

Pierre Dandurand (sociologue, INRS)
et Émile Ollivier
(1987)

“Les paradigmes perdus.
Essai sur la sociologie
de l'éducation et son objet.”

Un document produit en version numérique par Jean-Marie Tremblay, bénévole,
professeur de sociologie au Cégep de Chicoutimi

Courriel: jmt_sociologue@videotron.ca

Site web pédagogique : <http://www.uqac.ca/jmt-sociologue/>

Dans le cadre de la collection: "Les classiques des sciences sociales"

Site web: http://www.uqac.ca/Classiques_des_sciences_sociales

Une collection développée en collaboration avec la Bibliothèque
Paul-Émile-Boulet de l'Université du Québec à Chicoutimi

Site web: <http://bibliotheque.uqac.quebec.ca/index.htm>

Cette édition électronique a été réalisée par Jean-Marie Tremblay, bénévole, professeur de sociologie au Cégep de Chicoutimi à partir de :

Pierre Dandurand et Émile Ollivier, "Les paradigmes perdus Essai sur la sociologie de l'éducation et son objet". Un article publié dans la revue *Sociologie et sociétés*, vol. XIX, no 2, octobre 1987, p. 87-101. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.

M. Pierre Dandurand, maintenant décédé, était sociologue à l'INRS.

[Autorisation accordée par Mme Renée B.-Dandurand, veuve de l'auteur, le 18 février 2004.]



Courriel : Renee_B-Dandurand@inrs-UCS.uquebec.ca

Polices de caractères utilisée :

Pour le texte: Times, 12 points.

Pour les citations : Times 10 points.

Pour les notes de bas de page : Times, 10 points.

Édition électronique réalisée avec le traitement de textes Microsoft Word 2001 pour Macintosh.

Mise en page sur papier format
LETTRE (US letter), 8.5'' x 11''

Édition numérique réalisée le 4 novembre 2004 à Chicoutimi,
Ville de Saguenay, province de Québec, Canada.



Table des matières

Introduction

- I. 1945-1965: premier moment de l'institutionnalisation de la sociologie de l'éducation
 - A. *Les maîtres mots de la conjoncture: développement et justice sociale*
 - B. *Une vision fonctionnelle et réformatrice de l'école*
- II. 1965-1975: le regard radical
 - A. *Crise des sociétés / crise de l'école*
 - B. *Moments de rupture: marxisme et nouvelle sociologie de l'éducation*
- III. 1975-1986: l'éclatement de l'objet
 - A. *Désenchantement et discours néo-conservateur*
 - B. *Le repli dans la «boîte noire» ou l'analyse interne de l'école*

Bibliographie

Résumé

Introduction

L'observation scientifique est toujours une observation polémique.

GASTON BACHELARD,
le Nouvel Esprit scientifique

[Retour à la table des matières](#)

Le champ des enjeux sociaux autour de l'éducation a été traversé ces dernières décennies par un ensemble de débats fortement marqués par les conjonctures théoriques et historiques pendant que l'on assistait à l'émergence et à l'établissement d'une sociologie de l'éducation. Celle-ci a connu des développements importants que nous retraçons dans trois espaces géographiques: les États-Unis, la Grande-Bretagne et la France.

En effet, c'est surtout dans le cadre des idées inscrites successivement à l'ordre du jour dans ces trois pays que nous avons enregistré, de 1945 à nos jours, des renouvellements de perspectives, des redéfinitions de problématiques et aussi, en un certain sens, un éclatement des objets d'analyse en sociologie de l'éducation.

À partir d'une tentative de périodisation, une des idées que nous nous proposons de défendre dans ce texte est la suivante: derrière cette profusion d'idées et de positions se profile une tradition, voire des écoles de pensée en sociologie de l'éducation arc-boutées à une tension entre deux pôles, deux

regards sur le rapport éducation et société: le pôle «économiste» et le pôle «culturaliste». À cette tension se surimpose le recours aux grands paradigmes théoriques tels que le fonctionnalisme, le structuralisme et le marxisme; pour définir l'objet d'une sociologie de l'éducation et donner sens aux pratiques éducatives. Sous les coups de boutoir d'une critique à la fois interne et externe, nous avons assisté progressivement à une disqualification de ces paradigmes dominants pendant que l'on remarquait une entrée en force et une mise à jour, au niveau des politiques, du libéralisme.

Soulignons tout de suite que cet affrontement s'inscrit, d'une part, dans un mouvement d'institutionnalisation de la sociologie de l'éducation et, d'autre part, conduit à un déplacement du regard sociologique sur l'éducation marqué, après les grandes études statistiques des déplacements des masses scolaires (flux, cohortes, enquêtes longitudinales), par une restauration du sujet. C'est, pour reprendre l'expression de Touraine, le «retour de l'acteur». Plus concrètement, sur le plan des thématiques à l'ordre du jour, tout se passe comme si, à l'heure actuelle, on tentait de ramasser les morceaux des paradigmes éclatés pour présenter un nouveau regard sur l'école en mettant l'accent sur l'individu, pendant que par ailleurs sur la scène publique s'impose une nouvelle économie de l'éducation à travers la promotion du libre choix et de la reprivatisation.

Mais là encore, parlons précisément d'un déplacement de regard et non de rupture puisque, en fin de compte, toutes ces questions renvoient à un invariant dans la sociologie de l'école, à savoir que l'éducation est lieu d'exercice et enjeu de pouvoir.

Ce survol est une entreprise ambitieuse, puisqu'on se propose de rendre compte de quarante ans de recherches, d'analyses et d'études. D'autant plus ambitieuse qu'il paraissait par ailleurs indispensable, comme le commande une élémentaire sociologie de la connaissance, de faire voir les conditions historiques dans lesquelles s'inscrit une pratique sociologique. Mais dans l'état actuel de remise en question des acquis, il nous apparaissait important de faire le décompte des grands moments qui ont marqué ce champ de pratiques qu'est la sociologie de l'éducation pour en dégager les tendances les plus lourdes et pouvoir ainsi en prendre une certaine mesure.

1. 1945-1965: premier moment de l'institutionnalisation de la sociologie de l'éducation

A. Les maîtres mots de la conjoncture: développement et justice sociale

[Retour à la table des matières](#)

Dans les pays de capitalisme avancé, l'après-guerre est caractérisé par un mouvement accéléré de modernisation et par une volonté de rénovation sociale qui sur le plan politique prendra la forme de l'État-providence. Les pays industrialisés, profitant en particulier des développements technologiques provoqués par l'industrie de guerre, s'engagent dans une longue période de croissance économique. Cette croissance, on la prône et on cherche à la planifier. Elle est affichée comme un des grands objectifs des États engagés dans des luttes plus ou moins vives de concurrence.

Le projet socio-politique dominant de cette période, du moins schématisons-le ainsi, s'articule autour de deux axes: d'une part, la recherche d'un développement économique s'inscrivant dans la foulée des espoirs autorisés par le grand bond des découvertes scientifiques et techniques, d'autre part, un compromis entre les classes antagoniques basé sur une relative redistribution des avantages et richesses par le biais de politiques de l'État-providence.

L'éducation est un des lieux importants d'application de ce projet politique de telle sorte qu'au nom du développement économique et d'une démocratisation de l'enseignement, l'appareil scolaire s'est considérablement développé dans toutes les sociétés de capitalisme avancé. Les réformes ont été particulièrement importantes au niveau de l'enseignement secondaire avec

l'apparition des *comprehensive schools* et au niveau universitaire où les effectifs se sont accrus rapidement sous l'effet d'une politique plus généreuse d'accès à l'enseignement supérieur.

Ces transformations trouvaient leur justification dans des motifs de justice sociale et dans des motifs économiques. La reconnaissance pour tous du droit à une formation selon ses aptitudes et ses goûts, la nécessité d'une main-d'œuvre plus qualifiée, le développement de la science et de la technologie sont pour l'essentiel les thèmes emblématiques de l'idéologie d'après-guerre, idéologie qui marquera profondément le champ théorique des sciences sociales et, par conséquent, celui de la sociologie.

B. Une vision fonctionnelle et réformatrice de l'école

[Retour à la table des matières](#)

Dans cette conjoncture d'après-guerre, la sociologie, par ailleurs en pleine expansion, cherche à établir les paramètres d'une société ouverte et fonctionnelle dont les membres échapperaient aux particularismes des petites communautés pour entrer de plain-pied dans la modernité. Ce vocable, par opposition à tradition, coiffera, entre autres thèmes, l'urbanisation accélérée, les phénomènes de participation, l'exigence de démocratisation et surtout l'inscription de la rationalité comme concept central dans la gestion des sociétés. Les notions de *folk-urban society* de Redfield (1947), de *local-cosmopolitan* de Gouldner (1957), les *pattern variables* de Parsons (1962) dont ceux d'*achievement-ascription*, la classique recherche sur la mobilité sociale de Lipset et Bendix (1959), celle de Glass (1954) en Angleterre, l'essai d'Aron (1962) sur la société industrielle et, dans une perspective plus critique, les travaux de Wright Mills (1959) sur les clivages de classes et la concentration du pouvoir, toutes ces avancées sont significatives des débats en vigueur à l'époque. Ils trahissent d'ailleurs souvent, dans leur énonciation même, la direction qu'on souhaiterait voir prendre au changement social.

