

# Sociologie du curriculum et didactique du français en France

Françoise Ropé

Les transformations scolaires qui ont eu lieu en Grande-Bretagne et en France dans les années soixante ont conduit à la massification de l'école moyenne : en Grande-Bretagne ont été mises en place les *comprehensive schools*, en France, on s'est acheminé avec la création des collèges d'enseignement secondaire (CES) vers ce que l'on appelle aujourd'hui le « collège unique ». En Angleterre comme en France ces transformations ont rencontré de vives résistances du côté des défenseurs de l'enseignement secondaire dit « académique », les *grammar schools* chez les uns, les lycées chez les autres, d'autant que, en Angleterre les découpages disciplinaires traditionnels ont été fortement remis en cause. On a assisté à un véritable effort de formation des maîtres à travers les *training colleges* et l'*Open University* en Grande-Bretagne, qui ne s'est pas produit en France où la mise en place de filières en collège a fait cohabiter des enseignants du primaire et du secondaire aux conceptions assez éloignées et aux intérêts divergents.

Dans ces contextes spécifiques de massification des scolarisations, la question des contenus et des pratiques d'enseignement s'impose et la préoccupation de l'échec scolaire devient centrale dans les milieux pédagogiques. Comme le soulignait V. Isambert-Jamati, « une fois qu'une scolarité bien au-delà du primaire devient la

norme, on s'aperçoit que prévoir de nouvelles places ne suffit pas. Si les façons de faire, les références culturelles, les conduites attendues restent exactement ce qu'elles ont été, une part importante du nouveau public éprouve de telles difficultés qu'elle est rapidement éliminée comme inapte. Non seulement le retard, mais "l'échec" devient un "problème social", puisque le niveau d'études en question est devenu nécessaire pour participer normalement à la vie sociale, en particulier professionnelle » (1).

Dans les années 1960-1975 en Grande-Bretagne, la sociologie s'empare de la question. C'est à l'occasion de la conférence annuelle de la *British Sociological Association* tenue à Durham en 1970 que B. Bernstein, M. Young et P. Bourdieu font le projet de publier *Knowledge and Control*, sous la direction de M. Young, ouvrage qui deviendra emblématique du courant qui se définit comme « nouvelle sociologie de l'éducation » (NSE), par opposition au courant sociologique dit de « l'arithmétique politique », centré sur les analyses macrosociologiques des flux scolaires et des inégalités sociales. Le nouveau courant sociologique va se développer en faisant porter les analyses sur les processus effectifs qui se déroulent dans les écoles et dans les classes, sur les contenus et savoirs incorporés dans les programmes et cursus et les rela-

tions sociales qui se nouent au quotidien entre les acteurs : autant de problématiques qui intéressent directement les enseignants en formation.

En France, la sociologie des années 1970 y fait peu référence. Dans les milieux pédagogiques, ce que l'on va appeler ultérieurement la didactique va s'emparer de la définition des contenus. L'influence de la première sur la seconde n'existe guère. Cependant mettre en perspective les angles d'approche et les niveaux de réalité appréhendés par les uns et par les autres, en particulier durant les trente dernières années, nous paraît pertinent afin de tenter de comprendre comment se construisent dans des contextes sociaux similaires des questionnements qui offrent des perspectives et des réponses différentes.

À cette fin je m'appuierai :

- sur une étude des références bibliographiques concernant les sociologues britanniques appartenant au courant de la NSE et/ou les sociologues français qui s'y réfèrent ou produisent des analyses du curriculum dans diverses revues (de sociologie, de pédagogie et de didactique), en m'attachant plus spécifiquement à l'impact de ces travaux sur la didactique du français ;

- sur les travaux que j'ai menés sur l'émergence de la DFLM (Didactique du français Langue maternelle) comme champ de connaissance spécifique.

J'adopterai un découpage chronologique en trois phases, la première allant du milieu des années 1960 à la fin des années 1970, la deuxième recouvrant les années 1980, la troisième la dernière décennie.

De fait, deux grandes périodes structurent le champ du point de vue social, politique et économique, en France : la première correspond à la massification de l'école moyenne des années 1960-1970, que l'on a qualifiée de « première explosion scolaire », la deuxième recouvre la période de massification des lycées qui se fait en France de la fin des années 1980 à la fin des années 1990, que l'on qualifie de « deuxième explosion scolaire ». Mais si l'on se réfère aux productions de recherche concernant la sociologie du curriculum et la didactique, le découpage en trois périodes est plus pertinent pour situer les productions dans leur contexte et les mettre en perspective.

