HARLÉ Isabelle. *La fabrique des savoirs scolaires*

Paris : La Dispute, 2010, 157 p.

Marie-Pierre Pouly

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rfp/2772>

DOI : 10.4000/rfp.2772

ISSN : 2105-2913

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 15 mars 2011

Pagination : 146-148

ISBN : 978-2-7342-1203-4

ISSN : 0556-7807

Référence électronique

Marie-Pierre Pouly, « HARLÉ Isabelle. *La fabrique des savoirs scolaires* », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 174 | janvier-mars 2011, mis en ligne le 15 mars 2011, consulté le 22 septembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/2772> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rfp.2772>

BIBLIOGRAPHIE

- BAUMEISTER R., CAMPBELL J., KRUEGER J. & VOHS K. (2003). « Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles? » *Psychological Science in the Public Interest*, vol. 4, n° 1, p. 1-44.
- COOLEY C. (1964). *Human nature and the social order* [1^{re} éd. : 1902]. New York : Schocken Books.
- GREENBERG J., PYSZCZYNSKI T. & SOLOMON S. (1986). « The causes and consequences of a need for self-esteem: A terror management theory ». In R. Baumeister (dir.), *Public self and private self*. New York : Springer-Verlag, p. 189-212.
- HARTER S. (1999). *The construction of the self: A developmental perspective*. New York : Guilford Press.
- JAMES W. (1950). *The principles of psychology* [1^{re} éd. : 1890]. New York : Dover.
- LEARY M. & BAUMEISTER R. (2000). « The nature and function of self-esteem: Sociometer theory ». In M. Zanna (dir.), *Advances in Experimental Social Psychology*, vol. 32. San Diego : Academic Press, p. 1-62.
- MARSH H. (1993). « Relations between global and specific domains of self: The importance of individual importance, certainty, and ideals ». *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 65, n° 5, p. 975-992.
- MARSH H. (1995). « A Jamesian model of self-investment and self-esteem: Comment on Pelham (1995) ». *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 69, n° 6, p. 1151-1160.
- MARSH H. & O'MARA A. (2008). « Reciprocal effects between academic self-concept, self-esteem, achievement, and attainment over seven adolescent years: Unidimensional and multidimensional perspectives of self-concept ». *Personality and Social Psychology Bulletin*, vol. 34, n° 4, p. 542-552.
- PELHAM B. (1995). « Self-investment and self-esteem: Evidence for a Jamesian model of self-worth ». *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 69, n° 6, p. 1141-1150.
- SWANN W., CHANG-SCHNEIDER C. & McCLARTY K. (2007). « Do people's self-views matter? Self-concept and self-esteem in everyday life ». *American Psychologist*, vol. 62, n° 2, p. 84-94.

HARLÉ Isabelle. *La fabrique des savoirs scolaires*. Paris : La Dispute, 2010, 157 p.

Alors que la définition des contenus scolaires constitue un enjeu social puissant du fait de la place occupée par l'institution scolaire dans le processus de socialisation, les travaux sur la genèse des savoirs scolaires restent relativement rares. L'ouvrage d'Isabelle Harlé se propose de synthétiser et de cumuler les acquis de travaux éclatés (dans le chapitre 1) puis de les prolonger par l'étude comparative de moments de réforme curriculaire, à des

périodes distinctes et concernant des enseignements aux statuts variés (de mathématiques dans le chapitre 2, de sciences économiques et sociales ou SES dans le chapitre 3, ou de technologie dans le chapitre 4) ou relevant de la définition plus globale des contenus scolaires d'une époque (le socle commun des connaissances, abordé en conclusion). L'ouvrage synthétise utilement un certain nombre de travaux de référence théoriques et d'autres portant sur des disciplines diverses. Il propose par ailleurs, pour la technologie, un travail empirique de première main (dernier chapitre).