Profitant de ce développement de la sociologie et des débats qui l'animent, d'un intérêt public accru dans la question scolaire et du fait que l'action éducative se conçoit aisément comme une instance importante de transformation sociale et de modernisation, l'éducation, à partir des années 1950,

devient un objet important de l'analyse et se constitue comme champ spécialisé de la sociologie.

Même si elle comptait déjà quelques contributions notables, en particulier les travaux de Durkeim (1938), la sociologie de l'éducation n'avait pas réussi à s'instituer comme telle. Aux États-Unis par exemple, les débuts d'une analyse sociologique de l'éducation ont pour une bonne part dégénéré, entre les deux grandes guerres mondiales, en un corpus d'enseignement moral aux fins de formation des enseignants. Cette expérience rappelle déjà que l'éducation est une pratique sociale sur laquelle les impératifs d'action pèsent d'un poids souvent lourd, parfois même déterminant.

Les marques de l'intérêt accru et d'une institutionnalisation du champ de la sociologie de l'éducation apparaissent à la fin des années 1950 et au début des années 1960. En 1958, sont publiés deux importants bilans des travaux en sociologie de l'éducation, l'un sous l'égide de la Russel Sage Foundation (Brim, 1958) et l'autre, dans le cadre des *Trend Reports* de la *Current Sociology* (Moud, Halsey, 1958). Le nombre des recherches y est encore limité mais nettement croissant. Par ailleurs, le *Journal of Educational Sociology* est pris en main par l'American Sociological Association et est édité en 1963 sous le titre de *Sociology of Education*. Les *readers* et manuels spécialisés se multiplient.

Pour saisir dans quel contexte théorique se développe ce nouveau champ d'études et de recherches, il faut rappeler toute la place qu'occupait le fonctionnalisme dans la pensée sociologique d'alors et plus précisément la signification, l'angle de vision que cette perspective donnait et donne encore à l'éducation. Aussi bien aller directement à Talcott Parsons (1959) puisque c'est lui qui domine pour une bonne part le champ théorique de la sociologie de cette époque. L'éducation dans cette perspective est d'abord définie comme une instance de socialisation à des valeurs, normes et savoirs garantissant l'intégration sociale; elle est aussi présentée comme instance de sélection sociale devant satisfaire, dans l'ordre et l'harmonie, à une division du travail de plus en plus complexe. Dans une société avancée et qui cherche à se développer à l'intérieur d'une culture et d'une structure démocratiques, elle devra favoriser la rationalité, *l'achievement*, et permettre une mobilité occupationnelle, garante par ailleurs d'un progrès économique. Ainsi, l'école en tant qu'institution est d'abord vue comme une réponse aux prérequis fonctionnels de la société tout entière. Dans une analyse remarquable à un certain point de vue, Parsons tentera de faire la démonstration de sa théorie en montrant comment l'enseignement élémentaire, dans ses structures mêmes, incarne et transmet les grandes valeurs de la société américaine: l'égalité et *l'achievement*. Dans cette perspective, qui est celle d'une application «classique» du paradigme fonctionnaliste à l'éducation, bien que les exigences du développement économique soient présentes, notamment celles d'une division

sociale du travail de plus en plus complexe, la priorité est souvent accordée à l'action culturelle de l'école qui mobilise les individus et les intègre aux grands ensembles par un travail de socialisation.

Cette formulation théorique laisse place à une variante importante. Il s'agit en fait d'un déplacement d'accent dans la problématique fonctionnaliste, déplacement qui amène à privilégier les exigences d'une société technocratique et à définir alors le rôle de l'éducation comme une réponse aux besoins accrus de formation technique et scientifique et aux besoins de mobilité de la main-d'œuvre. C'est là une vision fonctionnelle-technocratique qui dominera une bonne partie de l'analyse dans le champ de la sociologie de l'éducation. Elle apparaît en clair dans un petit livre de Burton R. Clark, *Educating the Expert Society*, publié en 1962 et qui a connu beaucoup de succès.

Cependant, au cours de la même période se développe une autre problématique qui, tout en restant près du fonctionnalisme et d'une vision fonctionnelle-technocratique, ne se démarque pas moins de façon significative de l'un et de l'autre. Elle se caractérise notamment par une lecture critique du fonctionnement de la société et par la définition de la question scolaire dans les termes d'une économie politique de l'éducation. Les orientations réformatrices et progressistes d'après-guerre y apparaissent directement présentes.

Cette problématique trouve son expression dans la publication en 1961 du premier ouvrage à portée internationale en sociologie de l'éducation, édité par Halsey, Floud et Anderson (1961), dont le titre même, *Education, Economy and Society* est fort significatif. Regardons-en le contenu d'un peu plus près.

Il y est d'abord établi que l'éducation dans une société dite technologique constitue un investissement économique d'une importance première. Avec la formulation de la théorie économique du capital humain, l'impact des investissements éducatifs sur la productivité collective et individuelle apparaît mesurable, tangible. L'éducation cesse ainsi d'être perçue uniquement comme un bien de consommation. Ce changement dans le statut théorique de l'éducation la propulse au cœur du développement économique des sociétés modernes et bien évidemment légitime une approche en termes d'économie politique. Cela est d'autant plus aisé que la fonction économique de l'éducation n'entre pas en contradiction avec un autre des objectifs de la société d'après-guerre: la redistribution des biens et services et la reconnaissance du droit à l'éducation. C'est du moins l'opinion d'Halsey et Floud (1961: 4), qui vont même jusqu'à dire que l'impératif du développement fait plus pour une démocratisation de l'enseignement que les luttes pour la défense des droits des citoyens en termes d'accès à l'enseignement.

Ainsi donc, dans les années d'après-guerre, les sociologues de l'éducation, en ayant recours à une vision économiste, attribuent une double légitimité au développement de l'éducation en lui reconnaissant un rôle de levier de la croissance économique et d'instrument d'égalisation des chances, de redistribution des biens et services. Soulignons que, dans le même mouvement, ils lestent d'un poids leur propre objet comme si le regard sociologique et l'identification d'un espace de pratiques scolaires ne suffisaient pas à assurer la valeur du champ de l'éducation et à en faire reconnaître toute la pertinence.

Les principaux thèmes autour desquels gravitent les textes de ce *reader*, mais aussi plus largement les recherches inscrites dans cette problématique, se rapportent à la mobilité sociale, aux mécanismes de sélection scolaire qui, dans un cas comme dans l'autre, renvoient à la thématique de la nécessaire démocratisation de l'enseignement.

Cette problématique plus critique va contribuer à mettre en évidence la persistance des inégalités scolaires et à montrer la nécessité des réformes des systèmes d'enseignement: c'est ce qu'Halsey et Karabel (1976) qualifieront d'arithmétique politique, soit l'analyse des processus différentiels de scolarisation selon les classes, les sexes ou les ethnies. Elle partage cependant avec une sociologie d'inspiration plus purement fonctionnaliste, moins critique, une vision optimiste du rôle de l'éducation dans le changement social.

*
* *

Voilà dans quels contextes théorique et socio-politique s'est opéré le premier mouvement d'institutionnalisation du champ de la sociologie de l'éducation. Il semble assez évident que ce développement s'appuie sur de grands espoirs et sur la croissance effective des appareils scolaires dans les sociétés de capitalisme avancé. Pour l'essentiel, dans ce premier moment de sa constitution comme champ spécialisé, la sociologie de l'éducation élabore un discours théorique montrant et justifiant la fonctionnalité des systèmes d'enseignement. Mais elle ne tient pas un discours complètement univoque car, en même temps, dans ses contributions les plus critiques, elle met à jour les inégalités qui continuent à se manifester dans et par l'école.

Au cours de la période suivante, les limites des réformes et des progrès de l'après-guerre, aussi bien que celles de l'action rénovatrice de l'école, vont s'imposer et conduire à une toute autre analyse.

