

ENTRETIEN

Dans cette rubrique, il s'agit de recueillir le point de vue de personnalités qui, par leurs travaux, leurs itinéraires, leurs démarches et analyses, ont à témoigner de la façon dont elles vivent l'articulation entre la Recherche et la Formation.

ENTRETIEN AVEC VIVIANE ISAMBERT-JAMATI

Propos recueillis par Raymond Bourdoncle

R. B. — Longtemps professeur de sciences de l'éducation à l'université Paris 5, directeur du Laboratoire de sociologie de l'éducation associé au CNRS et auteur de très nombreux travaux (1) dans ce domaine, vous avez fortement contribué à développer cette discipline en France, comme en a témoigné le colloque organisé en votre honneur en octobre 1990 (2). Dès vos premiers travaux sur les objectifs de l'enseignement français depuis 100 ans (3) jusqu'à votre texte récent sur « Instituteurs et professeurs dans la France d'aujourd'hui » (4) vous vous êtes toujours intéressée aux enseignants. Vous avez également dirigé de nombreuses thèses sur ce sujet et avez contribué à développer des

(1) On trouvera une présentation et une bibliographie des travaux de Viviane Isambert-Jamati dans :

PLAISANCE E. (1992). — *Permanence et renouvellement en sociologie de l'éducation : perspectives de recherche 1950-1990* (actes du colloque international en hommage à V. Isambert-Jamati, 19-20 octobre 1990), INRP/L'Harmattan et plus précisément dans les interventions de :

TANGUY L. — « Continuités et inflexion d'un parcours intellectuel en sociologie de l'éducation (1962-1990) », pp. 13-25.

PLAISANCE E. — « Sociologie et sciences de l'éducation : continuités historiques et spécificités de l'apport de Viviane Isambert-Jamati », pp. 27-47.

(2) PLAISANCE E. (1992). — *Op. cit.*

(3) ISAMBERT-JAMATI V. (1970). — *Crises de la société, crises de l'enseignement*. Paris : PUF.

(4) ISAMBERT-JAMATI V. — « Instituteurs et professeurs dans la France d'aujourd'hui : continuités et discontinuités avec ceux de l'entre-deux-guerres » in PLAISANCE E. (1992), *op. cit.*, pp. 185 à 192.

recherches dans ce sens dans votre laboratoire. Pourquoi avoir donné une telle place aux enseignants dans votre œuvre et dans votre action ?

V. I.-J. — Le premier élément de réponse, c'est qu'avant de me consacrer à la sociologie de l'éducation, j'ai travaillé pendant des années en sociologie du travail. Même si je n'ai pas explicitement fait au départ une sociologie de la profession enseignante, c'était l'un des motifs. Il y a eu une sorte de transfert, sans que cela soit forcément conscient. Le deuxième élément, c'est que j'ai toujours travaillé en même temps sur les contenus. Même lorsque je regardais les objectifs des enseignants du second degré, c'était tout de même ce qu'ils faisaient, ce qu'ils disaient ou ce qu'ils disaient faire qui m'intéressait, plus sans doute que le rapport entre la profession de leur père, de leur épouse ou de leur époux et ce qu'ils étaient. Mon objet, c'était la fonction des enseignants plus que leur profession au sens large, même si par moment je m'y suis intéressée aussi.

Le troisième élément, c'est que je pensais alors, mais j'en suis revenue depuis, tout simplement en lisant, que faire une sociologie des élèves c'était extrêmement difficile. On disait beaucoup, à mes débuts, qu'interroger des enfants et des jeunes, c'était sociologiquement très difficile, parce qu'ils étaient très changeants, instables, ce qui pouvait être intéressant pour la psychologie, mais les empêchaient de former sociologiquement une vraie population. Dubet, Rayou et d'autres ont montré qu'au moins les lycéens sinon les collégiens pouvaient être l'objet d'une recherche en soi et pris comme des acteurs sociaux. Mais c'est vrai que par rapport à un préjugé assez conscient, qui n'était pas du mépris mais un problème d'objet sociologique possible, cela ne me paraissait pas très pertinent.

