



Introduction.

Que fait la sociologie dans la formation des enseignants ?

Philippe LOSEGO¹ (Haute école pédagogique du canton de Vaud (HEP-VD) Lausanne, Suisse) et

Elisabetta PAGNOSSIN² (Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDp), Neuchâtel, Suisse)

Dans le monde francophone, la présence de la sociologie dans la formation des enseignants³ est plutôt récente. La traditionnelle séparation entre les universités et les formations professionnelles a longtemps tenu la sociologie à l'écart de la formation des enseignants et réciproquement (Van Zanten, 2004). Ce n'est qu'avec la tertiarisation de la formation qu'elle y a fait véritablement son apparition.

Pourtant, aujourd'hui encore, cette discipline reste marginale (Trottier & Lessard, 2002) et son enseignement est assez rarement confié à des sociologues professionnels (Perrenoud, 2002; Baluteau, 2002). Elle peine à se départir de son statut de formation « transversale », « générale » ou « culturelle » (Perrenoud, 2002; Baluteau, 2002), ce qui s'explique en partie par le fait que les formateurs sociologues sont la plupart du temps cantonnés dans des modules de formation qui n'ont rien à voir avec la situation pédagogique canonique : celle de l'enseignant face à sa classe (Baluteau, 2002). De ce fait, les étudiants ont souvent le sentiment paradoxal que la sociologie est certes « intéressante » (c'est encore confirmé par l'enquête de Nicole Jacquemet et Paul Ruppen dans le présent numéro), mais qu'elle les distrait de l'essentiel. Est-il possible de faire en sorte que la sociologie soit interprétée autrement que comme une aimable distraction ou un « supplément d'âme » de la formation des enseignants ? C'était la question centrale posée dans ce numéro.

La sociologie des savoirs scolaires conduit-elle au relativisme ?

La sociologie britannique a offert une solution à partir des années soixante en se rapprochant de ce que l'on peut considérer comme le cœur de

1. Contact : Philippe.Losego@hepl.ch

2. Contact : Elisabetta.Pagnossin@irdp.ch

3. Pour ne pas alourdir le texte, nous utilisons le masculin générique.



l'activité pédagogique : les savoirs. C'est d'ailleurs précisément l'intégration de la sociologie dans la formation des enseignants qui a fait éclore cette sociologie des curricula (Forquin, 1989). C'est aussi, *a contrario*, son exclusion progressive à partir des années huitante, qui a conduit à l'extinction de ce courant en Grande Bretagne (Young, 1998). En France aussi, les études sociologiques des savoirs scolaires se sont développées surtout là où la sociologie s'est mêlée de formation des enseignants, dans les IUFM (Instituts Universitaires de Formation des Maîtres), et à l'INRP (Institut National de Recherche Pédagogique) mais beaucoup plus tard, au début des années 2000.

Cela peut s'expliquer assez simplement par l'intérêt manifesté par les publics. Pour qui a enseigné la sociologie de l'éducation à l'université et dans une institution de formation des enseignants, la différence est évidente : lorsqu'elle se focalise sur les savoirs, cette discipline ne déclenche pas vraiment l'enthousiasme des étudiants de sociologie alors qu'elle intéresse particulièrement les futurs enseignants.

Mais si elle intéresse les étudiants, en revanche cette sociologie des savoirs heurte encore beaucoup les spécialistes qui l'accusent de « relativisme » (Joshua, 2002). Il est d'ailleurs étrange de lire ce reproche jusque chez ses promoteurs. Ainsi Jean-Claude Forquin (1989), dont les travaux d'érudition sur la sociologie des curricula ne sont plus à présenter, est assez ambivalent puisqu'il se montre toujours assez sceptique vis-à-vis de ces sociologues britanniques et sur la possibilité même d'une sociologie des savoirs ou des cultures scolaires⁴. Ces doutes laissent-ils un avenir pour la sociologie des savoirs ?

