

AAC Congrès de l'AFS (Lille, Villeneuve d'Ascq), 6-9 juillet 2021 "Appel à communications du RT 4 "Sociologie de l'éducation et de la formation"

Congrès de l'Association Française de Sociologie

Université de Lille, Villeneuve d'Ascq, 6-9 juillet 2021

"Changer ?"

Appel à communications

RT 4 "Sociologie de l'éducation et de la formation"

Ordres et changements en éducation et formation

En résonance avec l'appel général du congrès 2021 de l'AFS intitulé « Changer ? », le Réseau « Sociologie de l'éducation et de la formation » (RT 4) souhaite rappeler en quoi le duo thématique composé par les deux catégories, forcément solidaires, de l'ordre et le changement, est central pour la sociologie et les sciences sociales de l'éducation. Constitutif du questionnement déployé dans ce qui, au fil du temps, est devenu un bien vaste domaine de recherche, il ne semble cependant pas l'avoir été, ni au même titre, ni de la même manière, en raison du caractère mouvant et peu stabilisé

des deux catégories ici considérées.

Ainsi, on sait comment, au cours du XX^e siècle, dans ce qui est devenu le champ spécialisé de la sociologie de l'éducation, le primat a souvent été donné au stable et à la permanence, en se tournant vers la statique sociale, pour s'intéresser aux organisations, aux fonctions et aux structures. Et comment, l'intérêt porté à la consistance des pratiques, interactions ou épreuves, redessinent depuis lors ces questionnements, pour la mise en œuvre d'une approche plus dynamique du social. Pourtant, l'apport durkheimien en ce domaine doit aussi être rappelé dans sa complexité. Celui de *L'Évolution pédagogique en France* (1938) notamment, vaste fresque qui déploie la longue et conflictuelle histoire de l'institution scolaire, mise en relation avec les changements affectant la société française dont cette histoire est solidaire : l'histoire de « l'esprit » de cette institution, « exprimé dans les programmes, les matières enseignées, les méthodes » comme celle de son « corps, une structure matérielle, qui, en partie exprime l'esprit, mais qui, aussi, réagit sur lui, [...] » (Halbwachs, préface de l'ouvrage, 1938). Le tout dans la logique d'une étude qui met déjà en scène une conception dynamique du mouvement historique et social, bien trop souvent disqualifiée aux motifs d'une vision évolutionniste linéaire et d'une pensée causaliste, qui n'envisageraient les changements de l'école que comme déterminés par les changements « externes ».

Mais, à elle seule, la définition durkheimienne générique du fait éducatif atteste déjà aussi du caractère constitutif des thématiques de l'ordre et du changement :

« En résumé, bien loin que l'éducation ait pour objet unique ou principal l'individu et ses intérêts, elle est avant tout le moyen par lequel la société renouvelle perpétuellement les conditions de sa propre existence. » (Durkheim, 1922/1999) [1].

Tout comme elle permet de mettre l'accent sur l'évolution sémantique qui a, au fil du temps, accompagné le langage sociologique sur l'éducation : le renouvellement n'est, par exemple, pas tout à fait une reproduction. Il ne désigne certainement pas une réplique à l'identique, que celle-ci soit considérée sur le plan structurel ou individuel, car le terme met l'accent sur une autre dimension, anthropologique, du fonctionnement social, lié à ses conditions d'existence, qui ne préjuge en rien des rapports sociaux forcément aussi mis en jeu dans les pratiques et instances éducatives. L'intrication complexe des rapports sociaux aux exigences de tout fonctionnement social se rappelle d'ailleurs très vite, dans la suite même de la définition : « La société ne peut vivre que s'il existe entre ses membres une suffisante homogénéité. L'éducation perpétue et renforce cette homogénéité [...] ». Mais, « d'un autre côté, sans une certaine diversité, toute coopération serait impossible » (*Ibid.*). La « suffisante homogénéité » doit donc être pensée comme une « homogénéité relative » (Filloux, 1993). Mais alors l'hétérogénéité renvoie-t-elle à la singularité, voire à l'émancipation, ou aux effets de la division du travail ? Développement de l'autonomie individuelle, ou contrôle symbolique, à moins que ce ne soit peut-être justement les deux, dans le registre même de cette ambivalence fondamentale des dispositifs pédagogiques que Basil Bernstein (2007) nous aidera plus tard à mieux décrire.

Viviane Isambert-Jamati s'est aussi constamment attachée à renouveler, en le révisant, le regard durkheimien sur la permanence, les transformations et le changement de l'institution scolaire (1970), notamment en s'appropriant les grilles d'analyse de la sociologie du curriculum anglo-saxonne (1995) ou encore celles de la sociologie nord-américaine des *social problems* (1985). Le RT4 tient d'ailleurs à insister sur l'importance de l'œuvre de la sociologue de l'éducation, disparue l'année dernière, pour appréhender les transformations de l'École, aussi bien au niveau des savoirs

et des *curricula* que des fonctions assignées à l'institution scolaire.

