

Programmes d'études et démocratie
Quelques leçons à tirer de l'expérience de la « nouvelle
sociologie de l'éducation »
Curriculum and Democracy
Lessons From a Critique of the "New Sociology of Education"

Michael YOUNG

Volume 23, numéro 1, printemps 1991

Savoirs institués, savoirs informels

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/001845ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/001845ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Les Presses de l'Université de Montréal

ISSN

0038-030X (imprimé)

1492-1375 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

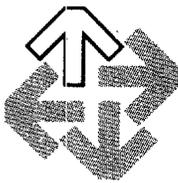
Citer cet article

YOUNG, M. (1991). Programmes d'études et démocratie : quelques leçons à tirer de l'expérience de la « nouvelle sociologie de l'éducation ». *Sociologie et sociétés*, 23(1), 189–200. <https://doi.org/10.7202/001845ar>

Résumé de l'article

L'auteur pose au départ le problème de la place de plus en plus restreinte qu'occupent les disciplines de base dans la formation pédagogique au niveau universitaire. Il établit un parallèle entre cette situation et la multiplication de programmes de formation professionnelle devenus très spécialisés et axés sur les pratiques. S'inspirant de l'expérience de développement de la NSÉ (nouvelle sociologie de l'éducation) en Angleterre, dont il fait une analyse critique sans complaisance, il propose une modernisation et une démocratisation du curriculum qui impliquerait un nouveau rapport entre disciplines de base et spécialisation et permettrait une plus large participation au savoir.

Programmes d'études et démocratie Quelques leçons à tirer de l'expérience de la «nouvelle sociologie de l'éducation»*



MICHAEL YOUNG

1. LES DISCIPLINES UNIVERSITAIRES ET L'ÉTUDE DE L'ÉDUCATION

À la suite de la récente politique du gouvernement britannique relative à la formation initiale et continue des enseignants, les matières qui ont souvent été appelées disciplines «de base» en éducation (je fais allusion notamment à la philosophie, à la sociologie et à la psychologie) ont perdu la position prédominante qu'elles occupaient dans le passé¹. Cette conséquence est étroitement liée à la forte réduction des programmes de perfectionnement des enseignants qui duraient un an à temps plein, mais qui sont maintenant remplacés par divers programmes courts visant à aider les enseignants à faire face à des problèmes pratiques précis. Même si cette situation représente, de la part des établissements de haut savoir, une tentative longtemps attendue de mettre au point des programmes plus pertinents et plus facilement applicables, elle risque d'entraîner une marginalisation croissante des études et des recherches systématiques dans les diverses disciplines. Pour répondre à la demande d'une formation souple, on a mis au point des programmes modulaires et on a ouvert des champs d'études entièrement nouveaux, mais il est fort probable qu'on y retrouvera peu de travaux fondés sur les disciplines de base. Il est troublant de constater que ces nombreux changements sont survenus sans provoquer véritablement de réflexion ou de débat en profondeur. Cette absence de débat est particulièrement étonnante lorsqu'on constate, en parallèle, la croissance des cours préalables à la formation professionnelle qui sont offerts à l'extérieur des établissements d'enseignement à des élèves de 14-16 ans et plus. Comme dans le cas des programmes de perfectionnement des enseignants, les liens avec les disciplines universitaires se sont affaiblis là aussi, si bien que ces cours, donnés dans les dernières années de l'enseignement secondaire, ne portent plus sur les matières scolaires traditionnelles et sur les critères

* Le lecteur pourra se familiariser avec certains aspects de ce courant de l'analyse en se reportant à l'article de Jean-Claude Forquin «Savoirs scolaires, contraintes didactiques et enjeux sociaux», p. 25 de ce numéro.

1. On ne s'est jamais bien entendu sur ce qu'étaient vraiment les disciplines «de base» et on a proposé récemment de nouvelles candidates à ce titre (par exemple, la linguistique). Dans cet exposé, je m'en prends surtout à l'idée qu'aucune discipline universitaire ne puisse servir de base aux études appliquées en éducation ainsi qu'aux solutions de remplacement qui pourraient en résulter.

de connaissances correspondants. Il est permis de penser qu'on est en face d'un changement profond au niveau des curricula plutôt que d'une simple menace à la sécurité de quelques sociologues et philosophes.

Généralement silencieux, les praticiens des disciplines de base semblent en voie de retraiter et ne manifestent guère qu'une acceptation résignée de l'amenuisement de leur rôle. Dans ces circonstances, il faut de toute urgence 1) une étude des forces profondes qui soutiennent les changements que j'ai mentionnés et 2) une analyse des voies dans lesquelles ces disciplines nous ont conduits, du point de vue de leurs relations réciproques et aussi du point de vue de leur aptitude à observer les changements d'une grande portée auxquels font face actuellement les décideurs et les praticiens dans le domaine de l'éducation. Je ne peux ici qu'effleurer ces questions.

Ma contribution à l'analyse critique des disciplines de base prendra pour exemple la sociologie de l'éducation. Elle s'appuie en fait sur une expérience limitée mais spécifique : l'émergence (et le déclin) dans les années 1970 d'une « nouvelle sociologie de l'éducation » qui a soulevé à l'époque d'innombrables controverses politiques et professionnelles dans un certain nombre de pays. En dépit de ses faiblesses, la « nouvelle sociologie de l'éducation » (NSÉ) a profité du climat général de radicalisme politique et culturel de l'époque pour mettre les questions de forme et de contenu des programmes d'études à l'ordre du jour du débat sur l'éducation. Dans ma démarche j'élabore un certain nombre de thèmes, notamment les deux que voici : premièrement, je soutiens que dans son souci de montrer que les connaissances scolaires favorisaient l'exclusion sociale, la NSÉ a choisi sans examen d'établir le fondement des programmes scolaires sur la conscience populaire ou sur le sens commun plutôt que sur des connaissances spécialisées ou universitaires. S'il y a une leçon à tirer des années 1980, c'est bien la facilité avec laquelle la conscience populaire a pu être orientée, sous l'impulsion de la presse à grand tirage, dans des directions aux antipodes des objectifs radicaux que la sociologie de l'éducation s'était donnée dans les années 1970.