Le quatrième élément, auquel je souscris toujours, c'est que les enseignants sont centraux non seulement dans le système éducatif mais plus encore dans le processus d'éducation. Avant de m'intéresser spécialement aux enseignants, j'ai travaillé sur l'éducation dans les familles et dans ses rapports avec l'école. C'était un gros travail, qui n'a pas été publié, sur les autres éducateurs que sont les familles. Même si je sais qu'entre une génération et l'autre il n'y a pas reproduction à l'identique, loin de là, je continue à penser que l'éducation est pour une part une socialisation transmise de génération en génération. S'il y a transmission de quelque chose, ce que personne ne conteste totalement, inévitablement tous ceux qui éduquent vont en détenir un peu le secret. Donc, même si je suis très loin de condamner les travaux portant sur les enfants, cela me semblait une voie privilégiée pour comprendre l'éducation que de m'adresser à ceux dont c'est la mission, autant les parents que les maîtres.

R. B. — Et, faisant votre propre sociologie, n'étiez-vous pas vous-même d'une famille enseignante.

V. I.-J. — Alors cela oui. C'est peut être aussi un des motifs. Je suis d'une famille d'enseignants depuis des générations. Le premier agrégé de la famille c'était en 1860 environ. Avec Régine Sirota, j'avais donné aux Cahiers internationaux de sociologie un article sur ma famille intitulé : « La barrière oui, mais le niveau » (1981). Et je montrais qu'en comptant les conjoints, les femmes n'exerçant évidemment pas toutes une profession, il y avait depuis trois générations au moins une personne sur deux dans l'enseignement. Donc de ce point de vue là, cela m'est apparue comme une sorte d'évidence. Aujourd'hui, je travaille un peu sur le courrier de cette famille-là, — je possède quelque 1 300 lettres —, et je vois l'enseignement qui se faisait il y a très longtemps. Il n'y a pas de doute, c'était des gens très conscients de ce qu'ils faisaient socialement.

R. B. — Vous vous êtes souvent penchée sur le rapport entre les instituteurs et les professeurs, leurs caractéristiques réciproques, les stéréotypes qu'ils s'appliquent les uns aux autres et ceci, à différents moments du temps, à l'occasion de la réforme de 1902 comme lors de la polémique après le Rapport Legrand en 1984. Actuellement il y a, à la faveur de la création des IUFM, une politique de rapprochement de ces deux corps sur le plan de leur formation et de leur statut. Que pensez-vous d'une telle politique, à la lumière de l'histoire ?

V. I.-J. — Je n'ai pas tellement à porter de jugement de valeur. Pourtant je pense cette politique très positive car, je le crois, les choses peuvent changer. Je le disais dans la communication que j'ai donné au colloque de 1990 (5). En fait il y a un changement depuis disons 10 ans : les mêmes familles donnent à la fois des instituteurs et des professeurs. Ce n'est pas forcément la fille institutrice et le garçon professeur, cela peut être l'inverse. De toute façon, Cela signifie qu'il n'existe plus la coupure antérieure. Une telle chose était inconcevable il y a un demi siècle. Cela me frappe beaucoup, comme aussi la fréquence des couples instituteur/ professeur, qui ne paraissent pas du tout extraordinaire maintenant. On a rallongé les études des instituteurs, raccourci celle des professeurs, ou plutôt atténué la différence dans la longueur de leur formation, faible avec les certifiés et de toute façon de moindre poids avec les agrégés, compte tenu de l'affaiblissement de leur proportion. Certes, on trouve encore une différence de salaire, mais qui n'est guère considérable, et aussi une petite différence de statut, ne serait-ce que parce que

