Document generated on 07/19/2025 2:13 a.m.

Sociologie et sociétés

# Présentation
## Centralité des savoirs et éducation : vers de nouvelles problématiques
# Introduction
## Centrality of Knowledge and Education: Towards New Perspectives

Pierre DANDURAND and Émile OLLIVIER

Volume 23, Number 1, Spring 1991

Savoirs institués, savoirs informels

URI: https://id.erudit.org/iderudit/001160ar
DOI: https://doi.org/10.7202/001160ar

See table of contents

Publisher(s)

Les Presses de l'Université de Montréal

ISSN

0038-030X (print)
1492-1375 (digital)

Explore this journal

Cite this document

DANDURAND, P. & OLLIVIER, É. (1991). Présentation : centralité des savoirs et éducation : vers de nouvelles problématiques. *Sociologie et sociétés*, *23*(1), 3–23. https://doi.org/10.7202/001160ar

Tous droits réservés © Les Presses de l'Université de Montréal, 1991

This document is protected by copyright law. Use of the services of Érudit (including reproduction) is subject to its terms and conditions, which can be viewed online.

https://apropos.erudit.org/en/users/policy-on-use/

This article is disseminated and preserved by Érudit.

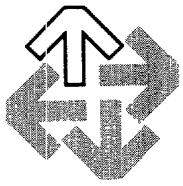
Érudit is a non-profit inter-university consortium of the Université de Montréal, Université Laval, and the Université du Québec à Montréal. Its mission is to promote and disseminate research.

https://www.erudit.org/en/

*Sociologie et sociétés, vol. XXIII, n° 1, printemps 1991, p. 3-23*

Présentation

# Centralité des savoirs et éducation : vers de nouvelles problématiques



PIERRE DANDURAND
et ÉMILE OLLIVIER

Dans la mesure où elle est appelée à réfléchir sur la jonction du social et de l'éducatif, la sociologie de l'éducation est directement interpellée par les transformations structurelles qui touchent les instances de production/diffusion des connaissances et les rapports des groupes sociaux aux savoirs.

Ce numéro aborde de plain-pied la question de la centralité nouvelle des savoirs qui paraît caractériser les sociétés de capitalisme avancé[1]. D'entrée de jeu, on ne peut manquer d'être frappé par au moins deux processus majeurs qui traversent tout le champ de la production symbolique : d'une part, une institutionnalisation accélérée des moyens de production, de stockage et de transmission des savoirs et connaissances, d'autre part, le développement de la rationalité scientifique comme mode de connaissance valorisé, qui envahit les ordres institués de transmission des savoirs pour refouler, semble-t-il, les autres modes d'appréhension de la réalité dans la sphère des activités souterraines et privées.

C'est à partir de ces paramètres que nous avons abordé ce numéro de *Sociologie et sociétés*. Suite à un regard rétrospectif sur le développement de la sociologie de l'éducation (Dandurand et Ollivier, 1987), il nous semblait que celle-ci avait tendance à s'enfoncer dans la sociologie scolaire, que l'imagination sociologique autour de l'*école* se rétrécissait dangereusement et que la sociologie de l'éducation était en voie d'essoufflement. C'est pourquoi nous tentons ici d'ouvrir une brèche en nous centrant sur une problématique proche d'une sociologie de la connaissance où les processus de modélisation, de diffusion et d'appropriation de la connaissance deviennent centraux. Mais il s'agissait pour nous d'observer à l'œuvre ces processus tant dans l'institution scolaire que dans d'autres lieux où on les sait présents mais où ils agissent plus informellement[2]. Outre les savoirs institués, nous voulions rejoindre les savoirs informels. Nous n'avons pu réaliser qu'un premier pas dans

1. On pourrait aussi les qualifier de sociétés postindustrielles. C'est à Daniel Bell et Alain Touraine que revient le mérite d'avoir mis en circulation l'expression, «société postindustrielle», qui fit alors fortune et fut reprise par plusieurs auteurs aussi bien à l'ouest qu'à l'est (Richta 1974).

2. Par sa référence à la sociologie de la connaissance, notre démarche se rapproche de celle de la «nouvelle sociologie de l'éducation» (NSÉ) britannique. Cependant, elle s'en démarque entre autres par l'inclusion des processus informels d'éducation hors *école*.

cette direction, les articles réunis ici étant pour la plupart axés sur l'*école*. Mais ce numéro comporte aussi des analyses sur la formation en entreprise, sur l'action pédagogique et mobilisante des médias dans le sillage d'un mouvement social, de même qu'une réflexion sur les liens plus généraux entre appropriation des connaissances et constitution des identités.

Dans le cadre de cette présentation, nous poursuivons une réflexion qui s'articule à nos interrogations de départ, intégrant mais aussi dépassant les collaborations à ce numéro. Écrite sous le mode de l'essai, cette présentation cherche à évaluer les conséquences de la problématique moderne des rapports savoir/société sur les instances de production/diffusion du savoir. Elle se propose en particulier de cerner le rôle de l'ordre scolaire dans la valorisation de la rationalité scientifique et de s'interroger sur le débordement de l'*école* par d'autres instances de diffusion des connaissances[3].

## 1. DÉVELOPPEMENT ET USAGES SOCIAUX DE LA CONNAISSANCE ET DU SAVOIR

Dès lors qu'on s'interroge sur la nature du savoir et sur sa place dans la société, il est important d'essayer d'en tracer ne fût-ce qu'à grands traits l'évolution historique. Ainsi pourront apparaître des éléments de continuité et se préciser la spécificité des rapports contemporains entre savoir et société.

### 1.1 UN RETOUR SUR LE PASSÉ: AU SORTIR DE LA «NUIT» DES TEMPS

Très tôt dans l'histoire humaine, nous avons assisté, dans l'ordre de la connaissance et de sa transmission, au cheminement d'un couple presque constamment solidaire: le politique et l'économique. Claude Lévi-Strauss, par exemple, rappelait comment dès leurs débuts les techniques d'écriture ont été intimement associées aux activités économiques et politiques (Charbonnier, 1961). On sait l'importance et la valorisation des activités de connaissance chez les philosophes de l'Antiquité qui, rappelons-le, ont posé l'une des bases de la pensée occidentale. Ainsi, c'est Platon qui, dans *La République*, met au jour les rapports archétypaux connaissance/pouvoir suivant une problématique qui sera reprise et réinterprétée tout au long de l'histoire occidentale. Son analyse demeure d'une étonnante contemporanéité. Qu'on se rappelle, entre autres, le concept du roi-philosophe dont la légitimité, à l'instar de celle des technocrates d'aujourd'hui, reposait sur la connaissance.

Chez Platon, épistémologie et pouvoir forment un couple inséparable. Toute sa théorie politique se déploie à partir d'une conception du monde qui suppose une démarche herméneutique, depuis lors associée à Socrate, démarche qui est aussi un cheminement initiatique au terme duquel une minorité (les philosophes) appréhendent enfin l'essence des choses. C'est le mythe de la caverne et le passage d'une connaissance «reflet» à une connaissance vraie. Cette connaissance, basée sur la raison et faisant l'objet d'un long apprentissage, légitime une position de pouvoir. Et cela parce que, selon la vision platonicienne, la raison dans l'action humaine l'emporte sur toute autre considération. Elle met à son service la

---

3. Nous avons choisi d'utiliser les deux notions de connaissance et de savoir, bien que règne, en ce domaine, un flottement quasi complet, comme la lecture des articles de ce numéro le montre sans équivoque. La tâche de mettre de l'ordre dans ces concepts en déterminant leur signification spécifique, leur territoire propre, dépassait les limites de cet essai.

Nous avons choisi malgré tout de les retenir l'un et l'autre, car il nous semblait important de conserver à cet ordre de réalité toute sa complexité. Pour nous, la notion de connaissance a plus d'extension que celle de savoir: elle signifie toute appréhension symbolique de la réalité. Savoir, par ailleurs, est entendu dans le sens d'un processus plus restreint d'appréhension du réel renvoyant à la connaissance scientifique qui obéit à la rationalité scientifique et est soumise à des procédures définies de vérification; ou encore, la notion de savoir est employée dans la mesure où elle renvoie à des connaissances plus près des pratiques et devient à la limite, l'équivalent de savoir-faire (de *skill*, selon une expression anglaise fréquemment utilisée). Le savoir, enfin, aurait pour caractéristique de se présenter comme une pratique sociale réflexive (BEILEROT, 1989). Le lecteur jugera du sens à donner à ces notions en fonction du contexte de leur utilisation.

volonté. Nous sommes donc en face d'une conception selon laquelle vouloir et savoir se fondent dans un seul élan et une seule direction, guidés par une connaissance essentielle où les principes de légitimité, qui vont prendre source dans le savoir, sont pour ainsi dire posés dans toute leur pureté. La rectitude du regard impose, par sa propre force, une rectitude dans la direction politique. Voilà une conception qui va être battue en brèche par Kant et, en un sens[4], par Freud et Marx, mais qui ne manque pas de fasciner encore aujourd'hui et de jouer le rôle d'«un miroir aux alouettes». C'est un discours puisant aux sources mêmes du phénomène technocratique. On y reconnaîtra aussi au passage la rhétorique célébrant la prétendue action savante et désintéressée des professionnels et scientifiques.

En invoquant Platon, on ne peut manquer de rappeler le dédoublement de discours qu'il propose pour assurer la gouverne de la Cité: le noble mensonge qui prend la forme d'une fable susceptible d'assurer l'adhésion des citoyens. Cette cité idéale que dessine Platon tout au long de son livre, *La République*, et qu'il propose comme un construit rationnel mais très complexe, il faudra savoir la présenter au peuple. Surtout, il faudra expliquer simplement et rendre légitime la répartition inégale des citoyens dans l'inévitable division sociale du travail. Et c'est ainsi qu'on entre dans le «noble mensonge»:

> Vous tous qui faites partie de la Cité (voilà ce que nous déclarerons, en leur racontant cette histoire), c'est entendu désormais, vous êtes frères! Mais le Dieu qui vous façonne, en produisant ceux d'entre vous qui sont faits pour commander, a mêlé de l'or à leur substance, ce qui explique qu'ils soient en rang le plus honorable; de l'argent, chez ceux qui sont faits pour servir d'auxiliaires; du fer et du bronze, dans les cultivateurs et chez les hommes de métier en général. (Platon, 1950, 415 *a*, vol. I, p. 976.)

Ce subterfuge, ce faux permettrait de faire accepter les inégalités de statut tout en assurant la marche de la société selon un ordre commandé par la nature[5]. Ce récit noble mais fictif assurerait ainsi le contrôle social. C'est un rouage d'une mécanique de pouvoir bien connue — propagande ou vulgarisation — qui relève du «récit narratif», selon l'expression de Lyotard (1979), c'est-à-dire d'un discours et d'un procès de connaissance légitimant l'ordre social.

