approche (micro) interactionniste ne semblent parfaitement adaptées aux exigences heuristiques d'une étude sociologique directement et systématiquement centrée sur les contenus : des instruments plus spécifiques sont sans doute nécessaires, qu'on ira chercher par exemple du côté de la sociologie de la connaissance et de l'épistémologie, ou dans la sociologie des "formes symboliques" et représentations culturelles.

Cependant, cette notion de contenu comme ce qui constitue l'objet de l'enseignement (par opposition aux finalités, aux moyens, aux publics destinataires ou aux structures institutionnelles) demeure ambiguë. S'agit-il de ce que l'école est censée transmettre ou de ce que les élèves retiennent réellement ? S'agit-il de ce qui est consigné dans les programmes et les instructions officielles, de ce qui est présenté dans les manuels, ou de ce qui est effectivement enseigné dans les classes ? Et dans tous les cas, s'agira-t-il plutôt de connaissances et de capacités ponctuellement mesurables, ou bien d'"habitus" profonds, de schèmes de pensée, d'attitudes, de valeurs acquis à l'école par un processus de lente et obscure

imprégnation ? Et mettra-t-on l'accent plutôt sur la "forme" du contenu ou sur la "substance" du contenu (c'est-à-dire sur la structure du curriculum comme organisation de savoirs différenciés et articulés plutôt que sur la nature de ces savoirs eux-mêmes) ? Ainsi on rencontre à plusieurs reprises (et à différents niveaux) la distinction entre contenus visibles et contenus invisibles, curriculum apparent et curriculum caché, si importante dans la littérature pédagogique anglo-saxonne.

* II *

ORIENTATIONS THEMATIQUES POSSIBLES D'UNE SOCIOLOGIE DES CONTENUS D'ENSEIGNEMENT Quelques exemples

Avant d'aborder l'exploration bibliographique qui constitue l'objet principal de la présente étude, il nous paraît nécessaire de mieux définir le champ de recherche et de réflexion que l'on va parcourir, en le

caractérisant en fonction de certains thèmes ou de certains problèmes.

1) Contenus d'enseignement et sélection culturelle

Si la conservation et la transmission de l'héritage culturel du passé est incontestablement une fonction essentielle de l'éducation, il faut reconnaître aussi que cette reproduction s'effectue au prix d'une déperdition considérable (seule une infime fraction de l'héritage survit dans la "mémoire scolaire") et aussi d'une retraduction, d'une réélaboration perpétuelles (2). On peut donc s'interroger sur les déterminants, les mécanismes, les enjeux sociaux de la "mise en mémoire" scolaire, et corrélativement sur la "politique de l'oubli" qu'implique toute administration de mémoire.

De même, au sein de ce qu'on définit comme l'ensemble des composantes d'une culture actuellement

vivante, parmi les savoirs, les représentations, les modèles qui "ont cours" dans une société donnée à un moment donné, on peut se demander quels sont les critères qui font que certains donnent lieu à un enseignement systématique dans les écoles, alors que d'autres se transmettent de manière informelle, diffuse, aléatoire et parfois occulte, et qui a le pouvoir de définir ces critères, et pourquoi ces critères varient selon les époques, les pays, les politiques éducatives, les types et filières d'enseignement, les doctrines pédagogiques.

(Ainsi on peut s'interroger sur les contextes et les enjeux sociaux de l'opposition entre savoirs généraux et savoirs spécialisés, savoirs culturels et savoirs professionnels, savoirs "désintéressés" et savoirs "utilitaires", et sur la place de la culture technique dans les enseignements scolaires. De même où passe la frontière entre savoirs "laïques" et savoirs "religieux", savoirs "positifs" et savoirs "idéologiques", savoirs "universalistes" et savoirs "contextualisés" ? Enfin que signifie sociologiquement le fait d'exclure de l'école, ou au contraire d'admettre à l'école certains savoirs "sociaux", les savoirs usuels de la vie quotidienne, ceux liés aux loisirs et aux jeux, à la sexualité, à la vie politique ?)

2) Y a-t-il des savoirs spécifiquement scolaires ?

Les savoirs scolaires sont le produit non seulement d'une sélection dans la culture héritée, d'un filtrage à partir de composantes de la culture actuelle, mais encore d'une restructuration, d'une réorganisation, d'une réélaboration sous l'effet de la contrainte didactique. On peut ainsi chercher à définir ce que les savoirs scolaires ont de spécifique dans leur forme, leur mode de structuration et de présentation, leur mode d'emploi.

A un premier niveau, il faut en effet reconnaître que la contrainte de didactisation est toujours génératrice d'une stylistique cognitive particulière,

caractérisée par exemple par la prédominance des valeurs de présentation et de clarification, le souci de la progressivité, l'importance du découpage formel en chapitres et en "leçons", l'abondance des redondances, le recours à des résumés et à des aide-mémoire, l'illustration par des exemples, la présence de questions et d'exercices accompagnant l'exposé du savoir, etc. : ensemble de dispositifs et de marques à quoi on reconnaît un "produit scolaire" et qui, repérables dans certaines situations de communication non-scolaires, peuvent dénoter la prégnance de "l'esprit scolaire" dans la culture de certains individus ou de certains groupes.

Mais à côté de ces caractéristiques morphologiques de présentation, de découpage, d'organisation, qui découlent presque fonctionnellement de la contrainte didactique (y compris lorsqu'elle s'exerce en dehors du cadre institutionnel de l'école), on peut se demander si la "forme scolaire" n'affecte pas les savoirs et contenus enseignés dans leur nature ou leur statut épistémologiques profonds.

D'une part, on peut s'interroger sur les déterminants, les mécanismes, les enjeux sociaux de la "routinisation" scolaire de la culture : on sait tout ce qui distingue la science des manuels scolaires (dogmatique, figée, "hyper-normale") de la "science vivante" (évolutive, ouverte, parfois contradictoire) (3), et on peut de la même façon, en histoire, en littérature, en philosophie, souligner les effets de neutralisation, de "déréalisation", de dévitalisation imposés par la conversion de tout un héritage essentiel d'expériences, d'expressions et de pensées en chapitres de manuels, sujets de devoirs et questions d'examens.

Mais, à côté de ces effets de "didactisation" et de "routinisation" de savoirs préexistants, on peut se demander s'il n'y a pas aussi, dans le cadre et sous l'effet de la scolarisation, des phénomènes de production, de construction ou de cristallisation de savoirs spécifiquement scolaires, c'est-à-dire n'ayant

à l'origine de statut et de fonction que par rapport à l'école et comme supports de la socialisation scolaire, tout en étant susceptibles ensuite de "diffuser" à partir du monde scolaire, soit pour conquérir (au prix d'une "reconversion" épistémologique) une légitimité "scientifique", soit pour acquérir (au prix d'une retraduction "mondaine") une valeur d'usage sociale. (On pourrait dans cette perspective reconstituer la généalogie de certains corps de savoirs ou de certaines pratiques de savoirs tels que la grammaire, l'explication de textes, la dissertation et l'étude des auteurs en littérature ou en philosophie, l'étude des langues anciennes, certains aspects de l'histoire, de la géographie, des mathématiques, des sciences naturelles, ainsi que l'instruction civique, l'hygiène, l'"économie domestique", etc., par opposition aux savoirs d'origine typiquement extra-scolaire et qui n'entrent à l'école qu'au prix d'un processus d'assimilation-accommodation, tels que, aujourd'hui, par exemple, l'informatique ou certains savoirs technologiques...)