(5) In Plaisance, *op. cité.*

l'instituteur s'adresse à des plus jeunes, ce qui se réfracte un peu sur les statuts. Mais ce sont là des distinctions bien faibles par rapport au passé. Car si je prends la famille dont je vous parlais tout à l'heure, vers 1840, avant que n'existe l'enseignement secondaire des filles, les femmes étaient bien maîtresses, mais pas institutrices, c'est-à-dire qu'elles n'étaient pas dans l'enseignement public. Elles dirigeaient des pensions qui avaient en fait un niveau d'étude guère meilleur que le public mais qui étaient plus sélectives socialement. Au moment de la laïcité en 1881-1882, j'ai du courrier très précis sur ce moment-là, on se réjouit de l'arrivée de la laïcité. Mais jamais on n'a pensé qu'un seul de ses enfants pourrait entrer dans une école primaire ou une école normale d'instituteurs. Le seul débouché concevable, garçon-fille, c'était l'enseignement secondaire. Même s'il existait des écoles, on passait directement soit dans une classe élémentaire des lycées pour les garçons, soit dans une pension pas très chic mais malgré tout déjà un petit peu sélectionnée, pour les filles. L'expérience des écoles primaires était une expérience populaire. Même chez ces bourgeois peu argentés, bourgeois au sens de Goblot, gens se voulant au dessus de la moyenne et cherchant à se distinguer, il ne pouvait être question d'école primaire, ni pour leurs enfants ni pour y entrer comme enseignants. Bien sûr, maintenant, parmi les arrières petits-enfants, j'en connais plusieurs qui sont instituteurs. Nous même nous avons un enfant agrégé, qui enseigne en université, et un autre instituteur et cela paraît tout-à-fait normal. Celui qui est agrégé ne dit pas : elle aurait pu faire mieux.

R. B. — Justement dans votre communication d'octobre 90 (6), vous disiez que les professeurs d'école avait connu un mouvement de professionnalisation, alors que du côté des professeurs, le mouvement était moins net.

V. I.-J. — Oui, il me semble qu'il est moins net. Ce qui ne veut pas dire qu'actuellement les instituteurs seraient au dessus des professeurs ou plus professionnels qu'eux. Mais dans une perspective d'évolution, ils tendent à se rejoindre, ce qui se fait par une professionnalisation croissante des uns et un stoppage de la professionnalisation des autres. Professionnalisation est ici pris au sens de création d'un esprit de corps, avec désignation par ses propres pairs, ce que les instituteurs n'auraient pas du tout conçus autrefois, car ils étaient toujours désignés par des autorités. Tandis qu'un jury de CAPES c'est quand même aussi des professeurs. Les certifiés ont tout à fait conscience d'avoir été choisi par des pairs. Ce sont des éléments qui tendent de plus en plus à se ressembler

(6) In *Plaisance*, *op. cit.*

entre les deux professions. Mais ce n'est pas très surprenant. Si on prend la moyenne des années d'études des professeurs et des instituteurs, qui ont souvent fait des tas de choses avant d'entrer en IUFM, cela ne doit pas faire une grosse différence. Les études sont seulement plus systématiques chez les certifiés et les agrégés. Mais le nombre d'années passées à l'Université n'est pas très différent.

R. B. — Vous indiquiez aussi que les professeurs ont connu une expansion numérique plus récente que les instituteurs et que, du coup, les catégories s'étaient un peu multipliées au sein de l'enseignement secondaire.

V. I.-J. — Oui, cela diminue forcément l'esprit de corps.

R. B. — Mais pensez-vous que la professionnalisation puisse constituer un objectif mobilisateur pour les enseignants ?

V. I.-J. — Je n'en suis pas très sûre. C'est une chose qui nous préoccupe, nous sociologues, pour situer certains groupes par rapport à d'autres. Certes, on en parle un petit peu partout. Mais si l'on veut lui donner un sens strict comme on essaye de le faire pour comparer les enseignants avec les médecins, je ne suis pas sûre que cela intéresse ni aide énormément les enseignants. Je pense tout de même que c'est dans leurs rapports aux élèves, leur rapport à la discipline enseignée, peut-être dans le service public, que les choses se situent surtout.

