



Des terrains incomparés ? La transmission des savoirs dans les disciplines et les institutions d'enseignement

Marie David

► To cite this version:

Marie David. Des terrains incomparés ? La transmission des savoirs dans les disciplines et les institutions d'enseignement. *Terrains/Théories*, 2021, <10.4000/teth.3784>. <halshs-03504791>

HAL Id: halshs-03504791

<https://shs.hal.science/halshs-03504791v1>

Submitted on 2 Jun 2022

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons CC BY-NC-ND 4.0 - Attribution - Non-commercial use - No Derivative Works - International License

Des terrains incomparés ?

La transmission des savoirs dans les disciplines et les institutions d'enseignement

Marie David



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/teth/3784>

DOI : 10.4000/teth.3784

ISSN : 2427-9188

Éditeur

Presses universitaires de Paris Nanterre

Ce document vous est offert par Nantes Université



Référence électronique

Marie David, « Des terrains incomparés ? », *Terrains/Théories* [En ligne], 14 | 2021, mis en ligne le 02 décembre 2021, consulté le 02 juin 2022. URL : <http://journals.openedition.org/teth/3784> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/teth.3784>

Ce document a été généré automatiquement le 28 janvier 2022.



Les contenus de Terrains/Théories sont mis à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Des terrains incomparés ?

La transmission des savoirs dans les disciplines et les institutions d'enseignement

Marie David

Introduction

- 1 Que peut-on apprendre de l'observation, dans une même enquête, de terrains et de cas qui sont habituellement enquêtés séparément ? Quel est l'intérêt heuristique de cette comparaison ? Le présent article propose de répondre à ces questions à travers l'exemple d'une enquête portant sur les savoirs transmis au lycée général et à l'université¹.
- 2 Les savoirs scolaires et leur transmission ont longtemps été négligés par la sociologie de l'école française (au contraire de la Grande-Bretagne, où ils sont étudiés dès les années 1960 par la nouvelle sociologie de l'éducation²). Leur étude n'a été entreprise que dans les années 1980 par Viviane Isambert-Jamati³, puis s'est développée à partir des années 2000⁴. Une sociologie française des savoirs scolaires s'est alors constituée, qui respecte, la plupart du temps, les catégorisations usuelles du monde scolaire : les niveaux d'enseignement et les disciplines. Les différences entre ces dernières, dont l'existence est une hypothèse constitutive des didactiques des disciplines, sont souvent prises pour objet par la sociologie des savoirs⁵, rejoignant en cela la sociologie des sciences et des connaissances⁶.
- 3 Les études sociologiques des savoirs respectent l'organisation institutionnelle de la transmission des savoirs, c'est-à-dire la séparation entre institution universitaire et institution scolaire, ainsi que leurs découpages internes en niveaux d'enseignement et filières. Les savoirs sont étudiés soit dans les lycées professionnels, soit dans les collèges, soit dans les premières années à l'université, mais pas en même temps. De façon implicite ou explicite, la transmission des savoirs y est supposée différente, mais les enquêtes existantes ne permettent pas de le vérifier, car elles ne les comparent pas directement.

- 4 Le processus de transmission des savoirs pour une discipline et une forme de scolarisation données est-il effectivement spécifique ? Pourrions-nous le vérifier en observant ensemble des cas incomparés, c'est-à-dire habituellement étudiés de façon séparée ? Pour répondre à ces questions, je m'appuie sur une enquête de terrain réalisée dans le cadre d'une thèse⁷. J'ai observé simultanément cette transmission dans deux institutions d'enseignement (le lycée général et l'université) et dans plusieurs disciplines scolaires et universitaires (sociologie, sciences économiques et sociales, physique et chimie). Tandis que la comparaison d'éléments proches est utile pour faire émerger des différences (comme la comparaison des disciplines sociologie et histoire⁸), l'observation simultanée d'éléments éloignés, ou habituellement considérés comme tels (comme la sociologie et la physique, ou le lycée et l'université) permet au contraire de pointer les similarités dans des espaces sociaux distincts. Comme le souligne Cécile Vigour, c'est précisément pour montrer les points communs que la comparaison de « cas très différents » est utile⁹.
- 5 Mon étude se situe dans un cadre théorique interactionniste, dans la tradition sociologique de Chicago¹⁰. Ce cadre théorique se matérialise par une formule de recherche¹¹, constituée d'un mode de recueil des données d'enquête, d'un mode d'analyse des données recueillies et d'un mode de rédaction des compte-rendu de recherche¹², définie par Herbert Blumer, Everett Huges et leurs étudiants, dont Howard S. Becker. Cette formule de recherche « interactionniste » repose sur l'observation directe, sur la production de théorie à partir des données¹³ et sur une façon de rédiger combinant un style direct et accessible, un langage neutre et l'utilisation de concepts¹⁴. Les enquêtes des auteurs de Chicago donnent à voir la fécondité de cette formule et en permettent la déclinaison dans des domaines d'étude et des terrains nouveaux.
- 6 Dans leurs travaux, ils montrent en particulier l'intérêt heuristique de la comparaison de terrains, d'institutions (l'hôpital, l'école, l'usine) et de professionnels (les institutrices, les ouvriers) très variés. Ces comparaisons se déroulent parfois au sein d'une même enquête¹⁵, mais aussi entre les enquêtes : l'étude de terrains variés produit une accumulation de cas à comparer. C'est précisément l'hétérogénéité des contextes et des terrains d'enquête qui permet à ces chercheurs d'identifier des processus sociaux plus généraux, par exemple les formes de division du travail qui reposent sur un processus de jugement moral¹⁶ ou les relations des professionnels au public¹⁷.
- 7 Quel enseignement peut-on en tirer ? C'est par la comparaison de terrains et de situations qui paraissent *a priori* très différents, voire sans rapport pour le sens commun, que l'on peut identifier des phénomènes généraux et construire des concepts pour en rendre compte. La comparaison des terrains est également au cœur de la « théorie ancrée¹⁸ », qui invite à produire de la théorie directement à partir des faits. L'aller-retour constant entre la théorie ainsi produite et les nouveaux faits recueillis sur le terrain s'enrichit de la comparaison de cas différents. La confrontation des différentes données rend possible la production de concepts pour en rendre compte et surtout leur mise à l'épreuve : le concept permet-il de rendre compte de la variété des cas observés sur le terrain ? L'objectif de la comparaison « ancrée » n'est pas de « bien comparer » en construisant une comparaison « logique » issue d'une classification *a priori*, ni de « contrôler [...] si les généralisations restent valables ou non pour tous les cas auxquels elles s'appliquent¹⁹ », ce qui serait utile si l'on cherchait des lois générales. Il s'agit plutôt de produire une théorie nouvelle à partir des cas confrontés.

- 8 Ces fondements théoriques incitent à inclure dans une même enquête des terrains et des cas qui peuvent sembler hétérogènes²⁰. Cette perspective amène à interroger les catégories administratives ou d'état. Les institutions, entendues ici au sens de Hughes comme des entreprises collectives établies, produisent de nombreuses classifications, comme, à l'école, la distinction entre les disciplines scolaires, les niveaux d'enseignement, les voies professionnelles et générales, les niveaux scolaires des élèves, etc. Rien n'oblige le chercheur à respecter ces découpages et à étudier une seule catégorie comme si elle était effectivement autonome, donc à respecter les frontières tracées par l'institution : il est tout à fait possible de les appréhender dans une même enquête.
- 9 La perspective institutionnelle de Jean-Pierre Briand, Jean-Marie Chapoulie et Henri Peretz propose de se départir des catégories de fonctionnement des institutions scolaires, même si celles-ci se présentent comme « naturelles ». Le concept de forme de scolarisation²¹ dépasse les séparations ordinaires pour montrer que des faits de scolarisation ou des controverses similaires sont à l'œuvre dans des formes très différentes. Une forme de scolarisation est définie par la réponse à deux questions : « quels sont les différents types de clientèle qui doivent être distingués du point de vue de la scolarisation ? Quel enseignement faut-il leur proposer²² ? » La perspective institutionnelle conduit également à s'affranchir de la hiérarchie de crédibilité présente dans les institutions : le médecin détiendrait la connaissance médicale (et non les patients ou les rebouteux), l'enseignant maîtriserait les savoirs scolaires ou universitaires. Pour Briand et Chapoulie, l'étude des faits de scolarisation suppose de prendre en compte le point de vue des enseignants, mais aussi des collectivités locales, des entreprises ou des parents.
- 10 Dans le présent article, je montre comment j'ai mis en œuvre la perspective interactionniste en étudiant la transmission des savoirs à travers la comparaison de cas et de terrains qui semblent, de prime abord, différents. Je précise d'abord quels cas j'ai choisi de comparer, les raisons théoriques et pratiques de ces choix ainsi que l'objectif poursuivi. Puis je présente les principaux résultats issus de l'enquête sur la transmission des savoirs : quelles catégories de personnes participent à la définition collective des savoirs, comment leur travail se coordonne pour aboutir à ce que cette transmission se réalise. Enfin, je présente les limites de la comparaison mise en œuvre et les prolongements possibles, en termes de cas supplémentaires à enquêter.

