

Zagefka, Polymnia

## Pour un nouveau cadre d'analyse de la sociologie de l'éducation européenne. Histoires nationales et pratiques institutionnelles

*Tertium comparationis* 3 (1997) 1, S. 73-88



Quellenangabe/ Reference:

Zagefka, Polymnia: Pour un nouveau cadre d'analyse de la sociologie de l'éducation européenne. Histoires nationales et pratiques institutionnelles - In: *Tertium comparationis* 3 (1997) 1, S. 73-88 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-28758 - DOI: 10.25656/01:2875

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-28758>

<https://doi.org/10.25656/01:2875>

in Kooperation mit / in cooperation with:



**WAXMANN**  
[www.waxmann.com](http://www.waxmann.com)

<http://www.waxmann.com>

### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft



## **Pour un nouveau cadre d'analyse de la sociologie de l'éducation européenne: histoires nationales et pratiques institutionnelles**

*Polymnia Zagefka*

*École Normale Supérieure de Fontenay/St.-Cloud, Paris*

### *Abstract*

The present paper analyzes the main trends in sociological studies of education from a cross-national perspective in seven European countries, namely, France, Germany, Greece, Italy, Spain, the Netherlands and the United Kingdom. It proposes a frame of analysis focusing on the relationships between the sociology of education and the social contexts in which this academic discipline is embedded. Topics addressed include: i) national variations in disciplinary boundaries definitions; ii) specific trends concerning the export/import process of sociological theories and research formulas; iii) the influence of the public debate arenas and of the educational policies on the research agenda and iv) the interrelation between the professional careers and the evolution of this research field.

### **1 Introduction**

Nous nous proposons ici de retracer les principaux courants de recherches sociologiques sur l'éducation depuis 1945 dans un certain nombre de pays européens: l'Allemagne, le Royaume-Uni, l'Italie, l'Espagne, la Grèce, la France et les Pays-Bas.<sup>1</sup> Notre objectif est de présenter un aperçu historique succinct de l'évolution de ce champ de recherches en relation non seulement avec la discipline mère mais encore avec d'autres disciplines académiques qui traitent de l'éducation. La perspective que nous avons adoptée est de resituer les approches théoriques et les démarches de recherche dans les contextes historiques, sociaux et institutionnels qui les ont engendrées. En mettant l'accent sur les cadres d'interprétation sociaux et institutionnels à l'œuvre dans les productions sociologiques européennes, nous avons voulu éviter toute posture nomothétique qui aurait privilégié tel ou tel courant de recherches, telle ou telle démarche, tel ou tel auteur en concurrence ou en conflit dans l'arène sociologique. Aussi avons-nous voulu rectifier certaines idées reçues relatives aux traditions sociologiques »nationales« et aux démarches de recherche, dues souvent à une connaissance rudimentaire et partielle des productions scientifiques, une fois qu'elles ont traversé les frontières nationales.

Il est certain qu'un ensemble de travaux sociologiques ont été «exportés» au cours des dernières années et ont été largement diffusés hors frontières. Traductions d'ouvrages ou d'articles, actes de colloque, échanges organisés par des chercheurs établis en réseaux autour des thématiques particulières, ont renforcé ces dernières années les potentiels nationaux d'ouverture scientifique, grâce d'ailleurs aux politiques scientifiques européennes. Mais cela se passe d'une façon relativement éclectique, au hasard des connivences intellectuelles, des capacités linguistiques et des argumentaires développés lors des débats internes du pays importateur. Les «importations» des travaux sociologiques ont été (et sont toujours) à usage largement interne. Cela n'est certainement pas nouveau, ni spécifique à la sociologie ou aux sciences sociales, mais le phénomène permet de comprendre les détours et les évaluations décontextualisées qui accompagnent souvent la réception des écrits venus d'ailleurs. Du reste, les «importations» privilégient souvent les auteurs, – que ce soit Parsons, Bourdieu, Foucault, Giddens, Hughes, Gramsci ou Habermas, – en tant que maîtres à penser ou en tant que chefs d'école, et non pas des courants intellectuels fondés sur un collectif. C'est par ce biais aussi que l'on peut comprendre dans quelle mesure notre discipline, la sociologie, peut encore être soumise aux normes de la rhétorique philosophique. Dernier élément qu'il faut souligner en matière d'«importations», en l'occurrence des traductions largement débattues: le décalage parfois considérable entre le moment de l'émergence d'un auteur ou d'un courant représenté par un auteur dans le cadre du débat national et le moment où leur(s) ouvrage(s) passe(nt) la frontière. Loin d'être seulement temporel, ce décalage se présente comme un «brouillage» intellectuel des courants de recherche variés, voire opposés, assimilés sommairement à une tradition nationale. Ainsi, par exemple, Bourdieu incarne à l'étranger la sociologie de l'éducation française aux côtés de Foucault ou de Baudelot/Establet et la «nouvelle sociologie de l'éducation» condense la sociologie britannique tout en coexistant avec Willis, et cela dans plusieurs pays. Ce «brouillage» est encore plus important dans le cas des pays, tels l'Italie ou l'Espagne, qui ont une tradition en matière de traductions.

Mais en dépit d'un relatif accroissement des ouvertures scientifiques depuis une décennie, les échanges et interactions entre chercheurs en sociologie de l'éducation restent relativement rares, soumis aux intérêts courants des personnes impliquées, et limités par les contraintes en matière d'énergie et de temps requis par ce type d'activités. Dans le meilleur de cas, des membres d'une communauté scientifique peuvent promouvoir des relations scientifiques à un niveau bi-national, réduites fréquemment à des contacts individuels entre membres de deux départements ou de deux groupes de recherches. Par ailleurs, il reste beaucoup à faire en matière de traductions d'ouvrages sociologiques sur l'éducation qui présentent moins les courants théoriques que des analyses des réalités éducatives. L'absence de traductions est particulièrement flagrante dans les pays, tels le Royaume-Uni, tourné vers la communauté scientifique américaine, ou la France, qui présentent de fortes traditions scientifiques nationales selon lesquelles les chercheurs considèrent qu'ils ont peu à apprendre d'autres traditions et d'autres contextes sociaux. Elle est par ailleurs durement ressentie par les chercheurs et surtout par les enseignants grecs ou hollandais, qui sont en quelque sorte forcés d'être réceptifs aux traditions intellectuelles internationales. Les barrières linguistiques ne rendent certes pas faciles les échanges entre chercheurs originaires de plusieurs pays, même si l'anglais est en passe de devenir la *lingua franca* des communautés sociologiques. Mais elles vont au-delà des problèmes d'acquisition et de maîtrise des compétences linguistiques formelles. Elles concernent plutôt les catégories de saisie et

d'analyse des faits éducatifs, les notions et les concepts mobilisés, qui reposent souvent sur des constructions théoriques historiquement fondées propres à l'espace culturel dont elles sont issues; elles correspondent aussi aux modes d'exposition et aux rhétoriques implicites propres aux usagers de chaque langue. A cela s'ajoute le fait que les connaissances transnationales en sociologie de l'éducation sont souvent encombrées par les descriptions de l'institution scolaire sous forme d'organigrammes commentés, fournies par les administrations nationales et par des compte rendus aseptisés des réformes et innovations éducatives, descriptions qui sont souvent reprises d'une façon a-critique par des chercheurs lors des échanges avec des collègues étrangers. Cela détruit la perspective critique propre à la sociologie.