Isabelle Harlé (ce numéro) répond par l'affirmative. Pour elle, l'histoire sociale des savoirs scolaires présente des régularités, que ce soit dans les débats qui entourent la mise en œuvre de nouveaux enseignements, ou dans les échecs récurrents des tentatives de rapprochements pluridisciplinaires. Ces régularités, presque des invariants, lui permettent de penser que les études sociales des contenus scolaires peuvent échapper au relativisme.

Au niveau microsociologique, Isabelle Harlé considère que la sociologie des savoirs scolaires a son mot à dire sur l'activité pédagogique ordinaire pour peu que l'on considère comme savoirs la somme de toutes les « expériences formatrices » depuis l'intention de l'enseignant jusqu'à la réalisation du curriculum réel. L'activité pédagogique est ainsi conçue comme une activité sociale médiée par des savoirs, ce qui, au passage, n'en fait pas une activité très spécifique. La fameuse « barrière » entre le « savoir » et la « pédagogie » dissoute, on renonce à considérer LE savoir en tant qu'idéal, dont les manifestations observées en classe

4. « *C'est justement parce que la pensée scientifique et savante est une pensée « publique » qu'elle n'est pas une pensée « sociale », c'est-à-dire qu'elle est capable de transcender les corporatismes, les clientélismes, les communautarismes et les collectivismes, aussi bien que les individualismes intellectuels* » (Jean-Claude Forquin, 1989).



(intégrant la rédaction concrète du cours, les manuels, les exercices, les dialogues, les négociations, les corrections, etc.) ne seraient que des avatars. Car cette conception absolutiste du savoir, outre qu'elle est responsable du sentiment permanent de frustration de la part des enseignants du secondaire, empêche d'étudier ce qui se passe en classe. Si l'on considère au contraire que deux « manières différentes » de présenter le « même savoir » nominal (le calcul matriciel, la Révolution française) sont en réalité deux savoirs différents, alors cela ouvre le champ des investigations sociologiques. Est-ce du relativisme que de chercher à prendre en compte toutes les réalités observables ? Nous pensons que c'est plutôt du réalisme.

Quelle est l'utilité de cette sociologie des savoirs pour les professionnels ? Elle se situe à deux niveaux :

- l'analyse des conflits sociaux autour des contenus scolaires peut conduire les enseignants à prendre conscience que les programmes scolaires sont le résultat de sélections, relativement arbitraires, dans la culture sociétale disponible. Elle peut donc instruire les débats publics récurrents sur les contenus scolaires.
- l'étude des curricula réels, c'est-à-dire ce qui est vraiment enseigné et appris en classe, la prise de conscience selon laquelle des savoirs différents ont des impacts variés sur la production d'inégalités sociales (voir, par exemple, Dutheil, 1996) permet d'investir le champ de la réflexivité professionnelle.

Si la sociologie des savoirs est utile, Isabelle Harlé attire l'attention sur le fait qu'elle est très peu présente dans le cahier des charges de la formation des enseignants. Probablement parce que les disciplines, définies de manière « pure » ou internaliste, sont constitutives des identités professionnelles enseignantes, depuis la lente agonie des humanités et l'émergence des sciences au XIX^e siècle (Compère, 1985). A cette époque-là, les professeurs avec l'aide d'un enseignement supérieur en quête de reconnaissance (Prost, 1968; Charle, 1994) ont progressivement bâti leur fierté professionnelle sur les disciplines et sur le rejet de la pédagogie, considérée comme une ingérence dans leur autonomie professionnelle (Isambert-Jamati, 1970). La sociologie des savoirs constitue une sorte d'ingérence intellectuelle du même ordre. Elle n'est d'ailleurs pas moins bien reçue que la sociologie des sciences par les épistémologues (Latour, 1989; Trabal, 1997).

L'un des symptômes de ce refus d'ingérence est la contradiction qui existe entre la sociologie et les didactiques. La première essaie de penser les savoirs dans la complexité des contextes sociaux. Les secondes, lorsqu'elles se concentrent sur la transposition, peuvent être interprétées comme des constructions de systèmes isolés d'enseignement. Mais on peut constater que ce débat sur la prise en compte ou non des conditions sociales de l'enseignement a lieu au sein même du champ des didactiques (Joshua, 2000). C'est d'ailleurs selon ce principe que dans



certaines institutions de formation des enseignants (comme à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation (FPSE) de Genève), la sociologie n'est pas nécessairement distinguée des didactiques. Elle tend plutôt à pénétrer les modes de raisonnement ou de recherche des disciplines didactiques (Perrenoud, 2002).