II. 1965-1975: le regard radical

A. Crise des sociétés / crise de l'école

[Retour à la table des matières](#)

L'immense poussée sociale d'après-guerre atteint son plafond à la fin des années 60 et au début des années 70. Il y a bien sûr la crise économique qui se profile, liée au grand mouvement de concentration autour des entreprises transnationales, à la surproduction, à un certain épuisement des ressources naturelles et à l'intégration difficile des pays de la périphérie dans le système mondial. Il y a aussi la crise de l'hégémonie des U.S.A. symbolisée entre autres par la guerre du Viêt-Nam. Il y a surtout, dans le champ scolaire, l'expression d'une crise sociale et culturelle: les mouvements étudiants de 1965 à Berkeley (USA) et de mai 1968 en France. D'intensité variable, ces mouvements s'étendront d'ailleurs à d'autres pays comme l'Allemagne, le Québec. Tout se passe un peu comme si on avait depuis deux décennies nourri de grandes aspirations et laissé entrevoir de multiples possibles dont s'étaient emparées de larges couches de la population. Le développement économique concomitant pouvait appuyer ces espérances sur quelques acquis tangibles. C'est, pour la plupart des pays de capitalisme avancé, l'entrée dans l'ère de la consommation. L'exceptionnelle croissance démographique elle-même s'explique vraisemblablement par ces espoirs d'un futur meilleur.

Cette montée des aspirations s'est exprimée et s'est fixée dans le domaine scolaire, particulièrement au niveau de l'enseignement supérieur. L'université devenait plus accessible aux jeunes des classes moyennes et même des classes populaires, en même temps qu'éclataient, avec l'ouverture plus grande aux nouvelles disciplines des sciences humaines, les modes de connaissances, les savoirs qui avaient été traditionnellement reconnus comme les siens. Et c'est dans ce contexte que prennent forme les contestations étudiantes. De multiples analyses ont été produites pour tenter d'expliquer ces mouvements. Il faut

cependant en souligner l'importance pour notre propos. Véritable explosion culturelle, ils ont en effet mis à jour tout un imaginaire social et nourri de multiples utopies, elles-mêmes puisées dans un capital culturel historique dont l'université est un des principaux lieux de production et de transmission. Ce capital culturel véhiculait des modes d'analyse du social qu'on a mis immédiatement à l'épreuve. Ce fut notamment le cas de la sociologie et de l'analyse marxiste. Des éléments d'une sociologie critique ont été repris dans le discours accompagnant cette mobilisation étudiante. On pense évidemment aux travaux de Marcuse (1964) et aussi, dans le cas de la France, à ceux de Bourdieu (1964) et Touraine (1968).

Dans ces circonstances, les institutions d'enseignement supérieur n'ont pas été capables d'assurer une fonction de *cooling-out* auprès des vagues d'étudiantes et d'étudiants habités par des aspirations nouvelles. Du même coup, a été dévoilé le rôle de l'appareil scolaire dans la reproduction des rapports de pouvoir, dans le processus de domination. On a, à travers ces mouvements étudiants, braqué les projecteurs sur le travail de conformation et de moralisation qu'opéraient, par des voies nouvelles et plus insidieuses, de grands appareils culturels comme d'abord l'école, mais aussi les réseaux de médias, les familles, etc.

La crise étudiante des années 60 donne ainsi une grande visibilité à l'école. Cependant, au lieu de la présenter comme un des leviers de transformation et d'amélioration de la société, comme une instance porteuse d'une double avancée sur le plan économique et social, on la dénonce comme un rouage central d'une société inégalitaire. Elle n'a pas su contribuer à faire lever de terre l'homme nouveau.

B. Moments de rupture: marxisme et nouvelle sociologie de l'éducation

[Retour à la table des matières](#)

La fin des années 60 et le début des années 70 allaient être marqués, dans le champ de la sociologie, par une critique de plus en plus vive du fonctionnalisme et tout spécialement du fonctionnalisme de Talcott Parsons. Cette remise en question d'un paradigme qui sous-tendait, plus ou moins consciemment dans bien des cas, une grande part du travail sociologique va mener à ce que Gouldner a qualifié de «*coming crisis of Western sociology*» (Gouldner, 1970). Dans le sillage des mouvements de contestation qui ont marqué la

société américaine - guerre à la pauvreté, black power, luttes contre l'impérialisme - s'est développée une analyse plus radicale, s'inspirant de la théorie marxiste et, plus largement, se sont affirmées des orientations qui tentaient de se démarquer du fonctionnalisme (v.g. l'interactionnisme, le néo-wébérianisme).

En simplifiant beaucoup, on pourrait poser qu'une transformation majeure du champ théorique de la sociologie s'opère au cours de ces années. Elle consiste en une réintégration partielle du marxisme dans la sociologie académique. On assiste donc ainsi à un retour en arrière, puisque le mouvement d'institutionnalisation du courant majeur de la sociologie académique s'était opéré dans des prises de distances vis-à-vis du marxisme. Prises de distances critiques elles-mêmes instituées dans les oeuvres de Weber et de Durkheim, véritables pères fondateurs de la sociologie académique, à tel point que la référence à Marx, notamment chez Parsons, en devient une par renvoi indirect, bien que sa théorie soit aussi construite en réponse à celle de Marx, et que le marxisme aux États-Unis soit devenu «*part of the suppressed 'under-culture' of academic sociology*» (Gouldner, 1970, p. 158) jusqu'à la fin des années 1960.

Cet ébranlement du paradigme sociologique d'après-guerre n'a cependant pas enclenché dans la sociologie anglo-saxonne un retour à l'analyse marxiste aussi important et profond que celui qui s'impose en France par exemple, ou encore en Allemagne avec l'école de Francfort. En fait, c'est à partir de ces contributions particulières et «nationales» à la théorie et à l'analyse critique qu'on doit pour une bonne part un démarquage plus net du courant fonctionnaliste dans la communauté internationale des sociologues. Il semble aussi que ce soit le moment où une certaine sociologie européenne reconquiert, à côté de la sociologie américaine, une place plus significative.

Tous ces phénomènes trouvent une expression très nette dans le domaine de la sociologie de l'éducation qui devient un des lieux privilégiés de mise à l'épreuve des paradigmes.

Certains travaux des années 60 préfiguraient les ruptures des années 70. Signalons quelques titres significatifs à cet égard: en France, Bourdieu et Passeron publient leur étude sur les étudiants universitaires, *les Héritiers* (1964), qui montre le caractère de classe très marqué de l'université française et qui deviendra une référence du mouvement étudiant; aux États-Unis, c'est le moment de la grande enquête de Coleman, *Equality of Educational Opportunity* (1966), enquête nationale, commanditée par le gouvernement, qui documente les inégalités scolaires tout en indiquant que l'école n'y contribuerait pas de façon significative; un peu plus tard il y aura les études de Touraine et de Lipset sur le mouvement étudiant en France et aux USA; enfin, il y aura en 1967 la critique remarquée de Collins de la perspective fonctionnelle-

technocratique appliquée à l'éducation. Cependant, les recherches, au cours de cette période, demeurent profondément marquées par le fonctionnalisme pour qui l'école remplit deux fonctions essentielles: la socialisation et la sélection. La socialisation garantit savoir et morale, la sélection assure mobilité et distribution. Par ailleurs, savoirs (scientifiques et techniques) et mobilité se présentent toujours comme deux prérequis fonctionnels du développement des sociétés industrielles.

Mais voilà qu'au début des années 70 paraissent tout un ensemble de travaux qui remettent carrément en cause les pratiques d'analyse du champ de la sociologie de l'éducation. Ils ont tous en commun la particularité de définir l'éducation comme lieu d'exercice d'un pouvoir au service de groupes sociaux, ceux-là mêmes qui dominent dans l'ensemble de la société. En un sens, c'est une révolution copernicienne: on renverse la signification donnée le plus couramment par les sociologues du rôle de l'école dans la société (Dandurand, 1971): d'instance d'émancipation et de progrès (mobilité-savoir), l'éducation devient l'instance par excellence du contrôle symbolique et de la reproduction sociale. L'action pédagogique est violence symbolique, dénoncent Bourdieu et Passeron (1970), rompant avec les représentations spontanées et les conceptions spontanéistes qui prévalaient jusque-là en éducation. Ils ne retiennent que l'imposition objective, dissimulée sous les masques de la légitimité, d'un «arbitraire culturel», par un pouvoir arbitraire qui lui-même, quoique balisé par une série de médiations, puise sa logique dans la logique des intérêts objectifs, matériels et symboliques, des groupes ou classes dominants. Dans le même temps, s'inspirant de Gramsci, Althusser (1970) décrit l'appareil scolaire comme le principal réseau de diffusion-inculcation de l'idéologie dominante.

Cette remarquable rupture, inscrite dans le sillage du marxisme, s'opère de façon exemplaire en France et atteindra, avec un décalage plus ou moins important selon les cas, la sociologie britannique et le *main stream* de la sociologie américaine. Dans un cas comme dans l'autre, elle alimentera les nouvelles problématiques et servira à délégitimer le fonctionnalisme.

Aux USA, dès les années 1971 et 1972, Bowles et Gintis, deux économistes qui se réclament du marxisme, publient leurs premiers articles où ils analysent le développement et le fonctionnement du système scolaire dans ses rapports avec les exigences de l'économie capitaliste américaine. Ces articles auront un retentissement considérable. Bowles et Gintis y développent la thèse que l'école sert au maintien de la division sociale du travail et, en dernière analyse, à la division des classes.