R. B. — Les pouvoirs publics et certaines agences ont cependant contribué à populariser les termes de professionnalisation et de professionnalité des enseignants. On a même pu envisager, l'OCDE l'a fait, d'améliorer le recrutement et de remobiliser les enseignants par une élévation du statut social de leur activité. Et cela, pas uniquement en revalorisant les salaires, mais aussi en donnant plus d'autonomie professionnelle, c'est-à-dire des conditions de travail qui permettent une meilleure image publique. C'est là une idée forte dans les pays anglo-saxons, où la notion de profession est très valorisée. Elle l'est moins dans les pays latins où tout dépend plus de l'état. On a toutefois l'impression que cela pourrait jouer. Mais est-ce que cela joue essentiellement dans le discours des décideurs publics ou des sociologues et pas du tout dans la tête des enseignants ?

V. I.-J. — Si, peut-être, si on le pense comme un mouvement général des couches moyennes qui à la fois s'identifient davantage avec leurs semblables du point de vue de la fonction, peut être se reconnaissent moins comme couche moyenne en général, et, en même temps, ont effec-

tivement le niveau de formation requis et même souvent plus. Seulement je crois qu'il existe plusieurs manières de se reconnaître, de s'identifier à un groupe, y compris à un groupe professionnel au sens large. Pendant longtemps les syndicats ont joué ce rôle, avec le SNI d'un côté et le SNES de l'autre. Or même s'ils attachent une grande importance à ce qui se passe dans la classe, dans l'établissement, à la compétence et à d'autres choses comme ça, ils ont en général toujours pensé plutôt corps de fonctionnaires que profession, qui suppose l'autonomie. Cela ne veut pas dire qu'il faille faire exactement comme l'ont souhaité les syndicats, mais je crois que c'est quand même une autre voie. Personnellement, si vous me demandez mon avis, je regretterai qu'au syndicalisme se substitue quelque chose comme l'ordre des médecins. Quelque chose en effet d'autonome, n'ayant de compte à rendre à personne au dehors, ce qui suppose une grande supériorité sur tout les autres et le droit définir sa propre manière d'être au service de la population. Finalement, je crois que ce n'est pas une mauvaise chose que ladite définition vienne des pouvoirs publics, en l'occurrence d'une démocratie.

R. B. — Il est en effet difficilement envisageable que les pouvoirs publics laissent une grande autonomie aux enseignants.

V. I.-J. — Une certaine autonomie sûrement. Du reste ils l'ont déjà. Personne n'est plus libre, chacun le sait, que l'enseignant dans sa classe. Mais plus d'autonomie encore, c'est-à-dire renoncer au programme ou des choses comme cela, je ne dis pas que cela ne viendra pas un jour, je ne dis pas non plus que ce sera la fin du monde, mais il me semble que c'est quand même assez commode de savoir que les élèves de telle section ont à peu près telles connaissances. Je ne me place pas du point de vue des enseignants, mais du côté de la fonction du système éducatif dans l'ensemble de la nation. Le système américain ou même anglais, dans lesquels on est quelque'un de très valable si on est passé par telle université et de très médiocre si on est passé dans telle autre, c'est certes une réalité, mais c'est aussi une manière de figer les choses. On dit qu'en France on est davantage jugé sur des épreuves nationales. Je n'ai pas la naïveté de tenir aux épreuves nationales comme à la seule chose qui puissent donner une valeur à un système d'enseignement. Mais je crois que jusqu'à maintenant ce n'est pas si mal.

R. B. — Donc vous voyez une limite en quelque sorte à une professionnalisation conçue comme un mouvement vers une très grande autonomie.

V. I.-J. — Je ne crois pas que l'idée d'une telle autonomie corresponde à ce qui se passe même pour les médecins, qui ont de plus en plus

tendance à travailler dans des institutions ou au moins à former des groupes. La médecine d'aujourd'hui par rapport à la médecine d'il y a 50 ans, ce n'est plus du tout la même. Elle est quand même beaucoup plus collective, ne serait-ce parce qu'il existe une nécessité de moyen. C'est d'ailleurs une des sources de la qualité des soins pour la plus grande partie de la population en France. La qualité de l'enseignement pour une très grande partie de la population me paraît tout de même liée à l'existence de gens sélectionnés de la même façon et appartenant à un même corps, mais avec une autonomie limitée. Car une autonomie totale pour chacun, ce serait très difficile, cela n'existerait que dans un monde idéal où ceux qui veulent être autonome se consacraient tous remarquablement à leurs tâches, sans autre contrôle.