3) Les contenus d'enseignement et la forme "matières"

Une des caractéristiques morphologiques essentielles du savoir scolaire est son organisation sous forme de matières (ou disciplines) d'enseignement. Cette segmentation par matières correspond-elle à une nécessité épistémologique ou à une tradition routinière ? L'histoire de l'enseignement révèle l'instabilité, la précarité, la diversité des découpages possibles entre les matières, en même temps que certaines constantes très générales. A partir du secondaire, le découpage par matières assure aux enseignants une identité professionnelle très forte : les disciplines sont des "territoires sociaux" aux frontières jalousement gardées et souvent infranchissables. L'approche sociologique des matières scolaires comme faits institutionnels et pôles d'identification

socio-professionnelle et socio-culturelle doit contribuer à éclairer les enjeux sociaux de certains projets ou de certaines expérimentations "interdisciplinaires", en même temps que les mécanismes complexes et souvent hautement conflictuels qui président à la définition ou à l'implantation de nouvelles spécialités à l'intérieur d'un curriculum donné.

4) Les différents modes possibles de structuration des savoirs scolaires

Une analyse sociologique peut porter sur la "substance" du contenu de l'enseignement (quels savoirs, quels savoir-faire, quelles représentations, quels modèles, quelles valeurs sont véhiculés par tel ou tel type d'enseignement ?) aussi bien que sur la "forme" de ce contenu. On s'interrogera alors sur les déterminations et les implications sociales de la "structure du curriculum" : comment le curriculum est-il construit, composé, organisé, et quelles sont les relations entre les différents éléments qui le constituent ? Existe-t-il par exemple une forte compartimentation entre les "unités d'enseignement" ou au contraire y-a-t-il entre elles des communications, des échanges, des pratiques de coopération et qu'est-ce que cela implique du point de vue des relations de pouvoir à l'intérieur des classes et des écoles, entre enseignants, élèves et autorités hiérarchiques ? Autre exemple : l'éventail des savoirs qui entrent dans un type donné d'études est-il large ou étroit ? L'enseignement donné est-il polyvalent ou au contraire très spécialisé ? Et y a-t-il une hiérarchisation de ces savoirs, certains étant plus prestigieux ou plus utiles que d'autres dans la perspective des examens ? Si oui, quels sont les indices de cette hiérarchisation, quels en sont les implications fonctionnelles, les significations culturelles, les enjeux sociaux ? De même on peut s'interroger sur le degré de visibilité des "codes" qui régissent la structuration et la circulation des savoirs scolaires.

Tantôt les règles sont fortement explicitées, et les critères de conformation et d'adaptation au "jeu" cialités à l'intérieur d'un curriculum donné.

4) Les différents modes possibles de structuration des savoirs scolaires

Une analyse sociologique peut porter sur la "substance" du contenu de l'enseignement (quels savoirs, quels savoir-faire, quelles représentations, quels modèles, quelles valeurs sont véhiculés par tel ou tel type d'enseignement ?) aussi bien que sur la "forme" de ce contenu. On s'interrogera alors sur les déterminations et les implications sociales de la "structure du curriculum" : comment le curriculum est-il construit, composé, organisé, et quelles sont les relations entre les différents éléments qui le constituent ? Existe-t-il par exemple une forte compartimentation entre les "unités d'enseignement" ou au contraire y-a-t-il entre elles des communications, des échanges, des pratiques de coopération et qu'est-ce que cela implique du point de vue des relations de pouvoir à l'intérieur des classes et des écoles, entre enseignants, élèves et autorités hiérarchiques ? Autre exemple : l'éventail des savoirs qui entrent dans un type donné d'études est-il large ou étroit ? L'enseignement donné est-il polyvalent ou au contraire très spécialisé ? Et y a-t-il une hiérarchisation de ces savoirs, certains étant plus prestigieux ou plus utiles que d'autres dans la perspective des examens ? Si oui, quels sont les indices de cette hiérarchisation, quels en sont les implications fonctionnelles, les significations culturelles, les enjeux sociaux ? De même on peut s'interroger sur le degré de visibilité des "codes" qui régissent la structuration et la circulation des savoirs scolaires. Tantôt les règles sont fortement explicitées, et les critères de conformation et d'adaptation au "jeu

5) Contenus d'enseignement et présupposés idéologiques

Y a-t-il une "face cachée" du curriculum, que la sociologie aurait le pouvoir de démasquer par une analyse "en profondeur" des contenus et des comportements d'enseignement ? Il est certain que les contenus et la structure des programmes, les méthodes pédagogiques, les modes d'évaluation témoignent de certains présupposés culturels fondamentaux, véhiculent des a priori implicites et sont porteurs d'un pouvoir d'imposition de normes et de modèles légitimes d'autant plus irrésistible qu'il est moins apparent. On peut bien reconnaître par exemple que l'école a partie liée avec la culture écrite plutôt qu'avec les traditions orales, avec les savoirs formels plutôt qu'avec les savoirs usuels et concrets de la vie courante, ou qu'elle privilégie les performances individuelles et la compétition sur les accomplissements collectifs et la coopération.

L'analyse idéologique des contenus d'enseignement repose cependant sur une hypothèse, disons une "théorie" plus spécifique : elle suppose de saisir, au coeur même des savoirs et des contenus symboliques véhiculés par l'enseignement, les indices et les effets d'un "travail du mensonge" socialement contrôlé. La scolarisation serait en effet, dans les sociétés modernes, un des supports privilégiés de la "politique de la croyance", un des canaux privilégiés par lesquels seraient diffusés parmi les masses, trompeusement mêlés à des corps de connaissances objectives et de compétences fonctionnelles, les ensembles d'images, de représentations, d'opinions, d'illusions capables de modeler durablement les comportements des individus dans le sens le plus conforme aux intérêts des groupes dominants. On reconnaîtra que certains types de contenus (les textes servant de support à l'apprentissage de la langue, la littérature, la philosophie, l'histoire et tous les enseignements explicitement normatifs) se

prêtent mieux que d'autres à ce type d'approche critique dont la valeur heuristique ne peut s'affirmer qu'au prix d'une vigilance constante à l'égard des risques de la simplification polémique et de la systématisation terroriste.

* III *

REPERES BIBLIOGRAPHIQUES : FRANCE

Peu de travaux sociologiques français portent explicitement et directement sur les contenus et les programmes d'enseignement. (Au contraire, on trouvera chez les historiens de l'éducation d'importantes contributions concernant l'évolution des contenus d'enseignement dans leur contexte social et culturel.)(4)

Il nous paraît possible cependant d'identifier un certain nombre d'approches et d'apports inspirés par une démarche sociologique.

1) Habitus scolaires,
culture et reproduction sociale

Un premier ensemble de contributions se situe dans le cadre de ce qu'on appelle quelquefois les théories ou les sociologies de la reproduction, dans la mesure où celles-ci ne se contentent pas d'étayer leur argumentation concernant la fonction "conservatrice" de l'école sur la seule analyse des effets sociaux de la scolarisation, mais s'efforcent véritablement de pénétrer dans les écoles, dans les classes et, le cas échéant, dans l'univers mental des enseignants pour saisir "dans leur réalité vive" les mécanismes de la sélection scolaire et pour en élucider les implications culturelles et les enjeux sociaux. La plupart des travaux qui relèvent de cette approche n'abordent cependant la question des contenus et des programmes d'enseignement que de façon indirecte ou implicite : c'est la "stylistique culturelle" de l'école, code profond de génération d'attitudes et d'habitudes intellectuelles et de rituels sociaux qui

apparaît comme la variable médiatrice essentielle à partir de laquelle peuvent être rendus intelligibles les rapports entre système d'enseignement et structure sociale. Dans cette perspective, on soulignera la spécificité et la fécondité heuristique de deux textes de Pierre BOURDIEU relativement "anciens" et quelque peu "marginiaux" par rapport aux grandes oeuvres canoniques comme **Les Héritiers** ou **La Reproduction** (5) :

* Pierre BOURDIEU : "Systèmes d'enseignement et systèmes de pensée", **Revue internationale des Sciences Sociales**, 3, 1967 (367-409)

* Pierre BOURDIEU : Postface au livre de Erwin PANOFSKY : **Architecture gothique et pensée scolastique**.- Paris : Ed. de Minuit, 1967.