Les pays que nous présentons ici ne doivent être considérés d'aucune manière comme représentatifs de ce qui pourrait être pris pour une avant-garde sociologique en termes de théories et de pratiques de recherche. Tout au contraire, nous avons choisi d'une part des pays, tels l'Allemagne ou le Royaume-Uni, qui ont construit des traditions sociologiques fortes, quoique divergentes de plusieurs points de vue, et qui disposent de communautés scientifiques et universitaires solidement établies, du moins jusqu' à une date récente; et, de l'autre, des pays, tels l'Espagne ou la Grèce, dans lesquels la sociologie, et tout particulièrement la sociologie de l'éducation, est encore en train de forger son histoire. Dans ces derniers pays, la sociologie, comme nous allons le voir, a souvent été assimilée à la critique sociale et politique, et de ce fait, rejetée, voire même bannie, par les conservateurs de l'*establishment* universitaire ou politique. Au lieu de minimiser ces situations nationales en devenir par une évaluation implicite de leurs »qualités scientifiques« ou de leur potentiels d'innovation, il est plus intéressant, nous semble-t-il, de comprendre les processus d'émergence de ces communautés scientifiques. Cela présuppose que nous serons amenée à les resituer dans leur contexte historique et social spécifique dont elles sont issues, en examinant les relations qu'elles entretiennent avec les principales controverses qui animent les sciences sociales contemporaines. Cette mise en perspective historique et comparative peut nous éclairer sur notre propre avenir, au moment où, dans plusieurs pays européens, la sociologie, et en général les sciences sociales, risquent l'émiettement thématique, dont les prescriptions établies par les administrations nationales et européennes sont souvent responsables. De plus, elles souffrent cruellement de l'absence de renouvellement générationnel.

Dans ce qui suit nous dresserons d'un point de vue français une bilan succinct de principaux points des débats actuels en sociologie de l'éducation dans une perspective comparative avant d'esquisser et de soumettre à discussion un cadre d'analyse des relations entre la sociologie de l'éducation et les contextes sociaux, de nature certes variée, dans lesquels s'enracine et évolue ce champ de recherches.

## 2 Sociologie de l'éducation: une brève esquisse du site frontalier

Le premier problème que nous rencontrons, a fortiori dans la perspective d'une comparaison européenne, est en effet celui des frontières de la discipline. Qui œuvre dans ce champ de recherches? Quelles sont les caractéristiques du travail que l'on peut qualifier de sociologique? Dans quelle mesure celui-ci interagit-il avec les autres sciences sociales ou est-il fécondé par elles? Qu'attend-on d'un sociologue de l'éducation? Au sein d'un espace national ou linguistique précis – nous pensons ici à la sociologie francophone ou la sociologie

de langue anglaise –, la délimitation des frontières disciplinaires est rarement questionnée (à l'exception des conflits particuliers), car elle fait partie des choses allant de soi. Les frontières sont souvent définies d'une façon relativement floue ou informelle tout en induisant un classement implicite entre les recherches jugées valables sur le plan sociologique et celles considérées comme «peu intéressantes». C'est souvent le cas lorsque des chercheurs présentent des revues de la littérature sociologique, fondées surtout sur les «produits», c'est-à-dire sur les articles et les ouvrages publiés. Dans ce cas, ils ne tiennent compte ni de processus complexes qui sous-tendent les débats et les interactions sociologiques, – processus qui orientent fortement la définition même des thèmes et des catégories d'analyse –, ni de l'ensemble varié de contraintes et de choix institutionnels, entre autres éditoriaux. Obtenir l'*imprimatur* d'un article ou d'un ouvrage fait partie, rappelons-le, du travail du sociologue autant que la fabrication proprement dite de la recherche.

Pourtant le problème de la définition du champ reste entier. Dans un article précédent sur la sociologie de l'éducation en France (Cunha-Neves, Eidelman & Zagefka 1990), nous avons tenté de définir les frontières de la discipline par référence à la notion de l'appartenance institutionnelle – c'est-à-dire en termes de formation suivie et d'emploi occupé – des membres de la communauté scientifique concernée. Cette démarche est utile car elle permet de contextualiser les productions sociologiques dans leurs institutions de travail. De plus, elle a l'avantage d'éviter, par le comptage systématique qu'elle s'impose, une définition abstraite de ce qu'aurait dû être la sociologie de l'éducation. Cependant, cette démarche fait complètement l'impasse sur la variété des situations et des biographies professionnelles, telles qu'elles évoluent aujourd'hui. Dans plusieurs pays (Allemagne, Royaume-Uni, Pays-Bas), les sociologues de l'éducation se trouvent actuellement au chômage, souvent après plusieurs années d'activité professionnelle dans le cadre des universités ou des instituts de recherche. Dans d'autres (France, Italie, Grèce), les sociologues peuvent avoir occupé des emplois précaires, en tant que chercheurs ou en tant qu'enseignants, pendant plusieurs années avant d'obtenir un poste reconnu au plan académique. Enfin, dans plusieurs pays et selon de proportions variables, les sociologues de l'éducation sont de plus en plus recrutés en tant qu'experts administratifs ou en tant que chargés d'études par les administrations nationales ou locales. Tout en n'appartenant pas aux structures universitaires ou de recherche, ceux-ci, produisant des connaissances factuelles précieuses, sont actifs dans le champ, confortés comme ils le sont par leur position d'observateur privilégié et par les possibilités dont ils disposent en matière d'accès aux informations.