## LES ANNÉES SOIXANTE - SOIXANTE-DIX

### En sociologie de l'éducation

On relève très peu de références à la NSE en France durant cette période. Cependant la question des finalités, des savoirs enseignés et des moyens de transmission n'est pas étrangère aux sociologues français. En 1970, dans une perspective socio-historique, mais en introduisant les agents de l'institution, V. Isambert-Jamati analysait sur un objet circonscrit – les lycées de 1860 à 1960 – le sens donné par les enseignants eux-mêmes aux savoirs qu'ils transmettent, en orientant leur action selon certaines valeurs, temporellement variables, notamment selon les fonctions exercées par les lycées compte tenu des rapports sociaux existants. P. Bourdieu (1967) mettait l'accent sur les aspects cognitifs de l'activité symbolique et sur le fait que la culture scolaire inculque aux individus un ensemble de catégories de pensée grâce auxquelles ils communiquent entre eux, tout en véhiculant une culture de classe fondée sur la primauté de certains modes de pensée et d'expression qui les prédisposent à entretenir avec leurs pareils un rapport de complicité et de communication spécifique. Mais ces travaux rencontrèrent peu d'écho au regard des travaux sur les inégalités sociales engendrées par l'école, en particulier la théorie de la reproduction et la théorie des deux réseaux. Dans *Les Héritiers* et *La Reproduction*, Bourdieu et Passeron développent leur théorie du capital culturel qui a marqué profondément la sociologie de l'éducation : elle a donné lieu à des travaux empiriques sur l'enseignement supérieur mais à très peu de travaux sur l'enseignement secondaire ou primaire hormis, ultérieurement, quelques travaux concernant l'enseignement des normes langagières et des textes littéraires. Baudelot et Establet dans *L'École capitaliste en France* confirment leurs analyses statistiques secondaires menant à la théorie des deux réseaux à l'aide d'une analyse de contenu des manuels scolaires du primaire. L'analyse des manuels scolaires va faire l'objet de plusieurs recherches durant les années 1970. Citons pour mémoire les travaux de Dandurand en 1972, qui met en perspective la vision de la société proposée par les manuels de lecture de l'école primaire de 1930 à 1960 avec les évolutions sociales globales.

De fait, les théories de la reproduction paraissent si puissantes, y compris pour rendre raison

de la légitimité des savoirs, qu'elles masquent la plupart des autres travaux empiriques et dominent massivement le champ. Cependant, en marge des disciplines constituées, un champ de recherche émerge et se saisit de la question des contenus d'enseignement et de leurs modes de transmission.

### Émergence des didactiques

Dans un souci de diminuer l'échec scolaire à l'école élémentaire, de corriger les dysfonctionnements et d'augmenter l'efficacité pédagogique, le ministère constitue dès 1963 une commission, dite Commission Rouchette, chargée de la réforme de l'enseignement du français. Ses travaux se terminent en 1966, de nouvelles Instructions Officielles sont élaborées. En 1967, ce sont les débuts des travaux de la commission Lichnérowicz qui aboutit en 1970 à la réforme de l'enseignement des mathématiques. En 1970, la commission Emmanuel travaille sur une réforme de l'enseignement du français dans tous les cycles de l'enseignement. Ainsi, l'institution elle-même tente d'anticiper et de répondre aux difficultés qui ne manquent pas d'apparaître à l'école primaire, où il s'agit désormais de préparer les élèves à l'entrée en collège alors que le réflexe de défense « d'un enseignement de haut niveau » du secondaire bat son plein.

Un lieu institutionnel impulse, centralise et coordonne les expérimentations : l'Institut National de la Recherche Pédagogique, ex-Institut Pédagogique National, qui dépend directement du ministère de l'Éducation nationale, auquel son budget est soumis. De nombreuses recherches-action et innovations ont été entreprises dans les années 60-70 dans ce cadre, elles sont contrôlées institutionnellement mais elles impliquent des enseignants de terrain.

Dans le contexte politique post-1968, règne autour de ces commissions une effervescence théorique et pédagogique. Peu à peu des groupes de recherche rassemblent des universitaires, des enseignants de lycées et collèges, des professeurs d'école normale, des instituteurs et des enseignants détachés à l'INRP pour coordonner les « recherches ». Des associations disciplinaires se constituent, des revues sont créées : ainsi, en 1969, la revue *Langue française*, qui se veut un lieu de « confrontation entre chercheurs de disciplines variées, entre théoriciens de linguistique générale

et spécialistes de l'analyse du français » mais aussi « confrontation avec l'immense effort de rénovation pédagogique entrepris et développé », souhaitant « non seulement apporter une source de réflexion à tous ceux qu'intéresse la langue française, mais aussi porter la création et dans la recherche et dans l'enseignement ». Les premiers numéros présenteront des articles résolument didactiques et pédagogiques. La revue *Études de linguistique appliquée* prendra le relais à partir de 1975 en ouvrant massivement ses colonnes à la didactique du français langue maternelle tout en se spécialisant en didactique des langues étrangères.

D'autres universitaires qui participent également aux recherches sur l'enseignement du français dans le cadre de l'INRP créent des associations et se regroupent autour de revues qu'ils publient : ainsi *Bref*, revue provenant de l'université de Tours (1970) et plus tard *Les Cahiers du CRELEF* de l'université de Besançon (1975). La revue *Bref* se veut résolument militante : il s'agit pour elle de mener « un combat pour une école plus efficace pour tous les élèves » et de s'adresser à des enseignants polyvalents « pour leur présenter dans une optique de formation permanente des ouvertures sur des champs de savoirs nouveaux ou renouvelés par la recherche contemporaine ».

En 1969, des enseignants de français se regroupent en une association, l'Association française des enseignants de français (AFEF), pour défendre et promouvoir « l'enseignement rénové du français ». En opposition à des associations existantes jugées « traditionnelles » comme « la franco-ancienne », l'association se présente comme une force d'opposition, une sorte de contre-pouvoir, en prenant officiellement position face à chaque décision ministérielle. Pour l'AFEF, « apprendre à lire, c'est conquérir un pouvoir ». Elle publie la revue *Le français aujourd'hui*. En 1974, des enseignants, essentiellement en collège, fondent le collectif de la revue *Pratiques*, en se fondant sur le rejet « d'un savoir poussiéreux » et en préconisant un corps de savoirs en prise directe sur la recherche contemporaine. De fait, la question de la légitimation des savoirs enseignés ne va pas être traitée dans une perspective sociologique mais en termes d'actualisation des savoirs, au plus proche des savoirs savants issus de la recherche (Ropé, 1990, 1991a).