Alain Pache nous montre ici un exemple de ce que peut donner cette démarche hybride d'une didactique géographique fortement « sociologisée ». Ceci dit, il ne s'intéresse pas tant à la géographie comme discipline constituée qu'à un exemple de ce que l'on appelle désormais les « éducations à... ». En l'occurrence, l'éducation à l'alimentation. Il interprète ces « éducations à » comme des symptômes d'une « crise » des savoirs : on assiste à un changement de régime des savoirs, une forte perturbation des matrices disciplinaires par une « demande sociale » à la fois forte et vague et une ré-articulation des savoirs autour des notions de « situations » et de « compétences ». Bref, nous sommes en présence d'une sorte de « mode pédagogique 2 » pour faire référence aux auteurs de *The New Production of Knowledge* (Gibbons et alii., 1994)⁵. C'est un nouveau régime du savoir : contrairement aux disciplines scolaires classiques pour lesquelles l'action de l'élève est attendue et évaluée en milieu scolaire, les « éducations à... » prétendent produire des conséquences externes à l'école.

La notion de « demande sociale » pourrait s'analyser au niveau macrosociologique des constructions de programmes et des injonctions politiques. Alain Pache s'intéresse plutôt au niveau micro. Il se demande comment l'imposition sociale de problématiques peut s'effectuer à travers les choix ou « intérêts » du professeur. De fait, il nous montre une enseignante qui en définitive a été influencée... par l'école, puisqu'elle indique que c'est un cours qu'elle avait elle-même reçu qui a déclenché sa « vocation » pour l'éducation à l'alimentation. Autrement dit (mais il ne s'agit que d'un cas) il se pourrait bien que, comme la science qui souvent répond à une « demande sociale » formulée par elle-même (Grossetti, 2000), l'école aussi formule sa propre « influence sociale ». Ceci dit, cela ne signifie pas, loin de là, que cette auto-influence soit neutre : Alain Pache montre que le régime cognitif de « l'éducation à... » est porteur d'une éthique spécifique, basée sur l'action et la responsabilité individuelle, par opposition sans doute aux visions plus déterministes offertes par la géographie comme discipline scolaire. Ce

5. Pour ces auteurs, il y a un régime traditionnel de recherche (ou production des savoirs) appelé « mode 1 de production des savoirs » qui correspond peu ou prou à la structure disciplinaire, avec ses régulations cognitives (la discipline autocentrée qui s'interroge sans cesse sur elle-même) et sociales : peer-review, revues, thèses, etc. Le mode 2 est caractérisée par une structure pluri-disciplinaire, articulées autour du problem solving, de la demande sociale et de l'utilité, avec notamment des problématiques complexes intégrant notamment le souci des « retombées » de la recherche, des politique démocratique d'accès aux savoirs, etc. La périodisation historique proposée par les auteurs, fort naïve pour ne pas dire plus, a été très contestée, mais leurs catégories analytiques ne sont pas dénuées de pertinence.



nouveau régime des savoirs porté vers l'action individuelle, s'appuie sur des catégories structurales (ou « binaires ») assez commodes, opposant le sud au nord, les produits emballés aux produits non emballés, les produits transformés aux produits bruts, etc.

Par ailleurs, ce régime des savoirs proposé par les « éducation à » s'oppose structurellement aux disciplines (ou formes scolaires) : il valorise l'induction (ne pas donner l'information, attendre « qu'ils voient »), et doit en revanche assumer la faible prévisibilité de séquences dont les références épistémiques sont plutôt molles. Les thématiques abordées déclenchent des constructions de savoirs ou des réflexions parfois originales et souvent imprévues.