Je me propose pour ma part de démontrer que la régression vers un programme d'études rigide et coupé de l'histoire, à l'instar de celui que suggèrent les nouvelles lignes directrices nationales, ne représente pas la seule option. Les matières scolaires incarnent une façon historique particulière de systématiser le savoir et de dépasser l'expérience et le sens commun. Leur histoire coïncide avec l'émergence des premières formes de l'éducation de masse au XIX^e siècle, au moment où ont été définis les principaux paramètres de nos programmes d'études actuels. À cette époque, éducation de masse ne signifiait pas enseignement commun pour tous, mais enseignement différencié, selon les milieux sociaux visés. Les matières scolaires se sont développées dans le cadre de cette structure divisée, segmentée. Il nous faut examiner quelles formes différentes d'organisation des connaissances pourraient faire partie d'une scolarisation vraiment commune.

Mon second thème, étroitement lié au premier, porte sur la vision très sommaire que s'est faite la NSÉ du rôle que jouent les disciplines universitaires dans le champ de l'éducation. Signalons cependant que les questions en jeu sont beaucoup plus vastes que les seuls points abordés ici. Elles touchent le fondement social des travaux intellectuels et le rôle que jouent les sociologues (et les autres) en tant qu'intellectuels. Elles touchent aussi les formes que peuvent prendre des savoirs systématiquement organisés et auxquelles j'ai fait allusion à propos des matières scolaires. Quelles sont les conséquences du déclin des disciplines universitaires dans les études sur l'éducation ? Peut-il conduire à une sorte de pragmatisme radical lorsque seules les questions de surface sont considérées ? Ce déclin permet-il de donner aux travaux théoriques de nouvelles bases qui ne soient plus liées aux disciplines traditionnelles et aux rivalités entre professionnels ? Que faudrait-il faire pour s'assurer que les disciplines universitaires, modifiées ou remplacées, soient transformées par l'expérience des praticiens au lieu d'être imposées à ceux-ci ? Comment une théorie sociale pourrait-elle aider les praticiens et les autres à tenir compte des vastes changements socio-économiques dans lesquels l'éducation s'inscrit inévitablement.

Certains chercheurs commencent à dire que la transformation actuelle du capitalisme global mine tout le fondement et la crédibilité des disciplines universitaires (tant les sciences naturelles que les lettres et les sciences humaines) en tant que principales institutions pour la production du savoir. Ainsi, Wexler (1988) avance qu'aux États-Unis, les entreprises capitalistes, qui exigent l'efficacité technique et la solution de problèmes pratiques urgents, sont désenchantées vis-à-vis l'organisation typique des savoirs telle qu'elle s'institue à partir de l'université. Dans ce contexte, on voit apparaître de nouveaux établissements de recherche qui ne sont pas liés à une culture universitaire conservatrice et qui attirent une part de plus en plus grande des fonds privés accordés auparavant aux universités. À une beaucoup plus petite échelle, on peut mettre en parallèle l'émergence en Grande-Bretagne de groupes de spécialistes sous la direction des hommes politiques.

Il se pourrait que nous amorçons une époque où les valeurs et les intérêts de ceux qui sont plongés dans des recherches, même très ésotériques, soient de plus en plus visibles et contestés. Dans ce cas, il sera nécessaire de réévaluer certaines formes de travail intellectuel telles qu'elles se présentent, par exemple, en sciences de l'éducation, et de se demander si leurs postulats d'autonomie et d'objectivité sont encore pertinents. Je soutiens ici que les recherches universitaires dans le domaine de l'éducation sont inexorablement liées aux grandes forces de l'évolution sociale et que, par conséquent, elles ne peuvent échapper à une conscience plus claire et plus explicite de leurs objectifs politiques. Le résultat positif de cette clarification de leur orientation politique serait, d'une part, de rendre plus manifeste la contribution des disciplines universitaires aux études appliquées et, d'autre part, de donner aux recherches disciplinaires une raison d'être et une orientation qui leur font souvent défaut. J'aborde maintenant le sujet précis de mon exposé, soit la «nouvelle sociologie de l'éducation» et sa naissance au début des années 1970.

2. ORIGINES DE LA «NOUVELLE SOCIOLOGIE DE L'ÉDUCATION»

J'ai donné à cet exposé² le sous-titre «Quelques leçons à tirer de l'expérience de la nouvelle sociologie de l'éducation³». Comme cette appellation même donne lieu à diverses interprétations et chevauche souvent des expressions comme sociologie «radicale» (Moore, 1988) ou «critique» de l'éducation (Young, 1986, 1987), j'aimerais préciser d'abord l'ensemble des travaux auxquels je renvoie sous le nom de NSÉ. Ceux-ci sont généralement liés de façon étroite à certains événements dans le monde de l'édition :

- (i) la parution en 1971 de *Knowledge and Control* (Young, 1971), qui porte comme sous-titre «Nouvelles orientations de la sociologie de l'éducation»;
- (ii) le lancement du premier cours de l'Open University en sociologie de l'éducation sous le titre de *School and Society* et pour lequel *Knowledge and Control* était une lecture obligatoire. Cela signifie que non seulement plusieurs milliers d'enseignants inscrits au cours ont été forcés d'acheter le livre, mais aussi que ce dernier était offert à un prix remarquablement bas. Ces deux faits ont sans doute joué un rôle important dans la diffusion de ses idées;
- (iii) moins de deux ans plus tard, Penguin a publié une série de textes de William Labov, réunis par Nell Keddie (1973), qui ont permis à un vaste public britannique de connaître les travaux de ce sociolinguiste américain.

C'est en 1973 que l'expression «nouvelle sociologie de l'éducation» a été inventée dans un article publié dans une revue d'éducation britannique (Gorbutt, 1973). Pour la

2. Une première version a été présentée, le 28 avril 1988, à la réunion annuelle de l'AERA (division G) à la Nouvelle-Orléans. Certains m'ont fait part depuis de leurs observations. J'aimerais particulièrement remercier Lynne Chisholm et Ken Spours ainsi que Michael Apple, qui était mon correspondant au moment de la présentation de cette première version.