Dans le monde médiéval, les rapports savoir/pouvoir se posent dans le cadre du christianisme. Le travail de connaissance est confié aux clercs qui tablent au départ sur une vérité révélée. Duby (1978), par exemple, analyse finement leur reconstruction du monde sur le mode symbolique, reconstruction marquée par la structure sociale et son évolution, mais aussi par les impératifs de l'ordre politique, du pouvoir et de la place respective du politique et du religieux[6]. Les trois grands ordres, *oratores, pugnatores, laborates*, qui sont des ordres fonctionnels, trouvent leur justification dans une nature symboliquement intégrée et ordonnée à partir du surnaturel, c'est-à-dire d'un ordre divin qui vient s'entremêler à l'ordre «charnel», humain. Travail de connaissance qui construit le christianisme comme modèle culturel dominant articulé à une société d'Ancien Régime mais qui persistera par-delà la Renaissance et la Réforme.

C'est dans ce cadre que s'inscrit l'analyse de Durkheim (1969) de l'évolution pédagogique en France. Œuvre marquante de la sociologie de la connaissance autant que de la

---

4. En un sens et en un sens seulement parce que, tout au moins dans le cas de Freud et de Marx, quand on sait rétablir la vraie connaissance de soi ou du monde, la force même de ce nouveau savoir autorise des actions maintenant éclairées, confère un nouveau pouvoir sur soi et sur les autres. C'est le récit émancipatoire de LYOTARD (1979).

5. Il est important de préciser ici que la répartition des citoyens entre l'ordre des gouvernants, celui des guerriers et celui des agriculteurs et artisans serait en fait assurée par un système complexe d'éducation permettant de révéler les aptitudes «naturelles» de chacun.

6. «Le discours épiscopal, écrit Duby, lorsqu'il s'adresse aux princes de la terre, a bien ce but: leur rappeler leurs droits, leurs devoirs, et ce qui ne va pas dans le monde. Les inciter à agir, à rétablir l'ordre. Cet ordre dont l'évêque découvre le modèle dans le ciel. Discours politique, le discours des évêques invite à reformer les relations sociales. C'est un projet de société. Dans la tradition carolingienne, l'épiscopat est le producteur naturel de l'idéologie.» (DUBY, 1978, p. 29.)

sociologie de l'éducation, elle nous fait voir l'évolution et la fonctionnalité, à travers des débats et des conflits, des modèles culturels jugés dignes d'être transmis. On retrouve chez Durkheim les trois ordres dont parle Duby et, en particulier, le rôle central du clergé comme agent de connaissance et de pouvoir.

Préoccupé par la modélisation des savoirs et des connaissances dans et par l'action pédagogique, Durkheim met l'accent sur le type idéal que traduit le dispositif pédagogique dans les grandes étapes de l'évolution de la société française. À travers les modes pédagogiques, on peut suivre comment, à l'ordre chrétien en même temps que féodal, succède l'ordre bourgeois. Ainsi, à partir de la Renaissance et de la Réforme, la *science* émerge comme volet de connaissance valorisée et l'*individu* devient l'objet d'une attention particulière dans l'action pédagogique: c'est ainsi que Rabelais appelle de ses vœux une connaissance scientifique du monde et que l'éducation des jésuites mise sur une action personnalisée et sur l'émulation, comme le montre admirablement Durkheim. Dans ce passage de la société d'Ancien Régime à la société industrielle et bourgeoise, s'impose aussi la distinction entre enfance et âge adulte, qu'on peut comprendre comme un prolongement du processus d'individualisation dans la conception des rapports sociaux. Pour sa part, Philippe Ariès (1960) dévoile comment, tout en marquant les âges, la scolarisation produit et consacre du même coup les distinctions de classes: l'enseignement secondaire, en s'instituant, va contribuer à produire-reproduire la bourgeoisie dans ses différentes fractions, inculquant un éthos de classe, des habitus qui, naturalisant des dispositions acquises, vont consacrer symboliquement son droit «naturel» au pouvoir.

### 1.2 LA PROBLÉMATIQUE MODERNE DES RAPPORTS SAVOIR/SOCIÉTÉ

Émergent ainsi deux des axes parmi les plus importants de la modernité, ou, plus exactement, d'une culture de la modernité: d'une part la science et la rationalité comme modes de connaissance privilégiés, d'autre part l'individu et son épanouissement comme finalité de l'action sociale. Disons d'abord que ces notions, depuis leur apparition jusqu'à maintenant, ont considérablement évolué. Elles ont donné lieu à de multiples discours qui les ont alourdies de sens en même temps que se sont transformées les structures socio-économiques qui les entouraient, de telle sorte que leur portée, leur signification n'est plus la même. Qu'on pense à la place de la science dans nos sociétés par rapport à ce qu'elle était aux XVI$^{e}$ et XVII$^{e}$ siècles; qu'on pense aussi à la pédagogie des jésuites par rapport aux modèles de pédagogie contemporaine.

Ces notions, qui vont marquer le contenu et les modes de transmission des connaissances tout particulièrement aux XIX$^{e}$ et XX$^{e}$ siècles, sont en correspondance avec le développement de l'ordre bourgeois, comme nous l'indiquions plus haut. L'émergence de la science comme mode de connaissance a un lien organique évident avec le développement d'une économie capitaliste: la science est en effet appelée à décupler les forces productives en s'incorporant aux machines et aux producteurs. D'abord vue comme un simple auxiliaire de la force de travail, elle sera par la suite conçue comme la principale force productive au service des classes supérieures (Habermas, 1973; Wright, 1985). Certains, dont Daniel Bell (1973), voient même dans la science un facteur quasi autonome du développement et du progrès des sociétés postindustrielles, dont elle devient à toutes fins utiles le cœur.

La place grandissante et de plus en plus déterminante de la science dans la culture occidentale marque aussi un autre changement social important. Elle va miner progressivement ce qui a constitué le socle culturel de la chrétienté et de l'aristocratie: la prédominance d'un mode de connaissance constitué d'un alliage de foi, de vérité révélée et de philosophie scolastique. Prédominance reposant dans l'ordre politique sur un concordat Église/État et s'articulant à des institutions religieuses assurant l'hégémonie culturelle. C'est l'État, la science étant péniblement devenue «laïque», qui, dans la plupart des pays capitalistes, va progressivement prendre le contrôle de l'*école* et des institutions scientifiques pour garantir

l'établissement d'une éducation et d'une science nationales. Dans l'ordre public, la nation comme référent idéologique majeur va tendre à remplacer l'Église.

Ce déplacement est extrêmement important. En effet, tout se passe comme si une plus grande nationalisation du capital culturel (en rupture avec le caractère transnational du capital culturel dans le monde chrétien) accompagnait le renforcement des États-nations aux XIX^e^ et XX^e^ siècles. L'un des principes de modélisation du champ des connaissances et du savoir découle dès lors plus clairement des impératifs de la nation. De là aussi découle la légitimité du développement, sous l'égide de l'État, d'un système de plus en plus complexe et vaste de production-transmission des connaissances, système constituant ou confortant du même coup des identités nationales (Curtis, 1988) au-delà de liens plus particularistes comme l'appartenance de sexe, l'appartenance de classe, l'appartenance ethnique, religieuse, régionale et familiale. C'est là un des arrière-plans importants de l'apparition de l'éducation de masse, comme le soulignent justement Boli et Ramirez (1986). Il est vrai, cependant, que cette forme scolaire trouve aussi un ferment et un principe de légitimation majeur dans une philosophie libérale inséparable de la constitution des États capitalistes du XIX^e^ siècle, philosophie hypostasiant l'individu libre mais aussi projetant le modèle d'une société égalitaire et marquée par le progrès de la raison et de la science (MacPherson, 1985).

En fait, dans les «grands récits» d'émancipation qui nous habitent depuis le XIX^e^ siècle, «grands récits» à caractère fabuleux et analogues au «noble mensonge» de Platon, les pouvoirs, aussi bien capitalistes que socialistes, ont déployé une rhétorique qui veut que grâce à l'extension de la rationalité dans le champ de l'agir et au développement-diffusion de la science et de la technologie, nous étions irréversiblement engagés sur la voie du progrès, du bien-être et promis à une véritable démocratie.

Si ces grands discours n'ont pas manqué de susciter du désenchantement, il reste qu'aujourd'hui la connaissance, comme science et technologie, a pris une place considérable, énorme même, dans nos sociétés. Les enjeux que posent les capacités de production, de diffusion et d'appropriation des connaissances et des savoirs sont devenus centraux, tant pour les individus que pour des groupes de toutes natures.

Si l'on en croit certains, le pouvoir tend maintenant à résider dans la technocratie et à s'agglutiner autour de groupes restreints d'experts. Un sociologue comme Gouldner (1979) croit ainsi voir émerger une nouvelle classe dominante basée sur un certain monopole du savoir. Collins (1979) nous décrit la société américaine, prototype à ce jour de la modernité, comme une *credential society*, soit comme une société qui place en son centre même le savoir certifié dans les universités, porte d'entrée et mode de monopolisation des postes de direction, pour former ce qu'il nomme très largement le *political labor*, par opposition à la masse s'adonnant au *productive labor* (p. 50). D'autres sociologues contemporains (Habermas, 1973; Wright, 1985), dont la réflexion s'inscrit cette fois dans le prolongement du marxisme, considèrent aussi que le savoir a changé de sens et de statut. Ils y voient une force productive de plus en plus déterminante dans le développement du capitalisme, exprimant une forme d'exploitation particulière qui n'est plus réductible au simple rapport capital/travail. À travers ces analyses différentes ou même divergentes, se dégage cependant un constat commun. Le développement des connaissances scientifiques a permis d'exercer un contrôle de plus en plus grand sur la nature, mais aussi d'agir progressivement de façon de plus en plus efficace sur les personnes et sur les conduites humaines. L'émergence de cette nouvelle dimension change considérablement les connotations socio-économiques, et aussi politiques, de la croissance du capital-savoir.

Par ailleurs, les progrès des techniques de communication, particulièrement les techniques de communication de masse, bouleversent à plusieurs égards la problématique culturelle. Les mass média s'imposent comme une instance majeure dans la diffusion des connaissances, rejoignant des auditoires considérables et exerçant une fascination indéniable. D'autre part, ils introduisent entre une culture savante ou «noble» et une culture «première» (Dumont, 1961, 1985), ancrée dans les pratiques quotidiennes, un nouvel ordre culturel,

la culture de masse. Il s'agit bien d'un ordre spécifique, où se mêlent à des degrés variables des impératifs économiques, politiques et de popularité.