Ainsi des enseignants deviennent partie prenante de l'innovation et de la recherche : ce sont

certes des agents de la demande institutionnelle mais aussi des acteurs de ce nouveau champ que l'on qualifiera à la fin des années 1970 de « didactique », champ de connaissance massivement centré sur les contenus d'enseignement dans une perspective volontariste, voire militante dans sa volonté de transformation.

Au début des années 1970 un débat intellectuel majeur va surgir dans le champ de la linguistique – depuis peu discipline universitaire en France (Chevalier et Encrevé, 1984) – aux retombées incontournables en didactique du français mais également en sociologie : celui de la langue et du langage, de l'unification de la langue imposée à tous et par là même de l'imposition de normes langagières. En 1974, R. Balibar et D. Laporte publient *Le Français national*, F. François *L'enseignement et la diversité des grammaires*. Le débat est présent en sociologie de l'éducation : la même année, V. Isambert-Jamati enseigne en maîtrise l'unification de la langue en France, le rôle du français dans les colonies en mettant en perspective langue et culture.

En 1975 paraît l'ouvrage de Bernstein traduit en français *Langage et classes sociales* suivi l'année suivante par la traduction de l'ouvrage de Labov *Sociolinguistique*, tous deux aux Éditions de Minuit. La même année le numéro 190 de la revue *La Pensée* publie plusieurs articles concernant « le langage et les classes sociales ». À l'instar de la revue *Langages* dans un numéro spécial également intitulé « Langage et classes sociales », on y remet en cause non pas la théorie des codes du savoir scolaire de Bernstein mais sa théorie des codes langagiers jugée discriminante à l'égard des pauvres « au langage pauvre » face aux riches « au langage riche ». En 1977, Chervel, dans *Histoire de la grammaire scolaire*, dévoile la construction purement scolaire de la grammaire à des fins d'apprentissage de l'orthographe et surtout constitutive de l'unification de la langue et de la nation.

En marge du débat sur le langage pointe la question « du pouvoir derrière le savoir ». Le GFEN, groupe pédagogique fort actif à l'époque et soutenu par divers universitaires, publie en 1975 *Le pouvoir de lire*, la linguiste D. Bourgain « Le pouvoir des textes », la sociologue N. Bisseret « Classes sociales et langage ». En 1977, la revue *Langue française* ouvre ses colonnes à P. Bourdieu qui publie « L'économie des échanges

linguistiques » en mettant l'accent sur les rapports sociaux au cœur de l'activité langagière. La même année paraît la traduction de l'ouvrage de Bakhtine *Marxisme et philosophie du langage*.

Je ne saurais tout citer, mais je souhaite donner un aperçu de cette effervescence intellectuelle sur ce qui apparaît alors comme un fait majeur et particulièrement discriminant pour les élèves en échec scolaire « non dotés de capital culturel », la maîtrise du langage et, en creux, son enseignement et l'idée que le langage est source de pouvoir et que la privation de sa maîtrise est aliénation. La question revêt un enjeu particulier pour les linguistes et les socio-linguistes qui dominent le champ durant cette période. Les controverses sont majeures entre les tenants de la grammaire générative transformationnelle (GGT), issue des théories de Chomsky, et les tenants de la grammaire fonctionnelle : les modes d'approches sont irréductibles, les uns partant d'un cadre théorique que l'on soumet à l'épreuve des faits, les autres recueillant des corpus écrits et oraux. Les conséquences pédagogiques sont évidemment très importantes et donnent lieu à de multiples débats (Ropé, 1990).

C'est aussi dans ce contexte que se construit la didactique du français, massivement à cette époque sous influence marxiste et fonctionnaliste. C'est dire que la question des inégalités sociales et des inégalités scolaires est au centre des préoccupations et que l'idée de remettre en cause les contenus d'enseignement et leurs modes de transmission s'accompagne, à l'époque, d'une analyse politico-culturelle et de débats qui n'éluent pas la question.

À la fin des années 1970, les groupes de recherche sont dissous à l'INRP sous l'influence politique de A. Saunier-Séité, ils ne renaîtront qu'en 1982 mais le plus souvent dans une autre perspective.

## LES ANNÉES QUATRE-VINGT

Durant les années 1980, des approches sociologiques, historiques et didactiques du curriculum se développent : elles ne vont pas se rencontrer, elles vont simplement se juxtaposer. C'est indépendamment que chaque champ disciplinaire mène ses travaux sans références aux autres tra-

vaux dans les autres champs ; il faudra attendre les années 1990 pour que (de manière sporadique) l'ensemble soit mis en perspective. C'est pourquoi il est nécessaire de dissocier les travaux de sociologie autour des contenus et pratiques d'enseignement et les travaux de didactique.

### **Du côté de la didactique**

Durant les années 1980 on assiste au développement de l'approche didactique qui peu à peu s'institutionnalise (des associations sont créées, des postes à l'Université sont ouverts, des colloques et symposiums organisés), sans toutefois parvenir à s'autonomiser par la création d'une section spécifique au CNU par exemple, les disciplines constituées s'estimant seules légitimes dans le champ « disciplinaire » (Ropé, 1990).