3. J'ai traité plus en détail du contexte politique et intellectuel de la sociologie de l'éducation dans les années 1960 dans YOUNG (1987).

première fois, l'auteur établissait un lien entre l'analyse des programmes d'études faite par la NSÉ et le rôle des enseignants comme agents de changements radicaux. *Knowledge and Control (K & C)* était moins explicite sur ses objectifs politiques, mais je reviendrai sur ce point. Ce livre cherchait plutôt à ouvrir une nouvelle voie à la sociologie de l'éducation en faisant de celle-ci un domaine intellectuel ou, plus exactement, une discipline universitaire. Il voulait définir un champ d'investigation distinct des recherches sur les classes sociales mais qui en soit dérivé, et lui donner pour premier sujet d'étude la spécificité des pratiques éducatives inscrites dans les programmes d'études et dans la pédagogie. *K & C* se démarquait ainsi des travaux publiés antérieurement aux États-Unis ou en Grande-Bretagne qui s'intéressaient surtout aux modèles des flux d'entrée et de sortie des élèves et n'accordaient guère d'attention aux processus proprement pédagogiques. C'est cette tentative de définir le champ intellectuel de la sociologie de l'éducation en fonction du problème de la définition et de la transmission des connaissances que partageaient les articles par ailleurs très diversifiés et souvent théoriquement contradictoires réunis dans *K & C*.

Dans ce livre fondateur, *Knowledge and Control*, les différences théoriques sautent presque tout de suite aux yeux. D'une part, on y trouve les analyses structurelles durkheimiennes de Bernstein et Bourdieu et, d'autre part, une approche antipositiviste de la sociologie des connaissances qui doit beaucoup aux premiers travaux de C. Wright Mills (1939, 1940) et qui est représentée par les articles de Geoff Esland, Nell Keddie et moi-même. Il va de soi qu'une telle distinction constitue une simplification à l'extrême, mais elle me sera utile ici puisque je me propose de définir la «nouvelle sociologie de l'éducation» à partir de la tradition antipositiviste (axée surtout sur les programmes d'études) et des tentatives postérieures pour la redéfinir. La tradition durkheimienne, à laquelle la NSÉ devait beaucoup au départ et qui a été créée en Grande-Bretagne par Basil Bernstein, a connu un développement qui lui est propre, bien que des liens intéressants aient été établis récemment (Moore, 1988).

En tant que tradition intellectuelle réunissant un groupe de chercheurs et d'enseignants, la NSÉ a eu une existence fort brève, en partie à cause de ses propres limites théoriques (dont je reparlerai) mais aussi à cause de l'évolution du climat politico-économique qui rendait de plus en plus irréaliste son insistance à faire des enseignants des agents de changement. C'est Geoff Whitty (1974) qui a présenté la critique la plus systématique de la simplification excessive de quelques uns de ses premiers énoncés largement diffusés, notamment de son rejet dogmatique du concept de «structure sociale». Ces travaux de Whitty nous ont d'abord amenés à travailler tous deux à une nouvelle conceptualisation en éditant ensemble deux ouvrages et, plus tard, l'ont conduit à écrire son propre livre, *Sociology and School Knowledge* (Whitty, 1986). Les deux œuvres cosignées, *Explorations in the Politics of School Knowledge* (Whitty et Young, 1976) et *Society State and Schooling* (Young et Whitty, 1977), ont mis fin en Grande-Bretagne à la NSÉ en tant que tradition distincte, bien que certaines de ses idées aient survécu dans des travaux récents sur la sociologie du curriculum (par exemple Hammersley et Hargreaves, 1983). La NSÉ n'occupe qu'une place marginale dans une importante collection de textes anglo-américains sur la sociologie de l'éducation publiée par Karabel et Halsey en 1977, mais elle a été reprise et développée aux États-Unis en relation avec la théorie des programmes d'études, surtout dans les premiers travaux de Michael Apple. Au milieu des années 1980, il est intéressant d'observer une résurgence soudaine de commentaires et d'analyses chez les chercheurs français et canadiens (Forquin, 1983, 1985; Trottier, 1987a, 1987b).

Qu'est-ce qui motive cet intérêt envers la NSÉ? Pourquoi croire qu'il y a d'importantes leçons à tirer de cette brève éclosion de radicalisme intellectuel, qui tenait peut-être davantage à la naïveté politique née des aspirations des années 1960 qu'à une théorie et une recherche systématiques?

3. LES PREMIÈRES RÉACTIONS

Avant d'entreprendre une analyse plus systématique, j'aimerais mentionner brièvement un certain nombre de réactions fort diverses qu'a suscitées la NSÉ dans les années 1970. Le souvenir le plus vif que je conserve de l'accueil de *K & C* au début de cette décennie-là est la colère et l'opposition que le livre a suscitées au sein de groupements politiques qui auraient sans doute été incapables de s'entendre sur toute autre question. Il y a d'abord la «droite politique», qui était à l'époque, contrairement à aujourd'hui, un groupe très marginal en Grande-Bretagne, surtout dans les milieux de l'éducation. Le meilleur exemple de son opposition est la publication en 1977, par un organisme appelé Institute of Conflict Studies, d'une brochure intitulée *Marxist and Radical Penetration: The Attack on Higher Education*. On y dénonçait les enseignants qui se présentaient dans les écoles avec «*Knowledge and Control* dans les veines», prêts à «préparer la jeunesse britannique à une prise de pouvoir des trotskistes». La réaction des philosophes et même de certains sociologues de l'éducation était moins polémique, mais tout aussi angoissée. Ils écrivaient dans les revues et les journaux des articles qui portaient des titres comme «l'abîme du relativisme» (Martin, 1978) et «perte de contrôle sur le savoir» (Pring, 1973). Ils mettaient en garde les sociologues contre le danger de sortir la sociologie de la connaissance avec ses idées grisantes de son coin discret et sûr, au sein de la philosophie des sciences, pour la lancer dans l'arène pratique où se prennent les décisions relatives aux programmes d'études.