Plus récemment, on a vu s'imposer une nouvelle technologie: l'informatique. Très fonctionnelle, dans la mesure où elle accélère énormément la diffusion et les capacités de stockage de l'information, elle ne manque pas d'avoir un effet non seulement sur la diffusion, mais aussi sur la modélisation des connaissances qu'elle traite (Young, 1984; Lyotard, 1979). Elle n'est donc pas qu'une innovation technologique. On prévoit d'ailleurs que cette nouvelle technologie obligera les États à revoir et modifier leur gestion politique de la circulation des informations (Lyotard, 1979), ne serait-ce que parce que celles-ci traversent avec une extrême facilité les frontières nationales traditionnelles, ce qui pose irrémédiablement l'enjeu du partage de l'espace. De là la création, déjà amorcée, d'immenses entreprises transnationales de production et de diffusion de l'information, à l'instar de celle constituée récemment par deux grandes sociétés, Time et Warner, entreprises qui risquent de retirer aux États un instrument majeur de contrôle des populations.

En somme, savoir et pouvoir, peut-on penser, n'ont jamais été aussi intimement associés. En fait, et par-delà de multiples manifestations, ce qui nous semble devoir expliquer de façon décisive l'intimité de ce lien, c'est le double statut de la science comme mode de connaissance dominant. Désormais elle constitue en effet la force productive probablement la plus importante à l'heure actuelle dans nos sociétés, en même temps que l'une des principales bases de légitimation des rapports de domination dans l'ordre du discours social.

## 2. CONSÉQUENCES DE LA NOUVELLE PROBLÉMATIQUE SUR LES INSTANCES DE PRODUCTION ET DE DIFFUSION DES SAVOIRS ET CONNAISSANCES

### 2.1 VALORISATION DE LA RATIONALITÉ SCIENTIFIQUE ET ORDRE SCOLAIRE

Il est clair que l'*école* a joué un rôle très important dans la modernisation des sociétés de capitalisme avancé et en ce sens, elle s'est révélée un puissant agent de changement social. En fait, la centralité nouvelle du savoir, dont elle est partie prenante, entraîne de multiples conséquences sur le développement du champ scolaire, assurant son autonomisation tout en alimentant son impérialisme, impérialisme qui l'amène par ailleurs à reléguer hors de ses murs tout un ensemble d'autres savoirs et connaissances.

#### 2.1.1 *Autonomisation du champ scolaire*

Le nouveau rôle que joue la connaissance scientifique dans nos sociétés et la place qu'elle y a gagnée vont d'abord contribuer à une plus grande autonomie du champ scolaire, dans la mesure où l'action pédagogique n'aura plus à puiser sa légitimité dans le rapport au surnaturel ou dans le recours aux garants méta-sociaux, selon une expression de Touraine[7]. L'institution scolaire prend ainsi ses distances vis-à-vis des Églises, du champ religieux. L'ordre scolaire peut maintenant ne renvoyer qu'à lui-même. Et à ses plus hauts niveaux, soit à l'université, il devient un lieu tout à fait essentiel de production de la légitimité à travers sa mission de production et de transmission de la science et par la voie de toutes ses disciplines professionnelles. L'université est ainsi confirmée comme lieu par excellence de la science et de la scientificité en même temps qu'elle participe à la normalisation des pratiques sociales de tout ordre allant, par exemple, de l'entretien du corps et de l'esprit (avec des disciplines comme la médecine, la psychiatrie et la psychologie), des compor-

7. Rappelons qu'il ne s'agit là que d'une autonomie relative. L'ordre scolaire demeure en dernière instance tributaire, comme nous le verrons plus loin, des exigences du développement économique, donc de l'ordre économique, pour une part, et, d'autre part, dépend de l'État, donc de l'ordre politique, à la fois sur le plan financier et à cause du rôle qui lui est dévolu, celui de participer à la constitution des identités et des appartenances nationales.

tements sociaux à adopter (avec la panoplie des sciences sociales), jusqu'à l'ordination des goûts et des modes de pensée (avec l'enseignement des lettres, des arts et de la philosophie[8]). Cette centralité de l'université, c'est peut-être Parsons (Parsons et Platt, 1977) qui l'a le mieux montrée et justifiée de la façon la plus succincte en définissant l'université d'abord comme porteuse et reproductrice de la rationalité scientifique, celle-ci s'imposant comme valeur fonctionnelle centrale des sociétés de capitalisme avancé. Suivant cette perspective parsonnienne[9], la rationalité scientifique et le statut de l'institution universitaire sont en rapport direct avec la fonctionnalité de ce mode de connaissance dans la dynamique politique et économique. L'université est ainsi en harmonie avec la technocratie. Cependant, et c'est là que notre analyse doit rompre avec Parsons, l'institution universitaire incorpore et transmet en fait un arbitraire culturel dominant, reconstituant dans l'ordre scolaire les rapports de pouvoir entre groupes sociaux. Elle le fera avec d'autant plus de force que son action demeure masquée, comme l'ont montré de façon exemplaire Pierre Bourdieu et ses collaborateurs dans *Les Héritiers* (1964), *La Reproduction* (1971) ou, plus récemment encore, dans *La Noblesse d'État* (1989).

#### 2.1.2 *Impérialisme de l'école*

L'autonomie relative de l'institution scolaire dans l'ordre de la connaissance, le statut du savoir qu'elle dispense et valorise, son rôle n'étant en rien passif à cet égard, les liens qu'elle tisse ainsi avec les grands corps sociaux, les classes sociales et plus généralement avec le pouvoir, tout cela semble lui donner une force d'attraction dans le champ symbolique, force qui lui permet d'incorporer et de transmuer en des savoirs scolaires qualifiés de scientifiques de «petits» savoirs qui logent ailleurs et qui émergent, propulsés par des mouvements sociaux ou des agents engagés dans des stratégies de promotion sociale (par exemple les divers mouvements de professionnalisation) ou dans d'autres stratégies de reproduction (voir en particulier Bourdieu, 1976).

Tout cela est relativement connu mais n'est traité que de façon le plus souvent éparse dans une approche sociologique compartimentée en de multiples sous-champs. On pense spécifiquement ici à la difficile rencontre de la sociologie de la connaissance, de la sociologie des professions et de la sociologie des mouvements sociaux. L'important pour nous est de souligner l'étendue de l'incorporation des nouveaux savoirs (par exemple l'écologie) ou des savoirs en voie de revalorisation (par exemple l'acupuncture) dans l'*école* et sur le mode scolaire.

Dans le développement historique des institutions d'enseignement, l'imposition de la rationalité scientifique, qui brise la dépendance de l'*école* vis-à-vis ses garants méta-sociaux, jusque là sources de vérité, fait que c'est elle maintenant qui tend à monopoliser le mode valorisé de connaissance. C'est donc à elle que revient en grande partie la capacité de sanctionner «le vrai». Ainsi s'explique son extraordinaire force d'attraction et sa propension à la formalisation, à la codification et à l'institutionnalisation, en son sein et sous le sceau de la scientificité, des multiples savoirs émergents. En un mot, les immenses appareils scolaires qui se sont développés à une vitesse fulgurante au cours du dernier demi-siècle ne peuvent plus être seulement caractérisés comme une des plus grandes «industries» des sociétés de capitalisme avancé (ce qu'ils sont effectivement, on le sait depuis les travaux de Machlup [1962] et de Le Thanh Khôi [1967]. Ils ne peuvent plus être définis uniquement

---

8. Bien qu'ici il faille être prudent et ne pas établir encore une fois des relations de cause à effet entre les discours idéologico-scientifiques des disciplines universitaires et les comportements des agents sociaux. FRIEDSON (1986) souligne que dans le cas des professions, des médiations significatives s'opèrent entre le discours du *scholar* et l'action des praticiens. Claude Lessard *et al.* montrent aussi, dans la suite du numéro, comment les enseignants retraduisent et déconstruisent la pédagogie savante pour reconstituer un savoir pratique.

9. L'analyse que propose Parsons de l'université américaine est une construction théorique de premier degré, qui reproduit l'archétype de ce que doit ou devrait être l'université dans une société avancée *(up graded)* comme celle des États-Unis des années 1950, c'est-à-dire des États-Unis en pleine épiphanie. L'université tient par les valeurs qu'elle incarne, cela est sa raison d'être (PARSONS et PLATT, 1977).

par leur fonction de production/reproduction des rapports sociaux, de division-répartition dans la structure hiérarchisée des postes, ni même selon la perspective trop étroite d'une sociologie du curriculum, qui insiste sur un travail de remodelage des éléments de culture diversement sélectionnés et bricolés, comme nous le montre ici même Jean-Claude Forquin. L'institution *scolaire, c'est aussi une puissante machine avaleuse de connaissances et de savoirs en instance d'être canonisés et recodifiés pour entrer dans la catégorie du «vrai»* (et, à un moindre degré, du juste).

La culture scolaire a continuellement subi un processus d'acculturation et d'appropriation des savoirs et connaissances qui viennent d'autres horizons et qui apparaissent souvent comme l'enjeu de rapports conflictuels entre groupes sociaux. On a déjà dit à cet égard que la large ouverture des universités américaines à l'égard des nouveaux savoirs avait été un facteur important de leur dynamisme. Il suffit de se rappeler quelques exemples pour saisir l'ampleur du phénomène. Le plus marquant et sans doute le plus décisif dans l'histoire de l'université moderne nous est décrit dans ce numéro par Yves Gingras. Ce dernier montre comment le laboratoire, emblème s'il en est de la scientificité, a été incorporé (non sans lutte) dans l'institution universitaire du XIX$^{e}$ siècle, lui qui devait son existence à l'initiative privée de certains chercheurs physiciens ou chimistes. Sur un plan plus large, les analyses de Foucault de l'histoire de la sexualité nous permettent de saisir les mécanismes par lesquels «notre société, rompant avec les traditions de l'*ars erotica*, s'est donné une *scientia sexualis*. Plus précisément, elle a poursuivi la tâche de produire des discours vrais sur le sexe, et ceci en ajustant non sans mal l'ancienne procédure de l'aveu sur les règles du discours scientifique» (Foucault, 1976, p. 90-91). Discours scientifiques qui, faut-il ajouter, ont leur nécessaire point d'ancrage dans des disciplines universitaires: médecine, psychiatrie, psychologie. La *scientia sexualis* a su récemment trouver au Québec une niche spécifique comme discipline universitaire nouvelle sous le titre de sexologie.

Un autre exemple nous est fourni par le développement d'un discours scientifique sur l'éducation voulant rompre avec des savoirs et connaissances de sens commun en redéfinissant les pratiques à adopter et en disqualifiant du même coup un ensemble de pratiques usuelles. On pense ici à Margaret Mead utilisant ses expériences d'anthropologue (tout en y incorporant ses propres valeurs et habitus, produits d'une éducation de classe moyenne américaine) et expérimentant auprès de sa propre fille, Mary Catherine Bateson (Bateson, 1989), les méthodes scientifiques et rationnelles d'éducation des enfants. À différents degrés, elle influencera aussi, par ses écrits et ses échanges avec le célèbre docteur Spock, la pédiatrie et la puériculture nord-américaines auprès d'une bonne partie de la génération née dans les années d'après-guerre (R. Dandurand, 1981).