Il est difficile avec le recul du temps d'imaginer tous les remous qu'a pu créer cette lecture nouvelle de la question scolaire. Et si cela est devenu difficile, c'est bien justement que l'intégration de ce nouveau paradigme dans

le champ des pratiques sociologiques a, depuis, banalisé ce regard sur l'école. Choquante, cette vision l'était parce qu'elle posait, avec à l'appui des matériaux historiques et quantitatifs satisfaisant aux canons de l'analyse positiviste, l'existence et la reproduction de classes sociales dans la société américaine, alors que la sociologie avait le plus souvent présenté les USA comme une société «ouverte» et une société où la persistance d'inégalités ne renvoyait pas aux structures profondes du système social. Dans les limites de cette analyse, nous ne pouvons pas ici restituer tout le contexte de cette prise de position, au sens littéral du mot, dans le champ sociologique américain. Il est cependant important de rappeler que les inégalités n'y sont souvent perçues que comme des effets de surface, quelques effets pervers ou simplement effets de paresse, envers de *l'achievement*. Ceci alimente une pensée politique réformiste (politiques de démocratisation et stratégies compensatoires) et coupe la voie à une analyse en termes de classes et plus, largement, en termes de pouvoir.

Ainsi, par exemple, les conflits ethniques tendent à être présentés comme l'homologue, au niveau de la société, des problèmes d'«*human relation*» dans les entreprises: c'est-à-dire qu'ils sont perçus comme des frictions quasi épidermiques, des irritants. Un autre conflit jugé important dans les années 60 concerne les rapports entre jeunes et adultes. Coleman, dont on connaît le prestige et le poids dans la sociologie américaine de l'époque, soutient à partir d'une vaste enquête auprès des étudiants des High Schools que, chez les jeunes, les différences de classes n'ont pas résisté à l'action homogénéisante d'une sous-culture adolescente. On imagine à quoi cela correspond: la société sans classe. Bien sûr, on est conscient que restent des «poches» de pauvreté que ni la remarquable croissance économique d'après-guerre, ni le «welfare state» n'ont réussi à éponger. C'est de ce constat d'ailleurs, et d'un certain essoufflement de l'économie que naît la guerre à la pauvreté des années 60, et la volonté d'utiliser l'école pour briser le cercle de cette pauvreté par une action compensatoire. Tout cela cadre bien dans une politique libérale, plus ou moins conservatrice ou progressiste, que prolonge une sociologie, elle aussi libérale, avec cet accent d'économie politique dont nous avons déjà parlé. Si, dans ce contexte du champ de la sociologie de l'éducation aux USA, les travaux de Bowles et Gintis ont malgré tout réussi à provoquer des remous, ce n'est évidemment pas par l'unique «force interne» de leur théorie, mais bien sous l'effet indissociable des mouvements sociaux, qui ont marqué la vie politique américaine au cours des années 60, et des doutes que certains sociologues ont de plus en plus entretenus sur leur vision des choses. Pour paraphraser Bourdieu, on pourrait dire qu'il y a eu d'autant plus de «conversions» qu'il y avait déjà plusieurs « convertis » dans la communauté des sociologues et autour des mouvements sociaux.

Même certaines analyses libérales marquaient, à peu près au même moment, les limites des pouvoirs que la sociologie avait attribués à l'école dans la lutte contre les inégalités. Signalons une des plus célèbres, celle de Jencks

(1962) *Inequality: A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America* qui concluait, à toute fin pratique, que si on voulait vraiment l'égalité, il ne fallait pas penser y parvenir par une action au niveau de l'école mais bien par une action au niveau de l'économie, de la redistribution des richesses. Des «vraies» richesses, pourrions-nous dire. En France à la même époque, Boudon (1973), lui aussi placé dans la ligne de la pensée libérale, arrivera à des conclusions analogues. Il s'agit évidemment dans ces cas-ci d'un ébranlement du paradigme libéral et fonctionnaliste plutôt que d'une rupture.

Le travail d'analyse de Bowles et Gintis prendra une forme plus définitive dans leur livre publié en 1976, *Schooling in Capitalist America*. Leur perspective sera identifiée comme la théorie de la correspondance, c'est-à-dire une théorie établissant des liens de correspondance qu'on juge trop directs entre le développement du système scolaire et celui de l'économie capitaliste. Et c'est entre autres autour de cette conceptualisation que dans les milieux anglo-saxons va s'organiser la critique «interne» et «externe» du paradigme marxiste. Mais n'anticipons pas.

Si, dans le champ propre d'une sociologie de l'éducation, un nouveau paradigme cherche et trouve à s'implanter dans la sociologie américaine dès le tout début des années 70, c'est aussi le cas dans la sociologie britannique. Paradoxalement, c'est peut-être là où se fait la rupture la moins profonde que le mouvement de réforme sera nommément identifié comme la *nouvelle* sociologie de l'éducation. (Par la suite, nous identifierons ce mouvement sous le sigle NSE.) Le colloque fondateur de ce courant donnera lieu à la publication d'un recueil de textes qui, dans son titre même, en affiche les intentions et orientations: *Knowledge and Control* (Young: 1971).

On propose un changement de cap qui suppose qu'on cesse de mettre l'emphase sur les mouvements d'accessibilité (ou non) des groupes sociaux aux différents lieux et niveaux du système scolaire, autrement dit, sur une espèce d'arithmétique politique, objet privilégié de la sociologie de l'éducation des années 50 et 60, pour s'arrêter au processus central de l'organisation, de la sélection et de la transmission des connaissances et savoirs dans et par l'école. Le postulat à la base, tout à fait sociologique d'ailleurs, définit que la connaissance est une construction sociale et une construction sociale hiérarchisée qui intervient dans les rapports de pouvoir en contribuant, pour sa part, au maintien des groupes dominants. La NSE rejoint les bases d'une sociologie du curriculum qui s'imposera et deviendra un sous-champ important de la sociologie de l'éducation.

Arrêtons-nous ici brièvement pour bien enregistrer les significations multiples dont est porteuse cette nouvelle approche et pour en marquer la spécificité. Dans son moment de fondation, la NSE s'insurge et se démarque de l'approche dominante des années 60, non pas en raison d'un rejet spécifique

du fonctionnalisme, mais en réaction à une approche en termes d'économie politique telle qu'elle était exprimée à l'époque, nommément, par Halsey et Floud (1961): les sociologues doivent lire le champ de l'éducation non à travers le prisme des intérêts d'une économie politique mais comme le lieu d'enjeux culturels liés à la transmission des connaissances. Important déplacement du regard qui participe à cette conversion du champ, que Bourdieu, rappelons-le, lui aussi opère et au même moment dans la sociologie de l'éducation en France. (D'ailleurs il est présent au colloque fondateur de la NES au côté de Michael Young et Basil Bernstein.) Déplacement du regard qui n'amène cependant pas la NSE à prolonger sa position critique dans une analyse marxiste. Ceci viendra ultérieurement comme nous le verrons. Pour le moment, les tenants de la NSE, première période, demeurent dans la continuité d'une sociologie libérale progressiste, ou d'une sociologie d'inspiration social-démocrate (celle même de Floud et Halsey), c'est-à-dire une sociologie qui dénonce les inégalités mais qui espère qu'une intervention de l'État peut réformer cette société inégalitaire.

En bout de piste, durant cette période qui va de la fin des années 60 au milieu des années 70, le champ de la sociologie de l'éducation est le lieu d'une exceptionnelle effervescence, marquée par l'arrivée en force du paradigme marxiste mais aussi par d'autres tentatives de reformulation importante de l'objet, comme dans le cas précisément de la NSE.

Les rapports pédagogiques sont maintenant définis comme des rapports de pouvoir qui reproduisent, à leur propre niveau, les rapports de domination culturelle, politique et économique. La place et les fonctions de l'appareil scolaire sont d'abord vues comme lieux d'expression et de réalisation «locales» de processus qui prennent racine dans les grandes structures de la société. Il y a ainsi une certaine tendance à la polarisation de l'attention sur les fonctions externes de l'école, et sur les grandes déterminations structurelles qui s'exercent sur elle et sur ses agents. Sont déjà en place les éléments qui donnent prise à une nouvelle génération de critiques. Ces critiques feront qu'avec le développement par surcroît du néo-conservatisme, peu de positions fortes, prises au début des années 70, tiennent encore le coup.

La réalité «organique» de cette période appelle un dernier commentaire sur la marche et la pensée sociologique et celle des pratiques et mouvements sociaux *at large*. De toute évidence, l'important mouvement de scolarisation qui décolle dans les années 50 mais qui déjà s'essouffle dans les années 60, oblige à repenser les rapports école/société. Rappelons qu'ayant ouvert l'imaginaire social de larges couches des classes moyennes et de la classe ouvrière à de nouvelles aspirations, à de nouveaux possibles, l'action de *cooling out* des systèmes d'enseignement, particulièrement au niveau de l'enseignement supérieur, s'est révélée insuffisante. Les pratiques et

mouvements sociaux dans le champ de l'éducation durant cette période témoignent des profondes contradictions culturelles dont sont porteuses nos sociétés. Le mouvement de scolarisation et le développement d'un discours socio-pédagogique libéral révèlent leurs limites: les institutions scolaires demeurent autoritaires et de plus en plus bureaucratiques, la main «ferme» des États marque déjà les limites du progrès. Il ne faut donc pas trop se surprendre de voir, dans ce contexte, se radicaliser le regard sociologique sur l'école.