La mise en œuvre d'une perspective comparatiste dans l'enquête sur la construction des savoirs

Une double comparaison

- 11 Dans l'enquête, j'ai mis en œuvre une double comparaison : de formes de scolarisation d'une part et de disciplines d'autre part. Je montre ici comment j'ai « construit des comparables²³ » en sélectionnant des cas à enquêter.
- 12 L'enquête porte à la fois sur les filières générales du lycée et sur la licence universitaire. Ces deux formes de scolarisation sont situées dans deux institutions distinctes : scolaire et universitaire. Au sein de la division du travail sociologique, l'étude de l'institution scolaire est habituellement attribuée à la sociologie de l'éducation et celle de l'institution universitaire à la sociologie de l'enseignement supérieur. Lorsque la

seconde s'intéresse à la transition entre secondaire et supérieur ou à l'accès des élèves à l'université, c'est toujours du point de vue du supérieur (en se demandant, par exemple, si les bacheliers réussissent bien leurs parcours d'études supérieures). Même les analyses qui disent comparer le supérieur au secondaire reposent sur des enquêtes sur le seul enseignement supérieur²⁴. Au lieu de présupposer des différences entre les deux formes de scolarisation, j'ai entrepris de les enquêter simultanément : l'enquête n'est donc pas circonscrite par les catégories d'administratives qui délimitent les frontières des institutions d'enseignement. Le recueil de données s'est déroulé dans une université d'une grande ville de province ainsi que dans deux lycées généraux et technologiques de cette même ville. À l'université, ce sont les cours de première année de licence qui ont été ciblés et, dans les lycées, les cours de première et terminale générales.

- 13 Dans la mesure où il était impossible d'observer tous les cours de ces établissements, d'autres choix ont été nécessaires. La transmission des savoirs étant principalement organisée sous forme de disciplines dans les institutions enquêtées, j'ai choisi de comparer des disciplines appartenant à des territoires académiques distincts²⁵ et relevant de cultures épistémiques différentes²⁶. Les disciplines académiques, comme, dans une certaine mesure, les disciplines scolaires, sont à la fois des systèmes institués d'organisation des connaissances, de transmission de ces dernières et des regroupements de travailleurs et d'étudiants : elles constituent des divisions à la fois théoriques et pratiques qu'il est utile de prendre en compte dans l'analyse. De précédents travaux ont montré l'intérêt de comparer les disciplines dans l'étude de l'enseignement²⁷, tout en s'intéressant au contexte des disciplines²⁸. Les enseignants comme les élèves ou étudiants sont pris dans des matrices disciplinaires²⁹ avec des modes d'organisation de la pensée et de socialisation différents.
- 14 Le choix des disciplines étudiées obéit à deux logiques, épistémologique et pragmatique. La dimension épistémologique conduit à comparer des domaines différents : sciences exactes et de la nature d'un côté, sciences humaines et sociales de l'autre, ces dernières étant habituellement délaissées par la sociologie et l'histoire des sciences³⁰. Cela permet de montrer des différences, mais aussi de rechercher les similitudes, ce qui est plus inhabituel, mais tout aussi heuristique. La logique pragmatique m'a conduite à enquêter sur des disciplines que je connais déjà (c'est-à-dire dont je connais au moins partiellement les contenus, les références, les enseignants, les logiques disciplinaires) de façon à faciliter mon entrée sur le terrain et ma compréhension de ce qui s'y passe. Ce choix rejoint la logique épistémologique, car enquêter des disciplines que le chercheur ne connaît absolument pas peut le conduire à se focaliser sur les aspects formels du travail des enseignants en négligeant les contenus travaillés³¹. Ce choix vise donc à dépasser l'opposition internalisme/externalisme : ne pas regarder seulement les textes du savoir, mais ne pas non plus observer le travail des enseignants de façon tout à fait extérieure, sans comprendre ce travail.
- 15 J'ai ainsi choisi d'enquêter sur deux disciplines scolaires, les sciences économiques et sociales (SES) et la physique-chimie. J'ai enseigné les SES en lycée pendant douze ans et je connais donc la discipline et son histoire, ses enseignants et ses contenus. Pour la seconde discipline, j'ai cherché parmi une discipline relevant des sciences dites exactes, enseignée dans une filière différente, donc à des élèves différents. La physique-chimie répond à ces critères ; elle est enseignée en série scientifique (contre la série

économique et sociale pour les SES). Par ailleurs, j'enseigne la sociologie dans plusieurs parcours des masters enseignements³², notamment le parcours préparant au CAPES de physique-chimie, si bien que je connais les programmes, des enseignants et des formateurs de cette seconde discipline. Cependant, les deux disciplines scolaires choisies ne sont pas enseignées telles quelles à l'université, mais sous la forme de disciplines académiques : physique, chimie, sociologie, économie. J'ai enquêté dans les trois premières, l'économie n'ayant pas été retenue pour des raisons de temps. La dimension disciplinaire de la comparaison permet de confronter des disciplines entre elles ainsi qu'avec leur déclinaison dans le secondaire d'un côté et dans l'enseignement supérieur de l'autre.

- 16 Les cas de formes de scolarisation et de disciplines choisies ont en commun d'être désignés comme distincts à la fois par les institutions d'enseignement et par les recherches académiques. Dans mon étude, « comparer l'incomparable³³ » consiste à chercher les principes communs à ces cas habituellement traités comme différents. Il s'agit d'une forme de comparaison « latérale », par la juxtaposition de cas, et non d'une comparaison « frontale » d'un cas étranger à une situation familière au chercheur³⁴, même si l'enseignement de la sociologie et des SES m'est plus coutumière que celui de la physique ou de la chimie³⁵. Il n'y a donc pas de cas de référence, même si les données recueillies dans les différents terrains et disciplines ne sont pas symétriques. J'ai pu enquêter plus longuement à l'université, puisque j'y travaillais, que dans les lycées. Ma connaissance initiale et personnelle des SES et de la sociologie et m'a donné accès à plus d'acteurs de ces disciplines qu'en physique et chimie³⁶. Ma position dans les terrains est également dissymétrique : j'ai été perçue comme une collègue par les enseignants de lycée et les enseignants universitaires de sciences, comme une enseignante par les lycéens, comme une étudiante par les étudiants de licence et une partie des sociologues. Cette perception a eu un effet sur les données que j'ai recueillies (des élèves de SES ont par exemple cherché à me cacher leurs pratiques déviantes, avant d'être rassurés sur le fait que je ne les dénoncerai pas). Mais « la symétrie des dispositifs d'enquête n'est pas indispensable. Il serait dommage de se priver d'étudier des données plus abondantes dans un cas que dans les autres³⁷ ».

Élaborer une nouvelle perspective sur les savoirs transmis

- 17 L'objectif de l'enquête comparative déployée n'est pas nomothétique ni ne vise à établir des relations de causalité³⁸. Elle cherche à rendre compte du processus de transmission des savoirs en élargissant la gamme des éléments qui doivent être considérés, de façon à proposer une nouvelle perspective sur la transmission des savoirs au sein des institutions d'enseignement. En enquêtant sur un objet déjà étudié (la transmission des savoirs), mais en prenant un point de vue nouveau et en comparant des choses qui ne le sont habituellement pas, j'avais pour but de découvrir des pistes originales susceptibles de donner lieu à de nouvelles recherches, de façon complémentaire aux orientations traditionnelles de la sociologie de l'éducation française, très largement consacrée à l'analyse des inégalités socioscolaires. Pour cela, l'enquête adopte un parti pris directement issu de la tradition interactionniste : au lieu de considérer d'emblée les savoirs de l'école et de l'université comme des objets spécifiques, différents par nature des autres objets sociaux, ils sont envisagés comme des choses ordinaires. Comme toute chose, les savoirs sont considérés comme des « gens qui agissent ensemble³⁹ ». Pour que des savoirs puissent être transmis au lycée ou à l'université, il faut que de nombreuses

catégories de personnes y travaillent : des enseignants pour les enseigner, mais aussi des fabricants de programmes pour les sélectionner (au lycée) ou encore des élèves pour les apprendre. Autrement dit, le travail d'enquête a consisté à répondre à la question : si la transmission des savoirs est un travail, c'est le travail de qui et en quoi consiste-t-il ?

- 18 Les interactions prises en compte ne se limitent pas au face-à-face, mais englobent les relations entre les différentes catégories de personnes (enseignants, inspecteurs, élèves, etc.) et leur inscription dans des institutions. Cela implique d'étudier la transmission des savoirs du point de vue de toutes les catégories impliquées et de confronter ces points de vue⁴⁰ et leur définition de la situation⁴¹. Il aurait été possible de réaliser ceci en enquêtant dans une seule forme de scolarisation ; mais comparer deux formes distinctes est l'un des moyens de construire une perspective indépendante des contingences historiques.
- 19 Ce point de vue sur les savoirs scolaires et universitaires n'est pas relativiste. Il ne s'agit pas de dire que ces savoirs n'existent pas, ou que n'importe quoi pourrait être transmis dans l'institution scolaire ou universitaire. La plupart des enseignants de SES sont d'accord, pour une période donnée, pour dire ce que sont les savoirs de leur discipline et ce qu'il faut transmettre aux lycéens. Mais il n'est pas possible *a priori* de répondre de façon définitive à la question : que sont les savoirs scolaires ? Ou : que sont les savoirs en physique-chimie au lycée ? Y répondre suppose d'enquêter, ce qui donne à voir les différences de points de vue entre les catégories de personnes qui travaillent ces savoirs, mais aussi les conventions qu'ils mobilisent dans la transmission des savoirs.