Ainsi, en vue du prochain congrès de l'AFS, nous souhaitons avant tout appeler les chercheurs et chercheuses en éducation à continuer à se réappropriier un peu plus cette histoire, pour renforcer la cumulativité des acquis de la discipline, tout en poursuivant la réflexion sur la manière dont se traite et se considère le changement, et donc aussi la constitution de l'ordre et de la permanence, dans les travaux contemporains sur l'éducation. Car ces questions méritent d'être mieux examinées à l'heure où les discours sur l'école sont saturés par la rhétorique de l'innovation (et son injonction), réactivant la critique du « misonéisme » (comme attitude hostile au changement) ; mais à l'heure aussi où sont mises en avant, d'un côté, de fortes permanences dans les inégalités scolaires, et, de l'autre, la nouveauté et le changement, pour décrire ce qui se joue tant du côté des pratiques et des discours que des politiques éducatives.

Tel est précisément l'enjeu de cet appel du RT4, même si celui-ci vaut pour la tenue d'un congrès dont le nombre de communications sélectionnées sera bien contraint en raison de la crise sanitaire. De ce point de vue, nous attendons aussi bien des contributions qui permettent de poursuivre la réflexion engagée dans ce préambule que d'autres pouvant être accueillies dans l'un des quatre axes ci-dessous.

Axe 1 : Rapport au changement, rapport à l'avenir, rapport au temps

La montée des inégalités sociales et le renforcement d'un clivage générationnel au détriment des plus jeunes, le changement climatique, les processus de globalisation, etc. sont autant de changements majeurs qui traversent la société et que les acteurs sociaux s'approprient. Penser le changement en éducation nécessite d'interroger la réception de ces changements par celles et ceux qui les vivent ou les

anticipent.

Cet axe est ainsi ouvert aux propositions qui s'intéressent à la perception des changements par les jeunes, scolarisé.e.s ou étudiant.e.s, et à ses effets sur leur rapport à l'avenir. Il peut s'agir d'analyses interrogeant la différenciation selon l'âge, le sexe, la position sociale, le parcours académique, mais également de recherches pensant en termes de configurations de propriétés et s'attachant à prendre en compte des facteurs plus complexes à appréhender, telles les conditions d'existence, les ressources culturelles et relationnelles ou la variété des expériences socialisatrices. Les contributions pourront particulièrement explorer comment, dans un contexte d'incertitude, les jeunes répondent aux injonctions sociales et scolaires à se projeter activement, et de façon précoce, dans l'avenir. Elles pourront aussi montrer comment s'inscrivent concrètement les changements dans l'expérience des individus, comment ils orientent leurs trajectoires scolaires en particulier. La question de la vulnérabilité aux changements pourra plus spécifiquement être abordée.

Il s'agira enfin d'interroger comment les changements écologiques, économiques ou sociaux structurent chez les enfants et les adolescent.e.s le rapport au temps. Celui-ci peut être pensé sur le mode de la continuité ou dans une perspective de défi. Il peut être marqué par la temporisation et l'expérimentation ou la pression et l'urgence, par la confiance en ses capacités d'adaptation ou l'appréhension. Il pose aussi la question de la préférence pour le présent ou pour le futur. Enfin, le contexte de changement interroge également sous un angle particulier les modifications majeures du rapport au temps liées aux usages du numérique.

Si cet axe envisage d'abord la question des effets du changement perçu sur le rapport à l'avenir des plus jeunes, en lien avec leur expérience scolaire, les propositions qui prennent pour objet les implications en termes de formation tout au long de la vie sont également les bienvenues.

AXE 2 – Quels changements dans les trajectoires scolaires et leurs analyses ?

Se poser la question du changement en éducation, c'est également analyser les évolutions de l'institution scolaire et leurs effets sur les acteurs. Que l'on pense à la récente réforme du baccalauréat ou encore à celle de l'entrée dans l'enseignement supérieur avec la mise en place de Parcoursup et de nouvelles filières sélectives, les dernières décennies ont été jalonnées de nombreuses réformes en éducation et formation visant à modifier les trajectoires des publics scolaires dans un objectif affiché de promotion d'une plus grande réussite de tous. Dans quelle mesure ces réformes ouvrent-elles de nouveaux parcours, pour les élèves et les étudiant.e.s ? De nouveaux horizons sont-ils devenus accessibles ou des inégalités se reproduisent-elles sous la forme de différenciations nouvelles, parfois moins visibles ou plus informelles ? Les sessions du RT4 seront l'occasion de présenter les changements, ou les permanences, dans les parcours scolaires ou universitaires selon les origines sociales, migratoires ou selon le genre. De même, les communications s'intéressant à la manière dont l'expansion du numérique (en termes d'outils, d'accès à l'information ou encore de nouveaux services marchands) recomposent les parcours scolaires et les inégalités qui les caractérisent seront appréciées.