Par ailleurs, la grande visibilité sociale de la question scolaire dans les années 60, le rapprochement de la sociologie académique avec les mouvements étudiants, le fait que les sociologues se soient faits les défenseurs de l'État-providence, l'ouverture de postes de sociologue dans les facultés d'éducation qui sont elles-mêmes en plein développement, sont autant de facteurs qui forcent l'attention et amènent la sociologie à faire de l'éducation un de ses objets privilégiés.

III. 1975-1986: l'éclatement de l'objet

A. Désenchantement et discours néo-conservateur

[Retour à la table des matières](#)

Bien que cette période soit encore fraîche dans notre mémoire, il faut cependant en rappeler les grands paramètres dans la mesure même où ils ont une relation certaine avec les changements et transformations observés dans le domaine scolaire et dans le champ de la sociologie de l'éducation.

Alors même que durant la période précédente s'imposait d'emblée la crise culturelle des années 60, qui avait d'ailleurs un point d'ancrage et d'expression dans les hauteurs du système scolaire, au cours de cette dernière période, c'est évidemment la crise économique qui depuis 1973 occupe l'avant-scène et force l'attention. Cette crise, on le sait, touche les profondeurs du système

productif et se prolonge dans une crise sociale globale. Encore une fois le système capitaliste génère des puissances qu'il réussit mal à contrôler. Il est difficile de rendre compte en quelques lignes de cette conjoncture de crise sans risquer des simplifications extrêmes. Ainsi, bien qu'en principe on ne puisse isoler les facteurs économiques des autres facteurs politiques, sociaux, culturels, pour les besoins de l'exposé, nous les présenterons séparément. De plus, dans un effort de brièveté, nous mettrons l'accent sur les dimensions de la conjoncture qui renvoient le plus directement à la question scolaire.

Au niveau de l'économie, la crise se présente comme une crise de la productivité qui exige une importante restructuration du système. Cette restructuration passe tout spécialement par une utilisation plus intense de la science et de la technologie dans le processus de production lui-même, par une augmentation, du «travail mort» sur le «travail vivant» selon la terminologie marxiste. Il s'ensuit immédiatement, par rapport au système d'enseignement, plusieurs conséquences majeures. Une première, positive celle-là, confirme la centralité du système scolaire en tant que producteur-distributeur, dans ces instances supérieures de connaissances scientifiques, technologiques et d'une main-d'œuvre hautement qualifiée. On assiste en effet, sur le plan de l'économie, à une réorganisation organique du capital qui fait du capital scientifique une ressource de plus en plus névralgique.

A côté de cet impact positif, il y a d'autres conséquences moins heureuses. Toute l'expansion économique d'après-guerre et celle parallèle du système d'enseignement impliquaient une demande accrue de main-d'œuvre et d'une main-d'œuvre qualifiée. Ce que la restructuration économique implique, c'est presque l'inverse: baisse de l'emploi et déqualification rapide d'un nombre important de travailleurs avec l'introduction de procédés nouveaux ou avec l'abandon de secteurs entiers de production. Enfin, une autre conséquence de la crise économique se concrétise dans le domaine scolaire par une baisse des ressources financières venant de l'État. Ces restrictions budgétaires ont frappé de façon importante, parfois décisive, les systèmes scolaires des pays de capitalisme avancé.

Ceci nous amène directement aux dimensions plus politiques de la conjoncture, dimensions inséparables de la question économique. Depuis la dernière guerre en effet, les champs de l'économie et du politique se sont fortement intégrés l'un à l'autre, de telle sorte qu'à la limite il devient difficile de départager ce qui, dans la crise actuelle, relève de la dynamique contradictoire et spécifique de chacune de ces instances. Sur la scène politique la crise a cependant pris des formes évidentes: présence de gouvernements de plus en plus autoritaires et conservateurs, crise fiscale et remise en question de l'État-providence. Chacun de ces éléments, on le conçoit aisément, est en rapport avec les autres.

Cependant, dans le domaine scolaire, l'impact de cette difficile conjoncture politique passe d'abord par la crise fiscale et le doute sur l'État-providence. De la crise fiscale, nous avons déjà évoqué les retombées sur les appareils scolaires. Mais c'est peut-être le requestionnement, et la déconstruction de cette forme de gestion sociopolitique, instituée dans l'État-providence, qui risque d'atteindre plus profondément le champ d'éducation. Et cela parce que le développement des appareils scolaires dans l'après-guerre est, comme nous l'avons déjà souligné, non seulement une partie intégrante mais une des pièces majeures de cet État-providence. La conjoncture fait donc surgir une double question dans le champ scolaire: jusqu'où doit-on étendre la démocratisation de l'enseignement et jusqu'où va la responsabilité des États en ce domaine? Double interrogation autour des postulats mêmes du développement de l'éducation depuis quelques décennies et double interrogation qui transforme toute la problématique de l'école.

Aussi importantes et aussi réelles que les tensions et crises économiques et politiques, se confirment dans les années 70, des contradictions culturelles et des conflits idéologiques. Déchirements d'une société qui, d'un côté, valorise le bien-être individuel et l'autonomie en même temps qu'elle se trouve, d'un autre côté, engagée dans un vaste mouvement de collectivisation du social et du culturel autour de l'État, en plus d'être soumise à l'action nivelante d'une industrie culturelle qui «commodifie» de vastes pans de la culture.

Dans la dynamique de ces contradictions et compte tenu de la profondeur de la crise et des intérêts qu'elle met en cause, se formule un terrible doute sur une des valeurs de base de la culture politique et des idéologies des dernières décennies: l'égalitarisme. Les principes mêmes de la redistribution et de ses modalités étatiques sont remis en question. C'est évidemment le lieu et le moment d'émergence du discours néo-conservateur: la société livrée à l'ordre des plus forts. Voilà ce qui constitue l'axe majeur des luttes idéologiques de la fin des années 70 et du début des années 80. Et cette situation n'est pas sans entraîner toutes sortes de confusions; entre autres, celle de voir les discours des gouvernements socialistes rejoindre celui des gouvernements les plus conservateurs. Nous en avons précisément des exemples en Angleterre et en France dans le domaine de l'éducation.

Comment, dans ce contexte global, se pose plus précisément la question scolaire? On sait maintenant, à partir de l'analyse des périodes précédentes, que les problématiques telles qu'elles s'imposent sur la scène publique ne sont pas sans effets sur les pratiques d'analyse et de recherche des sociologues de l'éducation. Même si le champ de la sociologie demeure un champ «scientifique» jouissant d'une autonomie relative.

On peut se hasarder à résumer ainsi cette problématique. En premier lieu, le développement d'un large sentiment de désenchantement, correspondant en

partie aux critiques radicales produites par plusieurs sociologues de l'éducation au début des années 70. Ce sentiment se joute et s'alimente aux coûts et investissements considérables qu'ont nécessité la mise sur pied d'un enseignement secondaire plus largement accessible et polyvalent, et d'un enseignement universitaire lui aussi en pleine expansion. Ces coûts, avec l'impact de la crise économique qui s'approfondit, deviennent quasi insupportable pour les États. Il faut couper dans les dépenses de l'éducation. Par ailleurs, compte tenu d'un chômage croissant des jeunes, on se demande si on doit maintenir aussi longtemps à l'intérieur du système scolaire ces cohortes d'étudiant(e)s, qui en bout de ligne, grossissent les couches déjà importantes de chômeurs. Par ailleurs, alors que collectivement on s'interroge sur les grandes orientations à donner aux politiques scolaires, les groupes sociaux, dans leur stratégie de reproduction continuent à miser fortement sur la scolarisation, créant ainsi la demande et se mobilisant pour défendre leurs acquis qu'ils sentent menacés. Ainsi s'explique probablement que, sous l'effet de la crise, on n'ait pas réussi à comprimer davantage les investissements scolaires.