L'enquête

- 20 L'enquête a été réalisée sur trois années, entre 2012 et 2014, de façon multisituée. Sur chaque terrain, elle a duré une année scolaire ou universitaire. Dans les lycées, j'ai choisi des classes de terminale scientifique (S) et de première économique et sociale (ES), et je suis allée avec les élèves dans leurs cours de physique-chimie et de SES. À l'université, j'ai choisi des groupes de première année en sociologie et en physique et chimie et je les ai suivis dans une partie de leurs cours hebdomadaires. J'ai observé dans la durée le travail des savoirs en classe par les élèves/étudiants et par leurs enseignants, après quoi j'ai réalisé des entretiens avec eux. Ma présence de longue durée dans chaque terrain m'a permis d'observer les relations de travail entre les enseignants, entre les étudiants, de participer aux discussions informelles et aux réunions pédagogiques. De façon complémentaire, j'ai enquêté, par observation directe et par entretiens, le travail des autres catégories de personnes impliquées dans la transmission des savoirs : fabricants des programmes (experts, inspecteurs notamment), membres de jurys de recrutement des enseignants du second degré, éditeurs et auteurs de manuels scolaires. J'ai observé des oraux de concours de recrutement, des séances de formation des enseignants et réalisé une observation participante de la rédaction d'un manuel scolaire. L'ensemble de ce travail a produit une très grande masse de données⁴² qui ont été analysées de façon séquentielle, comme le proposent Becker et Blanche Geer⁴³, c'est-à-dire que l'analyse a été construite au fur et à mesure du travail de terrain, orientant progressivement la collecte des données. Les premières observations ont permis de construire le questionnement et de définir,

progressivement, la suite de l'enquête : qui interviewer, quelles questions poser, quels documents collecter sur le terrain, quelles séances observer, etc.

- 21 L'écriture du manuscrit a été réalisée tout au long de l'enquête, car elle est une condition de la confrontation permanente entre théorie et recueil de données⁴⁴, dans un « processus interactif de coproduction de l'écriture et de la pensée⁴⁵ ». Le choix de montrer les régularités a conduit à traiter ensemble, dans l'écriture, les cas et les terrains, plutôt que de les analyser successivement.

Quelques éléments d'analyse de la transmission des savoirs dans les institutions d'enseignement

- 22 L'enquête sur les savoirs transmis dans les institutions d'enseignement a permis de mettre au jour une série de mécanismes typiques qui structurent les arrangements, locaux et nationaux, entre l'ensemble des catégories de personnes qui participent au travail de transmission des savoirs. J'ai dégagé des principes généraux du travail des savoirs par les enseignants, les élèves et les autres catégories, en focalisant mon attention sur les régularités relevées.

Qui participe au travail de transmission des savoirs dans les institutions d'enseignement ?

- 23 La comparaison de deux formes de scolarisation et de plusieurs disciplines a d'abord conduit à répertorier les catégories de personnes, y compris des personnels de renfort⁴⁶, qui contribuent à cette transmission. Ces catégories diffèrent en partie entre institution scolaire et universitaire. Dans la première, on recense les fabricants de programmes (inspecteurs, membres de lobbies, associations professionnelles, dirigeants politiques et économiques, experts disciplinaires, etc.), les membres des jurys de recrutement, les inspecteurs, les formateurs d'enseignants, les fabricants de manuels scolaires (auteurs, éditeurs, maquettistes, infographistes, etc.), les enseignants, les élèves. À l'université, les catégories enquêtées ont été principalement les enseignants et les étudiants.
- 24 Les savoirs qui sont transmis dans les disciplines de l'enquête sont le fruit du travail collectif de ces différentes catégories. Que faut-il entendre par là ? Si une ou plusieurs catégories n'y travaillaient pas, il y aurait bien des savoirs qui seraient transmis, mais ce ne seraient pas exactement les mêmes savoirs. Prenons l'exemple des fabricants de manuels scolaires pour le lycée : les auteurs et des éditeurs définissent quels savoirs vont figurer dans les manuels, à partir des programmes, de leurs propres connaissances et des contraintes matérielles. Les enseignants de lycée enquêtés s'appuient fortement sur cette définition pour choisir les savoirs qu'ils vont présenter aux élèves. Si les fabricants de manuels ne réalisaient pas ce travail, il y aurait bien des savoirs enseignés au lycée, mais les éléments présentés, leur mise en forme, le type d'exercice, les exemples donnés seraient différents. Élèves, enseignants, inspecteurs, éditeurs, etc. réalisent un travail collectif : cela ne suppose pas qu'ils travaillent simultanément, ni même qu'ils se connaissent, mais signifie que leur travail respectif participe à la définition du savoir qui sera finalement enseigné.

- 25 Ce travail collectif fait l'objet de conflits et de négociations. Les fabricants de programmes scolaires ne sont pas toujours d'accord, *a priori*, sur les savoirs qu'il convient de faire figurer dans les programmes. Les enseignants n'approuvent pas forcément non plus les contenus des programmes, ou les directives pédagogiques des inspecteurs, ou le travail de leurs collègues enseignants.
- 26 Je me suis intéressée aux conflits, récurrents depuis les années 1980, autour des programmes de sciences économiques et sociales. Les membres des commissions d'experts chargés de rédiger ces programmes défendent des conceptions différentes des contenus et des démarches pédagogiques qui doivent y figurer. Inspecteurs de la discipline, universitaires, mais aussi enseignants de SES font valoir des conceptions différentes, liées à leur position et à leurs parcours ainsi qu'à leur appartenance à des associations professionnelles ou à des groupes politiques ou économiques (comme le MEDEF). Les désaccords sont également internes aux enseignants, qui s'affrontent pour faire valoir leur point de vue, mais aussi pour accéder aux postes les plus prestigieux (dont la participation aux groupes d'experts). Ces désaccords conduisent les enseignants mobilisés à nouer des alliances avec des universitaires ou leurs associations professionnelles. L'issue de ces négociations et alliances n'est pas tranchée à l'avance et explique la variabilité des curricula en SES.
- 27 Les conflits, rendus publics par les acteurs, sont facilement visibles en SES et cet exemple disciplinaire est largement documenté⁴⁷. Les négociations et conflits existent dans la fabrication des curricula dans les autres disciplines scolaires et dans le supérieur, mais sont moins médiatisés et/ou plus localisés. En physique-chimie, les experts, inspecteurs et enseignants ne se réclament pas de points de vue politiques ou économiques ni ne débattent sur la pertinence scientifique d'un concept. Par contre, les désaccords portent sur l'ordre des apprentissages (par quoi commencer), sur leur degré de détail et sur les démarches pédagogiques. Chaque modification de programme matérialise le résultat provisoire de cette négociation. En licence, la détermination des contenus est une affaire principalement locale, car il n'y a pas de programmes nationaux. Les négociations collectives sont surtout un enjeu quand les enseignements sont harmonisés, via des supports de cours communs. Dans l'enquête, c'est le cas en sciences, mais pas en sociologie⁴⁸.
- 28 Observer ces négociations permet de voir quelles sont les conceptions différentes des savoirs (selon la catégorie à laquelle on appartient, le parcours suivi, la position dans la division du travail, etc.) et comment certains parviennent à faire prévaloir leur point de vue. Cette observation produit un autre enseignement : les négociations entre catégories conduisent à des arrangements locaux⁴⁹ (au sein de l'établissement scolaire, de l'UFR), ce qui contribue à expliquer qu'on n'apprend pas la même chose d'un lieu de scolarisation à l'autre.
- 29 La comparaison mise en œuvre permet également de voir que les élèves et les étudiants sont l'une des catégories qui participent à la définition des savoirs transmis. Il n'y a pas de savoirs transmis s'il n'y a personne pour les apprendre. Les usagers des institutions d'enseignement ne se contentent pas d'enregistrer des savoirs sélectionnés par d'autres, mais opèrent eux aussi une sélection. Les élèves et étudiants construisent collectivement une perspective sur les savoirs qu'il convient d'apprendre⁵⁰, qui comprend une définition des bons et des mauvais savoirs de leur point de vue, c'est-à-dire de ce qu'il est utile ou inutile d'apprendre. Ce point de vue n'est pas indépendant de celui des enseignants : il en tient compte et, en retour, il a un effet sur leur point de

vue. Ce résultat permet de comprendre comment et pourquoi les lycéens et les étudiants de licence se focalisent sur une tâche au détriment d'autres (par exemple, quels textes de sociologie les étudiants lisent ou non), ainsi que leurs pratiques collectives de freinage⁵¹. Elle donne également des éléments de compréhension de l'assiduité étudiante.