(Ces deux textes éclairent bien les caractéristiques de la culture scolaire comme "force formatrice d'habitudes", ensemble de schèmes cognitifs ou expressifs capables de structurer et de modeler en profondeur les comportements et les accomplissements des individus scolarisés).

On citera aussi, dans la même perspective :

* Pierre BOURDIEU : **Homo academicus**.-Paris : Ed. de Minuit, 1984.

Parmi les contributions provenant du Centre de Sociologie Européenne ou publiées dans Actes de la Recherche en Sciences Sociales, et relevant d'une problématique analogue, deux articles consacrés l'un aux contenus et à l'"esprit" des programmes de philosophie entre 1870 et 1914, l'autre à la dissertation philosophique comme produit scolaire typique, nous paraissent importants :

* Jean-Louis FABIANI : "Les programmes, les hommes, les oeuvres. Professeurs de philosophie en classe et

en ville au tournant du siècle", **Actes de la Recherche en Sciences Sociales**, n° 47-48, juin 1983 (4-20)

* Louis PINTO : "L'école des philosophes. La dissertation de philosophie au baccalauréat" (même numéro de la revue, 21-36).

A cause de la contribution originale qu'il apporte à la réflexion sur le statut de "la culture technique" transmise dans les établissements d'enseignement technique, on citera aussi :

* Claude GRIGNON : **L'ordre des choses, les fonctions sociales de l'enseignement technique.** - Paris : Ed. de Minuit, 1971.

Signalons enfin qu'à partir d'un point de vue un peu différent, plus explicitement centré sur une problématique de l'inculcation idéologique et des conflits idéologiques au sein de "l'école capitaliste", un autre ouvrage apporta, à la même époque, des éléments importants pour une analyse critique des contenus d'enseignement :

* Christian BAUDELLOT et Roger ESTABLET : **L'école capitaliste en France.** - Paris : Maspéro, 1971.

2) Approches socio-historiques de la socialisation scolaire : généalogie des savoirs scolaires

Un deuxième ensemble de contributions nous paraît pouvoir être identifié : elles ont en commun une certaine lecture socio-historique des processus de la socialisation scolaire, elles présupposent certains acquis des théories de la reproduction, mais en même temps, elles se démarquent de celles-ci au prix de certains déplacements conceptuels qui permettent un renouvellement partiel de la problématique. Une

question essentielle, dans cette perspective, est celle de la "forme scolaire" de socialisation. Quelles sont les caractéristiques distinctives de la socialisation scolaire, quelle est l'origine et quelles sont les étapes du développement de cette "forme", en quel sens peut-on dire que la scolarisation est aujourd'hui "la forme dominante de socialisation" (6), et quelles sont les caractéristiques (morphologiques, épistémologiques, sémiologiques, idéologiques) des savoirs et autres éléments de symbolismes qui servent de supports à cette socialisation ? Ce qui revient à s'interroger de façon explicite et systématique sur l'émergence et la spécificité d'une "culture scolaire", sur les implications et les fonctions sociales de cette culture, et sur les transformations structurelles provoquées au sein du champ des savoirs (nouvelles configurations, nouvelles hiérarchies, nouvelles affectations) par le développement et la diffusion sociale de cette culture.

Tout en étant conscient du caractère hétérogène de ce regroupement, on citera ici par exemple :

* Guy VINCENT : **L'école primaire française. Etude sociologique.** - Lyon : Presses Universitaires de Lyon et Editions de la Maison des Sciences de l'homme, 1980.

(VINCENT souligne le caractère relativement fréquent de la "forme scolaire" au sens moderne du terme : espace spécifique, division par niveaux d'âge, maîtres spécialisés, emploi du temps fixe et minuté, systèmes de récompenses et de punitions, recours à des exercices didactiques dans les diverses matières, apprentissage simultané à l'aide d'un matériel uniforme. Cette forme va de pair avec la cristallisation de savoirs et d'habitus typiquement scolaires dont l'inculcation a toujours aussi valeur de domestication et de "conformation".)

* André CHERVEL : **Et il fallut apprendre à lire et à écrire à tous les petits français. Histoire de la**

grammaire scolaire. - Paris : Payot, 1977 (réédition PRP, 1981).

(La naissance d'une grammaire proprement scolaire, construite de toutes pièces comme un auxiliaire de légitimation et d'inculcation de l'orthographe, dans un contexte de centralisation et de "normalisation" politico-culturelle.)

*** Georges VIGARELLO : Le corps redressé. Histoire d'un pouvoir pédagogique.** - Paris : J.P. Delarge, 1978.

(Une "archéologie", au sens de FOUCAULT, du "geste orthopédique". Une contribution originale et brillante à l'histoire moderne de la gymnastique.)
(7)

Une autre contribution "socio-historique" récente nous paraît pouvoir être citée ici, bien qu'elle s'inscrive dans une optique un peu différente :

*** André PETITAT : Production de l'école, production de la société. Analyse socio-historique de quelques moments décisifs de l'évolution scolaire en Occident.** - Genève : Droz, 1982.

(L'auteur se donne explicitement pour tâche de démontrer par le recours à des données historiographiques l'insuffisance des théories sociologiques de la "reproduction". Il consacre d'importants développements aux contenus de la "culture scolaire" dans différents contextes historiques et socio-institutionnels.)

De même on trouvera des éléments intéressants de réflexion sur la culture scolaire, l'ensemble des savoirs, des savoir-faire et des valeurs qui constituent l'arrière plan et le fondement implicite des pratiques d'évaluation scolaire, dans une autre contribution genevoise :

*** Philippe PERRENOUD : La fabrication de l'excellence scolaire.-** Genève : Droz, 1984.

(L'émergence de la "forme scolaire" comme forme dominante de socialisation est inséparable de l'émergence de nouveaux contenus cognitifs et culturels ou de la "scolarisation" de certains éléments culturels préexistants : apparition de savoirs et de savoir-faire partiellement détachés des pratiques sociales auxquels ils sont censés préparer, et codifiés en un "curriculum formel" avec programmes annuels et disciplines séparées. Corrélativement on assiste à une "scolarisation" de la définition sociale de l'excellence : la réussite scolaire tend à devenir le principe dominant de la hiérarchie culturelle à l'échelle de la société tout entière.)

3) Images de la société et postulations idéologiques dans les manuels scolaires

Un troisième groupe nous paraît pouvoir être constitué sur une base plus méthodologique que théorique : ce sont les analyses sociologiques qui appréhendent les contenus d'enseignement à partir de certains corpus tels que les textes des manuels scolaires. La question privilégiée sera ici celle de savoir quelles images de la société, quels modèles culturels, quelles représentations, quelles postulations idéologiques, quelles valeurs véhiculent, de façon explicite ou latente, les manuels scolaires.

On citera tout d'abord deux contributions désormais "classiques" :

*** Suzanne MOLLO : L'école dans la société. Psychosociologie des modèles éducatifs.-** Paris : Dunod, 1969.

(Toute une partie de cette recherche porte sur la "représentation de la société dans les manuels de

lectures",représentation dominée, selon l'auteur, par des modèles archaïques et nostalgiquement "pastoralistes".)

* Pierre DANDURAND : "Dynamique culturelle en milieu scolaire. Une étude diachronique des manuels de l'école élémentaire française", **Revue Française de Sociologie**, 13, 1972 (193-212).

(L'auteur, qui avait soutenu en 1962 à Paris une thèse sur "L'image de la société dans les manuels de lecture du cours moyen", souligne l'affaiblissement progressif de la dimension "moralisatrice" et de la charge idéologique des textes des manuels de lecture entre 1930 et 1960.)

Parmi les contributions plus récentes, de qualité et de portée inégales (8), on citera au moins :

* Dominique MAINGUENEAU : **Les livres d'école de la République, 1870-1914.** (Discours et Idéologie).-Paris : Le Sycomore, 1979.