S'il y a là des forces importantes de résistance, malgré tout de grandes opérations ont été lancées pour revenir à des visées plus conservatrices en éducation. Aux USA, en France, en Grande-Bretagne, au Canada, au Québec, la tendance est de vouloir retourner aux enseignements de base (mathématiques, lecture, écriture), à un encadrement plus autoritaire, à la réintroduction des systèmes de récompenses, à la compétition, à une mobilisation plus grande des enseignants, à une augmentation du temps d'apprentissage. C'est le contenu devenu classique qu'on retrouve sous le thème maintenant généralisé et dominant de la «qualité de l'enseignement» dans les discours programmatiques sur l'éducation. On souhaite, dit-on, rentabiliser le système scolaire: avec moins d'investissement, produire davantage. On formule par ailleurs des projets de rapprochement de l'école et de l'industrie de façon à former une main-d'œuvre plus directement adaptée aux besoins de l'économie. C'est l'enjeu d'un débat important en Angleterre, débat paradoxalement lancé en cette direction par le parti travailliste. En France, le gouvernement socialiste n'a pas procédé autrement. D'autre part, on comprend aussi que, sous différentes formes, se fait voir un courant favorable à la privatisation de certains secteurs de l'éducation. L'exemple allemand de la formation professionnelle, réalisée pour une bonne part en industrie, attire le regard. Enfin les institutions privées d'enseignement voient leur statut mieux reconnu. La crise fiscale évidemment justifie cette reformulation des grandes orientations du système d'enseignement et, dans la mesure où elle se présente comme incontournable, pèse d'un poids considérable dans l'évolution de la question scolaire.

Réalité et prétexte, la crise risque de remettre en cause, au profit de qui on sait, l'acquis de luttes de classe et le compromis de classes que symbolisait l'État-providence. Et, dans le champ de l'éducation, une certaine égalité des

chances. C'est donc dans ce contexte, par des voies qui lui sont propres, mais aussi selon un parallélisme qu'on peut juger inquiétant ou rassurant, que s'est poursuivi le travail «théorique» de la sociologie.

B. Le repli dans la «boîte noire» ou l'analyse interne de l'école

[Retour à la table des matières](#)

On pourrait dire que la sociologie, dans son espace théorique, a vécu sa crise avant celle que les sociétés historiques vivront à partir de 1973 jusqu'à maintenant. Ou encore, on pourrait dire plus justement qu'elle est entrée en crise avant que les sociétés ne s'engouffrent elles aussi dans cette crise à multiples niveaux que nous venons d'évoquer.

Rappelons quelques paramètres de l'état de la sociologie au tournant des années 70: critiques de plus en plus sévères et même délégitimisation du paradigme structuro-fonctionnaliste; réintégration du marxisme dans la sociologie académique et une certaine polarisation autour de cette théorie marxiste dans sa version structuraliste. De façon, générale, radicalisation du regard sociologique et développement de ce qu'on désigne comme une sociologie des conflits, ou plus largement une sociologie critique, incluant aussi bien les analyses dans la tradition marxiste que dans la tradition webérienne. Enfin le débat, très vif entre radicaux et non-radicaux, introduit des clivages importants dans la communauté sociologique.

À partir de là, et compte tenu du fait que la conjoncture donnait dans la réalité une possible validité aux analyses les plus critiques des sociologiques, on aurait pu croire que le mouvement de radicalisation de la théorie s'accentuerait. C'est un peu ce qui s'est passé à court terme mais certainement pas, à plus long terme. Bien que la sociologie des conflits se soit gagnée un espace et une visibilité dans le champ institué de la sociologie, les critiques d'un certain marxisme, si séduisant au tournant des années 70, ont été parfois dévastatrices. Et elles sont venues tant de l'extérieur que de l'intérieur comme en témoigne, par exemple, l'évolution de l'école de Francfort. Glissement net aussi du structuralisme vers une approche compréhensive, herméneutique, qui recentre l'attention sur l'agent-sujet: passage de l'étude des grandes déterminations structurelles à un intérêt renouvelé pour les identités culturelles ou, plus largement, passage de la structure à la culture; retournement de faveur à

l'avantage de l'interactionnalisme, de l'ethnométhodologie, et vers un mode d'approche plus ethnographique. Ainsi, revalorisation de la microsociologie et appel à l'intégration des approches micro et macrosociologiques.

En somme et dans la mesure où il est possible d'avoir une vue d'ensemble sur une période qui se confond avec le présent, tout se passe comme si, à partir d'un temps où les pratiques sociologiques étaient grandement polarisées autour de deux grands paradigmes (le fonctionnalisme et le marxisme), on en était venu progressivement à un champ éclaté de la théorie et des pratiques concrètes de recherche. La pensée sociologique est davantage laissée à elle-même et son discours critique semble mal tenir le coup dans une période de crise. La réalité si dure de cette crise, qui atteint un point culminant au début des années 80, aurait-elle disqualifié le discours des sociologues? On pourrait ici se poser plusieurs questions. Mieux vaut cependant retourner au domaine plus spécifique et mieux circonscrit de la sociologie de l'éducation. L'observation est ainsi limitée mais risque d'être relativement plus précise et plus juste.

Halsey et Karabel publient en 1976, soit à l'aube de la troisième période que nous avons identifiée, un texte qui cherche à faire le point sur les développements récents et l'état de la sociologie de l'éducation. Ce texte témoigne de façon exemplaire des tensions et courants divers d'analyse qui habitaient alors ce domaine de la sociologie. On y adhère en partie à une sociologie des conflits tout en terminant sur un éloge des travaux de Durkheim. Tout cela après avoir signalé les espoirs que laissent entrevoir les travaux de Bernstein et tout l'intérêt de l'approche interactionniste. Il s'agit donc là d'un éclatement du champ de la sociologie de l'éducation que nous pouvons maintenant essayer de saisir d'un peu plus près, en procédant au décompte des mouvements, parfois surprenants, de l'analyse sociologique.

Autour des théories de la reproduction, moment fort on le sait de la conceptualisation du champ au début des années 70, s'est construit un ensemble de critiques internes et externes, qui va miner leur validité et, du même coup, l'attrait qu'elles avaient auprès des générations montantes de sociologues.

Il n'est pas question d'entrer ici dans le détail de ces critiques ni d'opérer toutes les distinctions, par ailleurs importantes, entre les différentes formulations auxquelles cette lecture de l'école a donné lieu. Rappelons que le principal reproche portait sur le fait qu'il s'agissait d'une vision mécaniste des rapports sociaux et des fonctions sociales de l'école, celle-ci devenant le simple instrument de reproduction des classes et/ou d'une qualification de la main-d'œuvre en fonction des stricts besoins d'une économie capitaliste. L'école a tendance à être vue comme traversée et marquée, presque dans ses moindres détails, par les grandes divisions et contradictions structurelles qui

sont le fait de la société dans son ensemble. Ainsi en est-il de la théorie de Bowles et Gintis nettement formulée dans leur œuvre maîtresse publiée en 1976 et qui donne lieu à de vives critiques. La sociologie anglo-saxonne qualifie cette analyse de «théorie de la correspondance». De leur côté les sociologues francophones, dénonçant le concept de reproduction, parlent d'économisme, de mécanisme, etc.

Dans le cadre des théories de la reproduction, on peut distinguer au départ deux tendances: celle plus «économiste» représentée par Bowles et Gintis mais aussi jusqu'à un certain point par Althusser, Beaudelot et Establet, Poulantzas; et celle plus «culturaliste» représentée par Bourdieu. Cette distinction est importante car elle permet, nous semble-t-il, de mieux saisir un mouvement de déplacement dans l'analyse. La recherche et la réflexion en éducation se sont en effet, de plus en plus déportées du pôle «économie politique», vers le pôle culture. Bien plus, s'inscrivant dans une évolution plus large de la pensée sociologique, elle se détache d'une analyse plus structurelle pour s'intéresser au sujet.

C'est justement dans cette perspective que se comprend l'impact, en un sens extraordinaire, du petit livre de Willis, *Learning to Labor*, publié en 1977: travail ethnographique où on voit des jeunes Britanniques de milieu ouvrier résister à l'action culturelle de l'école, décodant (en partie) la culture scolaire et ce qu'elle implique, manifestant les orientations propres à leur milieu, mais aussi engagés dans un mouvement de reproduction car le rejet même de l'école les conduit directement aux emplois manuels qui sont ceux de leur père. La très large diffusion qu'a eue cette étude, le fait qu'elle alimente encore le débat aujourd'hui, sont de bons indicateurs, bien sûr, de sa qualité mais aussi des enjeux théoriques qu'elle contenait. Avec le recul relatif d'une dizaine d'années, il nous semble qu'elle réunissait déjà les éléments d'une problématique renouvelée de la sociologie de l'éducation; analyse où les processus culturels sont centraux, où ils sont vus dans la perspective de sujets actifs non univoquement déterminés par les structures, où l'observation est faite à l'intérieur de l'appareil scolaire sur la vie de l'école, où l'analyse microsociologique rejoint l'analyse macrosociologique puisqu'on assiste à un moment privilégié de la reproduction de la classe ouvrière anglaise. Tout cela placé dans le cadre d'une analyse marxiste qu'on veut, elle aussi, renouveler du même coup.