De fait, les élèves qui travaillent ces notions de « l'éducation à l'alimentation » n'ont pas vraiment conscience de faire de la « géographie ». Et les liens établis entre le contenu des cours et la vie quotidienne leur donne un sentiment de satisfaction un peu paradoxal : ils n'ont pas nécessairement appris grand-chose (puisqu'on leur demande de raisonner sur leur propre expérience) mais trouvent que c'est « utile » (pour les mêmes raisons).

La sociologie doit-elle déstabiliser ou équiper ?

On ne saurait, sauf par démagogie, réduire l'action éducative à la transmission des savoirs, même dans une version plus complexe que ne le prévoient les didactiques. Les enseignants ne devraient pas perdre de vue leur rôle dans la construction de la société par l'école. De fait, de nombreux formateurs-sociologues considèrent la sociologie des inégalités sociales comme le centre de leur professionnalité (Baluteau, 2002). Cela revient aussi à responsabiliser les enseignants. Mais de la responsabilisation à la stigmatisation, la distance est parfois faible et cela renvoie notamment à la manière dont l'enseignement de la sociologie procède. Comme il n'y a pas de « didactique de la sociologie » (Perrenoud, 2002), cette discipline procède encore beaucoup par imprégnation lente par conversion et « rupture avec le sens commun ». De fait, les multiples origines théoriques de la sociologie se retrouvent dans ce même message : qu'il s'agisse de la « rupture avec les prénotions » de Durkheim, de la « philosophie du non » de Bachelard⁶, ou du « renversement de la doxa » de Bourdieu, le novice (laïc, profane...) est toujours un peu coupable d'user de notions de « sens commun ». Pour « apprendre la sociologie »⁷, il est prié d'oublier tout ce qu'il sait. Cette posture qui suppose que les futurs formés renoncent à être ce qu'ils sont, constitue à la fois le charme de la sociologie (comme toute forme de

6. Bachelard fut un épistémologue, qui a fortement influencé la sociologie, notamment à travers l'œuvre de Bourdieu, Passeron et Chamboredon (1968).

7. Cette expression sonne d'ailleurs encore étrangement : « apprend-t-on » la sociologie ? Cette discipline n'est-elle pas de celles que l'on « étudie » toujours, sans jamais les « apprendre » ?



conversion spirituelle), et son handicap. C'est probablement la raison pour laquelle « on ne croit pas les sociologues » (Dubet, 2002) : tout le monde n'est pas disposé à s'infliger cette ascèse préalable.

Cependant, certains auteurs comme Giuditta Mainardi Crohas et Dunya Acklin Muji (ce numéro) assument sans état d'âme cette fonction de la sociologie. Partant d'une épistémologie « durkheimienne », elles revendiquent la « rupture » avec les « fausses évidences », la lutte contre les prénotions et la séparation entre science et sens commun. Pour elles, la sociologie ne doit pas avoir de finalité pratique immédiate mais viser à développer chez le futur enseignant une *capacité de décentration par rapport à sa propre appréhension de la réalité sociale*. Au travers d'une *pédagogie expérientielle* elles cherchent à « déconcerter », « déconstruire », « mettre en mouvement ». Le futur enseignant doit abandonner ses vieilles croyances (*Nous visons ainsi à stimuler chez l'apprenant une prise de distance par rapport à lui-même, en l'invitant à identifier et objectiver les représentations issues de son système de normes et de valeurs, ainsi que ses préjugés*) et se convertir à une sorte de relativisme anthropologique : *L'étudiant est amené à questionner et à relativiser ses perceptions, à les contextualiser et, in fine, à les considérer comme étant faillibles, discutables et, par conséquent, non absolues. (...) Les réflexions d'Anthony Giddens (1989) sur le mariage, la santé, la maladie, la criminalité notamment, soulignent le caractère relatif de ces concepts et des représentations qui y sont liées, tant sur le plan historique que culturel.*

Pour elles, à moyen terme, la sociologie a pour rôle de dénaturer certaines prénotions (comme le handicap) proposant ainsi une vision moins fataliste du monde social.