En définitive, ce qui nous semble devoir être soumis à la réflexion, c'est l'importance du mouvement d'incorporation et de disqualification des savoirs et des connaissances dans le développement du système scolaire; c'est l'impérialisme de l'*école* qui l'amène à faire siennes des connaissances pour les recodifier et, d'autre part, sa tendance à dévaluer les apprentissages nombreux qui se font hors de ses murs[10].

#### 2.1.3 *Centralité de l'université et ordre scolaire intérieur*

Il y a un dernier point à souligner ici. Il concerne l'autonomie du champ scolaire et le rôle qu'y joue, dans ce nouveau contexte, l'université. Tout se passe comme si l'autonomisation plus grande du champ scolaire sur le plan culturel et symbolique a eu pour conséquence de renforcer la position de l'université dans l'ordre scolaire. Randall Collins, par exemple, écrit qu'au tournant du siècle, aux États-Unis, alors que commence à s'affirmer l'institution universitaire moderne, *«the leading universities were [now] in a position to*

10. Il y aurait ici un parallèle à faire avec ces pages admirables où Weber montre comment, dans les sociétés occidentales, le pouvoir, se centralisant autour d'une grande bureaucratie d'État élimine les instances locales du pouvoir, se les approprie en leur soutirant leurs moyens d'action, leurs ressources (WEBER, 1959).

*set standards throughout the educational world and began to rise a position from which they dominated all other forms of education: secondary, professionnal teacher training»* (Collins, 1979, p. 126).

On voit ainsi comment l'ordre scolaire, dans la mesure où il parvient à produire un capital symbolique valorisé, soit la rationalité scientifique garante de la vérité, trouve à son sommet la source même de son ordre propre. L'université lieu de la science est aussi du même coup lieu du pouvoir scolaire, du moins dans l'ordre des connaissances.

2.1.4 *Refoulement hors de l'école d'autres modes de connaissances et de savoirs*

La valorisation du mode de connaissance qu'est la rationalité scientifique a pour corollaire un refoulement hors de l'enseignement ou à ses frontières d'autres modes d'appréhension de la réalité qui font davantage appel aux connaissances coulées dans une morale religieuse ou laïque, aux connaissances liées à la démarche esthétique, aux connaissances tout simplement empruntées à une tradition ou apprises dans la foulée des pratiques quotidiennes. Mieux encore, on a assisté à la dévaluation des savoirs traditionnels, à des tentatives de marginalisation des savoirs d'expérience (à moins qu'ils ne soient réintroduits dans un langage savant) et à une disqualification des croyances religieuses ou surnaturelles, de la magie, des sciences occultes, entre autres.

Si, dans cette perspective où domine le culte de la rationalité scientifique, on considère le rôle de l'*école* par rapport aux processus plus larges de production/transmission des connaissances, on voit déjà que lui échappent une grande partie des connaissances ordinaires: celles de tous les jours, qui sont si importantes dans la vie de chacun, tant par leur pouvoir fonctionnel (les savoir-faire utilisés dans la production anthroponomique, selon l'expression de Bertaux [1977] que par leur pouvoir de donner du sens aux objets, aux personnes, aux situations, au temps, à la vie et, en définitive, de se donner sens à soi-même par la construction et le maintien de son identité. Bien sûr, on peut objecter qu'à tout cela l'*école* contribue. Mais elle y contribue bien mal, si l'on en croit Jean Lave (voir son article).

L'*école* a eu tendance à clore son champ de connaissance en situant au cœur de celui-ci la rationalité scientifique. Impériale, elle exclut les savoirs de sens commun, récupérant partiellement la religion, mais c'est pour en faire une science religieuse, la morale, mais c'est pour en faire une science morale, et ainsi de suite. Que vaut à ses yeux ce qui est transmis par les médias, par l'éducation familiale, dans les rencontres conviviales, dans les entreprises de vulgarisation scientifique qui lui échappent?

Mais la sociologie de l'éducation n'a-t-elle pas opéré le même découpage, elle qui s'est peu intéressée à la famille, aux médias, aux Églises, aux différents groupements culturels et aux autres instances de socialisation et de transmission de connaissances et de savoirs? Elle ne s'est guère penchée, hors de l'*école*, sur les processus à la base des fonctions de diffusion, de modélisation et d'appropriation du savoir[11]. Tout se passe comme si les sociologues de l'éducation s'étaient eux-mêmes enfermés dans l'appareil scolaire, fascinés probablement par son extraordinaire expansion et sa nouvelle centralité, mais aussi, il est vrai, poussés en ces retranchements par la division du travail à l'intérieur de leur discipline.

En ce sens, l'ouverture de Berger et Luckmann (1986) sur une sociologie de la connaissance qui englobe les données de la vie quotidienne invite à dépasser l'univers restreint des connaissances formalisées. Elle invite de même à aller voir comment se construit une représentation de la réalité à travers le processus fondamental de la socialisation. Il y a là une remarquable convergence entre cette conception d'une sociologie de la connaissance

11. À l'exception peut-être de Bourdieu et de ses collaborateurs pour qui l'action pédagogique est définie selon un mode générique qui englobe théoriquement toute instance d'inculcation symbolique, musée, famille, médias... Mais là encore, le regard nous semble être focalisé sur l'*école*.

et une sociologie de l'éducation au sens large du terme[12]. Cette ouverture oblige par ailleurs à considérer comment les processus d'appropriation de connaissances sont, dans la réalité de la vie des individus et des groupes, indissociablement liés à la construction des identités socioculturelles qui s'enracinent dans la trame de modèles valorisés ou obligés qui constituent leur horizon socioculturel. *L'acte de connaissance est à la fois lié à la construction des identités et à la participation sociale, significative (même dans la marginalité) qui l'accompagne forcément. La volonté de participer est peut-être plus déterminante que la volonté de savoir.* C'est également une position que défend Jean Lave dans ce numéro. Cette position n'est probablement possible que par le détour que permet ou facilite une approche anthropologique centrée sur les processus plus informels de l'usage de certaines connaissances et de leur appropriation en dehors des sphères institutionnelles où on est habitué de les voir mises en évidence. En effet, ce n'est souvent, nous dit-elle, que *dans les interstices du monde du travail et du monde scolaire que le complexe connaissance-identité-participation parvient à se réaliser alors même que ces institutions devraient y concourir au premier chef.* Voilà un questionnement important qui en rejoint d'autres.

Dominée par le complexe science/technologie, la culture scolaire est essentiellement axée sur l'agir instrumental (Habermas, 1973). On est en présence d'une connaissance fonctionnelle fondée sur la raison, mais qui assure, dans le cas de l'*école*, une division du travail très hiérarchisée où les modèles sociaux valorisés se construisent autour d'un *nombre limité de postes d'experts* pour former ce que Collins a appelé le *political labor*. Il s'ensuit que ce mode de connaissance a une capacité de motivation limitée auprès des jeunes et renvoie à un registre restreint de valeurs, deux dimensions intimement liées et essentielles dans le processus de constitution des identités comme dans le processus d'éducation. Il faut comprendre dans cette perspective l'échec de la socialisation scolaire auprès de certaines catégories de jeunes pour qui les rôles proposés sont ou bien inaccessibles, ou bien in-signifiants. Une approche pédagogique doit se fonder sur la conquête possible des identités, autant sinon plus que sur les savoirs qu'elle entend diffuser, si elle ne veut pas fonctionner complètement à vide, comme nous le montrent si bien les monographies de Willis (1977, 1978).

On a assisté au contraire à une taylorisation des modes d'apprentissage des savoirs dans les programmes scolaires, particulièrement au cours de l'après-guerre. Tout se passe comme si la centralité du champ des connaissances scientifiques et techniques entraînait à la fois la multiplication des aires de spécialisation et celle des groupes d'experts. Ce mouvement, qui obéit à sa logique propre de production-reproduction, a au moins deux effets qu'on pourrait qualifier de pervers : 1) la multiplication des matières à enseigner à l'*école* et l'émiettement des apprentissages; 2) une «super-division» accrue du champ scolaire, d'où un renforcement des hiérarchies, une multiplication des guerres de frontières et parallèlement une accentuation de la division sociale du travail. C'est Bernstein (1975) qui a sans doute le mieux théorisé ces rapports entre la division des espaces disciplinaires dans les curricula et les rapports de pouvoir.

### 2.2 ACCÉLÉRATION DU DÉVELOPPEMENT DES CONNAISSANCES SCIENTIFIQUES ET TECHNOLOGIQUES ET DÉBORDEMENT DE L'ÉCOLE

Pour impérialiste que soit l'*école*, au moins dans le champ des savoirs institués, on ne peut manquer de se demander si les systèmes scolaires sont objectivement capables de maintenir leur position de monopole dans la diffusion et l'appropriation des savoirs au moment où ceux-ci se développent à un rythme exponentiel. Au moment, aussi, où se poursuit une restructuration de l'économie qui s'opère elle-même sur les bases d'une utilisation plus intensive de la science et de la haute technologie.

---

12. Sous ce chapitre, il faut bien rendre hommage à des sociologues comme BAUDRILLARD (1979), YONNET (1986) et SIMMEL (1988), qui ont su voir dans les micro-manifestations de la vie quotidienne telles que les jeux, la mode, la séduction, les récits d'enfance des objets dignes d'intérêt.

Avec le développement de la recherche, cette accélération dans la production-diffusion des connaissances scientifiques permet des avancées continuelles, élargissant notre appréhension du système planétaire, ouvrant les multiples avenues de la biotechnologie, provoquant une révolution quasi permanente des technologies de la communication et alimentant une révolution des procédés de production.

#### 2.2.1 *Le complexe science/technologie, l'école et le marché du travail*

Un premier aspect à considérer est celui de l'arrimage entre développement du complexe science/technologie, *école* et marché du travail. La transformation structurelle dans laquelle sont engagées les sociétés de capitalisme avancé, transformation accélérée par la crise du début des années 1980, nous oblige à nous interroger sur la fonctionnalité des programmes scolaires en regard des développements scientifiques et technologiques appliqués à la production économique. Des initiatives souvent importantes ont été prises pour rapprocher l'*école* et l'entreprise, et la convergence à cet égard dépasse les grandes orientations idéologiques: sociaux-démocrates et néo-libéraux se sont accordés sur la nécessité d'agir, même si pour les uns et pour les autres les modalités pouvaient différer. Cette demande sociale est clairement identifiée dans plusieurs articles réunis dans ce numéro, soit ceux de Doray et Tardif, de Tanguy et de Toupin.

S'il est vrai que l'*école* moderne en est venue progressivement à placer en son centre le modèle scientifique et à accorder une place importante à la technique, il demeure qu'on continue souvent à l'accuser de vouloir se retrancher dans une position de retrait, de résistance ou encore de retard culturel *(cultural lag)* par rapport à la formation scientifique et technique appliquée aux besoins nouveaux des entreprises. L'*école*, presque traditionnellement en retard à cet égard, serait donc dans une situation problématique que risquerait d'aggraver une conjoncture marquée par un *linkage* plus impératif du système productif et du complexe science/technologie via les institutions d'enseignement. C'est la thèse que développe Useem (1986) concernant la situation actuelle du système scolaire américain: *«Clearly some sectors of the educational system are out of synchrony with the growing technological sophistication of American industry»* (p. 219). Ce serait particulièrement vrai dans le cas des *écoles* publiques.

