



## CONFÉRENCE 1A

### **Sociologie, didactiques et le rôle de Jiminy Cricket**

Philippe Losego, Haute Ecole Pédagogique de Lausanne (Suisse)

[philippe.losego@hepl.ch](mailto:philippe.losego@hepl.ch)

On peut faire remonter la question des rapports entre sociologie et didactiques aux premières discussions de Bernard Lahire et Samuel Johsua (Lahire, 1999). Cependant, on peut constater qu'elle n'a pas beaucoup avancé depuis. Il faut dire que les auteurs, soucieux sans doute d'insister sur les convergences, sous-estimaient largement les malentendus entre les « deux » domaines. Je me contenterai ici de repréciser ce que j'entends par sociologie, et ce que celle-ci pourrait éventuellement apporter aux didactiques. En fait, puisqu'il s'agit de malentendus, je commencerai par préciser ce que n'est pas, selon moi, la sociologie. Partant du principe selon lequel une discipline n'est pas un territoire, ni un ensemble déterminé d'objets mais seulement un point de vue sur les objets (Lahire, 2014), je dirai que la sociologie n'est pas l'étude des relations ou des contextes, traités isolément des savoirs ni la science des collectifs, des groupes ou des classes, par opposition aux individus. Elle n'est pas non plus la spécialité traitant des erreurs, des déviances, des incertitudes et de l'irrationalité par opposition à la vérité, à la conformité, aux certitudes et à la rationalité. Enfin, elle n'étudie pas seulement les élèves en difficultés. Tout cela est certes difficile à croire, étant donné que la sociologie répond souvent à des demandes sociales, doit poser des « problèmes sociaux » et se voit de ce fait orientée vers les difficultés, les dysfonctionnements et les perversions. Mais pour comprendre le monde social, il faut nécessairement l'envisager de manière symétrique (Latour, 1989), non pour suggérer que le vrai et le faux, l'échec ou la réussite n'existent pas, mais au contraire pour les envisager comme des structures sociales, qui ne sont pour autant ni nécessairement discutables, ni relatives (Durkheim, 1968). La sociologie envisage les individus mais selon un point de vue : elles les traite en tant que leurs actes les mettent en relation avec d'autres individus (dans un registre concret) ou en rapport avec des groupes, des classes, des genres, des fonctions, des rôles, des statuts ou des institutions (dans un registre abstrait). La sociologie a aussi un point de vue sur les savoirs (notamment scolaires) : elle les saisit toujours en tant que médiums de rapports entre des groupes sociaux et de relations sociales entre des acteurs.

Ainsi, le point de vue sociologique constitue les curricula comme objets de déterminations sociales à plusieurs niveaux. Les curricula formels (ou programmes, plans d'études, etc.) sont avant tout des projets politiques de construction de catégories sociales : donner une éducation ménagère aux femmes de la classe ouvrière (Schibler, 2008), former une classe moyenne de techniciens (Losego, 2015) améliorer l'employabilité des travailleurs faiblement qualifiés (Leclercq & Dumet, 2014), etc. Ensuite, leur écriture se fait dans le cadre de contradictions et de transactions entre groupes professionnels : universitaires, praticiens, inspecteurs, didacticiens (Murati, 2014). Les curricula réels, quant à eux, sont le produit de pressions exercées sur ces curricula formels par les usages sociaux de l'école (habitus et stratégies professionnelles des enseignants, hausse de la fréquentation, compétition scolaire, abandons, « apartheid scolaire », etc.) et des relations pédagogiques qui en résultent. Celles-ci sont envisagées comme une espèce parmi d'autres de relations sociales, étant donné qu'il n'existe pas de relation sociale qui ne soit médiatisée par des savoirs.

Au-delà des relations concrètes dans les classes, l'ensemble de ces pressions produit ce que l'on peut appeler des « rapports sociaux de savoirs » abstraits, variables selon les époques, selon les institutions et selon les sociétés, mais surtout selon la part de classe d'âge



scolarisée au niveau considéré. Les savoirs enseignés peuvent suivre, au gré de ces variations et de ces évolutions, des tendances distinctives (distinguant les élèves des non-élèves), sélectives (sélectionnant certains élèves), utilitaires (définies par l'extérieur ou l'aval de la forme scolaire) ou évaluables extérieurement (définis par la nécessité de produire des indicateurs d'efficacité lisibles par des non-spécialistes).