Les travaux de Willis rejoignent ceux de la NSE, dont un noyau important s'est radicalisé, adhérant au milieu des années 70 à une lecture marxiste du social et de l'école (Young, M., Whitty, G., 1977). Ce réaligement de sociologues de la NSE intéressés par les processus de transmissions de la connaissance, insistant pour aller voir de près les processus sociaux à l'oeuvre dans les écoles et les salles de classes, va renforcer, dans le sens indiqué précédemment, l'analyse marxiste en sociologie de l'éducation. Et ce courant

d'analyse, autour d'une sociologie du curriculum, va se poursuivre aux États-Unis avec, notamment, Apple (1979) et Giroux (1983). Son intérêt a récemment débordé le milieu des sociologues anglo-saxons pour atteindre la sociologie française (voir Tanguy, 1983 et Forquin, 1984). Un bilan des travaux en ce domaine, fait récemment par Geoff Whitty (1985), révèle une situation de la recherche somme toute assez décevante. On cherche encore des apports substantiels et, comme Whitty l'avoue lui-même, la théorie marxiste doit être raffinée, développée, corrigée pour permettre une analyse plus satisfaisante.

On peut se demander cependant si, dans l'état actuel des choses, l'intérêt pour une problématique plus centrée sur le sujet, plus près des pratiques concrètes et plus culturaliste, n'échappera pas à l'emprise des sociologues radicaux pour être approprié par les tenants d'une sociologie moins critique. On sait déjà qu'une partie des chercheurs de la NSE continuent à travailler, dans une perspective interactionniste et ethnologique, sur les processus scolaires de production-sélection-transmission des savoirs. Il est surtout clair, dans la conjoncture actuelle où l'accent est mis sur la qualité de l'enseignement, que l'étude des facteurs sociaux liés aux apprentissages scolaires revêt une «pertinence» sociale nouvelle, du moins aux yeux des «faiseurs d'opinion».

Si les théories de la reproduction continuent à occuper une place très importante au plan théorique, il faut souligner, comme nous venons de le faire, que des analyses se poursuivent dans une perspective interactionniste et que, de plus, on assiste à un regain de la tradition néo-webérienne dans le champ de l'éducation: on pense aux travaux remarquables de Collins (1979) sur la «Credential Society» et à ceux de Margaret S. Archer (1979, 1981) développant les dimensions historiques et institutionnelles des pratiques scolaires. Bien sûr, en parallèle, se poursuivent toujours des recherches dans des domaines devenus classiques d'une sociologie de l'éducation bien instituée: aspirations scolaires, socialisation, mobilité, etc.

On a donc là le portrait d'un ensemble éclaté de pratiques de recherche où le travail polémique se poursuit. À ce portrait, déjà bigarré, s'ajoute l'intérêt nouveau que la sociologie de l'éducation est quasi forcée d'attribuer à des objets que les mouvements sociaux lui imposent. Il s'agit, d'une part, de la place et du sort réservés aux femmes et aux multiples groupes ethniques dans l'appareil scolaire. C'est toute la question de l'hégémonie culturelle et de l'action culturelle, par et dans l'école, qui est ainsi posée. D'autre part, il s'agit aussi des préoccupations qui animent nos sociétés concernant le rééquilibrage des rapports État-société civile. L'appareil scolaire est certainement un des rouages les plus importants dans la transformation de ces rapports et devient, à ce titre, le lieu d'observation et d'analyse d'un enjeu sociétal majeur.

Comme le remarquait justement Chapoulié (1984) «l'histoire des sciences sociales n'est pas seulement celle de «théories» ou de «paradigmes» successifs, mais aussi celle de la conquête et de l'élaboration d'objets d'études... » (p. 258). En ce sens, on peut penser que la sociologie de l'éducation contemporaine aura à conquérir ces nouveaux objets et à les faire siens de quelque manière.

*
* *

Ces dernières décennies peuvent donc être divisées en trois périodes au cours desquelles nous avons vu la sociologie de l'éducation, sous la férule des paradigmes dominants, s'institutionnaliser et évoluer vers un regard radical qui a, par la suite, abouti à un éclatement de son objet. Si maintenant on veut faire le point sur les derniers déplacements majeurs du regard sociologique en éducation, il nous semble qu'il faille y voir, outre l'émergence de nouveaux objets, une «restauration» du sujet, une définition de l'éducation où les processus de production et de transmission culturelles sont mis en évidence, un certain repli sur l'analyse interne de l'école (l'étude de la «boîte noire»). Par rapport aux autres périodes, celle que nous vivons présentement semble moins tracée par des paradigmes. Bien que la fonction reproductrice de l'école demeure présente dans l'analyse, les limites de cette approche ont été clairement posées et obligent même ses plus fidèles adeptes à conserver une certaine distance critique. Il n'y a plus beaucoup de certitude théorique. Us paradigmes sont vraiment éclatés et accusent un net déficit de légitimité.

Face à cette situation de relative indétermination dans le champ théorique de la sociologie de l'éducation, le discours programmatique sur l'école, lui, semble de plus en plus présenter des contours fermes. La nouvelle économie politique de l'éducation se construit, sans le dire, sur une conception élitiste qui porte habituellement le masque de la qualité de la formation. Ce thème de la qualité de la formation, qui constitue un enjeu réel et particulièrement important dans une conjoncture de crise, risque ainsi d'être amputé de ses dimensions les plus larges, les plus généreuses. Dans la perspective du néo-conservatisme, la formation de qualité, étant donné son coût, doit être reconnue comme un bien relativement rare, réservé aux plus «méritants», soumis au libre jeu de la concurrence. La tendance est alors d'instituer l'école sur le modèle du marché (libre), avec les conséquences qu'une sociologie élémentaire nous enseigne: un renforcement des inégalités.

Derrière ce visage, il y a la crise, à la fois cause et prétexte, qui remonte au plus profond de la société. Mais plus en surface, il y a cette menace d'un

doute, que la sociologie a d'ailleurs contribué à entretenir, sur la capacité de l'école à construire une société plus égalitaire.

Les forces sociales qui se sont opposées aux politiques les plus conservatrices réussiront-elles à les contrer? Le champ de la sociologie de l'éducation, très sensible à la conjoncture, tendra-t-il à se replier sur des analyses «internes» marquées par des objectifs de rentabilité? L'imagination sociologique autour de l'école semble se rétrécir dangereusement.

Bibliographie

[Retour à la table des matières](#)

ALTHUSSER, Louis, «Idéologie et appareils idéologiques d'État», *la Pensée*, no 151, 1970.

APPLE, Michael W., *Ideology and Curriculum*, Londres, Routledge and Kegan Paul, 1979.

ARCHER, Margaret S., *Social Origins of Educational Systems*, Londres, Sage Publication, 1979.

ARCHER, Margaret S., «The Sociology of Educational Systems», dans T. Bottomore, S. Nowak, M. Sokolowska (édit.),

Sociology, The State of the Art, Londres, Sage Publications, 1981, pp. 233-261.

ARON, Raymond, *Dix-huit Leçons sur la société industrielle*, Paris, Gallimard, «Idées», 1962. BAUDELLOT, Christian et Roger ESTABLET, *l'École capitaliste en France*, Paris, Maspero, 1971.

BERNSTEIN, Basil, *Class, Codes and Control* (1975), vol. 3, *Toward a Theory of Education Transmissions*, Londres, Routledge and Kegan Paul (1975).

BOUDON, Raymond, *l'inégalité des chances. La Mobilité sociale dans les sociétés industrielles*, Paris, Armand Colin, 1973.

BOURDIEU, Pierre, *Homo Academicus*, Paris, Minuit, 1984. BOURDIEU, Pierre, et Jean-Claude PASSERON, *les Héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris, Minuit, 1964.

BOURDIEU, Pierre et Jean-Claude PASSERON, *la Reproduction: Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Minuit, 1970.

BOWLES, S., «Unequal Education and the Reproduction of the Social Division of Labor», dans Martin Carnoy (édit.), *The Political Economy of Education in America and the Alternative Before US*, New York, David McKay Co., 1972.

BOWLES, S. et H. GINTIS, *Schooling in Capitalist America Educational Reform and the Contradiction of Economic Life*, New York, Basic Books Inc, Publishers, 1976.

BRIM, G. ORVILLE, *Sociology and the Field of Education*, New York, Russel Sage Foundation, 1958. BROOKOVER, W. B., *A Sociology of Education*, New York, American Book Company, 1955.

CAILLE, Alain, «La sociologie de l'intérêt est-elle intéressante? À propos de l'utilisation du paradigme économique en sociologie», *Sociologie du travail*, no 3, 1981, pp. 257-275.

CHAPOULIE, Jean-Michel, «Everett Cherrington Hughes et le développement du travail de terrain en sociologie», *Revue française de sociologie*, vol. XXV, 1984, pp. 582-608.

C

LARK, Burton R., *Educating The Expert Society*, San Francisco, Chandler Publishing Company, 1962.

COLEMAN, James S., *The Adolescent Society*, New York; The Free Press of Glencoe, 1961.