Néanmoins, en français (sauf exception), la didactique prend du recul rapport aux disciplines universitaires, en refusant *l'applicationnisme*. Elle se centre sur l'apprentissage de l'élève avec l'arrivée de la psychologie cognitive qui peu à peu va dominer le champ, surtout au début de la décennie, et l'éloigner des préoccupations sociales. L'élève devient sujet cognitif, l'enseignant médiateur ou étayeur.

Durant cette période cependant, des avancées théoriques concernant la définition des contenus d'enseignement se construisent dans le champ de la didactique des mathématiques et des sciences avec la publication en 1985 par Chevallard de *La transposition didactique*, et en 1986 par Martinand de *Connaître et transformer la matière* succédant à l'ouvrage de l'historien des disciplines scolaires A. Chervel *Histoire de la grammaire scolaire*, paru en 1977.

Ces trois ouvrages ne font aucune référence à la sociologie du curriculum britannique ou française. Reprenant l'idée de Verret selon laquelle « on n'enseigne jamais à l'élève directement les savoirs, mais toujours leurs substituts didactiques », Chevallard avec Joshua en 1982 et seul en 1985 développe toute une réflexion autour de la *transposition didactique* qui met l'accent sur la distance et le processus de distanciation qui sépare le *savoir savant* du *savoir enseigné*. En effet, la nécessaire adaptation aux âges et aux niveaux scolaires conduit à effectuer tout un travail que l'on peut qualifier de « technique », qui transforme le savoir savant. Le *savoir enseigné*

apparaît alors comme autonome au terme de tout un processus « d'apprêt didactique » qui relève du « bricolage », processus que Grosbois, Ricco et Sirota appelleront « le parcours du savoir ».

L'idée que le savoir scolaire fonde sa légitimité sur le savoir savant enthousiasme de nombreux didacticiens qui vont désormais s'emparer massivement de la notion qui leur paraît féconde et justifie la centration sur les savoirs disciplinaires : ce qui leur permet, d'une part, de s'éloigner définitivement de la pédagogie et de la didactique générale, contre lesquelles se sont construites les didactiques disciplinaires et, d'autre part, d'échapper à la prise en compte des rapports sociaux dans les processus d'interaction pédagogique, ce qui les conforte sans doute de façon inconsciente dans leur conception de la neutralité du système scolaire.

Le concept de *transposition didactique* donne cependant lieu à diverses controverses ou divers infléchissements. La référence aux savoirs savants paraît étroite, on l'élargit aux pratiques sociales en élaborant la notion de *pratiques de référence* particulièrement pertinente pour des disciplines comme la chimie et surtout la technologie (Martinand, 1986). En didactique du français, E. Bautier (1981) s'attache à la valeur heuristique de la notion de *pratiques langagières* qui implique la nécessaire référence aux pratiques sociales dans cette discipline par opposition aux théories innéistes de Chomsky.

Plus radicale est la notion de *culture scolaire* développée par A. Chervel dans ses travaux sur l'histoire des disciplines, en particulier dans son *Histoire de la grammaire scolaire*, publiée en 1977, dont le sous-titre est suggestif : « et il faut apprendre à écrire aux petits Français... ». Cette culture scolaire est pour Chervel d'abord une construction de l'école elle-même en fonction des finalités qu'elle s'assigne.

Il y a bien du contingent et du social autour de ces notions mais aucune référence n'est pour autant faite à la sociologie du curriculum, qui va elle aussi se développer dès le début des années 1980.

### **Du côté de la sociologie des pratiques et contenus d'enseignement**

Un certain nombre de travaux empiriques rarement cités (on leur attribuera ultérieurement l'éti-

quette « sociologie du curriculum ») sont menés en sociologie de l'éducation autour de V. Isambert-Jamati. Leurs objets sont divers et les interrogations sont souvent suscitées par le débat social ou les expériences pédagogiques du moment. Mais la rigueur méthodologique, fondée sur des entretiens ou des observations des pratiques sans négliger les documents historiques, permet l'objectivation des phénomènes observés. En 1981, Chobaux et Segré publient *L'enseignement du français à l'école élémentaire*, où elles s'attachent de manière empirique à dévoiler les mécanismes institutionnels, sociaux et politiques qui freinent ou impulsent le lent processus de changement de l'enseignement du français. En 1979, V. Isambert-Jamati présente dans un colloque de l'IREDU « Types de pédagogie du français et différenciation sociale des résultats », qui sera publié en 1984 dans *Études de Linguistique Appliquée*. La mise en perspective des conduites et conceptions pédagogiques des enseignants avec les résultats scolaires socialement différenciés des élèves montre qu'il existe bien des variations importantes tant dans le choix des savoirs enseignés (ici la langue et la littérature) que dans les modes de transmission ou pratiques mises en œuvre. Ces variations produisent des effets socialement différenciés sur les résultats. Or, ces savoirs enseignés et ces pratiques sont fortement corrélés aux options des enseignants du point de vue de leur conception du lycée, des élèves, de l'orientation, mais aussi du rapport qu'ils entretiennent eux-mêmes à la langue et à la culture littéraire. On retrouve la même démarche dans *Culture technique et critique sociale à l'école élémentaire* (1984), qui porte spécifiquement sur un aspect du curriculum, les activités dites d'éveil. Celles-ci varient en fonction du public de la classe, à l'instar des pratiques pédagogiques en maternelle, qui se modifient corrélativement à l'ouverture des maternelles aux élèves des couches moyennes (Plaisance, 1986).