(Une analyse de contenu assez "sophistiquée" du Tour de France par deux enfants, et de quelques autres "classiques" de la littérature scolaire qui cherche à dévoiler certains ressorts "idéologiques" de la culture scolaire, en particulier autour du thème colonial.)

* Zoubida HADDAD : "Les variantes de la morale. La petite bourgeoisie et les manuels scolaires", **Actes de la Recherche en Sciences Sociales**, 30, novembre 1979 (7-18).

(Une comparaison des contenus idéologiques des manuels francophones et arabophones en usage en Algérie.)

Par ailleurs, Guy VINCENT consacre une part impor-

tante de son étude socio-historique sur l'école primaire française (**op.cit.**) à une analyse du contenu idéologico-économique des exemples et problèmes proposés dans les manuels d'arithmétique.

Signalons enfin une étude concernant la place et la présentation des thèmes religieux dans les programmes, les instructions officielles, les manuels de seconde, première et terminale et les sujets de baccalauréat en français, histoire et philosophie :

* Madeleine TESSERAUD : "Dieu dans les programmes scolaires", **Etudes**, juillet-août 1984 (87-99).

4) Contenus d'enseignement et différenciation des cursus scolaires et des pratiques pédagogiques

Une place particulière nous paraît devoir être faite à certaines recherches récentes concernant la différenciation des savoirs scolaires selon les types de cursus et de publics d'une part, les types de pratiques pédagogiques d'autre part.

a) L'enseignement général et l'enseignement technique (celui dispensé dans les ex-CET devenus LEP) reçoivent des publics fortement clivés socialement et préparant à des types d'emplois et de statuts sociaux fortement contrastés. Caractériser morphologiquement, épistémologiquement, culturellement les types de savoirs véhiculés dans ces deux réseaux d'enseignement, et analyser comparativement les modes de distribution de ces savoirs ainsi que la façon dont les acquis cognitifs des élèves sont évalués et sanctionnés, tel est l'objet d'une recherche véritablement "pionnière" (parce que correspondant à un type d'approche jusqu'ici négligé ou peu utilisé en France) menée par Lucie TANGUY, dont on citera ici trois articles :

* Lucie TANGUY : "Savoirs et rapports sociaux dans l'enseignement secondaire en France", **Revue Française de Sociologie**, 24, 2, avril-juin 1983 (227-254).

(A partir de l'organisation des examens (Bac, CAP, BEP), est proposée une analyse comparative de la distribution des savoirs dans l'enseignement général et dans l'enseignement technique : structuration temporelle du travail scolaire, matières programmées, orientation dominante des savoirs dans chacune des filières.)

* Lucie TANGUY : "Les savoirs enseignés aux futurs ouvriers", **Sociologie du Travail**, 1983, n°3, (336-354).

(Caractéristiques structurelles et culturelles des savoirs et savoir-faire enseignés dans les LEP.)

* Lucie TANGUY, Catherine AGULHON et Françoise ROPE : "L'enseignement du français au LEP, miroir d'une perte d'identité", **Etudes de Linguistique Appliquée**, n°54, avril-juin 1984 (39-68).

(Cet article "entre" davantage dans les "contenus" d'une discipline particulière que les deux articles précédents. Ceux-ci sont abordés cependant de façon indirecte, par le biais des instructions pédagogiques et par celui des sujets d'examens (9). Les auteurs diagnostiquent une "perte d'identité" de l'enseignement technique, attiré par le modèle "secondaire".)

b) L'analyse des déterminants et des enjeux sociaux des différents styles pédagogiques ou "modes de travail pédagogique" (10) peut contribuer à éclairer de façon nouvelle le problème de la sélection, de la structuration et de la distribution des contenus d'enseignement (11). Dans cette perspective, certaines

études sociologiques sur les phénomènes d'innovation ou de "rénovation" pédagogiques méritent considération, dans la mesure où les changements pédagogiques, même lorsqu'ils ne paraissent concerner que les méthodes et moyens d'enseignement, sont toujours porteurs d'implications culturelles, générateurs de déstabilisations au sein du champ des savoirs et des contenus symboliques scolairement transmissibles (12).

Parmi les travaux récents de sociologie empirique des pratiques pédagogiques débouchant directement sur la question des contenus, on retiendra tout particulièrement une enquête sur les contenus des activités d'éveil à l'école élémentaire :

* Viviane ISAMBERT-JAMATI : **Culture technique et critique sociale à l'école élémentaire.** - Paris : PUF, 1984.

(Bien que cette étude ne s'appuie pas plus que celles précédemment citées sur une observation directe dans les classes, mais sur des questionnaires et des entretiens avec les enseignants, elle apporte des données très précises et très suggestives sur les objectifs et les contenus des activités d'éveil à dominante manuelle ou intellectuelle dans un échantillon d'écoles élémentaires parisiennes. Les réponses se différencient finement selon un certain nombre de déterminants, en particulier l'origine sociale des maîtres et celle des élèves. Cette recherche montre exemplairement ce que pourrait être une sociologie empirique des comportements et contenus d'enseignement, car la démarche suivie est applicable à toutes sortes de contextes pédagogiques.)

Du même auteur, on citera aussi une très remarquable contribution à une "sociologie des pratiques contemporaines d'enseignement du français" :

* Viviane ISAMBERT-JAMATI et Marie-France GROSPIRON:
 "Types de pédagogie du français et différenciation sociale des résultats. L'exemple du "travail autonome" au deuxième cycle long", **Etudes de Linguistique Appliquée**, n°54, avril-juin 1984 (69-97).

(S'appuyant à la fois sur des entretiens et des observations dans 24 classes de première, les auteurs dressent une typologie des styles pédagogiques des enseignants de français : "moderniste", "libertaire", "classique" et "critique" et analysent les notes obtenues par les élèves au baccalauréat en fonction de leur origine sociale d'une part, du type de pédagogie pratiqué par les enseignants d'autre part. L'importance des différenciations observées témoigne de la valeur heuristique de la démarche poursuivie par les auteurs et fait souhaiter que des recherches de ce genre se multiplient.) (13).

* IV *

REPERES BIBLIOGRAPHIQUES : GRANDE-BRETAGNE

1) Contenus et contextes de l'enseignement : quelques contribution antérieures à 1970

Restée longtemps une science de démographes et d'économistes (14), centrée sur les problèmes d'accès aux études et de mobilité sociale ou sur les déterminants socio-culturels de l'éducabilité (15) et dominée par de grandes enquêtes à forte armature statistique souvent commanditées par les pouvoirs publics, la sociologie britannique de l'éducation n'a accordé jusque vers le milieu des années 60 qu'une attention oblique et marginale aux mécanismes et aux enjeux de la structuration et de la circulation des savoirs scolaires. Quelques contributions antérieures à 1970 nous paraissent cependant pouvoir être citées :

* Raymond WILLIAMS : **The Long Revolution.**- London : Chatto and Windus, 1961.

(Un des chapitres de cet important ouvrage retrace l'histoire du système éducatif depuis le Moyen-Age en mettant l'accent sur les contenus cognitifs et culturels de l'enseignement aux différentes époques et sur les supports sociaux des différentes idéologies pédagogiques.)

* R. WILKINSON : **The Prefects.**- London : Oxford University Press, 1964.

(Une étude sur les "public schools" du XIX^e siècle, qui s'inspire de la théorie wébérienne selon laquelle les contenus intellectuels et culturels de l'éducation reflètent les postulations et les représentations des groupes socialement dominants.)

A côté de ces contributions qui font appel à des données historiques(16), on retiendra aussi quatre études davantage centrées sur le présent :

* Olive BANKS : **Parity and Prestige in English Secondary Education.**- London : Routledge and Kegan Paul, 1955.

* S.COTGROVE : **Technical Education and Social Change.**- London : Allen and Unwin, 1958.

* W. TAYLOR : **The Secondary Modern School.**- London : Faber and Faber, 1963.

* W.A.L. BLYTH : **English Primary Education.**- London : Routledge and Kegan Paul, 1965.