En France, la recherche sur les contenus scolaires est essentiellement le fait de trois champs disciplinaires : celui des historiens qui, selon le résumé lapidaire proposé en introduction, étudieraient la fabrication et la diffusion des savoirs scolaires par l'institution scolaire elle-même, ou encore la « culture scolaire » (résumé qui semble réduire le travail des historiens aux orientations récentes d'une partie du service d'histoire de l'éducation de l'INRP) ; celui des didacticiens, qui s'intéressent à la transposition des savoirs savants en objets d'apprentissage scolaire (« transposition didactique ») ; celui de la sociologie des savoirs scolaires, enfin, qui met au jour les processus sociaux de sélection des savoirs que transmet l'institution scolaire. Au lieu de consacrer un chapitre à chacune de ces trois approches, Isabelle Harlé prend le parti de les faire dialoguer en structurant l'ouvrage autour de disciplines contrastées et en privilégiant l'approche chronologique.

Quoique les travaux de l'auteure s'inscrivent plus nettement dans une perspective sociologique, elle souligne le caractère nécessairement historique de l'étude des processus par lesquels des savoirs en viennent à être scolarisés ou à voir leur forme se modifier. C'est le cas par exemple du dessin, qui est passé du statut d'art industriel à celui d'art d'agrément, et des mathématiques modernes, qui ont remplacé le calcul mental. Une sociologie des « savoirs scolaires » ne peut, de ce fait, être qu'historique et rejoindre ainsi l'entreprise fondatrice, quoique longtemps isolée, de Durkheim (1938), formulée en 1904-1905 dans le sillage des longs débats curriculaires de la fin du XIX^e siècle et de la réforme du baccalauréat de 1902. La place minime que l'ouvrage accorde à cette œuvre fondatrice s'explique sans doute par le fait que l'auteure privilégie les travaux qui éclairent les mécanismes précis aboutissant aux changements des contenus d'enseignement, en étudiant la « chaîne de traduction pédagogique », soit l'ensemble des acteurs investis dans la réforme pédagogique, les conditions sociales de leur succès, autrement dit le rapport de force qui préside à la sélection des savoirs et à la définition des méthodes pédagogiques.

S'intéressant à l'imposition des mathématiques modernes (cas particulier de transformation interne d'une discipline qui reste nominalement identique), Isabelle Harlé met en évidence de façon convaincante et articulée la multiplicité des registres d'explication qui doivent être convoqués conjointement pour comprendre une transformation curriculaire. Il ne suffit pas en effet de démontrer l'existence d'un changement de paradigme dans une discipline savante qui se transposerait mécaniquement dans la matière scolaire correspondante, ni de suggérer que la « transposition » de cette révolution (au sens de Kuhn) est permise par l'existence de groupes d'intérêt. Une réforme des contenus doit être mise en relation avec l'origine sociale et le destin professionnel des publics concernés : dans le cas des mathématiques, la concurrence scolaire de la bourgeoisie avec la petite bourgeoisie implique que les matières destinées à cette dernière, dans les filières qui lui sont réservées (enseignement spécial, écoles primaires supérieures, etc.), soient à visée pratique et enseignées de façon concrète, comme le calcul mental sur des problèmes courants, les matières désintéressées et abstraites (tel le latin savant) légitimant les classes supérieures. C'est la fonction qu'assumeront par la suite les mathématiques modernes, redéfinies en matière abstraite hautement formalisée. Il convient de prendre en compte parallèlement l'ensemble des intérêts économiques et leur représentation institutionnelle (notamment l'OCDE dans le cas des mathématiques), et de les replacer dans le cadre plus large des transformations de la structure du marché du travail. Des enjeux idéologiques d'universalisation d'une manière spécifique d'appréhender le monde (la logique mathématisée par exemple et l'adhésion à l'économie mathématisée) sous-tendent également les transformations curriculaire. Les luttes de position au sein des disciplines expliquent enfin les attitudes contrastées à l'égard de la réforme. Les prétendants – en l'espèce, le groupe Bourbaki – se mobilisent en prenant appui sur les avancées de la science pour supplanter les « anciens ». Inversement, les enseignants formés dans un état antérieur du système d'enseignement sont réticents à l'égard de transformations qui risquent de les déqualifier. Certains événements peuvent alors permettre la cristallisation des forces en présence et ouvrir la voie à la réforme, comme ce fut le cas en 1968 pour un certain nombre de disciplines, dont les mathématiques.