Un second problème de délimitation des frontières disciplinaires dans une perspective comparative relève des liens forts, quoique mouvants, qu'entretient la sociologie de l'éducation avec les autres disciplines qui traitent de l'éducation: d'abord, les sciences de l'éducation et la «pédagogie», puis la psychologie sociale, enfin l'histoire, l'anthropologie et l'ethnologie. Cependant, il n'est pas commode d'opérer les distinctions entre ces disciplines, celles-ci ayant une signification différente selon les pays. En effet, dans chacun d'eux, les frontières disciplinaires sont variables car elles sont le résultat de la constitution historique des communautés professionnelles, des luttes corporatistes que celles-ci ont menées, des relations qu'elles ont entretenues, et qu'elles entretiennent, avec le pouvoir politique, et, non moins, du public auquel elles s'adressent. Quelques exemples nous permettront d'illustrer ces points.

Au Royaume-Uni, la sociologie de l'éducation s'est détachée, par un changement d'appellation, de l'*educational sociology*, simple branche de la pédagogie tenant compte de

dimensions sociales, qui était entourée de suspicion par les sociologues. De tradition principalement américaine, celle-ci était florissante, en tant qu'enseignement obligatoire, dans les instituts nord-américains de formation des enseignants jusque dans les années '40. Mais elle était enseignée principalement par des spécialistes des sciences de l'éducation (educationalists), sans liens avec les départements de sociologie et sans tenir compte de débats internes de la discipline. La sociologie de l'éducation britannique a pu profiter dans la période d'après-guerre de la mobilisation des premiers sociologues de la *London School of Economics* qui, dans le cadre de la théorie du capital humain, ont pu mettre en évidence les inégalités d'accès à l'éducation. Dans cette première période, ils ont d'ailleurs pu se faire entendre par le pouvoir politique qui a opté pour une expansion, entre autres, de l'enseignement supérieur (voir, par exemple, les recommandations du *Robins Committee* sur l'enseignement supérieur en 1963). Cette expansion a permis la redéfinition des tâches de Collèges d'Education et la possibilité de suivre des cours de sociologie presque dans chaque université ou *Polytechnic*. Les années '60 se présentent en effet comme la période de gloire de la sociologie de l'éducation britannique. La création des deux institutions majeures en témoignent: l'*Open University* dont la majorité des étudiants étaient à cette époque des enseignants qui suivaient massivement des cours de sociologie de l'éducation; et le *Social Science Research Council*, fondé en 1964, qui assurait le financement de recherches en Sciences Sociales, entre autres, en sociologie. Mais cette période faste s'est accompagnée d'un vent de contestation des pratiques et des contenus de l'enseignement qui a ouvert la voie à la »Nouvelle Sociologie de l'Education« et d'une radicalisation du corps enseignant. Très rapidement, dès la fin des années '60, sur fond de crise économique, émergent des réactions venant des spécialistes de l'éducation de droite (voir, les *Black Papers*, 1969) contestant les innovations »progressistes« en matière de pratiques d'enseignement et de curricula. Et l'ère thatcheriste depuis 1979, dont les effets se poursuivent jusqu'à maintenant, a fortement secoué la discipline, en lui enlevant les fonds de recherche, en obstruant le renouvellement du corps enseignant ou en obligeant celui-ci à émigrer, en remettant en question la formation initiale et continue des enseignants.

En Allemagne, la variété des institutions académiques qui entreprennent des études sur l'éducation – et la signification sociale différentielle qui leur est attribuée –, ainsi que l'histoire intellectuelle et politique spécifique de la *Pädagogik* – tout particulièrement de la »sociologie pédagogique« des années '20 – ont généré une masse de débats intellectuels quant à la possibilité et à la pertinence même d'une analyse sociologique appliquée à l'éducation. Dans la plupart des études sur les institutions ou sur les faits éducatifs, les facteurs sociaux ne sont présents que d'une façon relativement faible. De plus, l'orientation pratique de la plupart des institutions universitaires de Sciences de l'Education entraîne souvent la production de travaux dans lesquels s'enchevêtrent contenus normatifs et analyses empiriques. Cette approche s'auto-désigne comme une »pédagogie orientée vers les sciences sociales et conçue comme une théorie pratique (*sozialwissenschaftlich orientierte und handlungstheoretisch konzipierte Pädagogik*)«. Les études et les recherches de cette sorte peuvent ainsi inclure des propositions susceptibles d'être appliquées dans les pratiques scolaires quotidiennes ou dans le travail social, une critique radicale des institutions existantes en suivant le principe de la *Aufklärung* combinées à une interprétation quelque peu visionnaire du rôle de l'éducation dans la société à venir. Face à la prédominance institutionnelle de la *Pädagogik*, avec la conception idéaliste des faits éducatifs qu'elle met en avant, les sociologues se sont retranchés, dans un premier temps, derrière un empirisme

étroit, infra-théorisé, avant d'entamer une réorientation vers les thématiques particulières, comme la socialisation, la scolarisation des femmes, ou des enfants d'origine étrangère. Ce paysage malaisé à cerner pour quelqu'un qui n'a pas suivi de près le développement des débats et des enjeux institutionnels et théoriques de l'intérieur se complique encore par le fait que la formation des universitaires allemands se compose traditionnellement de plusieurs disciplines avant d'atteindre une spécialisation. Les combinaisons de disciplines choisies sont multiples. Cette caractéristique de pluri-disciplinarité dans la formation universitaire de base renforce les possibilités de glissements disciplinaires, qui constituent certes une source d'enrichissement intellectuel mais comportent aussi un risque d'éclectisme. La situation d'ensemble renforce ainsi la relative insularité des productions allemandes dans le domaine.

Nous pouvons observer des interactions et des conflits similaires entre sociologie de l'éducation et «pédagogie» ou sciences de l'éducation dans les autres pays concernés, à l'exception de l'Italie, et tout particulièrement en Espagne, en Grèce et en France. Néanmoins, ils n'acquièrent pas la même signification sociale et intellectuelle qu'en Allemagne.

Aussi bien en Espagne qu'en Grèce, la sociologie, et tout particulièrement la sociologie de l'éducation, émerge durant les années '70, dans la période d'après la dictature. Les sociologues se sont fortement engagés – et ils s'engagent encore – dans les débats politiques et sociaux d'ordre général et ont difficilement entamé un processus de professionnalisation. La sociologie de l'éducation y est perçue comme le noyau dur des débats politiques relatifs aux réformes de l'éducation qui sont considérées comme autant des réformes de la société. Et cependant dans les deux pays, les prises de positions théoriques formulées dans le cadre d'une critique radicale générale rejettent complètement toute proposition d'action, assimilée à une attitude technocratique.

Dans les deux cas, des départements de Sciences de l'Éducation ont été créés à la fin de la période de dictature. D'une façon certes schématique, nous pouvons constater que les fractions modernistes du pouvoir étatique essayaient de canaliser les demandes croissantes en vue de réformes sociales en proposant des réformes et des innovations éducatives. Ces mêmes fractions ont créé des structures permettant de mener un certain nombre de recherches sur l'éducation. Mais la sociologie de l'éducation dans sa configuration de critique radicale était complètement interdite de séjour, même si les facteurs sociaux n'étaient totalement absents ni des projets de réforme envisagés ni des recherches conduites.