Eric Plaisance cite les travaux de Bernstein sur le jeu en maternelle mais ne s'inscrit pas explicitement dans la sociologie du curriculum. En revanche, Lucie Tanguy, en 1983, dans deux articles publiés simultanément dans la *Revue française de sociologie*, sur « Savoirs et rapports sociaux dans l'enseignement secondaire en France », et dans *Sociologie du Travail*, concernant « les savoirs enseignés aux jeunes ouvriers », s'inscrit explicitement dans le courant de la sociologie du curriculum en citant largement les auteurs

britanniques. L. Tanguy analyse alors le curriculum proposé dans l'enseignement général et dans l'enseignement professionnel en insistant sur la gestion des savoirs et du temps qui leur est imparti, la coupure entre théorie et pratique, les options proposées, tous éléments du choix et de l'organisation des savoirs qui contribuent à socialiser les élèves aux rôles sociaux auxquels ils sont censés être destinés, dans un rapport d'appropriation ou de privatisation des savoirs généraux et/ou des savoirs professionnels. De même, l'analyse des changements des modes de socialisation des jeunes ouvriers accompli par l'école à partir des sujets d'examens proposés en LEP depuis 1945 en France dévoile la perte d'identité progressive de l'enseignement professionnel corrélativement aux transformations des représentations et valeurs officielles (Tanguy, Agulhon, Ropé, 1984).

La même année, en Suisse francophone, Perrenoud, dans son ouvrage *La fabrication de l'excellence scolaire*, analyse le processus de construction de l'excellence à travers l'évaluation des connaissances, processus qui conduit à une représentation officielle et autoritaire de la valeur scolaire. Lui aussi cite largement les auteurs britanniques, en particulier ceux qui ont participé à *Knowledge and Control*.

Ces travaux, qui traitent directement du curriculum, n'ont jamais été repris dans les revues de didactique (exception faite d'un article que j'ai publié en 1991 dans la revue *Pratiques* intitulé « Fonctions sociales de l'enseignement professionnel et enseignement du français »). Ils concernent, à mes yeux, directement les enseignants, mais il est vrai que ces perspectives sociologiques ne sont pas enseignées en formation des maîtres.

Plutôt que de *sociologie du curriculum*, on a pu parler de sociologie des pratiques enseignantes autour de V. Isambert-Jamati, voire de *sociologie de la pédagogie* considérée non pas simplement comme une médiation ou un reflet d'autres activités sociales mais plutôt comme une sphère d'activités dans ce qu'elle a d'autonome et de spécifique (Tanguy, 1992) et dans ce qu'elle implique d'intentionnalité conférée par les acteurs eux-mêmes. Ces recherches se caractérisent par un plus grand souci méthodologique, par une plus grande préoccupation d'objectivation, comme en attestent les constructions d'indices, de typologies etc., que ce n'est le cas dans les études bri-

tanniques. À l'inverse elles explicitent peu les cadres d'analyse auxquelles elles se réfèrent et débouchent rarement sur des propositions à portée plus générale.

De fait, le cadre théorique de la « sociologie du curriculum » fait son entrée en 1983-1984 grâce aux revues de littérature présentées par J.-C. Forquin. C'est en effet en 1983 que J.-C. Forquin présente au colloque de Toulouse son étude sur « La sociologie du curriculum en Grande Bretagne : une nouvelle approche des enjeux sociaux de la scolarisation » et publie dans la *Revue française de pédagogie* « La nouvelle sociologie de l'éducation en Grande-Bretagne : orientations, apports théoriques, évolution de 1970 à 1980 », avant de publier, en 1984, « La sociologie du curriculum en Grande-Bretagne » dans la *Revue française de sociologie*.

J.-C. Forquin n'est pas seulement le médiateur des travaux de la NSE britannique (nous l'avons vu, peu citée jusqu'alors), mais il contribue de façon majeure à la structuration du champ de la sociologie du curriculum par son analyse et ses mises en perspectives. Ne se contentant pas de rendre compte, comme il le dit lui-même, des « apports originaux de cette constellation instable » qu'est la NSE, il en analyse les fondements théoriques, et, en la confrontant à ses détracteurs, il fait ressortir les forces et les faiblesses de la tentative de cohérence d'une théorie du curriculum. Celle-ci a, montre-t-il, le mérite de poser la question des modes de sélection, d'organisation et de légitimations des savoirs en soulignant leur caractère contingent, mais cette théorie reste, selon lui, peu convaincante sur le plan éducationnel dans son projet de « subversion des absolutismes cognitifs et culturels sous-jacents à l'éducation ». Les réponses de la NSE aux accusations d'incohérence épistémologique (entre interactionnisme, phénoménologie et marxisme) ne convainquent pas J.-C. Forquin, sociologue des idées et des épistémologies qui les sous-tendent. Non plus que les réponses de la NSE aux accusations de relativisme ne pouvaient satisfaire le sociologue et philosophe de l'éducation, résolument anti-relativiste auteur de *École et Culture*. Cet ouvrage, en effet, défend résolument l'idée que « tout acte d'enseigner ne peut se justifier seulement à partir de considérations utilitaires » et décrit l'acte d'enseigner comme inséparable d'une foi en la valeur intellectuelle ou culturelle intrinsèque de la chose enseignée.