Les analyses de la sociologie de l'éducation confortent à leur façon un tel jugement. Elles ont montré qu'il existe un ordre scolaire qui obéit à une dynamique qui n'est pas celle du champ économique. Cela se vérifie dans les stratégies des agents à travers les mouvements mêmes de scolarisation (Bourdieu, Boltanski, 1973), mais aussi dans toute la lenteur du travail de sélection et de remodelage des savoirs à enseigner. Une grande partie des travaux de Viviane Isambert-Jamati (1990) porte sur ces questions. Forquin nous rappelle dans ce numéro l'importante contribution des sociologues britanniques à cet égard. Au Québec, nous avons vécu, jusqu'à la fin des années 1950, une expérience exemplaire d'une forte résistance à l'intégration d'enseignements à caractère scientifique dans les collèges (Gagnon, 1963; Turcotte, 1989). Dans l'article reproduit dans ce numéro, Gingras nous montre comment le modèle de la pratique de la recherche en laboratoire, avant de s'implanter dans le système universitaire, a suivi des parcours longs et sinueux. Même observation dans les travaux de Goodson (1983) sur le développement de la géographie comme discipline. Et on pourrait multiplier les exemples.

Ce numéro présente deux analyses de transformations en cours dans des programmes scolaires de formation professionnelle. Lucie Tanguy nous fait voir comment, à travers un phénomène de remplacement des professeurs, une nouvelle norme tend à s'établir dans la formation des ouvriers qualifiés en France, norme qui favorise une formation technique à caractère général permettant une appropriation de savoirs technologiques de base, par opposition à l'ancienne norme, plus près d'un enseignement de métier. Il y a donc là un témoignage du rôle médiateur décisif que jouent les enseignants dans l'orientation de l'enseignement qui met en relief l'importance de l'ordre scolaire dans sa retraduction des exigences

de l'économie. Par ailleurs, si l'ordre scolaire est bien l'ordre scolaire, il semble s'ajuster tendanciellement aux nouveaux besoins de l'économie. Ainsi, dans ce cas particulier, l'hypothèse du retard culturel de l'*école* par rapport à l'intensification de l'usage de la science et de la technologie dans la production ne tient pas complètement.

Une autre analyse dans ce numéro (Doray et Tardif) insiste sur l'ensemble des opérations qu'implique la transformation d'un programme de formation professionnelle. Les auteurs se fondent sur un cas précis, le programme d'électronicien de niveau collégial. On suit pas à pas cette opération de transformation, opérant un découpage analytique qui cerne les principales étapes et processus sociaux qui s'enclenchent une fois le projet de modification mis en marche. Cette fois, ce ne sont donc pas les seuls agents de l'éducation qui sont mis en scène, mais les instances organisationnelles de l'institution scolaire. On peut en inférer que le processus de mobilisation qu'implique la transformation d'un tel programme est long, bien que les auteurs s'arrêtent peu à cette question.

Dans les deux cas présentés, on constate la forte médiation de l'ordre scolaire dans ce qui apparaît comme de nouvelles demandes de l'entreprise réclamant des qualifications professionnelles plus poussées ou nouvelles. Dans les deux cas, on se dirige aussi vers une forme de qualification qui cherche à garantir des connaissances technologiques non seulement plus poussées, mais moins spécialisées. Ce qui serait en accord avec les modifications qu'on observe dans la nouvelle organisation du travail, où les fonctions sont définies de façon plus large, au point que la notion de métier serait en voie d'extinction.

Cependant, au niveau de l'orchestration d'ensemble des systèmes de formation scolaire au développement des sciences et technologies nouvelles, on ne peut généraliser la direction prise par l'institution scolaire dans ses multiples niveaux et branches. Ainsi Michael Young (voir son article) voit apparaître dans des disciplines universitaires comme les sciences de l'éducation un glissement vers un professionnalisme qui marginalise les disciplines de base. D'autres chercheurs britanniques ont déjà signalé l'émergence d'un «vocationalisme» dans l'enseignement professionnel de premier niveau, soit la multiplication des formations courtes où les connaissances technologiques seraient à leur plus bas niveau (Dale, 1986). Baudelot et Establet (1989), par contre, observent qu'en France, le niveau monte. Pour eux, il s'agit là du résultat manifeste de la démocratisation de l'enseignement qui se solde par un accroissement du nombre de bacheliers. Mais ce qui est inquiétant, c'est qu'inversement les écarts se creusent entre le savoir acquis par les bacheliers et celui d'une masse de gens de plus en plus nombreuse et de moins en moins qualifiée. Battant en brèche l'idée que la démocratisation est synonyme d'une baisse de niveau, Baudelot et Establet en viennent à réclamer avec le plus grand sérieux un SMIC culturel, entendez par là un savoir plancher en dessous duquel ne descendrait pas «le plus mauvais élève du plus mauvais de nos collèges». La proposition de Baudelot et Establet est importante car, outre qu'elle remet à l'ordre du jour la question de la démocratisation, elle a des répercussions importantes sur le curriculum ainsi que sur la redéfinition des rôles des différents partenaires du système d'enseignement.

Le débat se poursuit donc autour de deux enjeux, soit, d'une part, le contenu et la qualité de la formation professionnelle que dispense l'*école* et, d'autre part, le rôle de l'*école* dans le partage des savoirs les plus valorisés et les plus avancés. Par ce biais se pose la question de la contribution du système scolaire au maintien ou à l'approfondissement des inégalités dans la conjoncture de crise et de restructuration économiques des dernières décennies.

Dans l'arrimage du complexe science-technologie et de l'*école*, on observe en définitive une volonté d'intensification de la transmission des connaissances scientifiques et techniques dans le cadre scolaire ainsi qu'un plus grand rapprochement de l'*école* et de l'industrie, ce qui semble entraîner un remodelage des savoirs. Malgré cela, il reste assez évident qu'une importante fraction de jeunes échappent carrément à une formation scolaire d'ordre technique et scientifique. On cherche plutôt à les intégrer rapidement au monde du travail où, éventuellement, l'entreprise se chargera de leur donner une formation sur le tas.

### 2.2.2 *Débordement de l'école : autres instances de diffusion/appropriation du savoir*

Notre tentative de mettre en lumière le débordement de l'*école* dans les processus de diffusion/appropriation des connaissances et des savoirs représente non seulement un enjeu majeur pour l'*école* mais aussi et plus profondément une ouverture à une saisie plus holistique des phénomènes de connaissance, phénomènes indissociables des phénomènes de pouvoir. Quelles sont les traces historiques de ce postulat posé sous l'angle spécifique d'un débordement vraisemblable de l'*école* dans sa mission de transmission des savoirs ? Nous suggérons ici quelques pistes. Certaines seront traitées plus largement dans la suite du numéro, d'autres ne sont présentées dans cette introduction qu'à titre exploratoire. Quatre ordres de phénomènes seront explorés : le rôle nouveau de l'entreprise dans la diffusion des savoirs, l'action de vulgarisation scientifique et ses différentes instances, les mouvements sociaux dans leur rapport à la connaissance et le développement de l'industrie informatique.

#### 2.2.2.1 *La nouvelle place de l'entreprise*

La tension intense à laquelle a été soumise l'*école*, en particulier la formation professionnelle, dans la conjoncture économique des dernières années est liée à deux développements majeurs : une compétitivité accrue sur le marché de la production-diffusion des biens et services ; une restructuration des procédés de production qui entraîne un usage plus grand des savoirs scientifiques et technologiques dans le procès de travail ainsi qu'une nouvelle gestion scientifique de l'organisation du travail. À cela, il faut ajouter une autre dimension, à savoir la volonté des États de confier à l'entreprise elle-même une responsabilité croissante dans la formation de la main-d'œuvre. Hors l'Allemagne, où la formation professionnelle était déjà le fait pour une grande part de l'entreprise, de plus en plus les États ont confié (en France, en Angleterre, par exemple) ou voulu confier (au Canada, par exemple) la formation professionnelle à l'entreprise ou l'ont soumise plus étroitement au contrôle des instances économiques. Il semble assez clair, dans le cas des savoir-faire professionnels, que s'est amorcé un transfert de l'*école* vers le monde du travail. On est ici dans l'ordre des grands arrangements institutionnels marqués par la prégnance d'une culture politique néolibérale et l'entrée dans un système de compétition internationale où s'élaborent de complexes stratégies entre différentes fractions du capital et les États médiatisés par les grandes bureaucraties étatiques et les entreprises para-publiques. Ce sont là des questions importantes et complexes qui débordent le cadre de notre présentation. Mais notons que dans les années 1970-1980, le discours sur la place des instances *école*/milieu de travail en tant que lieux de la modélisation/distribution du savoir s'est animé, pour utiliser un euphémisme, et qu'on est en voie de reconstruire symboliquement et matériellement le champ de la production et transmission des qualifications (Tanguy, 1986). Le principe d'une modélisation du savoir prenant sa source dans le savoir-production s'en trouve dans l'ensemble renforcé, tendant à donner au savoir lié à la production un poids beaucoup plus grand et à l'entreprise une légitimité renouvelée.

La formation équivaudrait maintenant à des investissements de 1 à 2 pour cent de la masse salariale de l'entreprise, soit un pourcentage aussi élevé que celui consacré à la recherche-développement. C'est dans le procès de travail, dans le «vrai» monde que les savoirs sont remodelés, épurés, quelquefois construits. Et cela pas toujours de façon formelle mais, bien souvent, comme nous le montre Chantale Hétu dans ce numéro, à travers le processus même de la production. À partir d'une recherche ethnographique effectuée dans une industrie de pointe en Californie, elle met en relief l'appropriation différenciée des compétences techniques des ingénieurs et des techniciennes selon la position qu'ils occupent dans la hiérarchie, la division et l'organisation du travail. Cette étude relativise le poids de la scolarité dans l'acquisition de la qualification et jette la lumière sur des lieux de production où l'on peut voir les agents échanger, édifier, s'approprier des connaissances à travers une forme particulière de rationalité qui suppose dans une large mesure la communication mais aussi l'usage pratique des connaissances. C'est un phénomène similaire que nous

présentait Robert Linhart (1978), dans son roman ethnographique *L'Établi*. Y est décrit l'indispensable apprentissage, apprentissage massif s'adressant à tous, d'un savoir-être qui garantit la marche de l'entreprise, en même temps que nous est présentée la figure marginale de ce remodeleur de pièces ayant acquis un «tour de main» permettant le redressement (autrement impossible) de portières qui se joindront par la suite à la chaîne de montage. À un autre pôle de la division du travail, on pense aussi à ce *reality shock* que décrivait Hughes (1958) chez le jeune professionnel prenant conscience, au sortir de l'université, de tout l'écart qui sépare les savoirs universitaires et la pratique professionnelle.