COLEMAN, James S. *et al.*, *Equality of Educational Opportunity*, Washington D.C., U.S. Government Printing Office, 1966.

COLLINS, Randall, «Functional and Conflict Theories of Educational Stratification», *American Sociological Review*, vol. 36, no 6, 1967.

COLLINS, Randall, *The Credential Society: A Historical Sociology of Education*, New York, Academic Press, 1979.

COOMBS, Philip H., *The World Crisis in Education. The View from the Eighties*, New York, Oxford University Press, 1985.

COSIN, B. R., I. R. DALE, G. M. ESLAND, D. MACKINNON, D. F. SWIFT (édit.), *School and Society. A Sociological Reader*, Londres, Routledge and Kegan Paul Ltd., 1971.

CRAIB, Ian, *Modern Social Theory from Parsons to Habermas*, Londres, Harvester Press, 1984.

CUNBANEVES, A., J. EIDELMAN, P. ZAGEFKA, «Tendances de la recherche en sociologie de l'éducation en France: 1975-1983», *Revue française de pédagogie*, no 65, octobre-novembre-décembre 1983, pp. 55-69.

DALE, R., G. ESLAND, M. MACDONALD, *Schooling and Capitalism, A Sociological Reader*, Londres, Routledge and Kegan Paul, 1976.

DALE, R., G. ESLAND, R. FERGUSON, M. MACDONALD, *Education and the State*, 2 vol., Londres, The Falmer Press, 1981.

DANDURAND, Pierre, « Essai sur l'éducation et le pouvoir », *Sociologie et sociétés*, vol. 3, no 2, 1971, pp. 209-229.

DURKHEIM, Émile, *l'Évolution pédagogique en France*, Paris, Presses universitaires de France, 1938.

DURKHEIM, Émile, *Éducation et sociologie*, Paris, Presses universitaires de France, 1966.

FLOUD, I., A. H. HALSEY, *The Sociology of Education: A Trend Report and Bibliography*, Current Sociology, 1958.

FORQUIN, Jean-Claude, «La sociologie du curriculum en Grande-Bretagne: une nouvelle approche des enjeux sociaux de la socialisation», *Revue française de sociologie*, XXV, 1984, pp. 211-232.

GIROUX, Henry A., «Theories of Reproduction and Resistance in the New Sociology of Education», *Harvard Educational Review*, 58, no 3, août 1983A, pp. 257-293.

GIROUX, Henry A., *Theory and Resistance in Education. A Pedagogy for the Opposition*, Londres, Heinemann Educational Books, 1983B.

GLASS, D. V. (édit.), *Social Mobility in Britain*, Londres, Kegan Paul, 1954.

GOULDNER, Alvin W., «Cosmopolitan and Locals: Toward an Analysis of Latent Social Roles», *Administrative Science Quarterly*, 2, décembre 1957, pp. 281-306.

GOULDNER, Alvin W., *The Coming Crisis of Western Sociology*, New York, Basic Books [ne.], 1970.

HALSEY, A. H., J., Floud, C. A. ANDERSON (édit.), *Education, Economy and Society*, New York, The Free Press of Glencoe, 1961.

ISAMBERT-JAMATI, V., «Savoirs et pédagogie. Compte rendu critique du livre de J. C. Milner: 'De l'école'», *l'Année sociologique*, 37, 1987, pp. 413-431.

ISAMBERT-JAMATI, V., V. MAUCORPS, «La sociologie de l'éducation dans le monde», *Current Sociology*, 20, no 1, 1972.

JENCKS, C. *et al.*, *Inequality, a Reassessment of the Effect of Family and School in America*, New York, Basic Books Inc., 1972.

KARABEL, J., A. H. HALSEY, «Educational Research: A Review and a interpretation», dans J. Karabel, A. H. Halsey, (édit.), *Power and Ideology in Education*, New York, Oxford University Press, 1976, pp. 1-85.

LIPSET, S. M. et R. BENDIX, *Social Mobility in Industrial Society*, Berkeley, University of California Press, 1959.

MARCUSE, Herbert, *l'Homme unidimensionnel*, Paris, Minuit, 1964.

MILLS, C. Wright, *The Power Elite*, New York, Oxford University Press, 1956.

NATIONAL COMMISSION ON EXCELLENCE IN EDUCATION, *A Nation at Risk: the Imperative for Educational Reform*, Washington D.C., U.S. Government Printing Office, 1983.

PARSONS, Talcott. «The School as a Social System: Some of its Fonction in American Society», *Harvard Educational Review*, 29, automne 1959, pp. 297-318.

PARSONS, Talcott, Edward A. SHILS (édit.), *Toward a General Theory of Action*, New York, Harper & Row, 1962.

PATY, Dominique, «Les sciences sociales et le débat sur l'école», *Esprit*, janvier 1987, pp. 7-23.

POULANTZAS, Nicos, *les Classes sociales dans le capitalisme aujourd'hui*, Paris, Seuil, 1974.

REDFIELD, Robert, «The Folk Society», *The American Journal of Sociology*, 52, 1947, pp. 293-308.

TANGUY, Lucie, «Savoirs et rapports sociaux dans l'enseignement secondaire en France», *Revue française de sociologie*, vol. XXIV, no 2, 1983.

TOURAINÉ, A., *le Communisme utopique. Le mouvement de mai 1968*, Paris, Seuil, 1968.

TROTTIER, Claude, *la Nouvelle Sociologie de l'éducation*, Québec, faculté des sciences de l'éducation, Université Laval, Les Cahiers du Labraps, 1987.

WHITTY, Geoff, *Sociology and School Knowledge Curriculum Theory, Research and Politics*, Londres, Methuen, 1985.

WILLIS, Paul, *Learning to Labour. How Working Class Kids Get Working Class Jobs*, Westmead, Saxon House, 1977.

YOUNG, Michael F. D. (édit.), *Knowledge and Control, New Directions for the Sociology of Education*, Londres, Collier Macmillan, 1971.

YOUNG, M., Geoff. Whitty, *Society, State and Schooling*, Londres, The Falmer Press, 1977.

Résumé

[Retour à la table des matières](#)

Ce texte présente une tentative de périodisation des quarante dernières années de recherche en sociologie de l'éducation, quarante années au cours desquelles on a vu la sociologie de l'éducation au gré de la conjoncture historique et politique s'institutionnaliser dans le cadre d'une vision

fonctionnaliste et économiste de l'école, se radicaliser en développant un regard critique sur les rapports École et Société et finalement opérer un déplacement vers une approche plus interne, plus axée sur le sujet et les savoirs véhiculés à l'intérieur des systèmes d'enseignement. En mettant en relief les textes majeurs qui fondent la Sociologie de l'Éducation, au moins dans trois espaces géographiques, les USA, la France, la Grande-Bretagne, cet article rend compte des écoles de pensée, des moments de tension qui marquent non seulement la sociologie de l'éducation mais aussi les conjonctures théoriques du champ de la sociologie en général. En bout de piste, les auteurs n'hésitent pas à constater l'éclatement des paradigmes jusqu'ici dominants et à poser des interrogations indiquant dans quel sens sont susceptibles de s'orienter les recherches et pratiques à venir.

SUMMARY

This paper attempts to put the last forty years of research in the sociology of education into perspective, forty years during which we have seen it, under the influence of different historical and political circumstances, become institutionalized within the context of a functionalist and economist's vision of schools, radicalized by the development of a critical point of view on the relationship between school and society, and finally become the object of a more internal approach, centred more on the subject matter and knowledge conveyed by educational systems. With emphasis on the major texts which form the basis of the sociology of education in three geographical areas - USA, France and Great Britain, this paper gives an account of the schools of thought and the tension points which mark not only the sociology of education but also the critical theoretical developments in the broader field of sociology in general. In conclusion, the authors do not hesitate to note the breakdown of paradigms which have been dominant until now, and to question the direction future research and practice is likely to take.

RESUMEN

El texto presenta una tentativa de periodización de los últimos cuarenta años de investigación en sociología de la educación. Cuarenta años en el curso de los cuales se ha visto a la sociología de la educación según la coyuntura histórica y política, institucionalizarse dentro del marco de una visión funcionalista y economicista de la escuela, radicalizarse desarrollando una visión crítica de la relación Escuela y Sociedad, y finalmente operarse un desplazamiento hacia un planteamiento más interno, más orientado sobre el sujeto y los conocimientos transmitidos al interior de los sistemas de enseñanza. Poniendo en relieve los textos fundadores más importantes de la sociología de la educación, al menos dentro de tres espacios geográficos; EE

UU, Francia y Gran Bretaña, este artículo da cuenta de las escuelas de pensamiento y de los momentos de tensión que marcan no solamente la sociología de la educación sino que también las coyunturas teóricas del campo de la sociología en general. Al fin, los autores no titubean en constatar el estallido de paradigmas hasta aquí dominantes ni en interrogarse sobre el sentido en cual son susceptibles de orientarse las investigaciones y prácticas venideras.

Fin du texte