Ce n'est évidemment pas la première fois, dans le monde de l'Église, de la politique et de l'éducation, que se produisent des tentatives similaires de restreindre à une élite des idées perçues comme potentiellement subversives. Ainsi, au XIX^e siècle, les chefs religieux d'Angleterre ont réussi à exclure presque complètement la géologie des programmes d'études, sous prétexte qu'elle risquait de miner la foi des jeunes en Dieu. Dans les années 1970, par contre, ce n'est pas la foi en Dieu mais la confiance dans la civilisation occidentale qui semblait en jeu. Parce qu'elle suggérait que les programmes d'études ne sont pas un choix innocent des meilleurs éléments culturels mais une sélection particulière de connaissances faite par l'élite en vue surtout de préserver sa propre situation, la NSÉ était perçue comme s'attaquant à une chose presque sacrée. Ce qui est étrange, rétrospectivement, c'est peut-être la surprise que de telles réactions ont suscitées. Je ne crois pas que ceux qui se sont identifiés à la NSÉ aient été le seul groupe d'intellectuels radicaux dans l'histoire qui non seulement a voulu bouleverser les établissements d'enseignement existants, mais qui a prévu aussi le faire sans coup férir. Cette question soulève un problème plus large, à savoir celui de la position contradictoire des radicaux de la classe moyenne dans des établissements aussi prestigieux que les universités.

Les groupes de gauche, notamment la gauche traditionnelle du parti communiste, ont eu à peu près les mêmes réactions. À leurs yeux, le parti travailliste s'était battu pour faire accéder leurs fils et leurs filles aux programmes d'études. À une époque où il semblait y avoir au moins une légère amélioration des chances d'accès à l'éducation, une remise en question comme celle que faisait la NSÉ était perçue comme un danger pour les fondements mêmes de la politique de la gauche en matière d'éducation, puisque cette politique visait à élargir les chances d'accès à l'enseignement *en collaboration* avec les maisons d'enseignement. Un certain nombre d'articles ont paru dans des revues qui avaient une large diffusion parmi les enseignants (par exemple Simon, 1975). Leurs auteurs reprochaient à la NSÉ d'avoir suggéré que les programmes d'études avaient pour fondement les classes sociales et ne pouvaient donc servir de base à un mouvement de scolarisation plus large. En légitimant, d'une certaine façon, l'exclusion des enfants de la classe ouvrière des universités, disaient-ils, elle «favorisait l'apartheid éducatif» et préparait ces enfants (je me souviens bien de cette phrase) à n'être guère plus que des ilotes.

Par contre, d'autres réactions, moins officielles et moins connues, venaient des enseignants et des maîtres des enseignants. Je n'en citerai qu'une: «Il [*K & C*] m'a donné de l'assurance pour penser ce que j'ai toujours senti intuitivement, sans jamais oser l'exprimer.»

4. RÉPERCUSSIONS PRATIQUES

J'aimerais faire encore une dernière remarque au sujet des réactions suscitées par la NSÉ. On a associé la NSÉ à une critique des programmes d'études en tant que moyens de domination et aussi comme un appui des pratiques pédagogiques non hiérarchiques à un mode d'apprentissage axé sur les élèves plutôt que sur les matières et, enfin, à une volonté d'abaisser les barrières entre les connaissances scolaires et non scolaires. Dans le climat politique très différent des années 1980, s'expriment à nouveau dans la politique d'éducation britannique ces critiques et alternatives mais dans un contexte qui leur donne un sens et une portée bien différents de ceux que leur attribuait la NSÉ. Dès 1976, on a assisté à une recrudescence des attaques à l'endroit des programmes d'études, que l'on accusait de contribuer au déclin industriel du pays. On estimait qu'ils détournaient les étudiants qui avaient réussi d'un bel avenir dans les entreprises de haute technologie et qu'ils refusaient à ceux qui avaient échoué toute possibilité d'acquérir quelque qualification ou compétence (Barnett, 1980; Weiner, 1982). D'autre part, on retrouve des éléments pédagogiques non hiérarchiques (sous la notion de «programme d'études négocié») dans les programmes destinés aux jeunes qui réussissent mal à l'école ou sont chômeurs. Ces cours sont qualifiés, par euphémisme, de préalables à la formation professionnelle, mais en réalité ils risquent fort d'empêcher ceux qui les suivent de progresser vers des études professionnelles spécifiques ou des études universitaires (Ranson, 1984; Green, 1984; Spours, 1988).

Tout ce que je viens de mentionner — ce mélange contradictoire d'indignation de la gauche et de la droite, cette angoisse des universitaires libéraux et ce sentiment de libération de certains enseignants — m'a convaincu qu'il valait la peine d'analyser de façon plus critique quelques postulats de la NSÉ. Il est d'autant plus urgent de procéder à cette tâche que certaines options qu'elle a implicitement proposées sont actuellement incorporées dans de nouveaux programmes qui sont des facteurs potentiels de très grande stratification sociale. Je me propose de démontrer que même si les liens repérés par la NSÉ dans les programmes d'études entre le pouvoir et le savoir étaient sans aucun doute un facteur d'émancipation, les critiques qu'on lui a adressées étaient en bonne partie justes.

J'examinerai dans cette perspective les deux grands thèmes de la NSÉ:

- 1) son affirmation selon laquelle elle offrait une nouvelle approche par rapport aux traditions antérieures dans le domaine de l'éducation;
- 2) son approche précise en ce qui a trait aux programmes d'études.

5. ÉLÉMENTS DE NOUVEAUTÉ

En ce qui concerne l'affirmation selon laquelle la NSÉ offrait de «nouvelles orientations», je considérerai trois aspects:

- (a) la NSÉ et la question des inégalités scolaires;
- (b) la priorité accordée à la question des programmes d'études;
- (c) l'insistance à vouloir voir dans les enseignants et les maîtres des enseignants des agents de changement et de progrès.

a) Rétrospectivement, un fait demeuré inaperçu à l'époque saute aux yeux: il s'agit de la grande similitude des préoccupations politiques de ceux qui s'identifiaient à la NSÉ et de ceux dont elle critiquait les travaux, notamment Halsey, Floud, J. W. B. Douglas et Glass. Pour les uns et les autres, la question politique fondamentale que soulevait le système d'éducation britannique était la persistance des inégalités sociales. De plus, dans la mesure où ses travaux ont été explicités sur ce qu'il fallait entendre par classe sociale, la NSÉ a emprunté la distinction peu précise entre emplois manuels et non manuels qui avait servi aux sociologues antérieurs, et elle n'a accordé aucune attention aux autres formes de division sociale. Par ailleurs si elle a attaché très peu d'importance aux similitudes politiques entre les sociologues de l'éducation, elle a insisté sur les différences théoriques et

méthodologiques qui les séparaient. Elle établissait donc des postulats précis, mais aucunement explicites à l'époque, sur la nature des travaux universitaires en éducation. Ce qui demande au moins un certain examen.