Conventions et division du travail dans la transmission des savoirs

- 30 La comparaison des terrains a conduit à sélectionner les catégories d'analyse appropriées pour rendre compte des données recueillies. Mises ensemble, elles constituent une façon originale d'étudier les savoirs dans les institutions d'enseignement pouvant être appliquée à des cas nouveaux. Certaines de ces catégories d'analyse sont empruntées à des travaux antérieurs : elles ont été choisies parce qu'elles permettaient d'analyser les matériaux recueillis, puis ont été mises à l'épreuve dans la suite de l'enquête. Ces catégories inscrivent ainsi l'enquête dans une comparaison avec d'autres travaux antérieurs et effectués par d'autres⁵², mais sont déconstruites⁵³ et recontextualisées dans les terrains singuliers de l'enquête. Je présente ci-dessous les deux principales catégories d'analyse mobilisées : celle de conventions et celle de division du travail.
- 31 Le travail de transmission des savoirs opéré par les enseignants, les élèves ou encore les jurys de recrutement suit un ensemble de *conventions*. Ce concept, emprunté aux *Mondes de l'art*⁵⁴, désigne des façons d'agir qui sont habituelles pour les personnes placées ensemble dans une même situation. Pour réaliser une activité, par exemple préparer un cours ou prendre des notes en classe, il existe de multiples façons possibles de s'y prendre, mais les individus font généralement comme ils ont l'habitude de faire, comme les autres font d'ordinaire et comme les choses étaient faites jusqu'ici. Cela ne signifie pas qu'il n'y a pas de marges de manœuvre et que rien ne change jamais. Agir de façon conventionnelle est souvent la façon la plus simple de faire, parce que les autres (ici les collègues et les étudiants) s'attendent à ce que l'on fasse comme cela et parce que le matériel disponible est élaboré pour ce type d'usage.
- 32 Ce concept permet de rendre compte des mécanismes typiques qui structurent le travail des catégories enquêtées. Il permet par exemple de comprendre comment les élèves et les enseignants se mettent d'accord sur les façons de transmettre une discipline à un niveau d'enseignement. Les modalités pédagogiques pourraient être entièrement renégociées par chaque enseignant, avec chaque groupe, mais ce n'est pas le cas dans l'enquête. Les enseignants suivent au contraire des formes pédagogiques conventionnelles⁵⁵, mobilisant particulièrement le cours dialogué⁵⁶, ce qui leur permet de s'assurer de la coopération des élèves, habitués à cette forme. Des conventions régissent également le type de supports pédagogiques utilisés pour une discipline et à un niveau d'enseignement donné : les exercices de type calculatoire (en physique et en chimie), l'étude de textes de source scientifique (en sociologie en licence), ou encore l'étude de brefs documents issus généralement de manuels scolaires (en SES). L'usage de ces conventions simplifie le travail, car les outils et le matériel sont adaptés : disposition et équipement des salles de cours, ouvrages, ou matériel de travaux pratiques à disposition. Il facilite également le travail avec les autres personnels : si les enseignants parviennent à se mettre d'accord sur la rédaction d'un polycopié ou d'un sujet d'évaluation commun, c'est parce qu'ils utilisent des conventions communes.

- 33 J'ai également montré comment le concept de conventions permet de rendre compte du découpage des savoirs en disciplines scolaires. Un savoir peut souvent être revendiqué par les enseignants de plusieurs disciplines différentes ; certains savoirs font d'ailleurs l'objet de conflits de frontières⁵⁷. Bien qu'évolutives, ces frontières obéissent à des conventions qui permettent le plus souvent de régler ces conflits.
- 34 L'enquête dans une UFR de sciences montre par exemple que, si l'enseignement des objets mathématiques revient conventionnellement aux enseignants de la discipline (enseignants-chercheurs du département de mathématiques), certains de leurs usages peuvent être confiés à d'autres enseignants. L'usage des mathématiques pour la physique est souvent confié à des physiciens, ou l'usage pour l'informatique à des informaticiens. Cette répartition, issue de négociations et d'ajustement locaux les années passées, permet de régler (provisoirement) la répartition des objets de savoir, mais aussi des heures d'enseignement et des étudiants, entre les enseignants de disciplines voisines.
- 35 Les manuels scolaires⁵⁸ de lycée, en SES et en physique-chimie, s'appuient sur les conventions d'enseignement et participent à leur diffusion⁵⁹. Visibles dans la comparaison des manuels de maisons d'édition différentes, ces conventions facilitent le travail des auteurs et éditeurs, car elles sont connues implicitement de tous et n'ont donc pas besoin d'être précisées. C'est seulement quand un auteur cherche à s'éloigner des conventions, en proposant un exercice ou un contenu atypique, que cela oblige les éditeurs et directeurs de collection à expliciter les choix éditoriaux qui ont été faits, et qui correspondent à des conventions. Les contraintes économiques de diffusion des ouvrages scolaires⁶⁰ encouragent leurs fabricants à suivre les conventions plutôt qu'à chercher à se démarquer.
- 36 En somme, le concept de conventions permet de rendre compte de la façon dont les personnels et les usagers des institutions d'enseignement parviennent à résoudre les questions pratiques qui se posent à eux au quotidien : quels savoirs mettre dans un cours ? Que faut-il apprendre parmi tout ce qu'a dit l'enseignant ? Quels savoirs méritent de figurer dans les programmes de telle discipline ? Etc. Il permet aussi de comprendre comment ces catégories s'accordent lorsqu'elles ont des points de vue différents sur la transmission des savoirs ; les conventions matérialisent à un moment donné le résultat de la négociation. Dire qu'il y a des conventions à l'école ne signifie pas pour autant qu'il n'y a pas de variations interindividuelles : tous les enseignants ne font pas cours de la même façon et tous les élèves n'apprennent pas exactement la même chose. Mais ces variations se jouent généralement à l'intérieur du cadre conventionnel.
- 37 Une seconde catégorie d'analyse mobilisée est celle de *division du travail*. Son usage est approprié pour étudier la construction des savoirs comme le résultat d'un travail collectif : qui prend en charge quelle dimension de la transmission ? Comment ces contributions se coordonnent-elles ? Le travail des inspecteurs, des enseignants ou même des étudiants est considéré comme un travail ordinaire, ce qui permet de lui appliquer les mêmes grilles d'analyse que pour le travail ouvrier ou le travail des infirmières⁶¹.
- 38 Le travail des savoirs par les élèves et étudiants, en classe et en dehors, répond à une division du travail externe (avec les enseignants) et interne. La division du travail de participation orale est particulièrement visible dans la classe.

- 39 Au lycée comme en licence, dans les différentes disciplines observées, la participation orale en classe est très concentrée : elle est le fait d'un petit nombre. D'autres recherches ont montré que les garçons prenaient plus la parole que les filles, et que la participation était différente selon le milieu social⁶² (les élèves interviennent et sont sollicités différemment par les enseignants). Mais il est utile de regarder aussi comment s'organise collectivement la participation orale. On peut distinguer trois catégories d'élèves selon la participation orale : ceux qui participent toujours, ceux qui participent parfois et ceux qui ne participent jamais. Appartenir à telle catégorie n'est pas un effet de l'élève seul, mais un effet des interactions dans le groupe : c'est en prenant en compte à la fois sa propre situation et les comportements et les jugements des autres que chaque élève élabore sa propre participation au cours (en interaction avec l'enseignant). La participation orale dans les cours observés est un travail collectif auquel chaque élève participe, y compris ceux qui ne disent rien.
- 40 La division du travail entre élèves s'opère également dans la réalisation d'exercices ou d'activités dans la classe, ainsi que dans le travail à réaliser en dehors. Elle a un effet sur les apprentissages, car il n'est pas équivalent de faire ses exercices soi-même ou de les recopier, ni de manipuler soi-même ou de regarder un camarade le faire.
- 41 L'intérêt du concept de division du travail dans cette enquête est qu'il souligne les effets du travail collectif sur les contenus qui sont effectivement transmis. L'étude de la répartition des services d'enseignement entre les enseignants de lycée et d'université le fait apparaître⁶³. Les enseignants ont des préférences quant aux cours qu'ils vont avoir à enseigner. Ces préférences sont liées à leur statut, leur sexe, leur ancienneté, mais elles suivent généralement les mêmes tendances : préférence pour l'enseignement aux niveaux élevés (terminale au lycée, master à l'université), préférence pour les cours liés à sa spécialité à l'université. Dans leur service, les enseignants cherchent à minimiser la quantité de travail qu'ils vont avoir à faire (lié notamment au nombre d'étudiants dans les cours), à s'octroyer les cours prestigieux et à éviter le « sale boulot⁶⁴ » (les élèves ou les enseignements considérés comme difficiles). Il ressort de cette étude que la connaissance des savoirs académiques ou scolaires n'est pas le principe premier de la division du travail d'enseignement. Si les enseignants les plus anciens ou gradés peuvent obtenir des cours en rapport avec les savoirs qu'ils maîtrisent, ce n'est pas le cas des débutants ou des non titulaires : pour ceux-là, le plus probable est qu'ils aient à enseigner des savoirs qu'ils connaissent mal, voire pas du tout.
- 42 En s'attachant à la division du travail des savoirs par les enseignants, les élèves, mais aussi les membres des jurys de recrutement ou les fabricants de manuels, on peut ainsi comprendre quels sont les savoirs qui sont sélectionnés pour être transmis (ou appris) : ce concept de sociologie du travail ne nous renseigne pas seulement sur le travail des catégories enquêtées, mais aussi sur les contenus d'enseignement qui sont l'objet de ce travail.