En outre, depuis les années 1960, la sociologie de l'éducation a joué un rôle de premier plan dans la conceptualisation théorique des inégalités des parcours scolaires, ainsi que dans les méthodes proposées pour étudier celles-ci. On peut alors se demander en quoi la montée en puissance de nouveaux paradigmes, articulants les niveaux d'analyse et creusant les observations à l'intérieur des espaces scolaires, ainsi que la diffusion de nouveaux outils et méthodes d'enquête (parfois issus d'autres disciplines), ont changé la façon dont les sociologues approchent ces parcours et renouvelé les

connaissances sur les mécanismes à l'œuvre, que ce soit, par exemple, en matière d'orientation, de filiarisation ou de réussite.

AXE 3 – Politiques, dispositifs et innovations

Toutes les grandes réformes éducatives annoncent vouloir se faire au nom du changement ou des nécessaires transformations, modernisations ou adaptations du système d'enseignement, que l'on pense, pour le seul cas de la France, aux différents projets politiques argumentant l'impulsion de l'école du XXI^e siècle, la « troisième grande révolution de l'école moderne » de Luc Châtel ou à la « refondation de l'école de la République » de Vincent Peillon. De même, au centre de ces réformes, la rhétorique de l'innovation est constamment, depuis au moins les années soixante, et de plus en plus, mise en avant. Rhétorique, dont le maître mot semble vouloir signifier aux acteurs et actrices que tout serait bon à prendre s'ils faisaient différemment. Mais, du côté des travaux de recherche sur l'éducation, les catégories de la nouveauté et du changement sont aussi fréquemment mobilisées : nouvelles politiques éducatives, nouveaux « référentiels », nouveaux « modèles », nouveaux « âges » de la scolarité ou de son organisation, que ce soit pour annoncer ou célébrer de tels changements, pour les dénoncer, les relativiser, ou les questionner. Cet axe entend d'abord solliciter des contributions permettant d'interroger les notions de « changement », de « réforme », d'« innovation » et de « nouveauté » ainsi mobilisées, tant dans les argumentaires même des politiques éducatives, que dans les travaux de recherche qui s'y intéressent. Changement, réforme, innovation ou nouveauté par rapport à quoi ? De quels points de vue ? Sur ce plan, que peut apporter l'usage de la notion de dispositif ? Et à quel niveau le définir : s'agit-il des « dispositifs politico-éducatifs », de dispositifs plus spécifiquement « pédagogiques » ? Quels liens existent-ils entre les différentes échelles du social ainsi appréhendées par ces

différents usages de la notion de dispositif ?

Ces questionnements pourraient donc se prolonger par l'étude des mécanismes et des instruments par lesquels les instances de décision politique peuvent orienter les pratiques et logiques de « mise en œuvre » des professionnels concernés (dont le « curriculum réel » tel qu'il s'actualise dans les classes) et plus largement des « ressortissants » de ces politiques éducatives, c'est-à-dire l'ensemble des acteurs et actrices qu'elles peuvent concerner (enseignant.e.s, élèves, parents, animateurs, animatrices, travailleurs sociaux et travailleuses sociale ...). Il s'agira donc tout autant de déconstruire les aspirations normatives que peuvent dissimuler les étiquetages en termes d'innovations ou de réformes éducatives ou pédagogiques que peuvent avoir intérêt à utiliser les différents professionnel.le.s impliqué.e.s, que de chercher à saisir les grandes « évolutions » ou « transformations » des pratiques des professionnel.le.s de l'éducatif, ainsi que leurs modes de régulation institutionnelle, pour reprendre le programme de recherche initié par E. Durkheim dans *L'Évolution pédagogique en France*, puis repris, entre autres, par Viviane Isambert-Jamati et Guy Vincent.

Axe 4 – Mobilisations pour le changement en éducation : diversité des modes d'action et inégalités des ressources

Peut-on réformer l'Éducation nationale ? Cette question maintes fois posée dans les colonnes de la presse écrite résonne souvent comme un constat d'échec : toute velléité de transformation du système éducatif français se heurterait inmanquablement au conservatisme supposé, en particulier celui du corps enseignant, réfractaire par nature au changement. Cette question suppose également une construction binaire de l'arène éducative, avec, d'un côté, le camp des « réformateurs », nécessairement en faveur de l'action et du progrès, et, de l'autre, celui de l'immobilisme et de l'opposition forcenée.