Je suis, d'une part, porté à croire que ce sont certaines rivalités au sein de la profession qui ont poussé la NSÉ à insister sur les différences théoriques plutôt que sur les similitudes politiques. D'autre part, la perspective de la NSÉ qui tendait à considérer les travaux universitaires comme une source autonome de changement semble de moins en moins valable étant donné que l'on voit les gouvernements, en Europe de l'Ouest du moins, utiliser diverses stratégies, allant de la persuasion à la corruption, pour ramener les universitaires à l'ordre. Si elle avait mis de l'avant ses priorités politiques, soit la lutte contre les inégalités scolaires, plutôt que ses différences théoriques, la NSÉ aurait cherché à faire alliance avec les chercheurs de la tradition antérieure de la sociologie de l'éducation avec qui elle avait des affinités politiques, au lieu de les considérer comme des sociologues d'arrière-garde ou comme des rivaux au plan professionnel. Il y a également un point plus fondamental qu'il faut retenir ici, même si je ne peux en traiter aussi longuement qu'il mériterait ici. On pourrait dire que la NSÉ a tenté de remplacer une politique réformiste dans le domaine des inégalités sociales par une politique «culturelle» radicale, mais peu développée. On doit de plus ajouter que l'«ancienne» et la «nouvelle» sociologie de l'éducation ayant toutes deux négligé les questions de sexe et de race (Acker, 1981), il n'est pas surprenant qu'elles n'aient pas réussi à traiter adéquatement des inégalités scolaires.

b) La contribution la plus originale et la plus importante de la NSÉ est d'avoir fait des processus de sélection et d'exclusion des connaissances dans les classes par l'enseignant le pivot de la sociologie de l'éducation. L'argument voulant que ces pratiques traduisent des relations de pouvoir tant à l'intérieur de l'école que dans la société en général était à la fois important et nouveau à cette époque. Par contre, la NSÉ a eu aussi tendance à considérer ces processus comme les seules préoccupations légitimes de la sociologie de l'éducation et à négliger ainsi la question plus large des processus de sélection régissant l'accès à l'école qui avait intéressé les chercheurs antérieurs. Nul doute que l'analyse sociologique des programmes d'études aurait été renforcée si les recherches avaient mis en rapport ces deux aspects de la question.

c) La dernière distinction entre les deux sociologies de l'éducation, la soi-disant ancienne et la nouvelle, a trait aux opinions de leur public respectif. Les chercheurs du premier groupe prétendaient s'inscrire dans la tradition de la Fabian Society et se préoccuper surtout de politique. Ils présumaient que les hommes politiques et les administrateurs étaient des gens suffisamment rationnels pour se laisser influencer par le résultat de recherches minutieuses et aussi que tous étaient soucieux d'éliminer les inégalités. Ce point transparaît dans un ouvrage plus récent conçu dans la même tradition (Halsey, Heath et Ridge, 1980). Quant à la NSÉ, elle se méfiait implicitement de ceux qui faisaient partie des gens au pouvoir et concentrait son attention sur les universitaires, notamment sur les professeurs des sciences de l'éducation, et sur les enseignants eux-mêmes. Par conséquent, elle remplaçait un public ou un agent de changement par un autre. Elle n'a jamais tenté d'analyser le fonctionnement de l'État britannique dont le système d'éducation ne constituait qu'un élément, ni de découvrir si les enseignants étaient vraiment ouverts à ses idées ou de quelle façon ils deviendraient en pratique des agents de changement, indépendamment ou à l'encontre des administrateurs.

Les trois exemples que je viens de citer à propos de la NSÉ montrent bien les problèmes qui surgissent lorsque des chercheurs universitaires progressistes accordent plus d'importance à des notions et débats théoriques propres à leur discipline qu'à une analyse de la position de leur discipline dans l'équilibre général des forces politiques.

6. LA NSÉ ET LES PROGRAMMES D'ÉTUDES

J'aborderai maintenant l'intérêt que portait la NSÉ aux programmes d'études. C'est là sa caractéristique la plus marquante et c'est aussi, comme je l'ai mentionné précédemment,

celle qui suscitait le plus de critiques. Cet intérêt provenait de ce qu'elle cherchait à donner une autre explication à l'inégalité et aux piètres performances, des jeunes de classe ouvrière que la notion d'éducabilité avancée par les sociologues antérieurs (Young, 1986). Ceux-ci attribuaient la persistance de piètres performances chez les élèves de la classe ouvrière à la déficience culturelle de leur milieu d'origine ainsi qu'à la dynamique plus large des inégalités sociales. Dans sa formulation la plus simpliste, cette explication offrait comme solutions : (a) une diffusion plus large de l'éducation, et (b) la compensation des désavantages, comme si l'enseignement, dans sa forme culturelle même, ne jouait aucun rôle dans l'apprentissage. S'opposant directement à cette approche, la NSÉ s'est intéressée à la structure des programmes d'études qu'elle considérait comme la principale cause de la répartition inégale de la scolarisation. Le morcellement des matières scolaires, les hiérarchies dans l'ordre des connaissances valorisées et le rejet des savoirs non scolaires ont été analysés en tant que moyens contribuant à une sélection des élèves en fonction de leur appartenance de classe. Pour la NSÉ, le pouvoir idéologique des programmes d'études se révélait par ailleurs à travers leur capacité de convaincre les gens qu'ils constituaient le seul mode d'organisation des connaissances pouvant conférer un pouvoir intellectuel réel aux élèves. Cela accréditait l'opinion voulant que ceux qui ne parvenaient pas à réussir dans le cadre de ces programmes étaient, à toutes fins utiles, inéducables.

Cette problématique de la NSÉ a donné lieu à un certain nombre de recherches empiriques sur les luttes visant à légitimer des programmes d'études, recherches qui sont venues renforcer sa thèse (par exemple Young, 1972; Vulliamy, 1976). La faiblesse de la NSÉ résidait dans le fait qu'au lieu de présenter une perspective analytique des curricula, elle a glissé dans ce que j'appellerais une sorte de «description oppositionnelle» de ce qu'étaient les programmes eux-mêmes. À cause de ce glissement, elle a traité les programmes d'études comme s'ils n'avaient qu'un pouvoir idéologique; en d'autres mots, elle ne mettait l'accent que sur la façon dont ils contribuaient à une répartition inégale des ressources. Elle passait ainsi sous silence leur pouvoir culturel, leur capacité d'apporter des connaissances réelles qui, malgré leur contenu idéologique, donnaient au moins aux élèves un contrôle accru dans le monde où ils étaient appelés à vivre.