Limites et prolongements de la démarche

Une enquête qui ne détaille pas les différences entre les cas étudiés

- 43 En focalisant le regard sur les régularités dans la transmission des savoirs, qui transcendent les disciplines et les institutions d'enseignement, la posture de recherche conduit à se détourner en partie des variations. Celles que j'ai mises en évidence sont

liées aux *positions* dans les institutions et dans la division du travail : les élèves ne réalisent pas le même travail que les enseignants ou que les éditeurs de manuels ; les enseignants plus anciens ne font pas les mêmes enseignements que les débutants. La recherche de régularités a conduit, dans l'enquête de terrain, à ne pas relever systématiquement d'autres types de variations. Les différences entre les deux lycées de l'enquête n'ont pas non plus été l'objet de l'analyse.

- 44 Or la comparaison de cas suppose de déterminer à la fois les points communs et les différences⁶⁵ : la comparaison que j'ai mise en œuvre est, de ce point de vue, incomplète. Cette limite peut être assumée⁶⁶ dans la mesure où elle permet de faire émerger des éléments de connaissance jusqu'ici invisibles, puisque les recherches de sociologie de l'éducation et de sociologie des sciences cherchent plutôt à dégager des différences. Le but d'une comparaison dans la « théorie ancrée » est de produire de la théorie⁶⁷ et non de déterminer à quel point les cas sont différents ou pas.
- 45 Les différences dans les manières de faire cours entre les enseignants n'ont pas été systématiquement étudiées⁶⁸, ni les différences selon le parcours antérieur des élèves ou leur origine sociale. Les variations entre établissements, entre élèves, dans les pratiques pédagogiques des enseignants ne sont cependant pas tenues pour inexistantes. Les élèves ont, selon leurs dispositions sociales⁶⁹, des capacités inégales à s'appropriier les savoirs scolaires. L'étude que j'ai conduite s'appuie sur cet acquis sociologique, mais ne le documente pas.
- 46 En outre, étudier la transmission des savoirs comme une construction collective ne revient pas à dire que toutes les catégories contribuent de la même façon à ce processus. Si les élèves peuvent refuser d'apprendre des choses, ou modifier à la marge les contenus qui leur sont enseignés, leur position reste fortement asymétrique à celle des enseignants. Ces derniers ont eux-mêmes des marges de manœuvre très variables dans la définition des contenus, selon leur position dans l'établissement et selon qu'ils cumulent ou non d'autres fonctions (auteur de manuel, expert sollicité pour les programmes, formateur, etc.). La négociation collective des savoirs n'efface pas les relations de pouvoir ni les capacités inégales à faire valoir sa position.
- 47 L'enquête n'échappe pas totalement au biais de légitimité qu'elle cherche à éviter. Si l'ambition initiale était de répertorier toutes les catégories de personnes qui travaillent les savoirs, certaines ont été identifiées, mais pas enquêtées directement ; c'est notamment le cas des secrétaires, mais aussi des techniciens de laboratoires, alors que les observations en cours de physique et de chimie suggèrent que leur travail importe dans la transmission de certains savoirs.
- 48 Enfin, la comparaison opérée ne revient pas à dire que les disciplines étudiées sont strictement similaires ou que l'enseignement en licence est tout à fait le même qu'au lycée. Si chaque cas est par nature singulier, leur rapprochement latéral et simultané permet de dégager des régularités⁷⁰, ce que ne permettrait pas leur étude isolée. L'enquête ne prétend pas répondre de façon définitive à la question : « que sont les savoirs scolaires (ou universitaires) ? », mais plutôt à proposer un regard complémentaire des travaux existants en éclairant des points aveugles de la sociologie des savoirs.

Enquêter des cas encore plus éloignés

- 49 Les comparaisons réalisées permettent d'esquisser une nouvelle perspective d'étude des savoirs scolaires. Celle-ci est rendue possible par le rapprochement, le temps de l'enquête, de disciplines et de formes de scolarisation qui ne le sont habituellement pas. Mais les institutions d'enseignement recouvrent une variété beaucoup plus grande que celles qui ont fait l'objet de l'enquête. Lycée général et université ne sont pas si éloignés dans l'espace social ; ce sont des élèves aux caractéristiques sociales très proches qui fréquentent les classes de filières générales S et ES et qui vont en licence universitaire. Cette limite s'explique par le fait que, si j'ai voulu comparer des formes de scolarisation différentes, j'ai défini mes terrains d'enquête en fonction de ce qui m'était déjà proche (le lycée et l'université, deux institutions dans lesquelles j'ai enseigné), suivant en cela les conseils donnés par Hughes à ses étudiants de Chicago.
- 50 Les dissemblances entre les terrains sont également limitées par le caractère localisé de l'enquête (une seule ville). Si les deux lycées étudiés diffèrent par les caractéristiques socioscolaires de leurs élèves, l'une de ces caractéristiques, la provenance géographique, est de fait homogène. Une partie des élèves enquêtés vont ensuite suivre les mêmes cours de licence qui ont été enquêtés. Si les terrains ne forment pas ensemble un milieu d'interconnaissance, certains des enquêtés se connaissent : les enseignants d'une discipline scolaire ont les mêmes inspecteurs, ils se sont parfois croisés en stage, ou ils ont pu rencontrer des enseignants universitaires lors de réunions lycée-université.
- 51 Pour mettre à l'épreuve la perspective proposée, il conviendrait de poursuivre l'enquête en mettant en œuvre un « comparatisme à plusieurs »⁷¹, en ouvrant un programme de recherche qui permette d'élargir les cas à des institutions très éloignées (socialement et géographiquement). On peut penser par exemple à des écoles professionnelles publiques ou privées, à des écoles artistiques (un conservatoire, une école de danse), à des écoles religieuses (un séminaire, une école coranique), à des écoles type « deuxième chance »⁷². Mon étude suggère qu'on pourrait alors identifier des conventions, mais qu'elles seraient différentes de celles qui ont été identifiées au lycée ou à l'université. Il est probable qu'on pourrait voir à l'œuvre des définitions concurrentes des savoirs à transmettre, des négociations portant sur ces savoirs, inscrites dans une division du travail. Les catégories participant au travail collectif de définition des savoirs seraient vraisemblablement différentes : certaines en seraient absentes (comme les fabricants de manuels scolaires ou les experts chargés d'écrire les programmes) tandis que d'autres pourraient être identifiées (le patronat dans les écoles professionnelles, ou le clergé dans les écoles religieuses).
- 52 Mon étude du travail collectif des savoirs dans les institutions d'enseignement ouvre une liste de cas, dont le trait principal n'est pas l'institution dans laquelle ils ne se situent ni la discipline qui en constitue l'objet, mais plutôt l'organisation du travail et les négociations qui rendent possible l'enseignement et l'apprentissage de connaissances instituées. Ce qui donne du sens et une relative unité à cette liste, ce ne sont pas les individus impliqués (car on ne retrouve pas toujours des inspecteurs, ou des techniciens, par exemple), ni la légitimité de leur statut, ni celle de leurs actions, mais l'organisation de leurs interactions. L'ambition initiale de l'enquête étant de comparer des cas très différents pour mettre en évidence des principes généraux, sa portée serait donc étendue si d'autres cas, encore plus éloignés, y étaient inclus, en

agrandissant la collection de cas et en enrichissant les analyses qui en sont issues⁷³. Cette collection elle-même pouvant être considérée comme faisant partie d'un ensemble plus large, dont l'étude a été initiée par Hughes et ses étudiants : celle des situations de travail dans les institutions.

Conclusion

- 53 Cet article est l'occasion de revenir sur la démarche de comparaison qui a été mise en œuvre pour étudier la transmission des savoirs comme une action collective. Ce retour donne à voir les choix qui ont été faits et leur inscription dans une tradition sociologique à la fois connue et peu suivie par la sociologie française contemporaine. La perspective théorique induit ici une démarche méthodologique : distance vis-à-vis des catégories communément admises dans les institutions, enquête simultanée et avec les mêmes outils de terrains et de cas *a priori* dissemblables, construction de catégories d'analyse pour rendre compte des similarités relevées.
- 54 Le regard interactionniste permet de voir des choses nouvelles : non pas au sens où personne ne savait cela auparavant, mais au sens où « la sociologie bien comprise vise plutôt à approfondir la compréhension de phénomènes que beaucoup connaissent déjà »⁷⁴. Si le fait que les enseignants de lycée connaissent parfois mal ce qu'ils ont à enseigner est une idée assez banale, la comparaison lycée/université montre que c'est aussi souvent le cas des enseignants universitaires, ce qui est loin d'être aussi communément admis (même si les enseignants débutants dans le supérieur le savent bien, pour l'avoir expérimenté⁷⁵). Le cours dialogué n'est pas une modalité pédagogique spécifique au lycée, ou aux SES⁷⁶, mais est une forme pédagogique conventionnelle, couramment utilisée en licence (hormis dans les cours en amphithéâtre). L'enquête met ainsi en lumière des éléments de connaissance nouveaux, complémentaires des autres recherches sociologiques, sur la transmission des savoirs.
- 55 Elle apporte également une contribution, à travers l'étude du travail des savoirs par les différentes catégories de personnels et d'usagers, à une sociologie générale du travail entreprise par les sociologues de Chicago. Mon étude fournit des cas nouveaux pour l'analyse du travail dans les institutions⁷⁷, notamment le cas des enseignants de lycée et d'université, ainsi que celui des élèves et étudiants de licence.
- 56 Cette étude a enfin un double enjeu, épistémologique et politique. J'ai insisté dans cet article sur l'enjeu épistémologique : proposer une nouvelle manière sociologique d'étudier la transmission des savoirs. Or l'objet et les terrains étudiés sont aussi au cœur des politiques scolaires et d'enseignement supérieur, notamment de la construction d'un « bac-3/bac+3 » (continuité de parcours entre le lycée et la licence), des préoccupations pour les méthodes pédagogiques utilisées à l'université (l'échec étudiant étant attribué aux pratiques pédagogiques des enseignants universitaires), du développement de la transdisciplinarité. Bien que ce ne soit pas directement l'objet de mon étude, celle-ci apporte des éclairages sur les débats politiques portant sur ce qui s'enseigne à l'école et à l'université.