Ce rapide panorama des avancées de la didactique et de la sociologie du curriculum dans les années 1980 montre bien tout le parti que la didactique d'une part et la sociologie du curriculum d'autre part pourraient tirer d'une confrontation de leurs points de vue. Celle-ci aura lieu en partie durant la fin des années 1980 et les années 1990 dans une conjoncture politique qui impulse largement le débat public sur les contenus d'enseignement.

## LES ANNÉES QUATRE-VINGT-DIX

Les travaux de J.-C. Forquin sur la sociologie du curriculum britannique et les travaux empiriques de V. Isambert-Jamati sur les contenus et les pratiques d'enseignement vont devenir des références majeures dans le domaine des recherches sur l'éducation durant les années 1990, à partir de deux publications, *École et culture* en 1989, et *Les savoirs scolaires* en 1990. *École et culture* est cité dans douze numéros différents de la RFP, à partir de 1990 (l'article de 1983 n'avait été cité que dans quatre numéros dans les années 80), *Les savoirs scolaires* sont cités dans cinq articles différents de la même revue, et *Culture technique et critique sociale à l'école élémentaire* quatre fois. Il y a bien là matière à réfléchir sur la circulation des savoirs de recherche : ce sont les deux ouvrages et non les articles dispersés qui vont désormais être largement cités, il est vrai dans un contexte de massification de l'enseignement secondaire et un contexte politique qui recentrent les préoccupations sur les contenus d'enseignement. En ce qui concerne *Les savoirs scolaires*, l'ouvrage donne une nouvelle visibilité à des travaux pour la plupart déjà publiés. En effet, V. Isambert-Jamati choisit dans son introduction de leur donner cohérence en situant l'ensemble dans le cadre de la théorie du curriculum.

Néanmoins, ces travaux restent peu lus par les didacticiens et les pédagogues. Ils sont d'une certaine façon dérangeants pour eux, car ils portent moins sur les savoirs eux-mêmes que sur les pratiques et, ce faisant, mettent massivement l'accent sur les enseignants eux-mêmes en tant qu'agents du processus de construction des inégalités scolaires et sociales. Or, si les pratiques différenciées des enseignants au quotidien

dans leur classe en interaction avec leurs élèves sont objet de la didactique (non majeur toutefois), elles le sont soit d'un point de vue pédagogique (directement relationnel) soit d'un point de vue socio-cognitif : c'est l'enseignant médiateur des savoirs qui saisit les processus cognitifs auxquels se confrontent l'élève ou l'enseignant étayeur qui va aider l'élève à entrer dans l'activité cognitive. Mais la didactique dénie massivement le rapport social (même si elle a pu admettre le rapport de pouvoir ou de domination) et l'analyse du rapport socialement différencié.

Admettre que, en fonction de sa propre trajectoire et surtout en fonction des représentations que l'enseignant se fait des élèves et de leur avenir, celui-ci est conduit à faire, dans les contenus mêmes d'enseignement, des choix socialement différenciés et le plus souvent discriminants négativement n'entre pas ou très peu dans les préoccupations de la didactique qui d'une certaine manière aseptise le social. Les didacticiens adoptent en cela la posture profonde des enseignants fondée sur l'idéologie d'une certaine neutralité de l'école que conforte la référence légitime aux savoirs savants. Pourtant ces savoirs dits « savants » font également l'objet d'analyses, en particulier les savoirs universitaires, eux-mêmes partie prenante de la chaîne de transposition didactique. Les savoirs enseignés à l'université sont l'objet de compromis plus ou moins conflictuels entre les divers enseignants universitaires défendant chacun leur spécialité et leurs approches : il y a bien construction sociale de la légitimité du savoir savant de référence à laquelle les concours de recrutement contribuent largement (Ropé, 1994). En ce sens la perspective adoptée par P. Zagefka (1995), plus ancrée dans la sociologie des connaissances et la sociologie des professions, est éclairante. Les questions que se posent les didacticiens ne sont pas réductibles à celles que se posent les sociologues, elles sont de nature différente : « les premiers visent à éclairer les mécanismes cognitifs qui interviennent dans une situation particulière de la transmission/appropriation des savoirs, qu'est la situation didactique ; tandis que les seconds sont principalement intéressés à saisir le statut social des différents savoirs enseignés », statut social qui contribue à introduire du contingent dans la construction du savoir savant lui-même.

À nos yeux cependant, le dialogue entre sociologues et didacticiens pourrait être fécond. Il per-

mettrait aux didacticiens d'intégrer les rapports sociaux en cessant de traiter les enseignants et les élèves comme des sujets abstraits. Il permettrait de saisir la part qui leur revient dans la construction des savoirs scolaires, des modes de socialisation induits par ces savoirs et des rapports sociaux construits par leur mode de transmission. Il permettrait aux sociologues de l'éducation d'entrer dans l'épistémologie des disciplines qui, certes, ne saurait se passer de la sociologie des connaissances et de la sociologie des professions enseignantes, à mon sens étroitement liées, mais ne saurait faire fi de la logique même des disciplines confrontée à leur transformation en « matières scolaires », et à la mise en activité cognitive des élèves.