En guise d'alternative à cette *figure de la déstabilisation du sens commun* François Baluteau (2005) identifie (notamment) une autre figure de la sociologie pour la formation, celle dite de « l'équipement cognitif ». Il s'agit de chercher plus prosaïquement à transmettre aux futurs enseignants des savoirs sociaux afin « d'équiper la pratique » (Baluteau, 2002) sans pour autant chercher à « convertir ». Le savoir savant fait alors l'objet d'une « régression conceptuelle » pour être communiqué plus aisément.

La figure de « l'équipement cognitif » vise à utiliser des savoirs savants et à les articuler à des situations pratiques. Cette culture doit être à la fois « gratuite » (elle n'est pas un guidage de l'action) et utile puisqu'elle favorise de la part de l'enseignant un regard plus acéré sur les réalités scolaires. Cette posture se veut épistémiquement relativiste : le savoir savant sociologique n'est qu'une théorie parmi d'autres, elle ne guide pas l'action, elle se contente de l'instruire. Elle ne peut viser une conversion (car la conversion ne peut être que de toute l'âme) ni à produire des normes de l'action. Elle se contente « d'équiper » le regard de l'enseignant.



Nicole Jacquemet et Paul Ruppen (dans ce numéro) nous montrent un exemple de ce type de formation à la Haute Ecole Pédagogique du Valais. C'est un enseignement somme toute assez formel qui débute par l'exposition des concepts classiques de la sociologie générale, puis spécifie des concepts plus propres à l'éducation. Dans ce modèle, les rapports entre savoirs sociologiques et action consistent à évaluer les « implications » des faits sociaux sur les « pratiques professionnelles ». Le social est vu comme contexte : le professionnel est censé agir en contexte social connu mais le savoir sociologique ne guide pas son action. Il lui laisse son libre-arbitre.

En regard, l'opinion des étudiants sur la formation qu'ils ont reçue est conforme : ils perçoivent la sociologie de l'éducation comme outil de compréhension de la réalité scolaire mais il n'y a pas de *transposition pragmatique* des savoirs scientifiques en *savoirs procéduraux*. La sociologie donne aux enseignants une *vision plus globale de leurs situations professionnelles mais ne contribue que de façon mitigée à rompre avec le sens commun*.

Nicole Jacquemet et Paul Ruppen pointent les limites de ce modèle : la logique de la « vulgarisation » des connaissances sociologiques conduit à évacuer les constructions théoriques pour se contenter des faits. D'ailleurs, s'ils ne sont ni contextualisés, ni introduits théoriquement, ces data risquent de sembler valables en tous lieux. Ce modèle de l'équipement cognitif ne paraît pas immuniser les étudiants contre une vision purement scolaire ou psychologisante des faits scolaires, celle-ci recevant le soutien des approches didactiques classiques et de la formation psychologique préalable.

En définitive, les exemples montrés par Mainardi Crohas et Acklin Muji d'une part et par Jacquemet et Ruppen d'autre part, suggèrent que, de Durkheim à nos jours, la sociologie reste un « sport de combat »⁸ là où elle cherche sa place, notamment face à la psychologie ou à une vision caractérolologique des comportements. Le langage de la « déstabilisation du sens commun » est un langage de conquête et de conversion. Ce prosélytisme, que les uns revendiquent (Mainardi Crohas et Acklin Muji) et dont les autres (Jacquemet et Ruppen) expriment le manque, n'est probablement pas inhérent à la sociologie définie de manière interne, mais à sa position institutionnelle.

C'est d'ailleurs ce que l'on peut retirer de l'exemple proposé par Loïc Gojard et Philippe Terral : dans une institution où la sociologie est fortement valorisée (il s'agit d'un département de STAPS)⁹, la sociologie ne procède pas en luttant contre la vision didactique ou professionnelle de l'enseignement mais au contraire semble accompagner une sorte

8. Pour paraphraser le titre du film de Pierre Carles (« La sociologie est un sport de combat ») sur le travail de Bourdieu.

9. Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives.



d'évolution tranquille vers le métier de professeur. Selon ces auteurs, la sociologie, bien loin de conduire à prendre ses distances avec la culture professionnelle de l'enseignant, doit amener à l'épouser. Le passage de l'attitude typiquement étudiante à la posture professionnelle s'effectue lorsque les étudiants cessent de « paraphraser » les savoirs (quels qu'ils soient) pour les « instrumentaliser » et lorsqu'ils se détachent d'un rapport de pure pratique à l'activité physique pour adopter une attitude plus didacticienne. Ces deux transformations ont lieu en cours de formation, plus ou moins tardivement en fonction d'un certain nombre de critères, notamment sociaux. Mais l'hypothèse des auteurs est que la sociologie, par le goût qu'elle donne de s'abstraire des situations pour envisager les choses plus globalement (elle se contente rarement du point de vue immanent sur les situations), a un impact sur le rapport au savoir. Elle contribue à transformer l'étudiant en praticien réflexif, un des fondements, désormais, de l'identité enseignante.

La sociologie peut-elle aider à piloter les systèmes et les organisations éducatives ?

Aujourd'hui, la professionnalisation des métiers de l'éducation s'étend à d'autres catégories d'acteurs, notamment les chefs d'établissement et les cadres chargés du pilotage des systèmes éducatifs aux niveaux cantonal, intercantonal, national, voire supranational. Ces professions nouvelles ou rénovées sont de plus en plus confrontées, de manière très pratique, à deux notions : celle d'efficacité et celle d'inégalités.

Si la première est plutôt « gestionnaire » et la seconde renvoie plutôt au politique, en définitive, ce sont probablement les deux dimensions qui ont le plus occupé la sociologie de l'éducation au cours des trois dernières décennies. Quels peuvent être ses apports aux professions de l'enseignement au sens large ?

La notion d'efficacité a été déclinée depuis une quinzaine d'année aux divers niveaux des systèmes éducatifs : efficacité des enseignants (Felouzis, 1997), efficacité des établissements (Cousin, 1998; Felouzis, 2005), efficacité des systèmes éducatifs nationaux (Meuret, 2003; Duru-Bellat, Mons & Suchaut, 2003), efficacité des politiques d'éducation (Mons 2004, 2007; Meuret 2007). Parallèlement, la vieille question des inégalités sociales face à l'école continue à inspirer les sociologues (Dubet & Duru-Bellat, 2000; Dubet, 2004).

Georges Felouzis montre ici que ces deux thématiques ne doivent pas être séparées. Il n'y a pas de vraie mesure de l'efficacité sans prise en compte des inégalités. Pour lui, le rôle de la sociologie de l'école est de montrer que l'enseignement n'est ni « un strict problème de technique pédagogique » (d'efficacité), ni « le reflet direct de forces sociales externes » (les inégalités). Les deux dimensions sont imbriquées, transgressent la « frontière » entre le dedans et le dehors de l'école. Cela



indique la place qui doit être accordée à la sociologie dans le pilotage des systèmes éducatifs et des établissements.

A partir du problème des « palmarès des lycées » en France, il montre ainsi un mouvement de va-et-vient entre l'interne et l'externe jusqu'à sa stabilisation actuelle. Au départ, dans les années 1980, les lycées sont comparés selon leurs taux de réussite au baccalauréat (maturité). On est dans la logique purement interne de « l'efficacité ». Puis on décide de tenir compte du fait que tous ces établissements ne sont pas à égalité des chances, compte tenu des populations qu'ils reçoivent et conduisent au baccalauréat. On introduit alors des critères qui renvoient aux origines sociales (âge scolaire, origine sociale). Puis on s'aperçoit que ces critères ne disent pas tout de l'efficacité des établissements et on finit par introduire un critère « social-scolaire », le niveau scolaire initial des élèves. C'est la situation en France aujourd'hui.

Dans le cas suisse, Georges Felouzis, s'intéresse aux enquêtes « PISA Suisse » et s'étonne de l'écho qui est fait à ces enquêtes. La presse met l'accent sur les différences « d'efficacité » entre cantons alors que celles-ci lui paraissent artefactuelles (elles sont liées aux différences d'âges moyens des échantillons interrogés selon le canton). En revanche, on se préoccupe peu des inégalités sociales et surtout des différences d'inégalités sociales entre cantons qui lui semblent être les vrais enseignements pratiques à tirer de ces enquêtes et devraient orienter l'action des cadres des différents systèmes éducatifs cantonaux.