BIBLIOGRAPHIE

- BECHER Tony et TROWLER Paul, *Academic Tribes and Territories : intellectual enquiry and the cultures of disciplines* [2nd édition], Buckingham, Open University Press, 2001.
- BECKER Howard S., *Outsiders : études de sociologie de la déviance*, Paris, Éditions Métailié, 1985.
- , *Les mondes de l'art*, Paris, Flammarion, 1988.
- , *Les ficelles du métier. Comment conduire sa recherche en sciences sociales*, Paris, La Découverte, 2002.
- , *Écrire les sciences sociales*, Paris, Économica, 2004.
- BECKER Howard S. et GEER Blanche, « Participation Observation : The Analysis of Qualitative Field Data », in ADAMS Richard et PREISS Joseph (dir.), *Human Organization Research : Field Relations and Techniques*, Homewood, IL, The Dorsey Press, 1960, p. 267-289.
- BECKER Howard S., GEER Blanche, HUGHES Everett C. et STRAUSS Anselm C., *Boys in White. Student Culture in Medical School*, Chicago, University of Chicago Press, 1961.
- BERNARD Pierre-Yves, DAVID Marie, DENECHÉAU Benjamin et GOSSEAU Valérie, « Les jeunes sans diplôme en formation : l'instabilité au cœur des parcours », in DENECHÉAU Benjamin, HOUEVILLE Gérald et MAZAUD Caroline (dir.), *À l'école de l'autonomie. Épreuves et enjeux des dispositifs de deuxième chance*, Paris, L'Harmattan, 2015, p. 83-156.
- BOURDIEU Pierre, *Science de la science et réflexivité. Cours du Collège de France (2000-2001)*, Paris, Raisons d'agir, 2001.
- BOURGIN Joëlle, « Les pratiques d'enseignement dans l'université de masse : les premiers cycles universitaires se scolarisent-ils ? », *Sociologie du travail*, n° 53/1, 2011, p. 93-108.
- BOYER Régine et CORIDIAN Charles, « Transmission des savoirs disciplinaires dans l'enseignement universitaire », *Sociétés contemporaines*, n° 48/4, 2002, p. 41-61.
- BRAXTON John M., EIMERS Mardy T. et BAYER Alan E., « The implications of teaching norms for the improvement of undergraduate education », *Journal of Higher Education*, n° 67, 1996, p. 603-625.
- BRIAND Jean-Pierre et CHAPOULIE Jean-Michel, « L'institution scolaire et la scolarisation : une perspective d'ensemble ». *Revue française de sociologie*, n° 34/1, 1993, p. 3-42.
- CANDEA Matei, « De deux modalités de comparaison en anthropologie sociale », *L'Homme*, n° 218, 2016, p. 183-218.
- CHAPOULIE Jean-Michel, « La compétence pédagogique des professeurs comme enjeu de conflits », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 30/1, 1979, p. 65-85.
- , « La seconde fondation de la sociologie française, les États-Unis et la classe ouvrière », *Revue française de sociologie*, n° 32/3, 1991, p. 321-364.
- , *La tradition sociologique de Chicago. 1892-1961*, Paris, Seuil, 2001.
- CHOPPIN Alain, *Les manuels scolaires : histoire et actualité*, Paris, Hachette éducation, 1992.
- , « L'édition scolaire française et ses contraintes : une perspective historique », in BRUILLARD Eric (dir.), *Manuels scolaires, regards croisés*, Caen, CRDP, 2005, p. 39-53.

COLLET Isabelle, « Faire vite et surtout le faire savoir. Les interactions en classe sous l'influence du genre », *Revue internationale d'ethnographie*, n° 4, 2015, p. 6-22.

COOPER Barry, « Comment expliquer les transformations dans les matières scolaires ? », in FORQUIN Jean-Claude (dir.), *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques*, Bruxelles, De Boeck, 1997, p. 201-224.

COURTIN Emilie, LECHAUX Bleuenn, ROULLAUD Elise, et WOOLLVEN Marianne, « Démêler les fils du récit comparatif », *Revue internationale de politique comparée*, 19/1, 2012, p. 7-17.

DAVID MARIE, « Travailler à l'université. La définition étudiante du niveau et de la direction des efforts à fournir », *Revue française de pédagogie*, n° 209, 2020, p. 87-102.

DAVID MARIE, « Le travail collectif de définition des savoirs par les enseignants de physique, de chimie et de sociologie à l'université », *Revue d'anthropologie des connaissances*, n° 13/1, 2019, p. 195-224.

DAVID Marie, *Les savoirs comme construction collective. Enquête au lycée général et en première année à l'université*, Thèse de doctorat en sociologie, Université de Nantes, sous la direction de MARESCA Sylvain et MASSON Philippe, 2017.

DAVID Marie, « La division du travail enseignant et ses effets sur les savoirs enseignés », *Recherches en éducation*, n° 30, 2017, p. 50-62.

DEAUVIEAU Jérôme, *Enseigner dans le secondaire. Les nouveaux professeurs face aux difficultés du métier*, Paris, La Dispute, 2009.

DEAUVIEAU Jérôme et TERRAIL Jean-Pierre (dir.), *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs*, Paris, La Dispute, 2007.

DETENNE Marcel, « L'art de construire des comparables. Entre historiens et anthropologues », *Critique internationale*, n° 14/1, 2002, p. 68-78.

DURKHEIM Émile, *Les règles de la méthode sociologique* (1895), Paris, Presses universitaires de France, 1986.

FELOUZIS Georges, « Interactions en classe et réussite scolaire. Une analyse des différences filles-garçons », *Revue française de sociologie*, n° 34/2, 1993, p. 199-222.

GLASER, Barney G. et STRAUSS Anselm, *La découverte de la théorie ancrée. Stratégies pour la recherche qualitative*, Paris, Armand Colin, 2010.

GOFFMAN Erving, *Les rites d'interaction*, Paris, Les Éditions de Minuit, 1974.

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

HENRI-PANABIÈRE Gaële, *Des « héritiers » en échec scolaire*, Paris, La Dispute, 2010.

HUGHES Everett C., *Le regard sociologique. Essais choisis. Recherches d'histoire et de sciences sociales*, Paris, École des hautes études en science sociales, 1996.

ISAMBERT-JAMATI Viviane, *Les savoirs scolaires : enjeux sociaux des contenus d'enseignement et de leurs réformes*, Paris, Éditions Universitaires, 1990.

KNORR-CETINA Karin, *Epistemic Cultures: How the Sciences make Knowledge*, Cambridge, Harvard University Press, 1999.

LAHIRE Bernard et JOHSUA Samuel, « Pour une didactique sociologique. Entretien avec Samuel Johsua », *Éducation et sociétés*, n° 4, 1999, p. 29-56.

- MASSON, Philippe. *Faire de la sociologie. Les grandes enquêtes françaises depuis 1945*, Paris, La Découverte, 2008.
- MILLET Mathias, *Les étudiants et le travail universitaire : étude sociologique*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon, 2003.
- MURRAY Harry G. et RENAUD Robert D., « Disciplinary differences in classroom teaching behaviors », *New Directions for Teaching and Learning*, n° 64, 1995.
- MUSSELIN Christine, « Towards a sociology of academic work », in AMARAL Alberto, BLEIKLIE Ivan, et MUSSELIN Christine (dir.), *From governance to identity: A Festschrift for Mary Henkel*, New York, Springer, 2008, p. 47-56.
- NEUMANN Ruth, « Disciplinary Differences and University Teaching ». *Studies in Higher Education*, n° 26/2, 2001, p. 135-146.
- POLLIO Howard R., « The Two Cultures of Pedagogy: Teaching and Learning in the Natural Sciences and the Humanities », *Teaching Learning Issues*, n° 75, 1996.
- ROSTAING Corinne, « L'ethnographie d'un lieu singulier est-elle une démarche comparative ? Réflexions à partir d'enquêtes en milieu carcéral », *Terrains & travaux*, n° 21/2, 2012, p. 37-54.
- ROTH Julius A., « Some Contingencies of the Moral Evaluation and Control of Clientele: the Case of the Hospital Emergency Service », *American Journal of Sociology*, n° 77/5, 1972, p. 839-856.
- SARTORI Giovanni, « Bien comparer, mal comparer », *Revue internationale de politique comparée*, n° 1/1, 1994, p. 19-36.
- SIRACUSA Jacques, *Vacances sociologiques : enseigner la sociologie à l'université*, Saint-Denis, Presses universitaires de Vincennes, 2008.
- STRAUSS Anselm, *La trame de la négociation. Sociologie qualitative et interactionnisme*, Paris, L'Harmattan, 1992.
- THOMAS, William Isaac. « Définir la situation », in GRAFMEYER Yves et JOSEPH Isaac (dir.), *L'école de Chicago. Naissance de l'écologie urbaine*, Paris, Flammarion, 2009, p. 79-83.
- VERDALLE Laure de, VIGOUR Cécile, et LE BIANIC Thomas, « S'inscrire dans une démarche comparative. Enjeux et controverses », *Terrains & travaux*, n° 21/2, 2012, p. 5-21.
- VEYRUNES Philippe et SAURY Jacques, « Stabilité et auto-organisation de l'activité collective en classe : exemple d'un cours dialogué à l'école primaire », *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, n° 169, 2009, p. 67-76.
- VIGOUR Cécile, *La comparaison dans les sciences sociales. Pratiques et méthodes*, Paris, La Découverte, 2005.
- YOUNG Michael, *Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education*, London, Collier-Macmillan, 1971.