L'analyse de Lessard *et al.*, dans la suite du numéro, est à cet égard exemplaire. Dans la panoplie des savoirs construits autour de l'enseignement des sciences de l'éducation, les auteurs nous amènent à saisir comment dans la pratique, après de multiples décantations, ce sont les savoirs d'expérience qui s'imposent. Les connaissances universitaires finissent selon toute apparence par jouer un rôle tout à fait marginal. Le plus extraordinaire, c'est que ces savoirs d'expérience, sans statut académique, restent figés au ras de la pratique sans être repris par les facultés de sciences de l'éducation. Il y a dans cette observation, importante à la fois sur le plan théorique et pratique, un lieu de rencontre avec l'analyse de Michael Young sur la dérive des sciences de l'éducation et du rôle qu'y a joué la sociologie de l'éducation.

On observe clairement, outre la place majeure qu'occupent les connaissances apprises en milieu de travail et dont chacun pourrait facilement rendre compte, la disqualification des savoirs scolaires (qu'il ne faut pas confondre avec la valeur des titres). Cette disqualification est à ce point marquée que l'*école* apparaît comme une institution «quasi schizophrénique». C'est en tout cas ce dont l'accuse de façon récurrente le monde des affaires mais non sans ambiguïté de sa part, comme l'ont montré Bourdieu et Boltanski (1973).

On pourrait noircir davantage encore le tableau en soulignant que tant les «professionnels», dont le statut et la position dans la division du travail trouvent leur légitimité dans un savoir éminemment scolaire (le diplôme universitaire), que les ouvriers et ouvrières placés à l'autre extrême retiennent bien peu, du moins en apparence, les qualifications que leur confère l'*école*. On pourrait même aller plus loin et dire, en prenant appui sur le travail ethnologique de Willis (1977), que les connaissances et savoirs des jeunes ouvriers non spécialisés se construisent contre le savoir scolaire (sinon à sa marge) et plus largement contre la culture scolaire.

Dans le contexte actuel, marqué par des impératifs d'innovation, par une volonté politique de confier à l'entreprise une part plus importante de la formation en même temps que par des incitations à la modernisation de la production, le problème de transfert planifié des connaissances dans le milieu même du travail apparaît comme tout à fait stratégique. Et l'intérêt pour des modes efficaces de diffusion/appropriation du savoir ne peuvent que prendre du relief. Mais comment ce transfert peut-il se faire? C'est le problème que pose Toupin. Il a choisi de le traiter dans la perspective d'une théorie de l'apprentissage. Un aspect important de cet article est la place accordée à la contextualisation dans laquelle se réalise le transfert de connaissances. Ce transfert, appelé ici passage de la connaissance au savoir, ne parvient à s'effectuer que si l'acteur-apprenant est conçu comme un acteur déjà connaissant et un acteur déjà positionné, porteur d'un projet et constructeur ou défenseur de son identité. Voilà un écho du point de vue de Jean Lave sur le caractère indissociable de la marche vers la connaissance et du processus de constitution des identités sociales.

L'article de Toupin suggère aussi que la formation pourrait en venir à porter sur des compétences génériques plutôt que sur une expertise spécifique. Ce modèle de transfert de la connaissance, pour intéressant qu'il soit, n'en pose pas moins des problèmes concrets d'application en entreprise, ne serait-ce que parce que le processus d'ancrage et de transmission est un processus long et difficile. Tout un volet de cette transmission des connaissances, dans la mesure où elle implique des savoirs techniques et scientifiques de haut niveau, suppose un travail de vulgarisation qui, nous y reviendrons, n'est pas facilement réalisable. Est-ce que la situation des entreprises, depuis le temps où Becker (1964) en faisait l'analyse,

a changé au point que celles-ci vont désormais consentir à transmettre des compétences génériques qui assurent non seulement une mobilité interne du personnel mais aussi une mobilité inter-entreprise? Est-ce qu'une formation visant à créer de nouvelles identités qui soient non plus liées au métier mais à une communauté de travail ne remplacera pas l'action pédagogique des *human relations*, jusqu'ici réservée le plus souvent aux cadres?

On peut enfin se demander si l'action de l'entreprise en vue de faire participer les travailleurs à l'univers de la science et de la technologie et aux savoirs dans le champs des interactions pourra contribuer à une redistribution des connaissances et savoirs. Le statut des entreprises, lui-même lié à leur dynamisme et à l'utilisation des nouveaux savoirs et des nouvelles technologies, semble commander un investissement différencié dans la formation, comme l'a noté Dubar (1985). De plus, l'ordre hiérarchique qui régit l'entreprise de l'intérieur sera probablement le prisme à travers lequel se répartiront inégalement ses efforts de formation (Paquet *et al.*, 1982; Morin, 1976). Colette Bernier (1990), dans son étude de quelques secteurs particulièrement touchés par les nouvelles technologies, concluait qu'il y avait des changements fondamentaux dans les savoirs et aptitudes qu'exigent ces entreprises, et que si la place de l'entreprise dans la formation était devenue beaucoup plus importante, la jonction avec le système scolaire elle aussi se renforçait (p. 121). Mais les stratégies de formation, elles, semblent s'appliquer encore de façon différentielle selon la qualification des employés, les formations les plus qualifiantes allant aux plus qualifiés (p. 131-132). D'une manière générale, Colette Bernier observe «que dans la structure des qualifications, dans les secteurs étudiés, il y a renforcement de la division du travail basée sur la formation scolaire» (p. 122).

La formation en entreprise risque d'accentuer les clivages dans la division du travail davantage, semble-t-il, que ne le faisait déjà l'institution scolaire. Il importe donc de bien mesurer les effets de la nouvelle place de l'entreprise dans la formation professionnelle et dans la définition des savoirs qu'elle juge pertinents.

#### 2.2.2.2 *La vulgarisation scientifique*

Les pratiques de vulgarisation se trouvent au confluent d'un ensemble d'instances de diffusion/appropriation des savoirs et connaissances, en particulier l'*école*, l'entreprise et les médias. Elles disposent aussi de moyens de diffusion propres (clubs, associations, musées).

La vulgarisation constitue un champ d'activités tout à fait considérable que nous ne ferons qu'effleurer ici, nous limitant à la seule vulgarisation scientifique. Pour donner un aperçu de son importance dans le champ des connaissances, on peut tenter de faire un tour rapide de son territoire. La vulgarisation nous semble se réaliser à travers trois instances. La première est d'ordre strictement scolaire. Elle commence son action à l'élémentaire avec les sciences de la vie et les sciences morales et continue au niveau secondaire et collégial: l'enseignement des sciences à ces niveaux n'est apparemment rien d'autre que cette vulgarisation-représentation de la science «figurée» et objectivée ou encore naturalisée. Récemment, deux chercheurs didacticiens de l'université Laval, Desautels et Larochelle (1989), montraient comment les jeunes élèves des cours de sciences n'avaient pu être amenés à faire cette coupure épistémologique que commandent les sciences modernes, c'est-à-dire à rompre avec les formes concrètes, empiriques et une appréhension subjective de la réalité, pour penser en termes abstraits et relationnels.

À côté de cela, il y a le champ plus classique de la vulgarisation scientifique que l'on identifie surtout aux pratiques des médias en éducation scientifique (télévision, radio, presse écrite et musées), auxquels il faudrait ajouter les associations d'amateurs engagés dans des pratiques de connaissance allant de la botanique à l'archéologie.

L'univers de la vulgarisation scientifique peut aussi couvrir un champ encore plus vaste si l'on y inclut tous les éléments d'une culture populaire médiatisée où la référence à la «scientificité», au sens où l'entend Jurdant (1970), renforce le statut du savoir

scientifique en le rappelant constamment dans des messages-massages: le chlorure dans le dentifrice pour prévenir les caries dentaires, l'emploi de groupes témoins pour garantir l'effet d'un analgésique, l'allusion récurrente aux découvertes des laboratoires des compagnies dans l'amélioration des produits, ainsi que l'expertise des professionnels ou leur témoignage, et tout l'univers de la science-fiction qui nourrit l'imaginaire de plusieurs millions de lecteurs ou de spectateurs.

On aura compris qu'une des fonctions essentielles de la vulgarisation est de fabriquer en bout de ligne le mythe de la scientificité, comme l'a remarquablement analysé Jurdant (1970). C'est-à-dire qu'elle entretient, par la voix des messagers que sont les vulgarisateurs de différents ordres, le mythe d'un savoir scientifique situé, pour le commun des mortels, dans un ailleurs mystérieux, secret: l'université, le centre de recherche, le laboratoire, lieux «où se donne le vrai en tant que tel» (p. 69). Le vulgarisateur scientifique «montre» la science, il en fait voir les acteurs et les produits, plaçant la science derrière une vitrine, dans un ailleurs inaccessible (Roqueplo, 1983).

L'un des défis de base de la vulgarisation apparaît ici dans le caractère quasi irréconciliable de la connaissance savante et de la connaissance de sens commun. Plus précisément, l'impossible mission de la vulgarisation est dans le passage d'un ordre à un autre. Cette conversion n'est réalisable que par le long noviciat qui va des études collégiales jusqu'à l'immersion dans les disciplines universitaires et encore plus dans la fréquentation des laboratoires et centres de recherches. Rompre avec le sens commun suppose une conversion, un travail de socialisation en profondeur pour constituer un nouvel habitus, selon les termes de Bourdieu. C'est un sacerdoce, une entrée dans les ordres sacrés du XX$^{e}$ siècle.

Le caractère souvent précaire de la vulgarisation, lié aux conditions habituelles de son action pédagogique, ne manque pas de poser des questions de première importance quant au partage d'un savoir qui ne cesse de progresser et surtout de se complexifier. Aussi, face à la demande sociale de scientificité comme gage de «vérité», le travail de vulgarisation ne se trouve-t-il pas dans une impasse? À moins que l'on ne consente à passer, comme l'écrit Jurdant (1970), «du vrai au vraisemblable», celui-ci devenant en quelque sorte «la vérité de sens commun», une vérité de tous les jours. Quoi qu'il en soit, on assiste à une activité de plus en plus large de diffusion des connaissances et, disons-le, de diffusion de l'idéologie de la science, activité qui est loin d'être indifférente à l'action scolaire mais qui la dépasse largement, constituant une espèce d'aura au monde de la science et de la culture noble et savante.