Au final, Georges Felouzis indique que la sociologie peut non seulement utiliser et perfectionner les outils de l'évaluation, mais aussi constituer cette évaluation en objet sociologique. Car elle n'est pour lui qu'une nouvelle forme de régulation sociale. Au-delà du vieux modèle de la régulation professionnelle dans lequel les experts pouvaient seuls juger de la qualité du travail de leurs pairs notamment sur des critères déontologiques, voici venu le temps de l'évaluation externe : on est là dans une logique plus conséquentialiste puisqu'il s'agit de réguler le système éducatif par les résultats et non simplement par le respect des règles.

Conclusion

Aucun des auteurs que nous avons invités autour de ce numéro spécial n'a abordé de front la thématique des liens entre savoirs de recherche et action. Peut-être parce que c'est un topique embarrassant. La « figure pragmatique » évoquée par Baluteau (2005) est une figure hybride : elle présente des formateurs-sociologues cherchant à mixer savoirs savants et logiques d'action. Elle n'est probablement pas très courante car de fait, elle requiert la double expertise de sociologue et de professionnel de l'enseignement, l'une ne se déduisant pas de l'autre.

Ce sont les situations pratiques qui fournissent des problèmes et des solutions pour l'action, alors que le discours savant se contente souvent



d'offrir un vocabulaire pour communiquer et conserver ces savoirs pratiques. Le savoir savant est réductionniste puisqu'il isole artificiellement une dimension de la réalité pour l'étudier systématiquement. Il est aussi fréquentiste : son raisonnement n'est valable que sur de grands nombres. La connaissance de l'acteur est clinique car l'action ne le confronte qu'à des cas singuliers sur lesquels il doit porter un regard rigoureux mais local. Les différentes dimensions s'y croisent et peu importent les comportements « en moyenne ».

Ainsi, écrivent Jacquemet et Ruppen dans ce numéro *les hypothèses ne sont que des lois de tendance : même avec une hypothèse bien confirmée, on ne peut pas déduire certaines caractéristiques d'un enfant à partir d'autres caractéristiques.*

Mais le problème n'est pas purement cognitif. Il est éthique : le rapport à la vérité contenu dans l'ethos du chercheur est très particulier car il est à la fois quête permanente de la vérité et relativisme, puisque la vérité fluctue non seulement au gré des résultats mais aussi des cadres expérimentaux. Ce doute permanent est-il propice à l'action ? Il est vrai que le métier d'enseignant comme la plupart des métiers de la société post-moderne se veut « réflexif ». Mais doute méthodique et réflexivité sont-ils une même chose ? Un professionnel n'a-t-il pas besoin d'un cadre plus dogmatique ? Selon Jacquemet et Ruppen, il faut toujours *clarifier le rôle de la sociologie et du sociologue-formateur, en insistant sur le fait que l'on ne se situe pas sur le mode opératoire direct.*

Ainsi, le sociologue formateur devrait rester la plupart du temps sur son quant-à-soi scientifique. Est-ce définitif, ou trouverons-nous d'autres solutions ? Pour l'instant, ce sont les enseignants eux-mêmes que l'on laisse se débrouiller avec un viatique sociologique, pour articuler, au fur et à mesure de leur expérience, faits sociaux et logiques d'action.