Dans la période de transition qui a suivi la fin de leurs dictatures, les deux pays ont évolué d'une façon différente. En Espagne, la lutte entre sociologues de l'éducation et spécialistes des sciences de l'éducation est restée acharnée, notamment à cause des positions importantes que détiennent les factions conservatrices affiliées à l'*Opus Dei* dans les universités, et surtout dans les départements de Sciences de l'Éducation. Depuis le début des années '80, la confrontation a changé d'allure suite à l'invention d'une 'nouvelle' discipline, la «pédagogie sociale» (*pedagogia social*) par des représentants des sciences de l'éducation. La «pédagogie sociale» se définit, selon ses inventeurs, comme étant pratique et normative opposée donc à la sociologie qui serait descriptive et interprétative; de plus, elle se définit comme une discipline au service des groupes sociaux déviants ayant des besoins spécifiques. En fait, la «pédagogie sociale» espagnole, soutenue par les restes du national-catholicisme, semble être une réponse fabriquée afin de rejeter et, en tout cas, de limiter la sociologie de l'éducation dont les représentants sont dans leur grande majorité associés à la critique politique et sociale.

En Grèce, les sociologues de l'éducation ont été recrutés durant les années '70 principalement par les Départements de Sciences de l'Education, dans les nouvelles universités fondées dans différentes régions. Aussi la tension entre les deux communautés a-t-elle adopté les configurations locales: des compromis, permanents ou ponctuels, ont eu lieu sur la base des arrangements locaux. Par ailleurs, les sociologues de l'éducation ont dû faire face à la concurrence, d'une âpreté particulière, des sociologues conservateurs exerçant dans les départements de Sciences politiques, dont la position n'avait pas été affectée pendant la dictature et qui ont pu » survivre« sans problèmes à la transition démocratique.

La France constitue un autre exemple particulier. Les rapports entre la sociologie de l'éducation et les sciences de l'éducation ont été moins conflictuels que dans d'autres pays. Durkheim, un des pères fondateurs de la sociologie, a longtemps servi de justification pour que la sociologie de l'éducation ait été reconnue sans conflits majeurs au sein des départements de Sciences de l'Education. Ceci grâce à ses analyses de l'éducation, concrétisées entre autres par l'» Evolution pédagogique en France«. Longtemps ces sociologues de l'éducation ont pu maintenir leur affiliation à la communauté des sociologues. Actuellement cette situation a relativement changé. Les départements de Sciences de l'Education, fondés au début des années '70, ont formé une nouvelle génération d'universitaires qui ont essayé d'acquérir une relative autonomie professionnelle en affirmant leur cohésion autour de l'objet, l'éducation, et qui ont pris leurs distances par rapport à des appartenances disciplinaires. Leurs liens avec la grande famille des sociologues, si famille il y a, se sont donc lentement desserrés.

En effet, en France, la sociologie de l'éducation a subi au cours des dernières années des changements importants. Ils sont souvent interprétés un peu hâtivement comme de nature purement théorique, mais ils s'expliquent de toute évidence par des conflits générationnels et politiques. En termes de contenu, la sociologie de l'éducation, indépendamment du lieu d'insertion professionnelle de ses membres, est passée des analyses macro-structurelles à des analyses micro-structurelles. A l'origine de ce passage, il faut voir l'importance de plus en plus grande des études et des recherches d'envergure sur l'éducation entreprises périodiquement par les administrations nationales (Isambert-Jamati 1984). Celles-ci ont à leur disposition des moyens et du personnel compétent composé de sociologues, de démographes et d'économistes. Par ailleurs, depuis plus de quinze ans, les sociologues de l'éducation se sont frottés à l'ethnographie, à la psychologie sociale, aux théories de socialisation, aux études sur les curricula ou à l'histoire de l'éducation, pour ne citer que quelques domaines d'études, la plupart du temps venus pêle-mêle de l'étranger. Actuellement, ils sont en train de redéfinir leur champ de compétences, leurs pratiques de recherches et leurs théories. Dans la mesure où certains sociologues de l'éducation se sont retirés ou se retirent du champ, en réorientant ou en élargissant leurs sujets de recherche (recherches sur la culture, sociologie du travail, sociologie des genres, sciences politiques, etc.), leur force de négociation s'est affaiblie aussi bien à l'intérieur de la sociologie que face aux sciences de l'éducation.

Contrastant fortement avec la situation française, la sociologie de l'éducation néerlandaise a suivi un tout autre développement. Jusqu'au milieu des années '60 l'éducation a été considérée „comme un champ relevant purement de la pédagogie ou de la didactique, ou, en tout cas, comme un processus psychologique dépendant des seuls individus“ (Wesselingh 1982). Mais ensuite la forte tradition de recherches de la sociologie de l'éducation néerlandaise concernant les relations entre éducation et inégalités sociales et



l'intérêt porté à l'éducation considérée comme un thème majeur de la politique sociale ont rapidement convergé, créant dans les plus brefs délais un champ de recherches spécialisé sur l'éducation, investi fondamentalement par des sociologues. Les interactions entre sociologues de l'éducation et spécialistes des sciences de l'éducation ont été intensifiées depuis le début des années '80 dans le cadre des départements de Sciences de l'Education. Ces interactions ont été également modelées et soutenues par la politique du financement de la recherche en vigueur, aussi bien aux Pays-Bas que dans la Communauté Européenne, qui privilégie les recherches thématiques mettant volontairement en œuvre une approche multi-disciplinaire, et cela aux dépens des recherches de la science »fondamentale«.