R. B. — On a rapproché la formation de tous les enseignants du primaire et du secondaire. Il y a même 10 % de cette formation qui est commune. À votre avis, cette proportion, est-ce trop ? Est-ce trop peu ?

V. I.-J. — 10 %, c'est à mon avis très peu. Au moment de la réforme de 1902, il était prévu qu'il y ait une part de stage en commun entre instituteurs et professeurs. Cela ne s'est pas réalisé. Les fameux cours de Durkheim, cela a été fait devant des professeurs et des instituteurs. Donc l'idée qu'il serait souhaitable, pour des questions de continuité, qu'instituteurs et professeurs aient une part de formation en commun est déjà ancienne. Maintenant où, Dieu merci, le lycée et le collège ne sont plus réservés à une petite minorité, mais ouverts à tous, comme l'école élémentaire, cela paraît d'autant plus normal que la formation soit pour une grande part commune. Qu'il y ait un rapprochement de leur rôle, je suis tout à fait pour du fait de la massification des écoles jadis, des collèges hier et des lycées maintenant. Les savoirs, c'est quand même commun aux uns et aux autres. La différence évidente, outre l'âge, la spécialisation disciplinaire chez les uns et au contraire la polyvalence chez les autres, est-ce que ce sera toujours comme cela, avec cette coupure de l'entrée en sixième à 12 ans ? Cela n'est pas évident. D'ailleurs dans les petits collèges, les PEGC ont plusieurs disciplines d'enseignement. Une discipline comme la géographie est liée à l'histoire depuis qu'elle existe dans l'enseignement public français. En fait elle a pris dans les universités ou au CNRS une autonomie totale. Mais elle continue à être enseignée dans le secondaire par les mêmes professeurs, qui sont donc bivalents. Il y a d'autres cas, le français et le grec par exemple. Si je parle de bivalence c'est par rapport à la polyvalence. Il n'y a pas une spécialisation aussi étroite que ce que prétendent les « corporations » du secondaire. Par ailleurs, — je ne sais pas où cela en est parce que maintenant je suis un peu coupée des choses —, on trouvait, il y a quelques années, chez les instituteurs une certaine tendance, — je ne

dis pas massive, mais repérable —, à travailler en équipe et à s'organiser en système de deux classes parallèles par exemple, pour que l'un fasse surtout le français pour les deux classes et pour que l'autre fasse surtout les sciences. Ils s'en sortaient bien. Je ne sais pas si c'est la panacée. En tout cas je connais des cas actuellement où l'on trouve une subdivision de ce type. Donc cette différence disciplinarité/polyvalence, qui est devenue la plus éclatante, la longueur d'étude étant maintenant proche, cette différence n'est pas si absolue qu'on le prétend parfois, notamment lorsqu'on est partisan d'une coupure radicale entre instituteurs et professeurs. Il est vrai que les professeurs ont une formation disciplinaire plus poussée. Mais on pourrait peut-être imaginer, au moins pour les CM1 et CM2, qu'il y ait un peu plus de spécialisation. Je connais des instituteurs qui ne font disons des sciences naturelles ou de la géographie que parce qu'il faut le faire, alors qu'ils aiment beaucoup faire le français. On pourrait donc très bien imaginer qu'il y est une division du travail un petit peu plus précoce, tout en sachant que pour un petit enfant à l'école maternelle ou au CP, l'unicité du maître est probablement souhaitable.