2) Les apports spécifiques de
la "nouvelle sociologie de l'éducation" :
une socio-analyse des savoirs scolaires.

Influencée par l'interactionnisme symbolique américain issu des travaux de G.H. MEAD, par la phénoménologie sociale de SCHUTZ et par certains apports de la sociologie de la connaissance, la "nouvelle sociologie de l'éducation" (qui s'est développée en Grande-Bretagne aux alentours de 1970) a pour caractéristique essentielle de considérer l'ensemble des fonctionnements et des enjeux sociaux de l'éducation à partir d'un point de vue privilégié qui est celui de la sélection et de la structuration des savoirs incorporés dans les programmes et les cursus. C'est donc une sociologie centrée sur le curriculum plutôt que sur les flux de scolarisation ou les déterminants sociaux de la réussite et de l'échec scolaires, mais c'est aussi une sociologie qui aborde le curriculum à partir d'un point de vue critique particulier, un point de vue "anti-positiviste" ou "anti-absolutiste", qui suppose de mettre l'accent sur le caractère contingent, le caractère "socialement construit" des savoirs scolaires. (En cela, elle se distingue d'une approche en termes de "curriculum development", qui mettrait l'accent sur les processus d'innovation en matière de programmes scolaires sans entrer dans une analyse socio-idéologique des contenus.)

Le principal ouvrage représentatif de cette nouvelle approche est incontestablement un recueil publié par M.F.D. YOUNG (à la suite des travaux de la Conférence Annuelle de la British Sociological Association tenue à Durham en 1970) et intitulé :

*** Knowledge and Control, New Directions for the Sociology of Education.** - London : Collier-Macmillan, 1971.

Nous avons tenté ailleurs de présenter une vue d'ensemble des apports et aussi de l'évolution remarquablement rapide entre 1970 et 1980 de ce courant de pensée (17). Nous nous contenterons ici de mentionner quelques contributions particulièrement significatives.

a) Dans "On the Classification and Framing of Educational Knowledge"(18), BERNSTEIN analyse les implications pédagogiques, sociales, culturelles de différents modes possibles de structuration des savoirs scolaires, selon leur degré de compartimentation au sein du curriculum (cf. le concept de "classification" et l'opposition entre "collection codes" et "integrated codes") et la rigueur des "contraintes de cadrage" qui s'exercent sur les processus d'enseignement et d'apprentissage (cf. le concept de "frame" ou de "framing").(19).

Parce qu'elle porte davantage sur des aspects d'agencement structurel ou de programmation pédagogique des contenus d'enseignement que sur des caractéristiques culturelles ou idéologiques intrinsèques de ces contenus, la contribution de BERNSTEIN (qui doit plus à DURKHEIM qu'à MARX ou à MEAD) nous paraît occuper une place un peu à part au sein du courant dit de la "nouvelle sociologie", tout en étant conceptuellement très féconde.

b) Dans sa contribution à **Knowledge and Control** intitulée "An Approach to the Study of the Curricula as Socially Organized Knowledge" (p. 19-46), Michael YOUNG propose une typologie des curricula selon le degré de compartimentation, de spécialisation, de hiérarchisation des savoirs qu'ils véhiculent. Selon lui, les critères actuels de légitimation et de hiérarchisation des savoirs scolaires (le privilège de la culture alphabétique et abstraite par exemple) reflètent les postulations et servent les intérêts des groupes socialement et politiquement dominants. Chez YOUNG, l'analyse structurelle et culturelle des

savoirs scolaires conduit ainsi à une critique politique radicale (par un mouvement tout à fait caractéristique du climat intellectuel d'une période qui voit s'affirmer la "nouvelle sociologie" en Grande-Bretagne et triompher les "théories de la reproduction" en France.)

c) Dans le texte de G.ESLAND "Teaching and Learning as the Organization of Knowledge" (**Knowledge and Control**, p.70-115) se manifeste davantage l'inspiration phénoménologique et "anti-positiviste" de la "nouvelle sociologie de l'éducation". Contre la conception "objectiviste" et "réifiante" selon laquelle les matières scolaires correspondraient à des "aires de réalité" effectivement distinctes, ESLAND décrit les savoirs scolaires comme des "ensembles de significations intersubjectivement partagées" ou comme l'objet d'une incessante négociation entre des acteurs sociaux porteurs de "perspectives subjectives" divergentes (20).

d) Dans son texte "Classroom Knowledge" (**Knowledge and Control**, p. 133-160), Nell KEDDIE, qui s'appuie sur un travail d'observation dans des classes, apporte elle aussi une contribution originale à la socio-analyse des savoirs scolaires, en soulignant notamment la liaison entre la représentation que les enseignants se font de leurs élèves (et de la différenciation entre les élèves), leur conception du savoir et de ce qui vaut comme savoir légitime, et la façon dont ils organisent les savoirs à transmettre à différentes catégories d'élèves, et en particulier à ceux qui sont perçus par eux comme "faisant problème" parce qu'étant culturellement éloignés d'eux.

e) L'inspiration "anti-positiviste" de la "nouvelle sociologie" a pu ainsi conduire au développement d'une critique radicale des contenus et pratiques d'enseignement dans certaines matières (ou, du moins, il y eut à cette époque une convergence objective, une

rencontre entre cette nouvelle approche théorique et le mouvement pédagogique radical, influencé en particulier par les idées de Paulo FREIRE ou d'ILLICH). On citera plusieurs textes particulièrement représentatifs de cette orientation critique.

* G. VULLIAMY : "What Counts as School Music ?", in G. WHITTY et M.F.D. YOUNG, eds : **Explorations in the Politics of School Knowledge.**- Driffield : Nafferton Books, 1976. (19-34).

* G. VULLIAMY : "School Music as a Case Study in the New Sociology of Education", in J. SHEPHERD et al. : **Whose music ? A Sociology of Musical Languages.**- London : Latimer, 1977.

* G. VULLIAMY : "Culture Clash and School Music : A Sociological Analysis", in L. BARTON et R. MEIGHAN, eds. : **Sociological Interpretations of Schooling and Classrooms. A Reappraisal.**- Driffield : Nafferton Books (115-127).

* J. SHEPHERD et G. VULLIAMY : "A Comparative Sociology of School Knowledge", **British Journal of Sociology of Education**, 4, 1, 1983 (3-18).

* G. VULLIAMY et J. SHEPHERD : "Sociology and Music Education : a response to Swanwick", **British Journal of Sociology of Education**, 5, 1, 1984 (57-76).

(Sur le conflit entre la définition scolaire de la "bonne musique" identifiée à la tradition de la musique savante européenne, et l'expérience musicale concrète des élèves, nourrie d'apports tout différents. Contre l'absolutisme et l'ethnocentrisme culturel de l'enseignement musical.)

* M.F.D. YOUNG : "Notes for a Sociology of Science Education", **Studies in Science Education**, 1, 1974 (51-60).

* M.F.D. YOUNG : "The schooling of science", in G. WHITTY et M.F.D. YOUNG, **op. cit.**, 1976 (47-62).

* M.F.D. YOUNG : "School Science. Innovations or Alienation", in P. WOODS et M. HAMMERSLEY, eds. : **School**

Experience.- London : Croom Helm, 1977 (250-262).

(Sur le dogmatisme de la science enseignée, son ignorance de ses propres conditions sociales de possibilité, sa coupure par rapport à la vie réelle.)

* P.J. HINE : "Political Bias in School Physics", **Hard Cheese**, 4-5, 1975 (93-96).

(Contre le dogmatisme et l'absolutisme d'un enseignement des Sciences de la nature coupé de toute référence historique et humaine et soumis à des contraintes rigoureuses de "compartimentation" et de "cadrage".)

* J. SPRADBURY : "Conservative Pupils ? Pupil Resistance to a Curriculum Innovation in Mathematics", in G. WHITTY et M.F.D.YOUNG, 1976, **op.cit.** (236-243).