Références

- Baluteau, F. (2002). Les usages du savoir sociologique dans un contexte de formation. Le cas des formateurs d'IUFM. *Education et Société*, n° 9-1, pp. 73-85.
- Baluteau, F. (2005). *La sociologie, une science pour former les enseignants ?* Paris : Fabert.
- Bourdieu, P., Passeron, J.-C. & Chamboredon, J.-C. (1968). *Le métier de sociologue*. Paris/La Haye : Mouton.
- Charle, C. (1994). *La République des universitaires. 1870-1940*. Paris: Seuil.
- Compère, M.-M. (1985). *Du collège au lycée 1500-1850*. Paris : Gallimard/Juillard.
- Cousin, O. (1998). *L'efficacité des collèges. Sociologie de l'effet établissement*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Dubet, F. & Duru-Bellat, M. (2000). *L'hypocrisie scolaire. Pour un collège enfin démocratique*. Paris : Seuil.
- Dubet, F. (2002). Pourquoi ne croit-on pas les sociologues ? *Education et Société*, n° 9-1, pp. 13-25.
- Dubet, F. (2004). *L'École des chances : qu'est-ce qu'une école juste ?* Paris : Seuil.
- Duru-Bellat, M., Mons, N. & Suchaut, B. (2003). Contextes nationaux, organisation des systèmes éducatifs et inégalités entre élèves : L'éclairage de l'enquête PISA. *Politiques d'éducation et de formation*, n° 9, pp. 95-108.
- Dutheil, C. (1996). *Enfants d'ouvriers et mathématiques, les apprentissages à l'école primaire*. Paris, Montréal : L'Harmattan.
- Felouzis, G. (1997). *L'efficacité des enseignants*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Felouzis, G. (2005). Performances et « valeur ajoutée » des lycées : le marché scolaire fait des différences. *Revue française de sociologie*, n° 46-1, pp. 3-36.
- Forquin, J.-C. (1989). *Ecole et culture : le point de vue des sociologues britanniques*. Bruxelles : De Boeck.
- Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott P. & Trow, M. (1994). *The New Production of Knowledge : The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*. London : Sage. 1994.
- Grossetti, M. (Coord.) (2000). Production scientifique et demande sociale. *Sciences de la Société*, n°49 (n° spécial).
- Isambert-Jamati, V. (1970). La formation pédagogique des professeurs à la fin du dix-neuvième siècle. *Journal de Psychologie Normale et Pathologique*, n° 2, pp. 261-293, reproduit dans Isambert-Jamati, V. (1990). *Les savoirs scolaires. Enjeux sociaux des contenus d'enseignement et de leurs réformes*. Paris : L'Harmattan.
- Joshua, S. (2002). Sciences, sociologie, politique : qui expertisera les experts ? In B. Lahire (dir.), *A quoi sert la sociologie ?* Paris : La Découverte.
- Joshua, S. (2000). Pour une didactique sociologique. *Education et Sociétés*, n° 4, pp. 29-56.
- Latour, B. (1989). *La Science en action*. Paris : La Découverte.
- Meuret, D. (2003). Pourquoi les jeunes français ont-ils à 15 ans des compétences inférieures à celles de jeunes d'autres pays ? *Revue française de pédagogie*, 142, pp. 89-104.
- Meuret, D. (2007). *Gouverner l'école. Une comparaison France / Etats-Unis*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Mons, N. (2004). Politiques de décentralisation en éducation : diversité internationale, légitimations théoriques et justifications empiriques. *Revue française de pédagogie*, 146, pp. 41-52.
- Mons, N. (2007). *Les nouvelles politiques éducatives. La France fait-elles les bons choix ?* Paris : Presses Universitaires de France.



-
- Perrenoud, P. (2002). La place de la sociologie dans la formation des enseignants: réflexions didactiques. *Education et Société*, n° 9-1, pp. 87-99.
- Prost, A. (1968). *Histoire de l'enseignement en France. 1800-1967*. Paris : Armand Colin.
- Trabal, P. (1997). *La violence de l'enseignement des mathématiques et des sciences. Une autre approche de la sociologie des sciences*. Paris : L'Harmattan.
- Trottier, C. & Lessard, C. (2002). La place de l'enseignement de la sociologie de l'éducation dans les programmes de formation des enseignants au Québec : étude de cas inspirée d'une sociologie du curriculum. *Education et Société*, n° 9-1, pp. 53-71.
- Young, M. (1998). *The curriculum of the future. From the « New Sociology of Education » to a critical Theory of Learning*. London : Falmer Press.
- Van Zanten, A. (2004). Les sociologues de l'éducation et leurs publics. In G. Chatelanat, C. Moro & M. Saada-Robert, *Unité et pluralité des sciences de l'éducation. Sondages au cœur de la recherche*. Berne : Peter Lang.



Recherches