### 3 Sociologie de l'éducation: anciens et nouveaux »paradigmes« dans une perspective comparative

En suivant le fil de l'histoire interne de la discipline, nous pouvons définir les frontières de la discipline selon l'évolution des paradigmes théoriques, les débats académiques et les conflits autour des formules de recherche (Chapoulie 1991), qui ont ponctué sa brève histoire. Dans chaque pays l'ensemble des travaux a été, et est toujours, objet de réflexion collective, comme en témoignent les revues, les manuels universitaires, les ouvrages de synthèse ou les publications d'autre type, telles que les actes de colloque. Cependant, rappelons que les différences entre les pays sont, ici aussi, considérables: la France, le Royaume-Uni et l'Allemagne, pays qui disposent d'une tradition intellectuelle solide, présentent souvent un paysage académique enfermé dans des débats intellectuels »domestiques«, myopes, ne tenant compte que des clochers locaux; les pays de l'Europe du sud, tout particulièrement l'Espagne et l'Italie et, dans une moindre mesure, la Grèce, ayant au contraire traduit et vulgarisé un nombre incalculable d'études dans le champ de recherches qui nous occupe, font face à une série de difficultés évidentes pour intégrer toutes ces études produites ailleurs, entre lesquelles les liens sont loin d'être évidents et dont l'articulation avec les situations nationales internes compromet la possibilité de transposition. Les sociologues de l'éducation néerlandais semblent, d'autre part, pouvoir combiner, derrière leur *one way mirror* (Heilbron 1988), les traditions allemandes, britanniques et françaises, du fait qu'ils ont directement accès, certes différemment selon leur appartenance générationnelle, à ces différentes langues. Mais, en général, dès qu'ils ont traversé les frontières, les débats nationaux, dits épistémologiques, semblent très souvent esotériques ou même dépourvus de sens.

Il est intéressant de suivre les métamorphoses qu'ont subies les approches théoriques lorsqu'elles ont été traduites et débattues dans un milieu académique autre que le leur. Nous pouvons ainsi voir le processus de »domestication« de la théorie de Pierre Bourdieu au Royaume-Uni en avec les développements peu orthodoxes de la théorie de Basil Bernstein et, plus récemment, les ré-interprétations des écrits de Michel Foucault, de Antonio Gramsci ou de Jürgen Habermas; l'intégration dynamique des écrits althusseriens dans le pays de Gramsci au début des années '70; les enjeux indigènes autour de l'importation de la »nouvelle sociologie de l'éducation« en France et en Allemagne dans les années '80; ou, en Grèce, le rôle particulier qu'a joué »L'école capitaliste en France« de Baudelot et Establet dans les débats sociologiques et politiques à l'occasion de la réforme de l'éducation au début des années '70.

En effet, il semble que les seuls travaux sociologiques susceptibles d'être facilement exportés sont des théories, en l'occurrence des »grandes théories«. Dans le domaine de l'éducation, les dernières grandes théories ont été celles de la reproduction dans toutes ses variantes. Elles ont trouvé une résonance internationale considérable en entraînant des débats passionnés qui doivent être interprétés non seulement en termes d'activité interne à la discipline, mais encore comme un débat politique mettant en cause la société et son évolution. Sans retracer ici l'appareil théorique des théories de la reproduction, rappelons que les principales questions qu'elles ont formulées concernaient les relations entre société et éducation, et plus particulièrement, les relations entre Etat et éducation ou entre économie et éducation. Ces questions reposent sur une hypothèse centrale: qu'il y ait une correspondance entre une entité macro-structurale, que ce soit la société, l'Etat, ou l'économie, et une autre entité macro-structurale, c'est-à-dire, le »système d'éducation«, en l'occurrence, »le système national d'éducation«. Les différentes théories de la reproduction ont tenté de construire des modèles d'interprétation de cette correspondance d'une façon plus précise. Le terme »modèle« utilisé ici est loin d'être simplement rhétorique. En effet ces théories se sont présentées comme des interprétations en quelque sorte exclusives des relations qu'elles mettaient en avant. Dans ce sens elles semblent proches des théories de la philosophie politique, même s'il serait injuste de ne pas reconnaître la fécondité de plusieurs éléments de leur cadre d'analyse.

Ces théories de la reproduction, d'inspiration fondamentalement structuraliste, marxiste ou non, doit-on les considérer aujourd'hui, et le cas est fréquent, comme »démodées« ou comme des »erreurs d'un passé glorieux«? Certes les théories de la reproduction telles qu'elles ont été formulées dans le cadre de la sociologie de l'éducation ont de nos jours perdu beaucoup de leur force explicative à propos des relations entre inégalités sociales et inégalités scolaires. Elles sont presque considérées comme des lieux communs, ce qui était sans doute le prix à payer pour leur vulgarisation massive. Il n'en reste pas moins que nombreux sont les sociologues européens de l'éducation qui continuent à se poser, certes avec un style moins rhétorique, la question centrale, à savoir: quels sont les rapports entre éducation et société. Cela est dû en partie au fait que l'objet central de recherches des sociologues de l'éducation reste toujours l'institution scolaire organisée par l'Etat ou, en tout cas, cautionnée et reconnue par ce dernier, qu'elle soit sous forme centralisée ou décentralisée. Mais pour certains d'entre eux un autre élément entre en ligne de compte: le refus de s'enfermer dans une spécialisation étroite qui les aurait amenés à adopter sans esprit critique les catégories mises en avant par l'univers administratif, qu'il soit national ou international. Cette posture intellectuelle leur permet de poser un certain nombre de questions fondamentales même si elles ne sont plus formulées selon la rhétorique des modèles explicatifs globalisants. A titre d'exemple, rappelons ici, les débats autour des savoirs aussi bien en France qu'au Royaume-Uni au moment de l'introduction du *National Curriculum* en 1988, la controverse des sociologues italiens à propos de la centralité ou de la marginalité de l'école à la fin des années '80, la mobilisation actuelle en France pour le maintien du collège unique. Mais cette posture intellectuelle, affirmée chez certains, diffuse chez d'autres, les orientent, une fois que les »grandes théories« sociologiques de l'éducation ont été sérieusement affaiblies, vers la recherche de »nouvelles« interprétations ou vers la redécouverte des »anciennes«, quelle qu'elle soit leur origine. Nous avons déjà évoqué Foucault et Habermas au Royaume-Uni, mais c'est le même processus qui est à l'œuvre en Allemagne avec les travaux de Luhman, Berger-Luckmann et Schütz, au Royaume-Uni et

plus tard en France, Goffman et partiellement Mead; en France, enfin la redécouverte de Weber et le succès des néo-weberiens dans plusieurs pays à des moments différents.

#### 4 Les débats macro-micro dans la sociologie de l'éducation

Dans les années '90 nous ne pouvons plus identifier une »grande théorie« sociologique de l'éducation. Il n'existe plus une orientation théorique forte qui aurait pu se présenter comme le modèle explicatif légitimement dominant, fût-ce au plan national. Au contraire, des traditions théoriques et méthodologiques variées, voire opposées, semblent co-exister, dans une ambiance soit de reconnaissance mutuelle polie, soit de superbe ignorance réciproque. Pourtant, pendant une longue période, variable d'ailleurs d'un pays à l'autre, une opposition semblait se dessiner entre d'une part les défenseurs d'une approche macro-sociologique et ceux qui ne juraient que par la pertinence des analyses micro-sociologiques. Même cette opposition qui n'était d'ailleurs débattue que d'une façon succincte est entrée dans un processus de pacification éclectique. Une des raisons, nous semble-t-il, est que l'opposition entre macro- et micro-analyses s'est avérée peu féconde dans l'examen empirique des domaines particuliers. Aussi s'est-elle en quelque sorte annulée d'elle-même, lorsque les sociologues ont dû traiter les pratiques et les représentations des enseignants, les interactions en classe, les savoirs, la formation professionnelle, les cultures des jeunes, ou la scolarisation des jeunes d'origine étrangère, pour n'en évoquer que quelques uns. Il semble donc qu'existe un consensus, sinon théorique, du moins de bonnes manières dans des domaines d'études précis.