De ce point de vue des ouvrages destinés aux étudiants comme *Sociologie de l'école* (1992) de M. Duru-Bellat et A. Van Zanten contribuent sinon à mettre en perspective du moins à faire largement connaître les apports de la recherche dans le domaine. Des synthèses comme celle de J.-C. Forquin dans *Études de Linguistique Appliquée* (1995) qui font dialoguer historiens, didacticiens et sociologues du curriculum sont à développer à l'instar de ce qui s'est fait lors du Colloque de Marseille « Défendre et transformer l'école pour tous » en 1997.

La didactique comme la sociologie du curriculum ont par exemple à se confronter à propos de l'élaboration des modes d'évaluation qui se répandent aujourd'hui et tendent à substituer la notion de compétences à celle de savoirs (Ropé, Tanguy, 1994). Des changements majeurs de cet ordre, concomitants de l'entrée de la préoccupation de l'emploi au sein du système éducatif et de la préoccupation de la formation au sein des entreprises, méritent d'être analysés en mettant en perspective ce qui se passe dans l'école avec ce qui se passe en dehors d'elle, c'est-à-dire en faisant se rencontrer les didacticiens et les sociologues comme tente d'ailleurs de la faire la revue *Raisons éducatives* dans un numéro spécial en cours de publication. Des initiatives de ce genre sont à poursuivre et auraient évidemment toute leur place au sein de l'Institut National de Recherche Pédagogique.

Pour conclure, je dirai que l'analyse que J.-C. Forquin fait de la NSE est essentiellement conceptuelle et théorique, ce que G. Vigarello qualifiait de « travail sociologique sans terrain



apparent », ce qui ne signifie pas sans données, car J.-C. Forquin se fonde sur des données extrêmement fouillées et précises qui restent des références bibliographiques incontournables pour les sociologues britanniques eux-mêmes, comme nous l'a rappelé M. Young. Il fait en quelque sorte la sociologie des idées qui ont prévalu dans les travaux britanniques. Mais il se démarque à mon sens du « tout sociologique » par son refus du relativisme culturel : il construit alors une sociologie de la culture scolaire qui lui est propre et qui est devenue une référence incontournable tant en sociologie qu'en sciences de l'éducation. Elle est de nature à satisfaire les sociologues de l'éducation par la rigueur des analyses et son inscription dans une problématique sociologique qui apporte

des connaissances nouvelles sur le monde social en recentrant l'école sur sa fonction majeure de transmission des savoirs et de la culture aux jeunes générations et en s'attachant à en dégager les déterminants et les effets sociaux. Elle est aussi de nature à satisfaire les didacticiens et les sciences de l'éducation car c'est d'abord un problème d'éducation qu'elle pose et qui nous concerne tous non seulement intellectuellement en tant que chercheurs mais aussi parce que nous sommes nous-mêmes des enseignants et que les travaux de Jean-Claude Forquin donnent aussi sens à notre mission.

Françoise Ropé  
SA-SO (Savoirs et Socialisations en Éducation  
et Formation)/Université d'Amiens

#### NOTE

- (1) Nous pouvons transposer ce propos à la fin des années 1990, après la deuxième explosion scolaire, en ce qui concerne l'accès au baccalauréat devenu norme dominante.

#### BIBLIOGRAPHIE

- BAKHTINE M. (1977). – **Le marxisme et la philosophie du langage**. Paris : Minuit.
- BALIBAR R., LAPORTE D. (1974). – **Le Français national : les politiques et pratiques de la langue nationale sous la Révolution française**. Paris : Hachette.
- BAUDELLOT C., ESTABLET R. (1971). – **L'école capitaliste en France**. Paris : Maspéro.
- BAUTIER E. (1981). – La notion de pratiques langagières : un outil heuristique pour une linguistique des dialectes sociaux. **Langue et Société**, n° 15, mars, p. 3-35.
- BAUTIER E. (1995). – **Pratiques langagières, pratiques sociales. De la sociolinguistique à la sociologie**. Paris : L'Harmattan.
- BISSERET N. (1975). – Classes sociales et langage : au-delà de la problématique privilège-handicap. **L'Homme et la Société**, 37-38, p. 247-270.
- BERNSTEIN B. (1975, trad.). – **Langages et classes sociales**. Paris : Minuit.
- BOURDIEU P. (1967). – Systèmes d'enseignement et systèmes de pensée. **Revue internationale des sciences sociales**, vol. 19, n° 3, p. 367-409.
- BOURDIEU P. (1977). – L'économie des échanges linguistiques. **Langue française**, n° 34, p. 17-34.
- BOURDIEU P., PASSERON J.-P. (1964). – **Les héritiers**. Paris : Minuit.
- BOURDIEU P., PASSERON J.-P. (1970). – **La reproduction**. Paris : Minuit.
- BOURGAÏN D. (1977). – Pouvoir des textes : Fonctions et représentations de l'écrit. **Études de linguistique appliquée**, n° 28, octobre-décembre, p. 57-77.
- CHERVEL A. (1977). – **Et il fallut apprendre à écrire à tous les petits français. Histoire de la grammaire scolaire**. Paris : Payot.
- CHEVALIER J.-C., ENCREVE P. (1984). – Vers une histoire sociale de la linguistique (dossier). **Langue française**, n° 63, septembre.
- CHEVALLARD Y. (1985). – **La transposition didactique**. Grenoble : La Pensée sauvage.
- CHEVALLARD Y., JOSHUA M.-A. (1982). – Un exemple d'analyse de la transposition didactique : la notion de distance. **Recherches en didactique des mathématiques**, vol. 3, n° 2, p. 159-239.
- CHOBBAUX J., SEGRE M. (1981). – **L'enseignement du français à l'école élémentaire. Quelle réforme ?** Paris : Presses Universitaires de France.
- Colloque « Défendre et transformer l'école pour tous », Marseille, octobre 1997, CD-ROM Actes du colloque, IUFM de l'Académie d'Aix-Marseille, 1998.
- DANDURAND P. (1972). – Dynamique culturelle en milieu scolaire. Une étude synchronique de manuels de l'école élémentaire française. **Revue française de sociologie**, vol. 13, p. 87-101.