NOTES

1. Je remercie les coordinateurs du numéro ainsi que les experts de la revue pour leurs relectures et conseils, qui ont permis au présent article d'être sensiblement différent de la première version. De mon point de vue, ce texte constitue une forme de conclusion de la thèse que j'ai soutenue en 2017.

2. YOUNG Michael, *Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education*, London, Collier-Macmillan, 1971.
3. ISAMBERT-JAMATI Viviane, *Les savoirs scolaires : enjeux sociaux des contenus d'enseignement et de leurs réformes*, Paris, Éditions Universitaires, 1990.
4. DEAUVIEAU Jérôme et TERRAIL Jean-Pierre (dir.), *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs*, Paris, La Dispute, 2007.
5. Suivant le conseil donné par LAHIRE Bernard et JOHSUA Samuel, « Pour une didactique sociologique. Entretien avec Samuel Johsua », *Éducation et sociétés*, n° 4, 1999, p. 29-56.
6. BECHER Tony et TROWLER Paul, *Academic Tribes and Territories: intellectual enquiry and the cultures of disciplines [2nd édition]*, Buckingham, Open University Press, 2001.
7. DAVID Marie, *Les savoirs comme construction collective. Enquête au lycée général et en première année à l'université*, Thèse de doctorat en sociologie, Université de Nantes, sous la direction de MARESCA Sylvain et MASSON Philippe, 2017.
8. BOYER Régine et CORIDIAN Charles, « Transmission des savoirs disciplinaires dans l'enseignement universitaire », *Sociétés contemporaines*, n° 48/4, 2002, p. 41-61.
9. VIGOUR Cécile, *La comparaison dans les sciences sociales. Pratiques et méthodes*, Paris, La Découverte, 2005, p. 161.
10. CHAPOULIE Jean-Michel, *La tradition sociologique de Chicago. 1892-1961*, Paris, Seuil, 2001.
11. CHAPOULIE Jean-Michel, « La seconde fondation de la sociologie française, les États-Unis et la classe ouvrière », *Revue française de sociologie*, n° 32/3, 1991, p. 321-364.
12. MASSON, Philippe. *Faire de la sociologie. Les grandes enquêtes françaises depuis 1945*, Paris, La Découverte, 2008.
13. BECKER Howard S., *Les ficelles du métier. Comment conduire sa recherche en sciences sociales*, Paris, La Découverte, 2002.
14. BECKER Howard S., *Écrire les sciences sociales*, Paris, Économica, 2004.
15. BECKER Howard S., *Outsiders : études de sociologie de la déviance*, Paris, Éditions Métailié, 1985.
16. HUGHES Everett C., *Le regard sociologique. Essais choisis. Recherches d'histoire et de sciences sociales*, Paris, École des hautes études en science sociales, 1996.
17. ROTH Julius A., « Some Contingencies of the Moral Evaluation and Control of Clientele: the Case of the Hospital Emergency Service », *American Journal of Sociology*, n° 77/5, 1972, p. 839-856.
18. GLASER, Barney G. et STRAUSS Anselm, *La découverte de la théorie ancrée. Stratégies pour la recherche qualitative*, Paris, Armand Colin, 2010 ; STRAUSS Anselm, *La trame de la négociation. Sociologie qualitative et interactionnisme*, Paris, L'Harmattan, 1992.
19. SARTORI Giovanni, « Bien comparer, mal comparer », *Revue internationale de politique comparée*, n° 1/1, 1994, p. 20.
20. Pour savoir s'ils sont ou non incomparables, il faut les avoir comparés, comme le note SARTORI Giovanni, « Bien comparer, mal comparer », art. cit, p. 22.
21. BRIAND Jean-Pierre et CHAPOULIE Jean-Michel, « L'institution scolaire et la scolarisation : une perspective d'ensemble », *Revue française de sociologie*, n° 34/1, 1993, p. 3-42.
22. BRIAND Jean-Pierre et CHAPOULIE Jean-Michel, « L'institution scolaire et la scolarisation : une perspective d'ensemble », Art. cit., p. 21.
23. DETIENNE Marcel, « L'art de construire des comparables. Entre historiens et anthropologues », *Critique internationale*, n° 14/1, 2002, p. 68-78.
24. Voir par exemple BOURGIN Joëlle, « Les pratiques d'enseignement dans l'université de masse : les premiers cycles universitaires se scolarisent-ils ? », *Sociologie du travail*, n° 53/1, 2011, p. 93-108.
25. BECHER Tony et TROWLER Paul, *Academic Tribes and Territories: intellectual enquiry and the cultures of disciplines [2nd édition]*, op. cit.

26. KNORR-CETINA Karin, *Epistemic Cultures: How the Sciences make Knowledge*, Cambridge, Harvard University Press, 1999.
27. BRAXTON John M., EIMERS Mardy T. et BAYER Alan E., « The implications of teaching norms for the improvement of undergraduate education », *Journal of Higher Education*, n° 67, 1996, p. 603-625; MURRAY Harry G. et RENAUD Robert D., « Disciplinary differences in classroom teaching behaviors », *New Directions for Teaching and Learning*, n° 64, 1995; NEUMANN Ruth, « Disciplinary Differences and University Teaching ». *Studies in Higher Education*, n° 26/2, 2001, p. 135-146.
28. POLLIO Howard R., « The Two Cultures of Pedagogy: Teaching and Learning in the Natural Sciences and the Humanities », *Teaching Learning Issues*, n° 75, 1996.
29. MILLET Mathias, *Les étudiants et le travail universitaire : étude sociologique*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon, 2003.
30. MUSSELIN Christine, « Towards a sociology of academic work », in AMARAL Alberto, BLEIKLIE Ivan, et MUSSELIN Christine (dir.), *From governance to identity: A Festschrift for Mary Henkel*, New York, Springer, 2008, p. 47-56.
31. BOURDIEU Pierre, *Science de la science et réflexivité. Cours du Collège de France (2000-2001)*, Paris, Raisons d'agir, 2001.
32. Il s'agit des masters des Instituts nationaux du professorat et de l'éducation, préparant au métier d'enseignant.
33. DETIENNE Marcel, « L'art de construire des comparables. Entre historiens et anthropologues », Art. cit.
34. CANDEA Matei, « De deux modalités de comparaison en anthropologie sociale », *L'Homme*, n° 218, 2016, p. 183-218.
35. Physique et chimie ne sont pas étudiées au prisme des sciences sociales.
36. L'asymétrie s'est cependant atténuée au fil des années de l'enquête, au fur et à mesure que j'accédais aux logiques internes des disciplines et parce que j'ai noué des relations de travail, d'entraide, voire des relations amicales avec les enquêtés.
37. VERDALLE Laure de, VIGOUR Cécile, et LE BIANIC Thomas, « S'inscrire dans une démarche comparative. Enjeux et controverses », *Terrains & travaux*, n° 21/2, 2012, p. 5-21.
38. Au contraire du but qu'Émile DURKHEIM donne à la comparaison, *Les règles de la méthode sociologique* (1895), Paris, Presses universitaires de France, 1986.
39. BECKER Howard S., *Les ficelles du métier. Comment conduire sa recherche en sciences sociales*, op. cit., p. 90.
40. CHAPOULIE Jean-Michel, « La compétence pédagogique des professeurs comme enjeu de conflits », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 30/1, 1979, p. 65-85.
41. THOMAS William Isaac, « Définir la situation », in GRAFMEYER Yves et JOSEPH Isaac (dir.), *L'école de Chicago. Naissance de l'écologie urbaine*, Paris, Flammarion, 2009, p. 79-83.
42. 73 entretiens enregistrés ont été réalisés et environ 130 heures de cours observées. À cela s'ajoutent les observations directes des situations en dehors des cours (élèves à la bibliothèque, enseignants en salles des professeurs ou à la cafétéria, oraux de concours, etc.).
43. BECKER Howard S. et GEER Blanche, « Participation Observation: The Analysis of Qualitative Field Data », in ADAMS Richard et PREISS Joseph (dir.), *Human Organization Research: Field Relations and Techniques*, Homewood, IL, The Dorsey Press, 1960, p. 267-289.
44. GLASER, Barney G. et STRAUSS Anselm, *La découverte de la théorie ancrée. Stratégies pour la recherche qualitative*, op. cit.
45. COURTIN Emilie et al., « Démêler les fils du récit comparatif », *Revue internationale de politique comparée*, 19/1, 2012, p. 7-17.
46. BECKER Howard S., *Les mondes de l'art*, Paris, Flammarion, 1988.
47. HARLÉ Isabelle, *La fabrique des savoirs scolaires*, Paris, La Dispute, 2010.