Les modalités de la négociation de cet accord varient d'un pays à l'autre. En Allemagne, elle a reposé sur une forte tradition de publication des controverses: les réactions, rédigées sous forme d'article, au travail des collègues et les interprétations des écrits des prédécesseurs représentent des pratiques ordinaires de la vie académique. Dans d'autres cas, comme, par exemple, aux Pays-Bas, le consensus est obtenu par la reconnaissance de la part des sociologues d'une référence partagée, celle qui a trait à la stratification sociale, thème sociologique qui reste toujours de première importance.

L'opposition entre macro-analyses et micro-analyses, forte dans des pays comme la France et le Royaume-Uni, s'est effilochée lentement sans avoir été convenablement débattue. Le débat macro-micro s'est vu parfois réduit à une opposition entre d'une part des théories jugées spéculatives et, de l'autre, des recherches micro-empiriques, d'inspiration ethnographique, traitant des aspects circonscrits de la réalité sociale, en l'occurrence, scolaire. D'autres formes d'oppositions réductrices se sont infiltrées: la perspective nationale-globale opposée à une perspective fondée sur le local; la méthodologie quantitative opposée aux démarches qualitatives; le mode de raisonnement déductif opposé à la démarche inductive; la posture de critique sociale opposée aux modèles d'explication fondés sur l'individualisme. Plus rarement, le débat entre macro et micro a été formulé en opposant théories de la structuration et théories de la contingence. Mais toutes ces controverses, de prime abord théoriques, sont souvent sous-tendues par des conflits aussi bien générationnels que politiques. C'était par exemple le cas lorsque le groupe de *Knowledge and Control* autour de Michael Young s'est mobilisé pour contester au début des années '70 l'hégémonie établie des sociologues de la *London School of Economics*.

Du point de vue comparatif venons-en maintenant à une des conséquences importantes de la micro-sociologie de l'éducation: l'obligation de contextualiser les connaissances produites. Les pratiques enseignantes sont étroitement liées aux contextes spécifiques, allant du global au local, des établissements dans lesquels ils exercent. Les recherches sur les savoirs scolaires s'appuient sur l'histoire nationale des disciplines scolaires, – en dépit des intitulés supra-nationaux de ces dernières, qui peuvent induire en erreur –, et sur les caractéristiques nationales de leur mise en œuvre. Elèves, étudiants et apprentis évoluent dans des contextes sociaux, économiques et politiques que les recherches micro-sociologiques n'évoquent que rarement lorsqu'elles sont à usage intra-national. Toutes ces réalités sont supposées connues ou, du moins, appartiennent à une culture sociale partagée par les chercheurs et par leur public. Pourtant ce n'est pas une culture partagée par un public international. C'est une des principales raisons pour lesquelles les résultats concrets des analyses micro-sociologiques de l'éducation présentent, au-delà des difficultés linguistiques, autant de difficultés pour traverser les frontières et même pour être traduits. C'est la raison également pour laquelle la micro-sociologie s'est vue souvent réduite à des modèles vaguement épistémologiques ou tout simplement méthodologiques. En effet, pour comprendre et mesurer l'importance des résultats d'une recherche de ce type, il faut avoir acquis au préalable une connaissance approfondie des contextes socio-historiques et éducatifs dans lesquels elle s'enracine: tâche certes difficile et parfois ingrate si l'on pense à la relative facilité avec laquelle les théories macro-sociologiques sont importées, domiciliées, commentées, transposées et mises en pièce.

## 5 Quelques dimensions méconnues des contextes sociaux dans la sociologie de l'éducation comparative

Les liens entre contextes sociaux et théories et démarches sociologiques dans le domaine de l'éducation ne se limitent pas aux seules structures institutionnelles. Définir le contexte social dans ce cas implique également la prise en compte de l'évolution sociale qui a marqué les différents segments de l'institution scolaire, la perception et l'interprétation de leurs contradictions ainsi que les interactions et les conflits entre représentants politiques et acteurs de l'éducation. Tous ces éléments, qui font partie du patrimoine culturel du chercheur, imprègnent sa démarche empirique, sa façon de formuler son programme de recherches ou la façon dont il expose ses résultats.

Au niveau d'une analyse internationale, tous ces éléments sont soit rapidement oubliés soit insuffisamment décrits dans la mesure où on les traite comme des facteurs extrinsèques aux interprétations proposées. Par ailleurs, ils sont parfois réduits à quelques caractéristiques soi-disant nationales qui ressemblent étonnamment à des stéréotypes. Exemples, entre autres, de ces présumées caractéristiques nationales: le »localisme« britannique en éducation, l'éthos de travail et de formation professionnelle germanique ou le rationalisme du système français d'éducation. Les fonctions (et dysfonctionnements) des structures éducatives, telles qu'elles sont données par les organigrammes administratifs, apparaissent comme des constantes dans les analyses comparatives. Tout se passe comme si le système de vigilance notionnelle des sociologues de l'éducation tombait en panne dès qu'ils essaient de comprendre les institutions scolaires d'un pays voisin, à travers les interprétations et les analyses proposées par des collègues. Il est plus qu'étonnant que les lecteurs-experts,

tels les sociologues de l'éducation, n'arrivent pas à mettre en perspective les productions scientifiques, somme toute assez symétriques, de leurs collègues œuvrant dans un autre contexte national que le leur et se contentent fréquemment des nomenclatures codifiées et reconfortantes et des organigrammes administratifs.