#### 2.2.2.3 *Les mouvements sociaux comme mouvement de connaissance*

Il nous semble important de signaler l'apport rarement relevé des mouvements sociaux dans la production/appropriation des savoirs. Les mouvements sociaux impliquent en effet une reproblématisation d'un champ du social et, du même coup, imposent de construire une nouvelle représentation basée sur une *re-connaissance*, fondant la légitimité d'une vision transformée des choses. Travail de connaissance dont on ne saisit pas toujours la spécificité, mais qui se fait selon deux voies. L'une, qui est plus proprement de l'ordre des connaissances, consiste en une appropriation de savoirs savants en vue d'un nouveau décodage du champ problématique de certaines pratiques sociales. Le mouvement des femmes, nous en fournit un exemple avec la réappropriation-reconversion des sciences humaines et sociales qu'elle a opérée pour mettre en lumière les rapports de domination entre les sexes. L'autre voie est davantage de l'ordre de la légitimation et de la mobilisation: dans le cas du mouvement des femmes, l'expertise devient ainsi un élément de légitimation des luttes des femmes. En même temps, la floraison de connaissances savantes nouvellement acquises devient l'objet d'un processus de vulgarisation-mobilisation (Whitley, 1985[13], p. 25). On en voit

13. Whitley souligne fort à propos: «*The popularisation of scientific knowledge then becomes a mean of claiming legitimacy for many social mouvements and interest groups*» (WHITLEY, 1985, p. 25).

également un exemple dans ces communautés de pratiques dont parle Jean Lave, où le mouvement de connaissance s'accompagne d'une conquête-affermissement d'une identité. On pourrait enfin appliquer cette analyse aux multiples mouvements sociaux qui se sont érigés sur la revendication d'identités socioculturelles (mouvement jeune, pouvoir noir aux États-Unis, etc.).

Dans ce numéro, l'article de Dumas et Gendron présente justement un exemple intéressant de cette association d'un mouvement social et d'une action de vulgarisation passant par les médias. On trouve dans ce cas, comme dans celui du mouvement des femmes, le recours à la science comme facteur d'une explication «vraie» des phénomènes physiques de dégradation de la nature, ou encore le recours aux sciences humaines pour comprendre des comportements sociaux à reconvertir. C'est la scientificité mise au service d'une cause morale, éthique.

Il est intéressant d'observer dans ces mouvements l'amalgame science/morale, invariant des actions pédagogiques, mais qui lie encore une fois l'appropriation des savoirs et des connaissances à la normativité et qui conduit ou enracine une identité dans une communauté de pratiques. On devient écologiste sachant (ou croyant savoir) ce qu'il en est de la détérioration de l'environnement. On affirme une identité nouvelle de femme sachant mieux (ou croyant mieux savoir) qui on est.

Il se peut bien cependant que dans ces deux cas la science agisse comme mythe et que l'adhésion à un mouvement social relève plus d'une rencontre entre ce que Jurdant (1970) appelle une vraisemblance et une orientation normative. Mais il n'est pas dit que la vraisemblance ne soit pas une appréhension, une connaissance d'expérience qui a sa valeur, comme nous l'avons déjà souligné. L'adhésion et la participation sociales obéissent peut-être plus facilement à la «raison du cœur» qu'à la raison raisonnante, issue du mode de connaissances rationnel et scientifique. Mais on n'échappe pas facilement à la seconde si on veut assurer, à ses yeux et à ceux des autres, la légitimité de sa cause.

#### 2.2.2.4 *Informatisation et diffusion/modélisation des savoirs*

Il est évident que le développement récent de la technologie de l'informatique, en plus de toucher de multiples façons le monde du travail, affecte plus largement le champ de la diffusion des connaissances. Certains y voient même un dépassement possible, et souhaitable, de la place première qu'occupe l'*école* dans l'«industrie» du savoir (Pichette, 1983). Son entrée en scène pose donc quelques questions importantes qu'il faut au moins rappeler dans le contexte de ce numéro.

D'abord, l'informatique s'immisce avec force dans le champ de la vie privée. On la montre même porteuse d'un style de vie complètement renouvelé, comme en témoigne cette publicité récente télévisée, montrant une jeune femme devant son ordinateur, terminant un travail urgent dans le calme d'un chalet situé en forêt et sur le bord d'un lac[14]. Image idyllique, mythique, mais qui rend bien toute la souplesse de cette nouvelle technologie. Ses possibilités de stockage sont immenses, on le sait, et les techniques d'utilisation, relativement simples. Elle met donc à portée de main des données qui pendant longtemps ont supposé des investissements en travail humain énormes et des connaissances souvent de type universitaire ou scolaire. Cet accès à l'informatique et au traitement de l'information dans l'espace privé pourrait laisser entrevoir tout un ensemble de possibilités d'auto-apprentissage en dehors des autres instances de diffusion-appropriation du savoir. Cependant, derrière ces possibles se cache un ensemble d'enjeux et de conditions qui sont actuellement parties prenantes de ce nouveau dispositif technologique.

Ainsi que plusieurs l'ont rappelé, le premier enjeu se situe au niveau de la modélisation des savoirs liée à leur processus d'informatisation. Ainsi, Michael Young (1984) se demande

---

14. Qu'on songe à ce que pourrait signifier le retour au travail à la pièce réalisé à domicile. Ce n'est pas nécessairement émancipatoire.

si on peut admettre le postulat d'un traitement binaire de la réalité. Lyotard (1979) ajoute de son côté: «Avec l'hégémonie de l'informatique, c'est une certaine logique qui s'impose et donc un ensemble de prescriptions portant sur les énoncés acceptés comme "de savoir"» (p. 13).

Par ailleurs, si les logiciels sont des formes très codifiées de connaissances, analogues en un sens à celles qu'on retrouve dans les programmes scolaires, ils présentent au moins une différence majeure: la production en est laissée majoritairement à l'entreprise privée, hors du contrôle qui s'exerce sur les programmes d'enseignement. Cette nouvelle industrie de la connaissance obéit donc à une logique en partie différente de celle du monde de la science et du monde scolaire.

Il est certain que l'*école* a cherché, trop timidement selon certains, à s'approprier l'informatique à travers le développement de son enseignement dans les collèges et les universités et en l'introduisant dans ses curricula et ses pratiques scolaires. Mais ce domaine, avec toute sa base industrielle, continue à lui échapper. Il échappe aussi au contrôle étatique pour une bonne part. C'est donc un champ de production et de diffusion de connaissances qui demeure relativement «sauvage».

Quant aux usages sociaux de ce nouvel instrument de connaissance, tout porte à croire que, selon le jeu des dynamiques sociales actuelles, ce sont ceux qui ont déjà acquis des dispositions scientifiques et technologiques qui sauront le plus profiter de ses possibilités remarquables.

## 3. CONCLUSION: ÉCOLE, POUVOIR ET CONNAISSANCES DANS LES SOCIÉTÉS CONTEMPORAINES

La conjoncture contemporaine remet donc en question de différentes façons les vastes dispositifs de production-transmission des connaissances que sont les systèmes scolaires. Cette immense «machine» est indissociablement producteur-diffuseur de connaissance et de sens. Elle est porteuse, avec les médias, des «grands récits» dont il a été question au début. Elle cherche donc à justifier, à donner sens. Mais aussi, par le moyen de la connaissance et du sens, elle cherche à construire ou à ancrer les identités des groupes et des personnes, aspect tout à fait essentiel du mouvement d'appropriation des savoirs.

Autour de ces multiples fonctions des processus de connaissance, émerge toujours celle du rapport au pouvoir qui est, comme nous l'avons noté dès le début, un invariant du rôle de l'éducation dans les sociétés complexes. Il convient, en conclusion, de faire quelques remarques à cet égard de même que sur une autre question à l'origine de notre démarche, le débordement de l'*école* dans le champ de la diffusion des connaissances.

Il appert en premier lieu que, dans les sociétés de capitalisme avancé, s'est affirmé avec de plus en plus de force un complexe institutionnel d'une grande puissance plaçant en son centre un mode de connaissance dominé par la rationalité scientifique. Ce complexe s'incarne dans les universités, les *écoles* et les entreprises privées et publiques, premiers lieux d'ancrage de la production/utilisation de ces savoirs et savoir-faire.

La culture scientifique en est venue à dominer le champ scolaire. Elle s'enracine dans l'université, où se poursuit un double travail de production de savoirs et de réappropriation des savoirs qui émergent en d'autres lieux du social. Elle alimente et renforce de la sorte les tendances hégémoniques de la rationalité scientifique, mobilisant l'ensemble de son appareil dans une structuration verticale axée sur les sciences et les mathématiques. Au niveau de l'enseignement supérieur, l'*école* sélectionne et socialise une fraction de jeunes aux rôles d'experts, rôles où trouvent à s'incorporer, dans une seule identité, savoir et pouvoir.

Ce complexe institutionnel université-entreprise, par-delà certaines contradictions et en dépit de celles-ci (par exemple la tendance de chacune de ces institutions à dévaluer réciproquement le statut de leur savoir), déploie un efficace discours de légitimation autour de la science et de la technologie ainsi que de la nécessité de leur développement. C'est peut-être moins le caractère nouveau de ce complexe institutionnel qui est impressionnant

que sa force, sa puissance et son élan dans la conjoncture présente. On a aussi le sentiment d'assister, dans le monde scolaire, à la pénétration d'une idéologie de la performativité liée à une conception essentiellement technocratique de l'agir social plus près de la culture des entreprises. Devant la perte de légitimité des «grands récits» que nous connaissons actuellement (remise en question du modèle communiste, ratés du capitalisme libéral, aplatissement du discours autour d'un néo-libéralisme axé sur une conception métaphysique du marché), l'idéologie de la performativité que sous-tend la rationalité scientifique n'est-elle pas en passe de devenir un nouveau «grand récit»?

S'il y a là un noyau de l'organisation sociale qui s'est durci, restent d'importants mouvements et lieux sociaux (parfois dans les interstices mêmes de l'*école* et de l'entreprise) qui s'inscrivent dans des trajectoires autres. On y valorise d'autres modes de connaissances que la seule rationalité scientifique pour éclairer le social, définir des projets et imaginer des rapports sociaux moins instrumentaux. Là s'acquièrent, le plus souvent de façon informelle, de nouveaux savoirs et de nouvelles manières d'être, dirait Durkheim.

Notre réflexion s'était amorcée avec la question de savoir si l'*école* n'était pas débordée par l'accélération des connaissances et des savoirs dans nos sociétés. La question demeure ouverte. On a pu cependant constater que le pouvoir de l'*école* dans le champ de la connaissance est très grand, qu'elle a notamment des tendances impérialistes, que la place qu'elle fait à la rationalité scientifique trouve appui dans les institutions économiques ainsi que, pourrait-on ajouter, dans les grandes bureaucraties gouvernementales, que les médias contribuent à alimenter le mythe de la scientificité qu'incarnent le laboratoire et l'université. Il ne fait guère de doute que la position de l'*école* reste centrale. Bien plus, dans le partage du savoir, sa contribution demeure déterminante. Et les positions prises par Baudelot, Establet et Young, dans ce numéro, le soulignent en rappelant encore une fois les enjeux dont elle est porteuse dans la conjoncture actuelle. L'*école* demeure donc un outil non seulement indispensable mais essentiel dans cette lutte toujours renouvelée pour assurer des rapports sociaux plus égalitaires.