L'esprit comparatif qui anime cet ouvrage (comparaison dans le temps ou entre disciplines) constitue l'une de ses grandes qualités : dans les recherches sur les savoirs et les disciplines, chaque spécialiste d'une discipline court le risque d'hypertrophier son objet quand il ne se livre pas, du fait du lien biographique qui l'unit souvent à la discipline étudiée (dont il peut être issu), à une analyse indigène, une réhabilitation ou un dénigrement déguisé. Le choix des dis-

ciplines étudiées ici obéit à plusieurs logiques contrastives. Il fait varier le grand domaine de rattachement de la discipline, selon les classifications du sens commun : sciences dites dures pour les mathématiques ; sciences humaines et sociales pour les SES ; savoirs ou savoir-faire techniques pour la technologie. Il revient sur des disciplines étudiées par les différentes traditions que l'auteur entend mettre en résonance, comme les mathématiques modernes prises pour objet à la fois par les didacticiens, les sociologues et les historiens. Il correspond encore au parti pris d'étudier des mises en discipline encore « instables », qui ne vont pas de soi, de façon à mettre en évidence les principes et les conflits sous-tendant l'inscription scolaire des savoirs : ces logiques sont moins visibles dans le cas de disciplines établies, dont le statut n'est plus discuté. Ce choix permet aussi d'explorer une dimension très travaillée par la sociologie britannique du curriculum, celle des frontières et des découpages disciplinaires, dimension problématique dans le cas d'une matière composite comme les SES et, dans une moindre mesure, comme la technologie. Il fait varier encore le rapport aux savoirs savants et donc la position des disciplines dans un rapport de domination savante, les mathématiques pouvant se définir en science reine, « pure », dominant d'autres disciplines tandis que la technologie n'est pas productrice de ses propres savoirs et que les SES sont affiliées à des disciplines distinctes d'un point de vue épistémologique et institutionnel : la sociologie, l'économie, la démographie, les sciences politiques.

La volonté de dialogue disciplinaire, fortement liée aux injonctions pluridisciplinaires des IUFM où se développent les recherches sur les savoirs, prend parfois le pas sur l'affirmation d'une ligne d'analyse cohérente soumise à l'épreuve du terrain : certaines théories très métaphoriques (la « noosphère » des didacticiens) sont présentées en détail pour être ensuite critiquées, alors qu'il aurait peut-être suffi de les ignorer. On voit mal, par ailleurs, comment justifier d'un point de vue épistémologique l'affirmation de l'auteur selon laquelle certaines approches (histoire, sociologie ou didactique) seraient plus ajustées à l'analyse de certains savoirs. Sans doute aurait-il fallu aussi expliciter d'emblée d'autres principes de variation essentiels, comme le caractère socialement dominant de la discipline (sa place, au moment historique étudié, dans la hiérarchie des disciplines permettant d'accéder aux cursus scolaires d'excellence et d'assurer la reproduction des positions sociales) ou l'ancienneté de sa présence dans le curriculum scolaire. Les invariants des savoirs susceptibles de légitimation, tels que les relèvent Max Weber ou, à sa suite, Michaël Young ou Jean-Claude Passeron (abstraction, coupure avec la vie quotidienne, codification écrite avancée, procédure d'évaluation formelle), pourraient être mieux intégrés à l'analyse. Mais cet ouvrage, délibérément bref, propose une synthèse fort

utile et problématisée qui invite à soumettre les acquis des travaux présentés à l'épreuve empirique.

Marie-Pierre Pouly
GRESO, université de Limoges

BIBLIOGRAPHIE

DURKHEIM E. (1938). *L'évolution pédagogique en France*. Paris : Alcan.

PEUGNY Camille. *Le déclassement*. Paris : Grasset, 2009, 173 p.

Issu d'une thèse de doctorat réalisée au Centre de recherche en économie et statistique (INSEE) et à l'Observatoire sociologique du changement (IEP de Paris) sous la direction d'Alain Chenu, ce livre est le premier ouvrage de sociologie consacré au déclassement à destination d'un large public. De retour sur le devant de la scène depuis les années deux mille, ce thème du déclassement méritait bien cette petite synthèse particulièrement claire et bien documentée. La définition ordinaire du déclassement est en effet très fluctuante et son importance réelle souvent bien fantasmée. Armé des précieuses enquêtes de l'INSEE sur l'emploi et sur la formation et la qualification professionnelle, l'auteur en apporte ici une mesure rigoureuse, appuyée sur une approche intergénérationnelle du phénomène. « Est déclassé tout individu qui ne parvient pas à maintenir la position sociale de ses parents » (p. 13) : il s'agit donc ici d'une étude centrée sur le « déclassement social par le bas », trop souvent négligé par des travaux focalisés sur la mobilité sociale ascendante (Merllié & Prévot, 1997). Du point de vue de la sociologie de l'éducation, Camille Peugny attire ainsi utilement l'attention sur les trajectoires assez souvent malheureuses de certains enfants de cadres, dont la réussite scolaire et sociale n'apparaît plus si évidente et si mécanique¹.