R. B. — Donc selon vous les anciennes divisions du travail deviennent un petit peu plus floues et on peut envisager qu'elles le deviennent encore plus. Cependant ne pensez-vous pas que, pour les professeurs du secondaire, ce qui leur donne leur identité dans l'établissement c'est leur discipline. Ils sont nommés par leurs collègues : « le géographe, le mathématicien... ». D'une certaine manière cela les amène à se percevoir d'abord comme géographe, ensuite comme professeur de géographie. En outre, cela ne favorise-t-il pas leur identification aux universitaires, qui eux-mêmes sont dans un rapport prioritaire à la discipline plutôt qu'aux étudiants ?

V. I.-J. — Effectivement, c'est Aron, si je ne me trompe, qui avait vers 1960 écrit un article sur la continuité secondaire/supérieur, en remarquant que ce n'était pas par hasard que l'on parlait de professeurs pour les uns et les autres : ils sont du même monde, ils ont passé l'agrégation... Maintenant, c'est moins évident, parce que la proportion de gens qui passent directement dans l'enseignement supérieur sans être passés par le secondaire est tout de même beaucoup plus grande aujourd'hui. D'ailleurs, je ne suis pas très sûre que la discipline soit si importante. D'après les travaux de Yves Duterc, ce qui fait les groupes de professeurs dans un collège, c'est certainement entre autre la discipline, mais entre autre seulement. Le fait soit d'appartenir au même syndicat, soit tout bêtement d'habiter à peu près au même endroit et de venir ensemble dans le même train, soit d'aimer tous les deux les grandes ballades à Fontainebleau ou d'avoir un projet pédagogique commun

peut très bien jouer un rôle capital dans la formation d'un groupe cohérent. Je crois que la discipline n'est pas l'élément unique, ni peut-être même l'élément majeur, des liens entre les professeurs d'un même établissement. Ceci dit vous avez raison de mettre l'accent sur le fait qu'on les nomme comme cela : « les anglicistes », ce qui veut bien dire qu'il y a une identité. Quant à dire qu'ils se sentent proches de ce qu'étaient leurs professeurs d'université, je n'en suis pas très sûre. C'est probablement vrai pour les professeurs qui préparent aux grandes écoles ou ceux de terminale, beaucoup moins pour le début du second degré. D'ailleurs la représentation d'un travail universitaire dans lequel la discipline, la création scientifique, etc. est l'essentiel et le cours que l'on donne aux étudiants n'a guère d'importance est de moins en moins vrai. En outre depuis 20 ans on a donné aux enseignants du supérieur des tâches administratives très fortes. Certes le rapport très privilégié à la discipline existe encore. Mais il est moins privilégié qu'il ne le fut. Même ce rapport-là, cette identification-là à la discipline a sans doute un peu diminué dans le supérieur. Elle a à coup sûr diminué dans le début du second degré. Elle a même probablement nettement diminué dans les classes terminales du second degré.

R. B. — Récemment, au moment où ont été engagées des réformes, celle de la rénovation des collèges en 1984, celle des lycées et des IUFM en 1991, sont apparues des flopées de pamphlets. Vous avez publié un article sur les textes pamphlétaires de 84. Que pensez-vous de ceux de 91. Ces réactions ne peuvent-elles pas s'expliquer en partie par le glissement dont on vient de parler ?

V. I.-J. — C'est possible. J'étais surprise de voir il y a peu de temps un article de Duby dans le Monde, très intéressant quant à sa conception de l'histoire, mais qui faisait état d'une crise de l'enseignement extrêmement vive. Je ne suis pas sûre qu'il y ait une crise si radicale que cela.

R. B. — Mais ne pensez-vous pas que lorsque l'on est au Collège de France ou chroniqueur à France Culture ou un familier des palais de la République, c'est que l'on a bien réussi sa scolarité. C'est peut être cette scolarité-là que l'on prend pour modèle et que l'on veut défendre, de manière d'ailleurs légitime. Car l'on peut avoir réussi grâce à son mérite scolaire et l'on peut avoir l'impression que maintenant le système scolaire a moins d'exigence.