Reste, cependant, un nombre croissant d'instances de production/diffusion du savoir qui lui échappent plus ou moins: formation en entreprise, informatisation, mouvements de vulgarisation, mouvements sociaux, médias... sans compter l'apport toujours très important, dans l'action pédagogique, entendue au sens large, des institutions comme la famille et l'Église. Se poursuivent donc d'importants processus informels d'appropriation des savoirs où sont mis à contribution d'autres modes de connaissance avec une efficacité qui dépasse souvent celle que l'on reconnaît à l'*école*, si l'on en croit certains collaborateurs à ce numéro. Cette efficacité paraît liée à la capacité de ces processus à caractère informel de joindre appropriation de savoirs et constitution/maintien d'une identité. Il y a là toute une zone de l'action pédagogique que la sociologie de l'éducation, fascinée par l'*école*, a laissée dans l'ombre et qui commanderait une ouverture sur une sociologie de la connaissance, qui elle-même rejoint une sociologie du pouvoir.

## BIBLIOGRAPHIE


ARIÈS, Philippe (1960), *L'Enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, Paris, Seuil.

BAUDELOT, Christian, Roger ESTABLET (1989), *Le niveau monte. Réfutation d'une vieille idée concernant la décadence de nos écoles*, Paris, Seuil.

BAUDRILLARD, Jean (1979), *De la séduction*, Paris, Gallilée.

BECKER, Gary S. (1964), *Human Capital. A Theoretical and Empirical Analysis with Reference to Education*, New York, Columbia University Press.

BEILLEROT, J., A. BOUILLET, C. BLANCHARD-LAVILLE, N. MOSCANI (1989), *Savoir et rapport au savoir. Élaborations théoriques et cliniques*, Paris, Éditions universitaires.

BELL, Daniel (1973), *The Coming of Post-Industrial Society*, New York, Basic Books.

BERGER, Peter, Thomas LUCKMANN (1986), *La Construction sociale de la réalité*, Paris, Méridien Klingsieck.

BERNIER, Colette (1990), *La Travail en mutation*, Montréal, Éditions Saint-Martin.

BERTAUX, Daniel (1977), *Destins personnels et structures de classes*, Paris, P.U.F.

BERSTEIN, Basil (1975), *Langage et classes sociales*, Paris, Éditions de Minuit.

BLOOM, Allan (1987), *L'Âme désarmée. Essai sur le déclin de la culture générale*, Paris, Julliard.
BOLI, John, Francisco O. RAMIREZ (1986), «World Culture and the Institutional Development of Mass Education», in John G. Richardson (dir.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*, Westport, Greenwood Press, p. 65-89.
BOURDIEU, Pierre (1978), «Classement, déclassement, reclassement», *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 24, novembre, p. 1-22.
BOURDIEU, Pierre (1989), *La Noblesse d'État. Grandes Écoles et esprit de corps*, Paris, Éditions de Minuit.
BOURDIEU, Pierre, Jean-Claude PASSERON (1964), *Les Héritiers. Les Étudiants et la culture*, Paris, Éditions de Minuit.
BOURDIEU, Pierre, Jean-Claude PASSERON (1971), *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Éditions de Minuit.
BOURDIEU, Pierre, Luc BOLTANSKI (1975), «Le titre et le poste», *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 2, mars, p. 95-107.
CENTRE NATIONAL DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE (1987), *Sens et places des connaissances dans la société*, 3e confrontations, Paris, C.N.R.S.
CHARBONNIER, Georges (1961), *Entretien avec Lévi-Strauss*, Paris, Union générale d'éditions.
COLLINS, Randall (1979), *The Credential Society. A Historical Sociology of Education and Stratification*, New York, Academic Press.
CURTIS, Bruce (1988), *Building the Educational State: Canada West, 1836-1871*, London, Ontario, The Falmer Press.
DALE, Roger (1986), *Education, Training and Employment. Towards a New Vocationalism*, Oxford, Pergamon Press.
DANDURAND, Pierre, Émile OLLIVIER (1987), «Les paradigmes perdus. Essai sur la sociologie de l'éducation et son objet», *Sociologie et sociétés*, vol. XIX, n° 2, p. 87-101.
DANDURAND, Renée B. (1981), «Margaret Mead», conférence de la série *Les grands penseurs* prononcée dans le cadre des Belles soirées de l'Éducation permanente de l'Université de Montréal. Texte inédit.
DESAUTELS, Jacques, Marie LAROCHELLE (1989), *Qu'est-ce que le savoir scientifique? Points de vue d'adolescents et d'adolescentes*, Québec, Presses de l'université Laval.
DUBAR, Claude (1985), «Mutations technologiques et formation: discours, réalités, paradoxes», *Éducation permanente*, n° 81, p. 37-54.
DUBY, Georges (1978), *Les Trois Ordres ou l'imaginaire du féodalisme*, Paris, Gallimard.
DUMONT, Fernand (1968), *Le Lieu de l'homme*, Montréal, Hurtubise HMH.
DUMONT, Fernand (1981), «La culture savante: reconnaissance du terrain», in *Cette culture que l'on appelle savante, Questions de culture*, p. 17-34.
DURKHEIM, Émile (1969), *L'Évolution pédagogique en France*, Paris, P.U.F.
EGGLESTON, John (1977), *The Sociology of the School Curriculum*, Londres, Routledge & Kegan Paul.
FOUCAULT, Michel (1976), *La Volonté de savoir*, Paris, Gallimard.
FREIDSON, Eliot (1986), *Professionnal Powers. A Study of the Institutionalization of Formal Knowledge*, Chicago, The University of Chicago Press.
GAGNON, Nicole (1963), «L'idéologie humaniste dans la revue *L'Enseignement secondaire*», *Recherches sociographiques*, vol. IV, avril-juin, p. 167-299.
GOODSON, Yvar (1983), «Defining and Defending the Subject: Geography versus Environmental Studies», in Martin Hammersley et Andy Hargreaves (dir.), *Curriculum Practice. Some Sociological Case Studies*, Londres, Fulmer Press.
GOULDNER, Alvin (1979), *The Future of Intellectuals and the Rise of the New Class*, New York, Seaburg.
HABERMAS, Jürgen (1973), *La Technique et la science comme idéologie*, Paris, Denoël Gonthier.
HOULE, Gilles (1986), «Le sens commun comme forme de connaissance: de l'analyse clinique en sociologie», *Sociologie et sociétés*, vol. XIX, n° 2, octobre, p. 77-86.
HUGHES, Everet C. (1958), *Mean and their Work*, Toronto, Collier-Macmillan.
ISAMBERT-JAMATI, Viviane (1990), *Les Savoirs scolaires. Enjeux sociaux des contenus d'enseignement et de leurs réformes*, Paris, Éditions universitaires.
JURDANT, Baudoin (1970), «La science et son mythe: la scientificité», *Éducation permanente*, n° 6, p. 65-76.
LE THANK, Khoi (1967), *L'Industrie de l'enseignement*, Paris, Éditions de Minuit.
LINHART, Robert (1978), *L'Établi*, Paris, Éditions de Minuit.
LYOTARD, Jean-François (1979), *La Condition post-moderne. Rapport sur le savoir*, Paris, Éditions de Minuit.
MACHLUP, F. (1962), *The Production and Distribution of Knowledge in the United States*, New Jersey, Princeton University Press.
MACPHERSON, C. B. (1985), *Principes et limites de la démocratie libérale*, Montréal, Boréal Express, Paris, La Découverte.
MALGLAIVE G., *et al.* (1987), *Quelle pédagogie pour les nouvelles technologies?*, Paris, La Documentation française.
MORIN, Michel (1976), *L'imagination dans l'Éducation Permanente*, Gauthier-Villars, Paris.
PAQUET, Pierre, DORAY, Pierre, BOUCHARD, Pierre (1982), *Sondage sur les pratiques de formation en entreprise*, Québec, Commission d'étude sur la formation des adultes (Céfa).

PARSONS, Talcott, PLATT, Gerald M. (1977), «Considerations on the American Academic System», in P. Walter Metyger (dir.), *Reader on the Sociology of the Academic Profession*, New York, Arno Press, p. 500-523.
PETITAT, André (1982), *Production de l'école, production de la société*, Genève, Droz.
PICHETTE, Michel (1983), «Quelques enjeux de la révolution de l'information et de la communication en éducation», *Sociologie et sociétés*, vol. XVI, n° 1, avril, p. 115-124.
PLATON (1950), *Œuvres complètes de Platon*, Paris, NRF, «Bibliothèque de la Pléiade».
PROULX, Serge (dir.) (1984), *«L'Informatisation : mutation technique, changement de société?»*, *Sociologie et sociétés*, vol. XVI, n° 1.
RICHTA, Radovan (1979), *La Civilisation au Carrefour*, Paris, Seuil.
ROQUEPLO, Philippe (1974), *Le Partage du savoir. Science, culture, vulgarisation*, Paris, Éditions du Seuil.
SIMMEL, Georg (1988), *La Tragédie de la culture*, Paris, Rivages.
TANGUY, Lucie (sous la direction de) (1986), *L'Introuvable Relation formation/emploi : un état des recherches en France*, Paris, La Documentation française.
TOURAINE, Alain (1969), *La Société post-industrielle*, Paris, Denoël.
TROTTIER, Claude (1987), «La nouvelle sociologie de l'éducation en Grande-Bretagne: un mouvement en voie de dissolution», *Revue française de pédagogie*, janvier-février-mars n° 78, p. 5-20.
USEEM, E. L. (1986), *Low Tech Education in a High Tech World*, New York, The Free Press.
WEBER, Max (1959), *Le Savant et le Politique*, Paris, Union générale d'éditions.
WHITLEY, Richard (1985), «Knowledgee Producers and Knowledge Acquirer. Popularisation as Relation Between Scientific Fields and their Public» in Terry Shinn, Richard Whitley (dir.), *Expository Science : Forms and Functions of Popularisation*, Boston, D. Reidel Publishing Company.
WHITTY, Geoff (1985), *Sociology and School Knowledge, Curriculum Theory, Research and Politics*, Londres, Methuen & Co Ltd.
WILLIS, Paul (1977), *Learning to Labor. How Working Class Kids get Working Class Jobs*, Westmead, Saxon House.
WILLIS, Paul (1978), *Profane Culture*, Londres, Routledge & Kegan Paul Ltd.
WRIGHT, Erik Olin (1985), *Classes*, Londres, New Left.
YONNET, P. (1986), *Jeux, modes et masses*, Paris, Gallimard.
YOUNG, Michael F. D. (1971), *Knowledge and Control. New Direction for the Sociology of Education*, Londres, Collier Macmillan.
YOUNG, Michael F. D. (1984), «Information Technology and the Sociology of Education: Some Preliminary Thoughts», *British Journal of Education*, vol. 5, n° 2, p. 205-210.