À rebours de ces représentations médiatiques pour le moins

réductrices, ce quatrième axe invite à interroger la grande diversité des mobilisations en faveur du changement en éducation, ceci en tenant compte de la variété des entrepreneurs de causes éducatives, elles aussi multiples. Qui sont celles et ceux qui se mobilisent pour transformer l'institution scolaire ? Et pour quelle(s) transformations se mobilisent-ils ?

L'École se révèle en effet un terrain de luttes sur lequel s'affrontent de nombreux acteurs (syndicats d'enseignant.e.s et de personnels administratifs, syndicats d'étudiant.e.s, associations de parents d'élèves, *think tank*, militant.e.s associati.f.ve.s, etc). Certains débats parmi les plus médiatisés ont dernièrement concerné les méthodes pédagogiques (méthodes d'apprentissage de la lecture, usage des outils numériques), les modes d'évaluation et de sélection (APB puis Parcoursup pour sélectionner les entrants à l'université), l'écriture de nouveaux programmes (histoire-géographie au collège, SES au lycée, etc.), l'introduction dans les *curricula* de nouveaux domaines éducatifs (éducation à l' « esprit d'entreprendre », éducation aux inégalités et stéréotypes de genre, éducation à l'environnement et au développement durable, etc.), ou encore la question de la « laïcité ».

Outre ces retentissantes controverses, on peut, somme toute, imaginer que de nombreuses autres entreprises de transformation de l'École puissent émerger localement sans capter l'attention médiatique (soit par stratégie, si l'on pense à l'action des lobbies, par exemple, soit par manque de ressources pour capter l'attention du quatrième pouvoir).

Ainsi attendons-nous des communications nécessairement attentives aux multiples effets contextuels (sociaux, politiques, économiques, de crises environnementale et sanitaire, etc.) interrogeant une ou plusieurs des dimensions suivantes :

- 1- la construction des "problèmes" en éducation ainsi que la

façon dont sont formulées des réponses passant nécessairement par une/des transformation(s) spécifique(s)

2- les différentes scènes où se mettent en jeu l'action des entrepreneurs de cause ainsi que la variation des répertoires d'action selon les ressources disponibles (grève, tribune médiatique, démission, etc.)

3- les effets transformatifs des mobilisations pour le changement : comment les groupes ou individus mobilisés parviennent-ils (ou non) à mettre leur cause à l'agenda politique?

Bibliographie

Bernstein B., (2007), (Tr fr), *Pédagogie, Contrôle symbolique, Identité. Théorie, recherche, critique*. Québec : Presses Universitaires de Laval.

Durkheim E. (1922/1999) « L'évolution et le rôle de l'enseignement secondaire en France », in *Éducation et sociologie*, Paris, PUF.

Filloux, J.-C., (1993), « Émile Durkheim (1858-1917) », *Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée*, (Paris, UNESCO: Bureau international d'éducation), vol. XXIII, n° 1-2, p. 305-322.

Isambert-Jamati V., (1970), *Crises de la société crises de l'enseignement. Sociologie de l'enseignement secondaire français*. Paris, PUF.

Isambert-Jamati V., (1985), "Quelques rappels de l'émergence de l'échec scolaire comme "problème social" dans les milieux pédagogiques français". In Plaisance É., (dir.), *L'échec scolaire. Nouveaux débats, nouvelles approches sociologiques*, Paris, C.N.R.S.

Isambert-Jamati V., (1995), *Les savoirs scolaires. Enjeux sociaux des contenus d'enseignement et de leurs*

réformes. Paris, L'Harmattan.

[1] Pour cet appel du RT4, décision a été prise de ne citer, en fournissant les références bibliographiques de leurs textes, que des auteur.e.s décédé.e.s. Cette décision n'est pas facile à prendre et peut paraître injuste pour certaines références fortes utilisées ici, mais elle vise à éviter les effets de légitimation et d'invisibilisation, par logique de sélection, des productions contemporaines dans notre champ. Il nous semble que c'est là un phénomène auquel doit être attentif une société savante comme la nôtre.

Modalités de soumission des propositions

Les propositions de communications (maximum une pour chaque auteur.e) ne dépassant pas une page (4000 signes espaces et bibliographie comprises) sont à déposer avant le 31 janvier 2021 sur la plateforme du RT4 de l'AFS. Les propositions reçues par mail ne seront pas prises en compte. Dans la proposition, il conviendra d'indiquer *a minima* le titre, le(s) nom(s) de l'-des auteur.e(s), le statut et l'affiliation académique, la problématique de la communication, la méthodologie et les résultats principaux de la recherche.

Les réponses seront communiquées courant avril 2021. Le texte de la communication devra être envoyé avant le 6 juin 2021 sur la plateforme.