(La résistance des élèves à l'innovation, indice de l'intangibilité des savoirs scolaires "légitimes" ?)

* G. WHITTY : "Experiencing School Knowledge : the Case of Social Studies", in P.WOODS et M. HAMMERSLEY, eds., 1977, **op.cit.** (250-262).

(Sur le "positivisme" latent des "nouvelles études sociales" implantées dans l'enseignement secondaire au cours des années 60.)

* I. HEXTALL : "Marking Work", in G. WHITTY et M.F.D. YOUNG, 1976, **op.cit.** (19-34).

(Sur les implications "positivistes" et les effets aliénants des pratiques scolaires de notation.)

f) La tension entre une inspiration humaniste et anti-positiviste radicale et les exigences d'une critique socio-politique motivée par une analyse des contraintes "macro-structurelles", ou plutôt le

dépassement, l'enveloppement du premier point de vue par le second se manifestent à travers la plupart des textes de la "nouvelle sociologie" de la "seconde génération". Une illustration de ce mouvement de "reconceptualisation" apparaît en particulier chez WHITTY :

* G. WHITTY : "Sociology and the Problem of Radical Educational Change : Notes towards a Reconceptualization of the New Sociology of Education", in M. Flude et J. AHIER, eds. : **Educability, School and Ideology**. - London : Croom Helm, 1974 (113-137).

* G. WHITTY : **School Knowledge and Social Control**. - Milton Keynes : The Open University Press, 1977.

* G. WHITTY : "School Examinations and the Politics of School Knowledge", in L. BARTON et R. MEIGHAN, eds., 1978, **op.cit.** (129-144).

Mais on pourrait citer parallèlement plusieurs textes de YOUNG lui-même, par exemple :

* "Curriculum Change : Limits and Possibilities", **Educational Studies**, 1,2, juin 1975, 129-138, reproduit in M.F.D. YOUNG et G. WHITTY, ed. : **Society, State and Schooling : Readings on the Possibilities for Radical Education**, Ringmer, The Falmer Press, 1977, 236-252).

Finalement, tout s'est passé comme si, par l'effet d'une dynamique interne ou sous l'influence du marxisme américain (BOWLES et GINTIS) (21) et du marxisme français (ALTHUSSER), les apports originaux de la "nouvelle sociologie" s'étaient peu à peu dilués au sein d'un courant plus large, plus puissant, plus international, et sans que toutes les promesses de développement ou de renouvellement radical d'une sociologie des contenus de l'enseignement aient vraiment été tenus : la socio-analyse des savoirs

scolaires est restée surtout à l'état programmatique et n'a guère produit de résultats empiriques cumulatifs et contrôlables (22).

3) Nouvelles perspectives sociologiques sur les "matières scolaires"

Les contenus cognitifs et symboliques, véhiculés par l'enseignement se présentent généralement sous la forme de "matières scolaires" ("School subjects") fortement spécifiées et séparées, assimilables dans une certaine mesure à des "territoires sociaux". Les processus d'élaboration, de légitimation, de transformation de ces entités socio-intellectuelles ont fait récemment l'objet d'un certain nombre de recherches et d'analyses sociologiques originales. On citera en particulier :

* Frank MUSGROVE : "The Contribution of Sociology to the Study of Curriculum", in J.F. KEER, ed., **Changing the Curriculum**, University of London Press, 1968 (96-109).

(Dans ce texte où l'on reconnaît parfois une des premières contributions explicites à la "sociologie du curriculum", l'auteur suggère que la résistance aux innovations qui mettent en cause les séparations disciplinaires vient de ce que les matières scolaires constituent des "systèmes sociaux" en même temps que des "systèmes intellectuels", qui confèrent à leurs membres un puissant sentiment d'identité.)

* David LAYTON : **Science for the People.** - London : Allen and Unwin, 1973.

(Une très importante étude socio-historiographique concernant le développement de l'enseignement scientifique en Angleterre au XIX^e siècle.)(23)

* Ivor GOODSON : *Becoming an Academic Subject : patterns of explanation and evolution*", **British Journal of Sociology of Education**, 2,2,1981 (163-180).

(Sur le passage de la géographie du statut de savoir élémentaire et utilitaire au statut de savoir académique et scientifique après 1870, grâce en particulier à la stratégie légitimatrice efficace de la Geographical Association.)

* Ivor GOODSON : **School Subjects and Curriculum Change. Case studies in Curriculum History.** - London: Croom Helm, 1983.

* Ivor GOODSON : "Subjects for Study : Aspects of a Social History of Curriculum", **Journal of Curriculum Studies**, 15, 4, 1983 (391-408).

(A la charnière de la sociologie et de l'historiographie, GOODSON appréhende certains phénomènes de cristallisation ou de transformation de matières scolaires - évolution de la géographie, de la biologie, des "études rurales", émergence récente des "sciences de l'environnement" comme matière scolaire - à la lumière de certaines hypothèses :

- 1) les matières scolaires ne sont pas des entités monolithiques mais des agrégats instables de sous-groupes et de traditions hétérogènes ;
- 2) le processus d'implantation et de développement d'une matière scolaire passe par la substitution d'une légitimation "académique" à une justification purement pédagogique ou utilitaire ;
- 3) les matières nouvelles telles que les "sciences de l'environnement" représentent un enjeu conflictuel pour les disciplines déjà existantes telles que la géographie ou la biologie, qui découle de problèmes en définition de statut, d'accès aux ressources, de délimitations territoriales.

Selon GOODSON, ces phénomènes s'expliquent plus directement et plus concrètement par la recherche

pour les enseignants d'avantages matériels immédiats (statuts, ressources, carrières) que par certaines grandes variables macro-structurelles, par la domination idéologique ou politique de certaines classes sociales ou par la façon dont les enseignants sont "socialisés" au cours de leur formation. En cela, le recours à des données historiographiques doit permettre selon GOODSON de compléter ou de corriger certaines interprétations trop globalisantes et simplificatrices proposées par YOUNG et certains "nouveaux sociologues".)

* Barry COOPER : "On explaining Change in School Subjects", **British Journal of Sociology of Education**, 4, 3, 1983 (207-222).

(L'étude de COOPER porte sur les changements dans les contenus de l'enseignement des mathématiques et des sciences au niveau secondaire, tels qu'ils se manifestent à travers les programmes et les manuels. L'auteur propose un modèle d'explication sociologique qui articule l'aspect structural et l'aspect interactionnel. Il reproche en particulier à KUHN et aux "nouveaux sociologues" d'avoir ignoré la segmentation (horizontale et verticale) des disciplines en sous-groupes entre lesquels existent des conflits. Mais il met l'accent aussi sur les demandes et pressions externes, ainsi que sur les contraintes structurelles qui déterminent la distribution inégale des ressources entre les acteurs à un moment donné, accordant à certains groupes plus de pouvoirs de modification du curriculum qu'à d'autres. Enfin il s'efforce d'expliquer les changements observés à partir des intérêts et conflits de "carrière" déterminés par les "positions professionnelles" diverses des agents concernés (cf. par exemple l'hostilité aux mathématiques modernes observée chez les enseignants les plus âgés et/ou les moins qualifiés). Sa perspective

s'apparente à celle de GOODSON et s'appuie en partie sur les mêmes références théoriques.) (24)

D'autres références récentes à propos de l'analyse sociologique des matières scolaires nous paraissent pouvoir être mentionnées :

* S.J. BALL : Competition and Conflict in the Teaching of English : a socio-historical analysis", **Journal of Curriculum Studies**, 14, 1982 (1-28).

* S.J. BALL et C. LACEY : "Subject Disciplines as the Opportunity for Group Action : a measured critique of subject cultures", in P. WOODS, ed. : **Teacher Strategies**.- London : Croom Helm, 1980.

* R.G. BURGESS : "It's not a proper subject : it's just Newsom", in J.F. GOODSON et S.J. BALL, eds. : **Defining the Curriculum : Histories and Ethnographies of School Subjects**, Ringmer, Falmer Press, 1983.