V. I.-J. — Oui, c'est probablement vrai. C'est quand même un petit peu étrange de la part de ceux d'entre eux qui en même temps souhaitent sincèrement que l'enseignement soit donné aux plus de gens possible. Ils se doutent bien tout de même que cet enseignement massifié est forcé-

ment modifié. Je ne dis d'ailleurs pas que cela fait baisser le niveau, des études ont montré que ce n'était pas vrai, contrairement à ce que pensent beaucoup. Mais l'enseignement change inévitablement. Les jeunes prennent apparemment des distances avec la culture diffusée par les lycées. Mais cela ne veut pas dire qu'ils ne l'ont pas acquise. Je ne fais donc pas le diagnostic très négatif de Duby. Mais à vrai dire, je n'y suis pas allée voir de près récemment. Il y a sûrement quelque chose. Les gens n'inventent tout de même pas. Mais je suis un peu surprise. Je reste sur le bord à regarder ces prises de position. Je ne sais pas très bien quoi en penser, je vous le dis franchement.

R. B. — À votre avis, quelle peut être la place de la sociologie dans la formation de enseignants ?

V. I.-J. — C'est une question ! Certains ont dit que l'histoire de l'enseignement et la sociologie n'avaient pas à être enseignées aux enseignants. Je ne sais pas exactement quels doivent être actuellement les programmes de formation d'enseignants. Ce qu'il me semble, en tout cas, c'est qu'il n'y a pas très longtemps encore, les enseignants étaient tout de même ignorants à un point inquiétant de la différenciation de la société, des rapports sociaux d'exploitation, de domination et de pouvoir, sauf pour eux-mêmes, dans une certaine mesure. Cela les amenait parfois à faire intervenir involontairement dans leurs classements le passé de leurs élèves, c'est-à-dire leur origine et leur avenir dans une certaine mesure. Il me semble qu'il faudrait leur enseigner non seulement de la sociologie de l'enseignement, mais également de la sociologie du travail, qui est certainement extrêmement utile aussi, et un peu de sociologie politique, pour ceux qui enseigneront l'éducation civique. On vit tous d'une certaine façon de « ça va de soi ». La sociologie peut les aider à remettre en question ces évidences insoupçonnées. Je suis donc pour qu'on leur enseigne de la sociologie tout au long de leur formation. Mais puisqu'ils auront à la fois un rôle de formateur d'individus et de lien entre les générations, il me semble assez normal de leur enseigner de la sociologie. Puisqu'on leur enseigne un peu de sciences de l'éducation et comme je ne crois pas qu'il y a une science de l'éducation, mais plusieurs disciplines, je ne sais pas s'il doit y avoir un choix entre socio, psycho, etc., ou s'il faut leur faire faire un peu de tout. Ce que je sais, et cela je le dis en fonction de mon expérience auprès de mes étudiants de Paris V, c'est que faire un petit travail personnel de connaissance sociale d'un phénomène éducatif est fort utile. Mais comme cela ne peut se faire sans un enseignement préalable, car on ne peut inventer spontanément des façons de faire ni des problématiques, il faut bien qu'il y ait des enseignements pour cela. Je trouve cela formateur pour le futur enseignant. Mais si, au lieu de le faire dans la formation initiale, il y avait un stage

ultérieur pour faire de la sociologie de l'enseignement, je n'en ferais pas une maladie. C'est aussi bien et même mieux dans un sens, parce je crois qu'on comprend mieux ce que l'on connaît déjà. Mais il faut aussi profiter des années de formation.

R. B. — Il est sûr que vous n'avez pas la même écoute lorsqu'on vous parle de quelque chose que vous avez déjà vécue. J'ai eu l'occasion d'interviewer un sociologue anglais, David Hargreaves, qui dirige le Département d'éducation de l'université de Cambridge. Il pensait qu'une formation en sociologie serait plus efficace après quelques années d'exercice.

V. I.-J. — Absolument, si c'est possible, c'est mieux. Mais simplement le temps dans les IUFM, on le tient et les semaines ultérieures, on les tient moins. Elles risquent d'être très utiles pour la mise à jour dans la discipline, pour l'informatique et les technologies nouvellement apparues, etc.