En identifiant les programmes d'études à un pouvoir idéologique, la NSÉ ne laissait comme solutions de rechange que l'absence totale de programmes (une sorte de déscolarisation) ou des programmes fondés sur l'expérience. Hall (1983) a présenté une excellente critique de cette dernière notion. Comme je l'ai déjà mentionné, cette idée, qui a été reprise récemment dans l'établissement de cours préalables à la formation professionnelle, peut entraîner des divisions sociales, notamment en ce qui concerne les élèves (habituellement de la classe ouvrière) qui ont de piètres notes scolaires (Green, 1986). À la fin des années 1970 et dans les années 1980, un certain nombre de sociologues (Cohen, 1985; Whitty, 1986) ont tenté de résoudre ce problème en proposant un programme d'études pour la classe ouvrière fondé sur «des connaissances réellement utiles», principe qu'avait déjà prôné le chartisme au début du XIX^e siècle (Johnson, 1980). L'idée qu'il pouvait y avoir des connaissances inhérentes à la situation particulière d'une classe sociale était justifiée dans le cas spécifique de ce mouvement éphémère qui a existé à une époque où les artisans qualifiés détenaient les moyens de production, sans toutefois contrôler la production dans son ensemble. Par contre, comme Johnson (1983) le souligne lui-même, il n'est pas du tout certain que l'on puisse donner une nouvelle signification à la notion de «connaissances vraiment utiles» dans le contexte très différent des années 1980. Les décisions touchant les lieux de travail échappent de plus en plus aux centres de production en faveur des centres de recherche et de planification qui, dans plusieurs cas, sont situés dans un autre pays.

Résumons les faiblesses qui, selon moi, expliquent en partie l'incapacité de la NSÉ de répondre aux aspirations de certains d'entre nous (ou même de justifier les craintes des autres).

- (i) Elle n'a pas su procéder à une analyse politique du champ même des sciences de l'éducation au niveau universitaire. Par conséquent, elle a accordé trop d'importance aux querelles disciplinaires et n'a pas réussi à former une alliance avec d'autres sociologues de l'éducation ou d'autres domaines.
- (ii) En mettant l'accent, en ce qui concerne la perpétuation des inégalités sociales, sur l'exclusion pratiquée par l'école au moyen des curricula plutôt que par la voie de facteurs externes de sélection, elle a accordé aux enseignants une autonomie trompeuse en tant qu'agents de changement des programmes; elle a aussi négligé l'analyse des liens entre le fondement social des connaissances inscrites dans les programmes et, plus largement, le rôle de l'appartenance de classe dans la sélection des élèves.
- (iii) Faute d'établir une distinction entre le pouvoir idéologique et le pouvoir culturel des programmes d'études, elle ne disposait d'aucun critère pour élaborer et évaluer des programmes de remplacement.

À mon avis, la NSÉ s'est attaquée aux vrais problèmes lorsqu'elle a mis en doute l'objectivité et l'autonomie des programmes d'études en dénonçant leur caractère social. Par contre, elle n'a pas montré de façon précise comment elle concevait la société. Les années 1960 et 1970 ont été marquées par une expansion considérable du système d'éducation dans les pays occidentaux et les tenants de toutes les tendances politiques partageaient tous l'objectif d'une plus grande égalité d'accès à l'éducation. C'est dans un tel contexte que la NSÉ posait une question fondamentale, cette plus grande égalité pouvait-elle se réaliser sans une transformation en profondeur de l'organisation des connaissances dans les programmes d'études? Les réactions politiques, dont j'ai parlé au début de cet article, indiquent quels intérêts étaient menacés par la simple reconnaissance de la possibilité de concevoir des changements. En proposant de *confier, en ce qui concerne les programmes scolaires, le pouvoir ultime aux collectivités plutôt qu'aux experts, les sociologues de la NSÉ se révélaient en théorie progressistes et populistes. Pourtant, ils ne bénéficiaient pas de l'appui populaire parce que souvent ils usaient d'un langage inutilement obscur et aussi parce qu'ils ne disposaient ni d'une stratégie ni de solutions de remplacement réalistes.* Pour jouir de l'appui populaire et devenir le point de départ d'un changement démocratique, les recherches universitaires d'une grande portée doivent formuler de véritables solutions de remplacement. Cette vérité ne vaut pas seulement pour la NSÉ, mais pour une grande partie de la sociologie de l'éducation d'inspiration marxiste qui a pris la relève à la fin des années 1970 et dans les années 1980.

7. UNE VOIE DE PROGRESSION POSSIBLE

Dans la dernière partie de cet article, je veux montrer brièvement comment les points que je viens de souligner se répercutent aujourd'hui dans des circonstances bien différentes, du moins en Grande-Bretagne où un gouvernement conservateur et pour la troisième fois place la réforme scolaire en tête de ses priorités.

Je veux d'abord décrire le contexte politique des recherches universitaires, auquel j'ai fait allusion au début, et aborder ensuite la question des programmes d'études. On assiste à la disparition rapide des conditions qui ont permis aux universités de mener leurs recherches en toute autonomie et de lancer des débats, comme celui qui a opposé les tenants des deux sociologies de l'éducation dans les années 1970. Ces conditions se caractérisaient ainsi: 1) la prédominance de l'évaluation des pairs dans l'allocation des fonds de recherche, et 2) la prédominance des disciplines universitaires en tant que fondement des études sur l'éducation.