48. DAVID Marie, « La division du travail enseignant et ses effets sur les savoirs enseignés », *Recherches en éducation*, n° 30, 2017, p. 50-62.
49. DAVID Marie, « Le travail collectif de définition des savoirs par les enseignants de physique, de chimie et de sociologie à l'université », *Revue d'anthropologie des connaissances*, n° 13/1, 2019, p. 195-224.
50. BECKER Howard S., GEER Blanche, HUGHES Everett C. et STRAUSS Anselm C., *Boys in White. Student Culture in Medical School*, Chicago, University of Chicago Press, 1961.
51. DAVID Marie, « Travailler à l'université. La définition étudiante du niveau et de la direction des efforts à fournir », *Revue française de pédagogie*, n° 209, 2020, p. 87-102.
52. Comme le fait ROSTAING Corinne, « L'ethnographie d'un lieu singulier est-elle une démarche comparative ? Réflexions à partir d'enquêtes en milieu carcéral », *Terrains & travaux*, n° 21/2, 2012, p. 37-54.
53. VERDALLE Laure de, VIGOUR Cécile, et LE BIANIC Thomas, « S'inscrire dans une démarche comparative. Enjeux et controverses », Art. cit.
54. BECKER Howard S., *Les mondes de l'art*, op. cit.
55. DAVID Marie, « Le travail collectif de définition des savoirs par les enseignants de physique, de chimie et de sociologie à l'université », Art. cit.
56. VEYRUNES Philippe et SAURY Jacques, « Stabilité et auto-organisation de l'activité collective en classe : exemple d'un cours dialogué à l'école primaire », *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, n° 169, 2009, p. 67-76.
57. COOPER Barry, « Comment expliquer les transformations dans les matières scolaires ? », in FORQUIN Jean-Claude (dir.), *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques*, Bruxelles, De Boeck, 1997, p. 201-224.
58. Pour une présentation d'ensemble de la fabrication et du marché des manuels scolaires, voir CHOPPIN Alain, *Les manuels scolaires : histoire et actualité*, Paris, Hachette éducation, 1992.
59. Par exemple en SES : démarche inductive, documents courts et nombreux, place du cours rédigé très réduite, possibilité de faire du cours dialogué grâce aux questions posées pour chaque activité.
60. CHOPPIN Alain, « L'édition scolaire française et ses contraintes : une perspective historique », in BRUILLARD Eric (dir.), *Manuels scolaires, regards croisés*, Caen, CRDP, 2005, p. 39-53.
61. J'applique ainsi la proposition d'E. Hughes : « Il ne s'agit pas de suggérer que le degré de similitude entre ces couples de métiers est plus élevé que ne permettent de l'estimer les lois du hasard, mais de préciser simplement que le chercheur part de l'hypothèse que tous ces types de travail figurent sur la même liste, quel que soit leur classement sur les échelles de prestige ou de valeur morale. Pour les étudier il faut toutefois trouver un cadre de référence applicable à tous les cas, indépendamment de ces classements. C'est pourquoi nous recherchons des thèmes communs aux diverses formes de travail humain ». « Des erreurs dans le travail », in HUGHES Everett C., *Le regard sociologique. Essais choisis*, op. cit., p. 87.
62. COLLET Isabelle, « Faire vite et surtout le faire savoir. Les interactions en classe sous l'influence du genre », *Revue internationale d'ethnographie*, n° 4, 2015, p. 6-22 ; FELOUZIS Georges, « Interactions en classe et réussite scolaire. Une analyse des différences filles-garçons », *Revue française de sociologie*, n° 34/2, 1993, p. 199-222.
63. DAVID Marie, « La division du travail enseignant et ses effets sur les savoirs enseignés », Art. cit.
64. HUGHES Everett C., *Le regard sociologique. Essais choisis*, op. cit.
65. VIGOUR Cécile, *La comparaison dans les sciences sociales. Pratiques et méthodes*, op. cit., p. 7.
66. GOFFMAN Erving, *Les rites d'interaction*, Paris, Les Éditions de Minuit, 1974, p. 42.
67. GLASER, Barney G. et STRAUSS Anselm, *La découverte de la théorie ancrée. Stratégies pour la recherche qualitative*, op. cit.

68. Au contraire de l'étude de DEAUVIEAU Jérôme, *Enseigner dans le secondaire. Les nouveaux professeurs face aux difficultés du métier*, Paris, La Dispute, 2009.
69. HENRI-PANABIÈRE Gaële, *Des « héritiers » en échec scolaire*, Paris, La Dispute, 2010.
70. CANDEA Matei, « De deux modalités de comparaison en anthropologie sociale », Art. cit.
71. DETIENNE Marcel, « L'art de construire des comparables. Entre historiens et anthropologues », Art. cit.
72. BERNARD Pierre-Yves, DAVID Marie, DENECHÉAU Benjamin et GOSSEAUME Valérie, « Les jeunes sans diplôme en formation : l'instabilité au cœur des parcours », in DENECHÉAU Benjamin, HOUEVILLE Gérald et MAZAUD Caroline (dir.), *À l'école de l'autonomie. Épreuves et enjeux des dispositifs de deuxième chance*, Paris, L'Harmattan, 2015, p. 83-156.
73. BECKER Howard S., *Les ficelles du métier. Comment conduire sa recherche en sciences sociales*, op. cit.
74. BECKER Howard S., *Les mondes de l'art*, op. cit., p. 22.
75. SIRACUSA Jacques, *Vacances sociologiques : enseigner la sociologie à l'université*, Saint-Denis, Presses universitaires de Vincennes, 2008.
76. DEAUVIEAU Jérôme, *Enseigner dans le secondaire. Les nouveaux professeurs face aux difficultés du métier*, op. cit.
77. « Il n'y a pas d'avantage décisif à étudier un type de travail plutôt qu'un autre, si l'on garde à l'esprit un cadre de référence comparatif », HUGHES Everett C., *Le regard sociologique. Essais choisis*, op. cit., p. 127.

RÉSUMÉS

Que peut-on apprendre de l'observation, dans une même enquête, de terrains et de cas qui sont habituellement étudiés séparément ? Quel est l'intérêt heuristique de cette comparaison ? Le présent article propose de répondre à ces questions à travers l'exemple d'une étude sociologique portant sur les savoirs dans les institutions d'enseignement.

Dans une enquête de terrain, j'ai observé simultanément la transmission des savoirs dans deux institutions d'enseignement différentes (le lycée général et l'université), et dans trois disciplines relevant de deux champs disciplinaires distincts (sociologie d'un côté, physique et chimie de l'autre). Le choix de ces comparaisons obéit à la question de départ suivante : le processus de transmission des savoirs pour une discipline et une forme de scolarisation données est-il spécifique ?

La perspective théorique interactionniste de Chicago incite à comparer des cas dissemblables, pour produire une recherche qui interroge les catégories administratives et de sens commun. Je présente dans cet article la façon dont, à partir de cette perspective, j'ai sélectionné les cas à étudier, dont je les ai analysés, ainsi que quelques-uns des résultats qui sont issus de cette enquête. Je montre également comment celle-ci pourrait être prolongée, en incluant des cas encore plus éloignés.

What can be learned from observing, in the same survey, fields and cases that are usually separately studied? What is the heuristic value of this comparison? This article proposes to answer these questions through the example of a sociological study of knowledge in educational institutions.

In a field survey, I simultaneously observed the transmission of knowledge in two different

educational institutions (high school and university), and in three disciplines belonging to two distinct disciplinary fields (sociology on the one hand, physics and chemistry on the other). The choice of these comparisons obeys the following initial question: is the process of knowledge transmission for a given discipline and form of schooling specific?

Chicago's interactionist theoretical perspective encourages the comparison of dissimilar cases in order to produce research that questions administrative and common-sense categories. In this article I present how, from this perspective, I selected the cases to be studied, how I analysed them, and some of the results that came out of this investigation. I also show how the survey could be extended to include cases that are even more remote.

INDEX

Mots-clés : comparaison, enquête de terrain, savoirs, université, lycée, discipline

Keywords : comparison, field work, knowledge, university, high school, discipline

AUTEUR

MARIE DAVID

Marie David est maîtresse de conférences en sociologie au Centre nantais de sociologie (UMR 6025) et à l'Institut national du professorat et de l'éducation-Université de Nantes. Ses travaux portent sur l'éducation et l'enseignement supérieur, sur la production et la diffusion des connaissances. Ces objets sont abordés à travers une sociologie du travail interactionniste. Dernière publication : Marie David, « Travailler à l'université. La définition étudiante du niveau et de la direction des efforts à fournir », *Revue française de pédagogie*, 209 | 2020, 87-102.