Une autre dimension du contexte social des productions scientifiques concerne les publics virtuels auxquels s'adressent les chercheurs. Si, d'une façon générale, écrire fait partie de l'activité professionnelle des sociologues, ceux-ci écrivent non seulement pour répondre aux autres interprètes du social, morts ou vivants, mais encore aux politiques. De plus, écrire peut signifier en même temps parler en quelque sorte aux acteurs/agents des structures institutionnelles qu'analyse le sociologue. Un exemple intéressant de ce dernier cas en sociologie de l'éducation: les recherches sur les enseignants qui sont traditionnellement considérés comme les principaux acteurs de l'institution scolaire. Pendant la période qui nous occupe, les enseignants ont été perçus tour à tour comme les responsables du processus de reproduction à l'œuvre dans l'école et dans la société, comme les défenseurs des intérêts des enfants issus de classes moyennes et supérieures, ou comme des spectateurs impuissants devant le déterminisme de la sélection économique située hors de l'espace scolaire. Mais, aussi, comme au Royaume-Uni pendant les années '70 ou dans la France des années '80, ils ont été considérés comme les acteurs censés se mobiliser en faveur des réformes et des innovations diverses; cette représentation n'est probablement pas sans lien avec le succès des modèles d'explication micro-économique, et donc des modèles d'interprétation fondés sur l'individualisme.

Le contexte social englobe également les structures sociales au plan aussi bien national qu'international. Dans ce sens il serait intéressant d'analyser les répercussions des politiques éducatives européennes (non seulement sur les transferts de certaines innovations, comme par exemple l'introduction des zones d'éducation prioritaire, mais encore, par le biais principalement des financements d'ordre divers) sur les recherches sociologiques en matière de découpage et de définition des objets de recherche, d'élaboration des catégories d'analyse, de mise en œuvre des modalités d'évaluation, etc.

Mais deux autres dimensions du contexte social interviennent fortement dans la production des connaissances sociologiques, alors qu'on en tient peu compte lors des échanges scientifiques. En premier lieu, l'espace du débat public qui construit ou épingle des »problèmes éducatifs« parfois avant même que ces derniers ne soient »vus« par les sociologues de l'éducation; et, en second lieu, les carrières et les biographies professionnelles des sociologues, que nous examinerons dans la section suivante.

Dans les pays présentés ici, les analyses sociologiques sur l'éducation sont souvent en relation étroite avec les débats publics sur l'éducation ou avec des thèmes qui sont largement perçus et évalués comme étant des »problèmes éducatifs«. Même si la production des résultats est décalée dans le temps, – décalage souvent dû aux délais de publication –, nous pouvons aisément constater les relations entre thèmes de recherche en éducation et thèmes ayant donné lieu à des débats publics de tout ordre. Sur ce point, force est de constater que les politiques de financement de la recherche, autant que les politiques éditoriales, jouent un rôle important, même si ce rôle est médiatisé par des arguments invoquant l'intérêt du public pour tel ou tel thème ou la pertinence d'un sujet par rapport à l'actualité. Et l'on peut observer un ajustement lent et silencieux entre stratégies de recherche et marchés éditoriaux.

L'espace de débats publics est certes polymorphe et hétérogène, construit par une variété d'institutions et d'acteurs. La plupart du temps les commanditaires et les récepteurs des recherches sociologiques en éducation, – directement ou indirectement – ne sont autres que les gestionnaires et les experts des institutions de l'Etat chargés de promouvoir des solutions éducatives »innovantes«, voire des réformes. En outre, des journalistes spécialisés en éducation, des experts de toutes sortes, et, en général, les praticiens du discours médiatique, orientent souvent les recherches vers des sujets »nouveaux« ou, du moins, vers des sujets que l'espace public rend »pertinents«. Enfin les associations professionnelles des enseignants et les associations des parents d'élèves peuvent, elles aussi, activer certains thèmes de recherche en éducation. En somme, c'est dans l'espace des débats publics que se cristallisent, quoique d'une façon indirecte, les interactions entre politiques et sociologues.

Les exemples des thèmes éducatifs qui sont apparus dans les programmes de recherches sociologiques à la suite de débats publics sont très nombreux. Notons seulement pour mémoire, les programmes d'intégration des enfants d'origine étrangère dans les pays d'immigration, les zones d'éducation prioritaire au Royaume-Uni, en France et en Italie; le thème de la décentralisation et ses répercussions sur l'éducation en France dans les années '80, les débats autour d'un curriculum national imposé et unique, posés certes différemment, en Grèce et plus tard au Royaume-Uni; les programmes spéciaux de formation professionnelle au Royaume-Uni, en France, en Allemagne et aux Pays-Bas; les syndicats enseignants en Espagne pendant la période de transition, ou le phénomène de la »dé-syndicalisation« des enseignants dans la France des années '80; enfin, le thème de l'école publique opposée à l'école privée ou venant la compléter aux Pays-Bas et en France.

## 6 La sociologie de l'éducation et les carrières professionnelles de ses membres

Pour beaucoup de sociologues travailler sur le thème de l'éducation n'est souvent qu'une option parmi d'autres. En effet, au cours de leur carrière, ils peuvent choisir des thèmes de recherche variés, et l'éducation peut se présenter comme un thème occasionnel. Faire l'histoire de la discipline présuppose donc que l'on s'attache à cet aspect de carrières professionnelles des sociologues. Et pourtant le plus souvent ces dernières sont négligées, et les synthèses proposées n'intègrent que d'une façon marginale ce que nous pouvons appeler l'histoire biographique de la sociologie de l'éducation.

Les biographies professionnelles des sociologues pourraient au contraire nous donner des renseignements utiles pour ce qui concerne les choix qu'ils font en matière de théories, de démarches, de stratégies de recherche, de réorientations thématiques, etc. Cette approche pourrait nous éclairer sur un certain nombre de changements théoriques et empiriques que nous avons pu observer, changements qui ont touché non seulement la sociologie de l'éducation mais la discipline dans son ensemble.

En dépit du fait que nous ne disposons pas pour le moment d'une série complète des biographies de cette sorte, nous proposons une typologie provisoire qui doit être certainement affinée et rectifiée:

- i) sociologues installés dans la discipline mère, pour lesquels l'éducation n'est qu'un thème de recherche occasionnel;

- ii) sociologues qui ont vécu un tournant thématique dans leur vie professionnelle et ont intégré ce champ de recherches après quelques années d'exercice professionnel, ou, au contraire, qui l'ont abandonné en faveur d'autres domaines d'études;
- iii) sociologues qui se sont exclusivement spécialisés en éducation en se limitant même parfois sur un thème particulier.

Cette typologie relativement abstraite s'applique d'ailleurs différemment dans les pays concernés selon l'évolution du marché du travail académique. L'âge et la génération sont des facteurs très importants à cet égard. Mais l'intérêt des biographies professionnelles des sociologues de l'éducation réside dans l'articulation avec l'histoire de la constitution des communautés de sociologues et le processus de professionnalisation qui s'en est suivi dans certains cas. Dans ce sens, nous devons les considérer comme un processus continu d'adaptation à des contraintes institutionnelles et de négociation des marges de liberté de la part de personnes qui travaillent dans des structures institutionnelles spécifiques, – universités, centres de recherche, institutions publiques ou privées – agissant et réagissant à des situations spécifiquement locales tout en menant des stratégies de carrière.