R. B. — Comment la sociologie pourrait-elle s'intéresser à la formation des enseignants ?

V. I.-J. — Comme objet ? J'ai toujours trouvé cela très difficile parce qu'on est dans un domaine où il est très difficile de ne pas se laisser entraîner par une norme. En regardant beaucoup dans le passé aussi bien que dans le présent, c'est faisable. On peut construire son objet formation comme cela se fait pour les autres professions, regarder comment les gens sont formés et par qui ? Est-ce une autoformation par le corps professionnel ou une formation par d'autres corps ?... Tout cela fait partie de la compréhension des enseignants. C'est un objet tout à fait légitime, mais je le crois quand même assez difficile. Je pense qu'il est intéressant que le sociologue ait des liens avec ceux avec lesquels il travaille ; d'ailleurs, en ce qui me concerne, comme je vous le disais, l'origine de mon intérêt pour les enseignants vient du fait d'en avoir tant vu dans mon entourage familial. Mais il n'empêche que d'en être ou d'avoir de forts liens avec eux est à la fois quelque chose de favorable et quelque chose de gênant. Un sociologue qui est en science de l'éducation est lui-même juge et partie en cette matière. Je crois qu'un des meilleurs moyens pour bien étudier la formation des enseignants, c'est de regarder à côté, la formation des médecins, des outilleurs, ou tout autre.

R. B. — En vous écoutant, on a l'impression que vous présentez la sociologie plutôt comme une discipline critique, une discipline qui doit aider les futurs enseignants à se distancier un peu par rapport à la prégnance des normes que l'on essaie de leur inculquer dans cette entre-

prise de socialisation forte qu'est la formation des enseignants. Une des difficultés du sociologue dans cette entreprise serait de garder lui-même une distance critique, de ne pas adhérer trop vite aux normes, d'être en quelque sorte dedans et dehors. Est-ce que vous pensez que cela peut être une discipline non seulement critique, mais aussi positive, au sens d'une discipline qui, dans la formation des enseignants, ou ailleurs, peut amener des savoirs opérationnels ?

V. I.-J. — J'ai tendance à penser que c'est une discipline essentiellement critique et que c'est là son apport aux professionnels, enseignants ou autres. Finalement, les enseignants ne devraient pas être les seuls à apprendre un peu de sociologie. Dieu sait si les médecins devrait aussi en avoir, de manière à être moins sûrs de leur position, à jouer moins sur des « ça va de soi ». C'est vrai que je reste en cela de ma génération, parce que la sociologie critique, c'est une époque. Mais cette sociologie critique n'est pas forcément réservée aux sociologues, même si, pour un certain nombre d'années encore, c'est le sociologue qui pourra aider les autres à acquérir la posture critique. Il est bon de communiquer cette posture à d'autres. C'est même d'autant meilleur que l'on va vers des techniques plus élaborées, parce que cela leur permet de ne pas leur faire trop confiance.

R. B. — Pour conclure, pourriez-vous me dire quel est votre pronostic sur les IUFM ?

V. I.-J. — J'ai plutôt tendance à penser que c'est une institution qui va mettre longtemps à trouver son équilibre. Mais c'est une institution qui durera et qui s'adaptera, y compris à l'enseignement secondaire long, qui probablement se transformera.

R. B. — Et vous y voyez une place grandissante pour les sciences de l'éducation ?

V. I.-J. — Je n'en sais rien. Cela dépend un peu de ce qu'elles font. Si elles prétendent être celles qui managent l'ensemble, elles devraient grandir. Mais je ne crois pas qu'elles aient ces prétentions. Si elles ont ce rôle justement un peu critique que je donnais tout à l'heure à la sociologie, aider les gens à être moins naïvement sûrs de ce qu'ils font mais en même temps savoir se placer dans un espace et dans un devenir, savoir contextualiser leur action, alors cette place peut être grande. Le risque, c'est plutôt que ce soit l'aspect le plus techniciste des sciences de l'éducation qui soit le plus utilisé, car c'est probablement le plus admis. De cela je n'ai pas trop envie. On peut malheureusement penser que c'est cela qui se passera.