* M. WARING : **Social Pressures and Curriculum Innovation**.- London : Methuen, 1979.

4) Sociologie des processus d'innovation dans les programmes scolaires

Les problèmes concernant l'élaboration et l'implantation des programmes et cursus d'enseignement (ou "curriculum development") et la rénovation des contenus ont donné lieu en Grande-Bretagne à une abondante littérature depuis le milieu des années 60. Ce sont cependant davantage les processus de décision que les contenus mêmes des programmes qui ont intéressé le plus souvent les sociologues du "curriculum development". C'est pourquoi ce type d'approche tombe en grande partie en dehors du champ de la présente étude. (25)

CONCLUSION

Une comparaison systématique des apports de la recherche sociologique française et de la recherche britannique sur les contenus et programmes d'enseignement dépasserait sans doute les limites de la présente étude, dont l'objectif était principalement documentaire. Une telle comparaison serait de toute manière très difficile à mener, et passablement artificielle, parce qu'elle reviendrait à mettre en présence deux ensembles structurellement hétérogènes : la sociologie des contenus d'enseignement constitue en Grande-Bretagne un champ nettement identifiable, plus riche et plus fortement structuré qu'en France. On peut néanmoins souligner une certaine analogie de position (au sein de ce champ) entre la "nouvelle sociologie" britannique et les "sociologies de la reproduction" en France, analogie d'autant plus intéressante qu'il y a eu des échanges intellectuels non négligeables entre les deux "écoles" : Pierre BOURDIEU a collaboré à **Knowledge and Control** et ses apports sont relativement bien connus en Grande-Bretagne, et BERNSTEIN a travaillé un moment dans le cadre du Centre de Sociologie Européenne et a été partiellement traduit par un collaborateur de ce Centre. Lorsqu'on s'efforce de prendre une vue d'ensemble de chacun des deux territoires intellectuels qu'on a ici parcourus, c'est tout de même un sentiment de profonde différence qui prédomine, et le soupçon d'une ignorance mutuelle largement répandue.

Jean-Claude FORQUIN

NOTES

(1) Emile DURKHEIM : **L'évolution pédagogique en France.** - Paris : PUF, 1938 (rééd. 1969).

(2) cf. la conception de la culture comme "tradition sélective" chez le sociologue britannique Raymond WILLIAMS (**The Long Revolution.** - London : Chatto and Windus, 1961) : nous nous approprions notre héritage au moyen d'un incessant travail de sélection et de réinterprétation.

(3) cf. en particulier le chapitre 10 (sur le rôle des manuels scolaires dans le fonctionnement de la "science normale") du livre de Thomas KUHN : **La structure des révolutions scientifiques**, traduction. - Paris : Flammarion, 1970. cf. aussi Jean-Pierre ASTOLFI, André GIORDAN et al. : **Quelle éducation scientifique pour quelle société ?** Paris : PUF, 1978.

(4) Cet aspect est en dehors du champ de la présente étude. Mais on citera au moins les travaux de Henri MARROU (**Histoire de l'éducation dans l'Antiquité.** - Paris : Seuil, 1948, rééd. 1981), Pierre RICHE (**Education et Culture dans l'Occident barbare, VI^e-VIII^e siècles.** - Paris : Seuil, 1962 et **Les écoles et l'enseignement dans l'Occident chrétien de la fin du V^e au milieu du XI^e siècle.** - Paris : Aubier-Montaigne, 1979), Philippe ARIES (**L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime.** - Paris : Plon, 1960), François de DAINVILLE (**L'éducation des Jésuites, XVI^e-XVIII^e siècles.** - Paris : Ed. de Minuit, 1978), Roger CHARTIER, Marie-Madeleine COMPERE et Dominique JULIA (**L'éducation en France du XVI^e au XVII^e siècles.** - Paris : Ed. de Minuit, 1978), Georges SNYDERS (**La pédagogie en France aux XVII^e et XVIII^e siècles.** - Paris : PUF, 1965), Antoine PROST (**Histoire de**

l'enseignement en France, 1800-1967. - Paris: A. Colin, 1968) et les quatre volumes de **l'Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France**, publiés par l'INRP sous la direction de Louis-Henri PARIAS (Paris : Nouvelle Librairie de France, 1981). Plusieurs articles de la revue **Histoire de l'Education** (née en 1978, publiée par l'INRP) pourraient aussi être cités (cf. par exemple, dans le numéro 1, décembre 1978, p. 39-48, l'article de Maurice CRUBEILLIER : "Education et Culture. Une direction de recherche", et dans le numéro 6, 1980, p. 47-56, les "questions sur l'enseignement primaire au XIX^e siècle" de Pierre CASPARD et Jean-Noël LUC, à propos d'une table ronde organisée par le Service d'Histoire de l'Education de l'INRP, et portant en particulier sur les contenus d'enseignement). Enfin, sur le processus de constitution et de légitimation d'une discipline scolaire et universitaire particulière, à savoir la géographie en France après 1860, on relèvera la contribution originale de Catherine RHEIN : "La géographie, discipline scolaire et/ou science sociale (1860-1920) ?", **Revue française de sociologie**, 23, 1982 (223-251).

(5) cf. Pierre BOURDIEU et Jean-Claude PASSERON : **Les héritiers. Les étudiants et la culture.** - Paris : Ed. de Minuit, 1964 ; Pierre BOURDIEU et Jean-Claude PASSERON : **La Reproduction, pour une théorie du système d'enseignement.** - Paris : Ed. de Minuit, 1970. Sur les implications culturelles et sociales profondes des pratiques d'enseignement, d'évaluation et de sélection scolaires, on citera également (parmi d'autres contributions) : Pierre BOURDIEU, Jean-Claude PASSERON et Monique de SAINT-MARTIN : **Rapport pédagogique et communication.** - Paris, La Haye: Mouton, 1965 ; Pierre BOURDIEU et Monique de SAINT-MARTIN : "L'excellence scolaire et les valeurs du système d'enseignement français", **Annales, Economies, Sociétés, Civilisations**, janvier 1970 (147-175) ; Pierre BOURDIEU et Monique de SAINT-MARTIN : "Les

catégories de l'entendement professoral". **Actes de la Recherche en Sciences Sociales**, 3, mai 1975 (68-93) ; Pierre BOURDIEU : "Epreuve scolaire et consécration sociale. Les classes préparatoires aux grandes écoles", **Actes de la Recherche en Sciences Sociales**, 39, septembre 1981 (3-70).

(6) cf. par exemple Jean-Michel BERTHELOT : **Le Piège Scolaire.** - Paris : PUF, 1983, et les travaux du Centre de Sociologie de l'éducation de l'Université de Lyon II (cf. Régis BERNARD : "Quelques remarques sur le procès de socialisation et la socialisation scolaire", **Les Dossiers de l'éducation**, n°5, 2ème trimestre 1984 (17-22)).

(7) Sur le même thème, on citera aussi Jacques DEFANCE : "Esquisse d'une histoire sociale de la gymnastique, 1760-1870", **Actes de la Recherche en Sciences Sociales**, 6, 1976 (22-46) ; et Jacques THIBAUT : **Les aventures du corps dans la pédagogie française : étude historique et critique.** - Paris : Vrin, 1977.

(8) On retiendra à ce propos l'analyse très critique de Pierre CASPARD : "De l'horrible danger d'une analyse superficielle des annuels scolaires", **Histoire de l'éducation**, 21, janvier 1984 (37-58). (A propos du livre de Laura S. STRUMINGHER : **What Were Little Boys and Girls Made of ? Primary Education in Rural France, 1830-1880.** - Albany : State University of New York, 1983).

(9) On trouvera des éléments complémentaires chez Antoine PROST : "Les enjeux sociaux du français(2) : l'enseignement secondaire (ou : les sujets d'examens depuis 1912)", **Le Français aujourd'hui**, n°60, 1982 (63-78).