L'apport de la sociologie est en somme de proposer quelques ruptures avec des notions de sens commun telles que le « niveau ». Ainsi, à l'échelle des relations pédagogiques, au lieu d'envisager des enseignants adaptant leur « niveau » à celui des élèves (notion qui n'est pas nécessairement fautive, mais peu productive), on préfère le modèle d'enseignants cherchant à déplacer la relation de savoir avec des élèves ayant un rapport au savoir différent de celui qui est implicitement attendu par l'école, explicitant des savoirs transparents (Margolinas & Laparra, 2011), etc. On peut d'ailleurs donner à ce dernier énoncé une acception autant prescriptive que descriptive. A l'échelle des rapports sociaux, la sociologie conduit à abandonner l'illusion individualiste, contenue dans certaines réformes, selon laquelle on pourrait enseigner la même chose lorsque l'on scolarise 5%, 50% ou 90% d'une classe d'âge. Cette illusion suppose de considérer que la masse des apprenants et les rapports entre eux n'ont aucune influence sur les apprentissages, comme si chacun se situait seul face aux savoirs. Renoncer à cette illusion n'est pas mépriser ceux que l'on appelle parfois les « nouveaux » élèves, c'est à dire les juger incapables d'apprendre ce que l'on enseignait aux plus rares élus des générations précédentes. C'est tenir compte de l'évolution des rapports sociaux de savoirs : un savoir élitaire perd de son sens et ne suscite plus la même motivation lorsqu'il est enseigné à une multitude. La sociologie conduit ainsi à s'interdire les anachronismes consistant à comparer des périodes trop éloignées dans le temps, avec ce que cela suppose de différences de taux de scolarisation mais aussi de variabilité des outils de mesure comme lorsque l'on estime le niveau des élèves de certaines périodes à l'aune des manuels ou des plans d'études, ou lorsque l'on compare des compétences comme « savoir lire », très différentes d'une période à l'autre.

En définitive, comme pourrait le signifier la référence ci-dessus aux travaux de Claire Margolinas et Marceline Laparra, l'apport de la sociologie aux didactiques ne semble être d'apporter des savoirs complètement nouveaux, ni de proposer une division du travail, encore moins une rupture. Les deux points de vue sociologique et didactique jouent plutôt le rôle de « Jiminy Cricket » : ils portent l'un sur l'autre un regard à la fois bienveillant et un peu irritant, parce que renvoyant chacun à ses propres facilités. Ainsi, la didactique devrait rappeler à la sociologie que la relation pédagogique n'est pas qu'une relation, que les savoirs ne sont ni des formes négociables en permanence, ni des « boîtes noires », ou encore que l'échec scolaire n'est pas qu'une vue de l'esprit. De son côté, la sociologie devrait rappeler aux didactiques par exemple que « l'élève » ou « l'enseignant » n'existent pas ou que la « transposition didactique » est le produit contingent d'un champ de forces sociales contradictoires. Ce sont finalement ces « rappels » que nous discuterons dans cette conférence.

#### *Références*

Durkheim, E. (1968). *Les formes élémentaires de la vie religieuse. Le système totémique en Australie*. Paris: PUF.

Lahire, B. (1999). Pour une didactique sociologique. Entretien avec Samuel Joshua. *Education et sociétés. Revue internationale de sociologie de l'éducation*, 4, 29-56.

Lahire, B. (2014). De la division du travail scientifique. Les rapports entre la didactique et la sociologie en période d'hyperspécialisation. In *Sociologie et didactiques : vers une*



*transgression des frontières ?* » (Philippe Losego, éd.). Haute Ecole Pédagogique de Vaud, Lausanne, Suisse.

Latour, B. (1989). *La science en action*. Paris: La découverte.

Leclercq, V., & Dumet, T. (2014). Pour une lecture sociologique des contenus d'enseignement et des programmes. Le cas de la formation d'adultes peu scolarisés et peu qualifiés. In *Sociologie et didactiques. Vers une transgression des frontières* (Philippe Losego, éd.). Lausanne: HEP Vaud.

Losego, P. (2015). A la recherche de l'unité culturelle des élites en France (1809-1902). *Cahiers de la Recherche sur l'Education et les Savoirs*, (14).

Margolinas, C., & Laparra, M. (2011). Des savoirs transparents dans le travail des professeurs à l'école primaire. *La construction des inégalités scolaires*, 19–32.

Murati, C. (2014). Le processus politique de rédaction des programmes scolaires et leurs enjeux en France. L'exemple des sciences économiques et sociales. In *Sociologie et didactiques. Vers une transgression des frontières ?* (Philippe Losego, éd.). Lausanne, Suisse: HEP Vaud.

Schibler, T. (2008). *Fées du logis. L'enseignement ménager dans le canton de Vaud de 1834 à 1984*. Lausanne, Suisse: Bibliothèque Historique Vaudoise.