Actuellement, très peu de fonds de recherche sont obtenus au moyen des méthodes traditionnelles d'évaluation par les pairs utilisées par le Conseil de recherches économiques et sociales. Ce dernier ne dispose même plus de comités spéciaux dans des disciplines comme la sociologie. Les fonds de recherche proviennent pour la plupart de grands organismes

nationaux ou européens (CÉE) qui lancent des appels d'offres pour des contrats de recherche établis en fonction de leurs propres priorités. Dans le domaine des sciences de l'éducation, l'enseignement universitaire ne peut être autonome que si le gouvernement central à la fois couvre le gros des frais de remplacement du personnel enseignant qui suit des cours et laisse les membres de l'université décider du contenu et de l'organisation de ces cours. C'est à une telle situation qu'est imputable le fait que les études postdoctorales se sont faites surtout dans les «disciplines de base» (comme la philosophie et la sociologie) dans les années 1970. Aujourd'hui, au lieu de financer les cours appliqués que l'université offre aux enseignants, le gouvernement central accorde des subventions aux autorités locales, voire aux écoles elles-mêmes, afin qu'elles choisissent, à l'intérieur de certaines lignes directrices nationales les cours que les enseignants pourront suivre. Inévitablement, les cours choisis reflètent les besoins que les autorités et les écoles locales perçoivent et qui sont rarement fonction d'une discipline universitaire. Dans ces circonstances, il est crucial pour les sociologues de l'éducation de tenter de comprendre les profonds changements historiques qui se produisent et les options qui s'offrent aux enseignants comme aux chercheurs en éducation.

À mon avis, nous assistons à quelque chose de plus grave qu'une manifestation du philistinisme vindicatif d'un gouvernement conservateur de droite à l'égard des sciences sociales. Nous assistons à un processus de modernisation qui a été mis à l'essai aussi bien dans les services de santé et d'habitation que dans la restructuration de l'économie et dans l'éducation. Cette modernisation prend au Royaume-Uni une forme particulièrement régressive et stratifiante qui reçoit l'aval de la majorité parlementaire et impose une idéologie qui fait de l'obligation démocratique de rendre des comptes un synonyme du choix des consommateurs. Toutefois, cette situation ne signifie pas que la modernisation ainsi conçue soit une sorte de processus historique inéluctable, mais plutôt qu'elle recèle des possibilités très contradictoires.

Pour moi la modernisation c'est l'accroissement de la spécialisation dans tout l'éventail de la division du travail, l'expansion parallèle de l'utilisation de la technologie mais aussi une tentative d'élargir la participation à l'éducation sans accroître les ressources disponibles. Plus de gens auront donc plus de connaissances spécialisées, mais plus que jamais se posent le problème d'établir des liens entre les spécialistes et les non-spécialistes et de reconnaître l'imputabilité des premiers à l'égard des seconds. Le gouvernement conservateur actuel favorise la tendance à la spécialisation, mais pour résoudre le problème que posent ces liens, il adhère à une version moderne du «consommérisme» selon laquelle «l'individu rationnel isolé choisit entre les options offertes» (Sassoon, 1987). C'est dans cette contradiction entre spécialisation et participation à l'éducation et à la formation que se situe le rôle crucial de la sociologie (ou des autres études critiques) dans le domaine scolaire. Il ne s'agit pas de rejeter la tendance à une spécialisation croissante, mais d'en indiquer le sens, la portée. La spécialisation en effet n'est pas un processus neutre, mais un processus qui fait intervenir des options politiques réelles. Il est particulièrement important de montrer que le problème des liens entre une plus grande spécialisation et une plus grande participation à l'éducation ne peut être résolu sur la base du choix des consommateurs, mais qu'il doit l'être par de nouvelles relations entre spécialistes et non-spécialistes ainsi que par de nouvelles formes de connaissances organisées de façon précise. Les changements actuels peuvent donc potentiellement accroître la participation démocratique, à condition que les nouvelles formes de division que nous voyons actuellement apparaître dans le processus de modernisation ne soient pas la seule option.

La «modernisation» touche les programmes d'études, mais d'une façon extrêmement contradictoire. En voici deux exemples parmi bien d'autres: cours obligatoire de technologie dans tous les programmes jusqu'à 16 ans mais aussi apprentissage du travail sous une forme ou une autre pour tous les élèves à partir de 14 ans. Il y a eu un déplacement des relations de pouvoir telles que la NSÉ les avait vues s'incarner dans les programmes d'études. Elles apparaissent aujourd'hui dans la séparation entre, d'une part, les programmes d'études modernisés qu'on retrouve de plus en plus dans le secteur privé et sans doute aussi dans

le nouveau secteur public privilégié des collèges techniques (Chitty, 1987) et, d'autre part, des programmes de formation professionnelle et pré-professionnelle de plus en plus éclatés qui se retrouvent dans les établissements secondaires et les collèges de l'État.

Ma critique de la NSÉ laisse voir que ni les programmes d'études modernes ni les nouveaux programmes de formation professionnelle ne permettent de réduire au minimum les divisions sociales. Un programme d'études démocratique capable de réduire ces divisions au lieu de les entretenir se fonde sur les tendances modernes au lieu de les rejeter, en vue de créer un système d'éducation mieux unifié. Dans un tel programme, les disciplines universitaires modifiées constitueraient un axe central et se consacraient à l'étude et à la transformation du travail et de la technologie. Ce programme devrait montrer nettement les deux sources actuelles de tension que les modèles existants tendent à négliger. En premier lieu, il y a une tension entre les exigences intellectuelles des matières scolaires et les exigences à la fois pratiques et intellectuelles du monde du travail (Spours et Young, 1988). En second lieu, il y a une tension entre «le monde du travail» identifié à celui de l'emploi et le travail non rémunéré de la vie familiale.

Pour retrouver la crédibilité et le potentiel radical dont se targuait la NSÉ dans les années 1970, la sociologie de l'éducation doit proclamer son opposition aux idées à la mode selon lesquelles les divisions sociales sont inévitables et affirmer que la réalisation d'une société de plus en plus démocratique est une option politique réaliste dans le contexte de la modernisation dont j'ai parlé. La conjoncture dans lequel s'inscrivent désormais les recherches universitaires pourrait permettre que plus de sociologues et autres universitaires soient prêts à explorer de tels principes avec des praticiens dans des contextes particuliers et, pour reprendre la formule d'Anne Sassoon (1987), «d'entreprendre une activité culturelle sous une forme moderne adaptée au capitalisme avancé».