En effet, « dans la France des années deux mille et à l'âge de 40 ans, un fils de cadre supérieur sur quatre et une fille sur trois sont employé(e)s ou exercent des emplois ouvriers » (p. 44). C'est peu et beaucoup à la fois : parmi les 1,7 millions d'individus âgés de 40 ans en 2003, 9 % ont un père cadre, ce qui permet d'estimer à 40 000 personnes tout au plus les membres de cette cohorte ayant connu la destinée évoquée par Peugny. Mais d'une génération à l'autre, la fréquence de telles trajectoires a cependant nettement augmenté, surtout si l'on se réfère à la génération arrivée sur le marché du travail durant la « décennie dorée » (1965-1975) décrite par

Chauvel (1998). Ce n'est pas la seule évaluation à laquelle procède l'auteur dans son premier chapitre consacré à « l'augmentation paradoxale du nombre des déclassés ». S'intéressant également aux trajectoires des enfants d'employés et d'ouvriers, il conclut à une « diminution des perspectives de promotion sociale vers le salariat d'encadrement » (p. 42). Ce point mérite cependant d'être débattu. Soulignons tout d'abord qu'au vu des données, cette diminution est d'ampleur bien inférieure à l'augmentation du déclassement des enfants de cadres. Il est ensuite discutable de rassembler d'un côté les ouvriers et les employés qualifiés et de l'autre les ouvriers et les employés non qualifiés pour une comparaison en moyenne durée. Enfin s'agissant des seuls ouvriers, l'évolution récente me semble contredire la tendance dégagée par Peugny : « En 1970, seuls 19 % des enfants d'ouvriers étaient devenus cadres (moyens ou supérieurs) ou exerçaient une profession libérale à l'âge de 30 ans [...]. En 2003, c'est désormais plus du quart des enfants d'ouvriers qui occupent des positions de décision ou d'expertise dès 30 ans. » (Poullaouec, 2010, p. 115)

Avant d'aborder au chapitre 2 « l'expérience du déclassement, entre rébellion et retrait », (p. 71), l'auteur esquisse quelques pistes d'explication de l'essor des déclassements repérés à l'aide des données statistiques. « Le diplôme, premier rempart contre le déclassement » (p. 51), n'est ici pas mis en cause, contrairement à ce que suggère la thèse de l'inflation scolaire (Duru-Bellat, 2006). En premier lieu, Peugny souligne que les parents cadres des déclassés sont moins diplômés que les autres cadres, retrouvant ainsi des résultats établis par Claude Thélot (2004). Autrement dit, « c'est bien par la transmission du capital culturel [...] qu'est assurée la transmission du statut de cadre entre les générations. [...] il ne suffit plus d'être issu d'une lignée prestigieuse pour être protégé du déclassement » (p. 55). En second lieu, l'auteur évoque rapidement le rôle du « déclassement scolaire, au sens du concept anglo-saxon d'*overeducation* » (p. 58). Discutant du caractère méritocratique de la société française, il conclut enfin que si le niveau de diplôme est aujourd'hui moins conditionné par l'origine sociale, les positions sociales seraient quant à elles moins conditionnées par le niveau de diplôme. La formulation de ce dernier résultat laisse cependant le lecteur sur sa faim : l'auteur ne vient-il pas de rappeler l'importance de plus en plus décisive des diplômes de l'enseignement supérieur dans l'accès aux positions de cadres ? On regrettera également que le rôle du diplôme dans le déroulement des carrières professionnelles ne soit pas pris en considération, alors que les données le permettaient.

Deux types d'expériences du déclassement sont ensuite dégagés des entretiens recueillis auprès d'enfants de cadres devenus ouvriers ou employés : à « la tentation de la rébel-