- DURKHEIM E., (1938). – **L'évolution pédagogique en France**. Paris : Presses Universitaires de France.
- DURU-BELLAT M., Van ZANTEN A. (1992). – **Sociologie de l'école**. Paris : Colin.
- FORQUIN J.-C. (1983). – La nouvelle sociologie de l'éducation en Grande-Bretagne : orientations, apports théoriques, évolution. **Revue française de pédagogie**, n° 63, p. 61-79.
- FORQUIN J.-C. (1984). – La sociologie du curriculum en Grande-Bretagne : une nouvelle approche des enjeux sociaux de la scolarisation. **Revue française de sociologie**, vol. 25, n° 2, p. 211-232.
- FORQUIN J.-C. (1989). – **École et culture. Le point de vue des sociologues britanniques**. Bruxelles : De Boeck..
- FORQUIN J.-C. (1995). – Les approches sociologiques du curriculum : orientations théoriques et perspectives de recherche. **Études de linguistique appliquée**, n° 98, p. 44-55.
- FRANÇOIS F. (1974). – **L'enseignement et la diversité des grammaires**. Paris : Hachette.
- GFEN (1975). – **Le pouvoir de lire**. Paris : Casterman.
- GROSBOIS M., RICCO G., SIROTA R. (1992). – **Du laboratoire à la classe : le parcours du savoir. Étude de la transposition didactique du concept de respiration**. Paris : ADAPT.
- ISAMBERT-JAMATI V. (1970). – **Crises de la société, crises de l'enseignement**. Paris : Presses Universitaires de France.
- ISAMBERT-JAMATI V. (1984). – **Culture technique et critique sociale à l'école élémentaire**. Paris : Presses Universitaires de France.
- ISAMBERT-JAMATI V. (1990). – **Les savoirs scolaires. Enjeux sociaux des contenus d'enseignement et de leurs réformes**. Paris : Éditions Universitaires.
- ISAMBERT-JAMATI V., GROSPIRON M.-F. (1984). – Types de pédagogie du français et différenciation sociale des résultats. L'exemple du « travail autonome » au deuxième cycle long. **Études de linguistique appliquée**, n° 54, p. 69-97.
- LABOV W. (1975, trad.). – **Sociolinguistique**. Paris : Minuit.
- Langage et classes sociales (dossier) (1975). – **La Pensée**, n° 190.
- MARTINAND J.-L. (1986). – **Connaitre et transformer la matière**. Berne : Peter Lang.
- PERRENOUD P. (1984). – **La fabrication de l'excellence scolaire : du curriculum aux pratiques d'évaluation**. Genève : Droz.
- PLAISANCE E. (1986). – **L'enfant, la maternelle, la société**. Paris : Presses Universitaires de France.
- ROPÉ F. (1990). – **Enseigner le français**. Paris : Éditions Universitaires ; L'Harmattan.
- ROPÉ F. (1991a). – **Recherches en didactique du français : tendances générales dans les pays francophones**. Paris : INRP (Rapport de recherche).
- ROPÉ F. (1991b). – Fonctions sociales de l'enseignement professionnel et enseignement du français. **Pratiques**, n° 71, p. 69-77.
- ROPÉ F., avec la collab. de D. Bucheton et N. Leloch (1994). – **Savoirs scolaires, savoirs universitaires. La formation initiale des professeurs de français**. Paris : L'Harmattan ; INRP.
- ROPÉ F., TANGUY L. (dir.) (1994). – **Savoirs et compétences. De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise**. Paris : L'Harmattan.
- TANGUY L. (1983a). – Savoirs et rapports sociaux dans l'enseignement secondaire en France. **Revue française de sociologie**, vol. 24, n° 2, p. 227-254.
- TANGUY L. (1983b). – Les savoirs enseignés aux futurs ouvriers. **Sociologie du travail**, n° 3, p. 336-354.
- TANGUY L., AGULHON C., ROPÉ F. (1984). – L'enseignement du français en LEP, miroir d'une perte d'identité. **Études de linguistique appliquée**, n° 54, p. 19-38.
- TANGUY L. (1992). – Continuités et inflexions d'un parcours intellectuel en sociologie de l'éducation, 1962-1990. In E. Plaisance E, dir., **Permanence et renouvellement en sociologie de l'éducation**. Paris : INRP ; L'Harmattan, p. 13-25.
- VERRET M. (1975). – **Le temps des études**. Paris : Honoré Champion.
- YOUNG M.F.D., ed. (1971). – **Knowledge and Control. New Directions for the Sociology of Education**. Londres : Collier-Macmillan.
- ZAGEFKA P. (1995). – À propos des savoirs scolaires : une contribution sociologique aux débats didactiques. In : G. Arsac et al., coord., **Différents types de savoirs et leur articulation**. Grenoble : La Pensée sauvage, p. 171-186.