Michael Young
Institut of Education
University of London
20 Bedford Way
London WC1H9AL

BIBLIOGRAPHIE

- ACKER, S. (1981), «No-Woman's Land: British Sociology of Education 1960-1979», *Sociological Review*, 29 (1).
- BARNETT, C. (1986), *The Audit of War*, Macmillan.
- BOWLES, S. et H. GINTIS (1976), *Schooling in Capitalist America*, (Routledge and Kegan Paul).
- CHITTY, C. (1986), ed. *Aspects of Vocationalism*, Occasional Paper No. 2, Centre for Vocational Studies Institute of Education University of London.
- COHEN, P. (1984), «The New Vocationalism» in Bates I. et coll. ed. *Schooling for the Dole*, Macmillan.
- FORQUIN, J. C. (1983), «La nouvelle sociologie d'éducation en Grande-Bretagne: orientations, apports théoriques, évolution (1970-1980)», *Revue française de pédagogie*, avril-juin.
- FORQUIN, J. C. (1985), «L'approche sociologique des contenus et programmes d'enseignement», *Perspectives documentaires en sciences de l'éducation*, N° 5.
- GORBUTT, D. (1972), «The New Sociology of Education», *Education for Teaching*, 89.
- HALL, S. (1983), *Education in Crisis*, in Donald, J. et Wolpe, A. M. *Is Anyone Here from Education*, Pluto.
- GREEN, A. (1983), «Education and Training: Under New Masters» in Donald, J. et Wolpe, A. M. *Is Anyone Here from Education*, Pluto.
- HALSEY, Ridge & Heath (1980), *Origins and Destination*, Clarendon.
- JOHNSON, R. (1979), «Really Useful Knowledge» in Clarke, J. et coll. ed. *Working Class Culture*, Hutchinson.
- JOHNSON, R. (1983), *Educational Politics: the Old and the New* in Donald, J. et Wolpe, A. M. *Is Anyone Here from Education*, Pluto.
- KARABEL, J. et A. H. HALSEY (1977), *Power and Ideology and Education*, Oxford University Press.
- KEDDIE, N. (1973), *Tinker... Tailor... the Myth of Cultural Deprivation*, Penguin.
- MARTIN, B. (1980), «The Abyss of Relativism», *Times Educational Supplement*.
- MOORE, M. (1988), «The Correspondence Principle and the Radical Sociology of Education», in Cole, M., ed. *Bowles and Gintis Revisited*, Falmer Press.

- PRING, R. (1972), «Knowledge out of Control», *Education for Teaching*.
- RANSON, S. (1984), «Towards a New Tertiary Tripartism» in *Selection, Certification and Control*, P. Broadfoot ed. Falmer Press.
- SASSOON, A. (1987), *Gramsci's Politics*, Croon Helm.
- SIMON, J. (1974), «New Direction Sociology and Comprehensive Schooling», *Forum*, 17 (1).
- SPOURS, K. (1988), *The Politics of Progression: a Discussion of Barriers to Student Movement and Continuity of Learning in the 14-19 Curriculum*, Working Paper N° 2 (new series), Centre for Vocational Studies, Institute of Education University of London.
- SPOURS, K. et M. YOUNG (1988), *Beyond Vocationalism: a New Perspective on the Relationship Between Work and Education*, Working Paper N° 4, Centre for Vocational Studies, Institute of Education University of London.
- TROTTIER, C. (1987), La «nouvelle» sociologie de l'éducation en Grande-Bretagne: un mouvement de pensée en voie de dissolution?», *Revue française de pédagogie*, 78.
- VULLIAMY, G. (1976), *What Counts as School Music*, in Whitty and Young, *Exploration in the Politics of School Knowledge*, Nafferton Books.
- WEINER, M. (1981), *English Culture and the Decline of the Industrial Spirit, 1850-1980*, Cambridge University Press.
- WEXLER, P. (avril 1988), Exposé non publié présenté à la réunion annuelle de l'AERA, Nouvelle-Orléans.
- WHITTY, G. (1974), «Sociology and the Problem of Radical Educational Change» in Flude, M. et AHIER, J., *Education, Schools and Ideology*, Croom Helm.
- WHITTY, G. (1986), *Sociology and School Knowledge*, Methuen.
- WHITTY, G. et YOUNG, M. (1976), *Exploration in the Politics of School Knowledge*, Nafferton Books.
- YOUNG, M. (1971), ed. *Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education*, Collier Macmillan.
- YOUNG, M. (1972), «On the Politics of Educational Knowledge», *Economy and Society*, 1.
- YOUNG, M. (1986), *A proposito de uma sociologia critica de educacao*, Rev. Bras. de Estud. Pedagogicos, 67, 157.
- YOUNG, M. (1987), «Education» in P. Worsley, ed. *The New Introducing Sociology*, Penguin.
- YOUNG, M. et G. WHITTY (1977), *Society State and Schooling*, Falmer Press.

RÉSUMÉ

L'auteur pose au départ le problème de la place de plus en plus restreinte qu'occupent les disciplines de base dans la formation pédagogique au niveau universitaire. Il établit un parallèle entre cette situation et la multiplication de programmes de formation professionnelle devenus très spécialisés et axés sur les pratiques. S'inspirant de l'expérience de développement de la NSÉ (nouvelle sociologie de l'éducation) en Angleterre, dont il fait une analyse critique sans complaisance, il propose une modernisation et une démocratisation du curriculum qui impliquerait un nouveau rapport entre disciplines de base et spécialisation et permettrait une plus large participation au savoir.

SUMMARY

The author poses the problem of the ever smaller place occupied by basic disciplines in teacher training at the university level. He establishes a parallel between this situation and the multiplication of professional training programs which have become very specialized and practice-centered. On the basis of the NSE (New Sociology of Education) in England, of which he makes a serious critical analysis, he proposes a modernized and democratized curriculum which would imply a new relationship between basic disciplines and specialization and would make broader participation in knowledge possible.

RESUMEN

El autor expone el problema del lugar cada vez más limitado que ocupan las disciplinas de base dentro de la formación pedagógica a nivel universitario. Establece un paralelo entre esta situación y la multiplicación de programas de formación profesional que se han transformado en muy especializados y que ponen el acento sobre las prácticas. Inspirándose en la experiencia de desarrollo de la N.S.E. (Nueva sociología de la educación) en Inglaterra, de la cual hace un análisis crítico sin contemplaciones, él propone una modernización y una democratización del curriculum que implicaría una nueva relación entre disciplinas de base y especializaciones, permitiendo una mayor participación al saber.