Un élément important est le clivage qui existe entre ceux qui enseignent la discipline et ceux qui font de la recherche. Dans plusieurs pays, les sociologues de l'éducation enseignent d'autres champs de la discipline ou sont parfois recrutés dans d'autres départements universitaires. Faire de la recherche dans le champ de l'éducation et assurer un enseignement dans ce même champ constituent actuellement une revendication de professionnalisation, comme par exemple, en Espagne ou en Italie. Mais cette spécialisation peut être vue comme une limite contraignante, et donc, interprétée négativement comme, par exemple, en Allemagne.

Un deuxième point controversé et difficile à interpréter lorsqu'on examine les biographies professionnelles concerne la place de la recherche commanditée qui, dans la plupart de pays qui nous occupent, notamment les Pays-Bas, le Royaume-Uni, l'Allemagne et la France, représentent actuellement la principale voie d'appropriation de fonds permettant de mener un travail de recherche conséquent. Que la recherche, appliquée ou fondamentale, soit commanditée, donne lieu à des évaluations négatives et positives. Ces jugements dissimulent souvent une part de «savoir coupable», pour reprendre une expression de E. Hughes, qui fait partie des pratiques professionnelles. Elle peut être vivement critiquée pour les complaisances et les soumissions politiques qu'elle peut induire, elle peut être tolérée comme une solution de pis-aller et en tant que stratégie de survie pendant des périodes de restriction des crédits; ou elle peut, au contraire, être considérée comme l'évolution normale et souhaitable du travail scientifique et comme la preuve du processus de professionnalisation réussi des sociologues, travaillant finalement dans le monde «réel» dominé par les principes du marché. En arrière-fond on voit apparaître la controverse classique concernant les relations entre l'Etat et la science. En pratique, l'évolution des carrières professionnelles des sociologues de l'éducation peut expliquer plus finement les choix effectués et les interprétations qui en sont données.

Un élément important de différenciation des carrières sociologiques relève de l'opposition mertonienne entre «locaux» et «cosmopolites». La sociologie de l'éducation, comme nous l'avons déjà indiqué, est foncièrement de nature locale, traitant des thèmes particuliers inscrits dans des contextes sociaux spécifiques et élaborant des connaissances particulières en étroite liaison avec l'évolution des institutions éducatives et de leurs agents. Quant aux «cosmopolites», ils sont portés soit vers une sociologie abstraite et spéculative,

soit vers une sociologie qui épouse fidèlement les catégories administratives scolaires. Dans une perspective comparative, »locaux« et »cosmopolites« occupent des positions inversées, principalement pour les raisons que nous avons évoquées auparavant. Mais cette différenciation peut être déconnectée de la posture intellectuelle du sociologue, et résulter tout simplement de l'évolution même de sa carrière universitaire et professionnelle. Le meilleur exemple nous vient des sociologues de l'éducation grecs. Pendant plusieurs années ils ont été formés, au niveau doctoral, principalement en France. Ce passé universitaire commun d'une part a créé des solidarités locales, – comme on l'a vu lors de la création de nouvelles universités –, et, d'autre part, a renforcé les ouvertures internationales. Les frontières entre »locaux« et »cosmopolites« ont ainsi reçu une nouvelle définition.

Nous avons présenté ici un cadre d'analyse permettant de comprendre l'histoire de la sociologie de l'éducation européenne dans une perspective comparative, dans l'espoir qu'il puisse constituer une base utile en vue de recherches futures. Il présuppose que l'on prenne en considération les liens entre les théories sociologiques dans ce champ et les contextes sociaux qui leur ont donné naissance. Les interrelations entre les différentes communautés scientifiques qui travaillent dans le champ de l'éducation et les constructions théoriques dont elles sont porteuses constituent un élément essentiel de notre analyse. Le degré plus ou moins élevé d'autonomie professionnelle, les relations de tolérance ou d'antagonisme entre les sociologues de l'éducation et les représentants des disciplines voisines, les relations parfois contestées entre chercheurs en éducation et gestionnaires ou politiques, ont joué dans la plupart de pays un rôle important dans la configuration des théories sociologiques de l'éducation. Aussi les influences étrangères n'ont-elles pu s'enraciner qu'en étroite relation avec les débats et les pratiques de recherche nationaux.

Les sociologues de l'éducation sont déchirés entre la peur de devenir des »intellectuels organiques« dans le sens de Gramsci, et le souci de produire des savoirs nouveaux et utiles pour la société. L'éducation est en effet un »problème social« en se présentant comme un des enjeux les plus importants des politiques. Dès lors, il n'est pas étonnant qu'elle constitue d'une façon récurrente un thème politique et théorique controversé. Aussi le champ de la sociologie de l'éducation est-il un domaine de connaissances qui permet – au-delà du cercle étroit des spécialistes –, d'éclairer certains débats sociologiques plus larges.

#### *Anmerkung*

1. Légèrement remanié ce texte constitue le chapitre introductif d'un ouvrage collectif: Zagefka, P. (éd.) 1997, auquel ont participé P.A. Atkinson, B. Cabrera, L. Chisholm, S. Delamont, J. Dronkers, L. Fischer, A. Frangoudaki, S. Morgenstern de Finkel, J. Rupp et A. Wessenlingh.

#### *Bibliographie*

- Chapoulie, J.M. (1991). La seconde fondation de la sociologie française, les Etats-Unis et la classe ouvrière. *Revue française de sociologie*, XXXII-3.
- Cunha-Neves, A., Eidelman, J. & Zagefka, P. (1990). Tendances Récentes de Sociologie de l'Education en France, 1975–1983. In J. Hassenforder (éd.), *Sociologie de l'Education: Dix ans de recherche*. Paris: INRP-L'Harmattan.
- Heilbron, J. (1988). Particularités et particularismes de la sociologie aux Pays-Bas. In *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 74, septembre 1988.
- Isambert-Jamati, V. (1984). *Les sciences sociales de l'éducation et le Ministère en France; Pour un bilan de la sociologie de l'éducation*. Actes du Colloque »La sociologie de l'éducation face aux



*transformations des systèmes scolaires et aux nouveaux enjeux de la scolarisation*«. Toulouse: Centre de Recherches Sociologiques, Cahiers N° 2.

Wesselingh, A. (1982). Sociology of Education in the Netherlands: Situations, Developments, Debates. *British Journal of Sociology of Education*, 3 (3).

Zagefka, P. (éd.). (1997). *Sociologie de l'éducation en Europe depuis 1945*. Paris: ENS Editions.