(10) cf. Marcel LESNE : **Travail pédagogique et formation d'adultes.** - Paris : PUF, 1977.

(11) cf. Geneviève DANNEPOND : "Pratiques pédagogiques et classes sociales : Etude comparée de trois écoles maternelles", **Actes de la Recherche en Sciences Sociales**, 30, novembre 1979 (31-45).

(12) Sur la rénovation de l'enseignement du français, cf. Viviane ISAMBERT-JAMATI et collab. : **La réforme de l'enseignement du français à l'école élémentaire.** - Paris : CNRS, 1977, et aussi : Jacqueline CHOBAUX et Monique SEGRE : **L'enseignement du français à l'école élémentaire : quelle réforme ?.** - Paris: PUF, 1981. Sur certains aspects de l'innovation au niveau des collèges, cf. Gabriel LANGOUET : **Technologie de l'éducation et démocratisation de l'enseignement.** - Paris : PUF, 1982, et aussi : Gabriel LANGOUET : **Suffit-il d'innover ?.** - Paris : PUF, 1985.

(13) Ces recherches empiriques sur les pratiques pédagogiques prolongent en fait l'investigation sur les objectifs de l'enseignements que Viviane ISAMBERT-JAMATI avait menée à partir des discours de distribution des prix dans les lycées (cf. **Crises de société, crises de l'enseignement.** - Paris: PUF, 1970), mais en nous faisant pénétrer beaucoup plus profondément dans la "boîte noire" des comportements et des contenus...

(14) cf. le bilan proposé par Olive BANKS : "The Sociology of Education, 1952-1982", **British Journal of Educational Studies**, 30, 1, février 1982 (18-31), et aussi l'article de A.H. HALSEY : "Provincials and Professionals : The British Post-War Sociologists", **Archives Européennes de Sociologie**, 23, 1, 1982 (150-175).

(15) cf. par exemple D.V.GLASS : **Social Mobility in Britain.** - London : Routledge and Kegan Paul, 1954 ; J.FLOUD, A.H. HALSEY et F.M. MARTIN : **Social class and Educational Opportunity.** - London: Heinemann, 1957 ; et aussi le recueil édité par A.H. HALSEY, J.FLOUD et C. ANDERSON : **Education, Economy and the Society.** - New

York : The Free Press, 1961 ; ainsi que J.W.P. DOUGLAS : **The Home and the School. A study of Ability and Attainment in the primaty school.**- London : Mc Gibbon and Kee, 1964. and Kee, 1964.

(16) cf aussi R.H. WILKINSON : "The Gentlemen Ideal and the Maintenance of a Political Elite", **Sociology of Education**, 37, 1, automne 1963 (9-26), reproduit in P.W. MUSGRAVE, ed. : **Sociology, History and Education : a reader.**- London, :Methuen, 1970 (126-143) ; G.E. DAVIE : **The Democratic Intellect : Scotland and Her Universities in the Nineteenth Century.**- Edinburgh University Press, 1961 ; F. CAMPBELL : "Latin and the Elitt Eercation", **British Journal of Sociology**, 19, 3, sepembre 1968 (308-325), reproduit in P.W. MUSGRAVE, ed., **op.cit.** (249-264) ; S. ROTHBLATT : **The Revolution of the Dons.**- London : Faber and Faber, 1969 ; M. VAUGHAN et M.S. ARCHER : **Social Conflict and Educational Change in England and France (1789-1848).**- Cambridge University Press, 1971.

(17) cf. J.C. FORQUIN : "La 'nouvelle sociologie de l'éducation' en Grande Bretagne : orientations, apports théoriques, évolution (1970-1980)", **Revue Française de Pédagogie**, 63, avril-juin 1983 (61-69). cf. aussi J.C. FORQUIN : "La sociologie du curriculum en Grande-Bretagne : une nouvelle approche des enjeux sociaux de la scolarisation", **Revue Française de Sociologie**, 25, avril-juin 1984 (211-232).

(18) Texte publié dans **Knowledge and Control**, **op.cit.**, pp. 47-69, repris dans le volume 3 de **Class, Codes and Control.**- London : Routledge and Kegan Paul, 1975, et traduit par J.C. CHAMBOREDON pour constituer le chapitre 11 de **Langages et classes sociales.**- Paris : Ed. de Minuit, 1975.

(19) De même, dans **Class and Pedagogies : visible and invisible** (OCDE, 1975, traduit par J.C. CHAMBOREDON : **Classes et pédagogies : visibles et invisibles**, **ibid.**,

1975), FERNSTEIN analyse les déterminants sociologiques et certaines implications possibles d'un mode de travail pédagogique actuellement utilisé dans les écoles maternelles et enfantines et caractérisé par une plus grande souplesse et une moins grande visibilité des critères de structuration et d'évaluation des apprentissages.

(20) La même orientation se retrouve par exemple chez Chris JENKS : "Powers of Knowledge and Forms of the Mind" (in C. JENKS, ed. : **Rationality, Education and the School Organization of Knowledge, Papers for a Reflexive Sociology of Education.** - London : Routledge and Kegan Paul, 1977, 23-28), à travers en particulier une critique de la théorie "rationnaliste dogmatique" des "formes de connaissance" comme fondement objectif du curriculum proposée par le philosophe Paul HIRST (**Knowledge and curriculum.** - London : Routledge and Kegan Paul, 1974).

(21) cf. S. BOWLES et H. GINTIS : **Schooling in Capitalist America.** - London : Routledge and Kegan Paul, 1976.

(22) Ajoutons à ce constat le fait que la "nouvelle sociologie" n'a guère été en mesure de répondre aux interpellations dont elle fut l'objet concernant ses présupposés épistémologiques : oui ou non, l'affirmation du caractère "socialement construit" des savoirs scolaires, l'anti-absolutisme et l'anti-positivisme sociologiques doivent-ils conduire au relativisme radical et à la négation de toute idée de vérité ? (Sur la discussion autour du "relativisme théorique" de cette sociologie, cf. notre article de 1983 déjà cité, en particulier la 5ème partie).

(23) cf. aussi D. LAYTON : "Science as General Education", **Trends in Education**, 21, janvier 1972 (11-15). (Dans cet article l'auteur propose de distinguer différentes phases dans l'implantation d'une matière

scolaire dans l'enseignement secondaire, qui correspondent à ce qu'on pourrait peut-être appeler une période "militante", une période de "légitimation académique" et une période de "normalisation institutionnelle").

(24) cf. en particulier : R. BUCHER et A. STRAUSS : "Professions in process", **American Journal of Sociology**, 66, 1961 (325-334) ; J. BEN-DAVID et R. COLLINS : "Social Factors in the origins of a new science : the case of psychology", **American Sociological Review**, 31, 4, août 1966 (451-465).

(25) En dehors de contributions citées précédemment au titre de la "nouvelle sociologie" ou de la sociologie des matières scolaires, on se bornera à citer ici quelques ouvrages à caractère de synthèse : D. LAWTON : **Social Change, Educational Theory and Curriculum Planning**, University of London Press, 1973 ; P.W. MUSGRAVE : **Knowledge, Curriculum and Change**, London, Angus and Robertson, 1973 ; L. STENHOUSE : **An Introduction to Curriculum Research and Development**, London Heinemann, 1975 ; J. EGGLESTON : **The Sociology of the School Curriculum**, London, Routledge and Kegan Paul, 1977. (On trouvera d'autres références dans notre article, déjà cité, de 1984 sur "la sociologie du curriculum en Grande-Bretagne".) On citera enfin l'étude à caractère historique de P. GORDON et D. LAWTON : **Curriculum Change in the Nineteenth and Twentieth Centuries**, London, Hodder et Stoughton, 1978 (dont le chapitre 3 porte sur les changements dans les contenus de certaines matières : l'anglais, les mathématiques, l'éducation morale et religieuse, l'économie domestique, les études sociales et les sciences).