

Hommage à Viviane Isambert-Jamati. Une sociologue de l'éducation soucieuse de son objet

Jean-Yves Rochex



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rfp/8831>

DOI : 10.4000/rfp.8831

ISSN : 2105-2913

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 10 mars 2020

Pagination : 5-25

ISBN : 979-10-362-0225-4

ISSN : 0556-7807

Référence électronique

Jean-Yves Rochex, « Hommage à Viviane Isambert-Jamati. Une sociologue de l'éducation soucieuse de son objet », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 206 | 2020, mis en ligne le 01 juillet 2020, consulté le 23 novembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/8831> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rfp.8831>

© tous droits réservés

Hommage à Viviane Isambert-Jamati. Une sociologue de l'éducation soucieuse de son objet

Jean-Yves Rochex

Cet article vise à présenter et analyser la carrière et l'œuvre de Viviane Isambert-Jamati, figure majeure de la sociologie de l'éducation en France de la seconde moitié du xx^e siècle, disparue le 19 novembre 2019. Venue de la sociologie du travail, celle-ci a occupé pendant plus de trente ans une position très originale dans le paysage de la sociologie de l'éducation. Elle affirme, dès 1969, que « la détermination des liens entre l'état d'une structure sociale et l'état du système scolaire qui lui correspond est sans doute le problème central de la sociologie de l'enseignement, mais le moins avancé. Affirmer globalement que l'école est à la fois le reflet de la société et le moyen de consolider son ordre est facile. Mais il est beaucoup plus ardu d'aller au-delà des correspondances approximatives et de mettre au jour les médiations ». Tout son travail s'est dès lors déployé selon trois grandes orientations, toujours croisées avec la question des inégalités sociales :

- l'étude des transformations des systèmes scolaires dans leurs rapports avec les structures sociales et leurs évolutions ;
- celle des principaux acteurs de ces systèmes scolaires, de leurs pratiques et représentations et des variations de celles-ci selon les contextes ;
- la prise au sérieux de la spécificité des institutions scolaires et de celle des contenus de connaissance qu'elles transmettent à leurs élèves.

Cet article vise donc à souligner l'originalité et la fécondité de son travail, puis à présenter neuf de ses textes publiés entre 1973 et 2005, devenus depuis lors peu accessibles, et qui figurent dans ce dossier spécial par lequel la *Revue française de pédagogie* a souhaité lui rendre hommage.

Mots-clés (TESE) : sociologie de l'éducation, système d'enseignement, politique en matière d'éducation, pratique pédagogique

Une grande dame s'en est allée. Viviane Isambert-Jamati, professeure émérite de Sciences de l'éducation de l'université René-Descartes, est décédée le

19 novembre 2019, sans que, sauf erreur, aucun quotidien ni aucun hebdomadaire de grande diffusion ne juge bon de consacrer une ligne à la disparition de

cette figure éminente de la recherche en éducation. La grande presse n'est malheureusement pas la seule à ignorer ou à méconnaître le rôle majeur qu'a joué Viviane Isambert-Jamati dans la renaissance puis le développement de la sociologie de l'éducation en France, des années 1960-1970 jusque bien après son départ à la retraite en octobre 1990 ; et nombre de doctorants, de jeunes chercheurs ou de chercheurs plus confirmés, ignorent une large partie de son travail et de ses publications. C'est pourquoi la *Revue française de pédagogie* a décidé de consacrer un dossier spécial à son œuvre, dans lequel nous souhaitons à la fois lui rendre hommage et montrer l'actualité et la fécondité de son travail en remettant à la disposition d'un large public nombre de ses textes importants mais méconnus, parce que parus dans des ouvrages, des rapports ou des revues aujourd'hui difficilement accessibles dans les librairies, les bibliothèques ou sur Internet, et en mettant à la disposition de nos lecteurs une bibliographie de ses publications que nous nous sommes efforcés de rendre la plus exhaustive possible.

De la sociologie du travail à celle de l'éducation

Viviane Isambert-Jamati est née en 1924, au sein de la quatrième génération d'une famille qu'elle qualifiera elle-même de « famille éduco-gène s'il en est » et dont elle proposera, sous le titre *Solidarité fraternelle et réussite sociale* une monographie socio-historique fondée sur l'analyse des correspondances échangées par ses membres dans la seconde moitié du XIX^e siècle, étude magistrale des rapports entre destins individuels et histoire collective¹. L'un de ses grands-oncles était Edmond Goblot, professeur de philosophie dans le

secondaire puis dans le supérieur, et auteur, en 1925 du célèbre ouvrage *La barrière et le niveau*². Son père, fonctionnaire du ministère de l'Éducation, sera administrateur du CNRS où il exercera de 1948 à 1954 la fonction de directeur-adjoint des Sciences humaines. Issue donc d'une tradition familiale dans laquelle les études sont un allant de soi, y compris pour les femmes, elle effectue ses études secondaires au lycée Victor Duruy, avant que d'entreprendre des études de philosophie en Sorbonne durant l'Occupation. Engagée dans la Résistance, elle y rencontre celui qui allait devenir son époux, François-André Isambert, compagnon de toute une vie familiale et intellectuelle. Elle se voit décerner la Médaille de la Résistance en 1945. Exerçant des responsabilités à la Jeunesse étudiante catholique³, elle est alors membre de plusieurs instances dont le Conseil national des organisations de jeunesse et le Conseil national des Femmes. Elle obtient en 1947 le Diplôme d'Études supérieures de philosophie de la Sorbonne et entre, la même année, au CNRS, au sein du Centre d'études sociologiques créé l'année précédente, pour y travailler – dans l'équipe alors dirigée par Georges Friedmann et aux côtés d'Alain Touraine, de Jean-René Tréanton, de Jean-Daniel Reynaud et de bien d'autres – à la fondation et au développement de la sociologie du travail en France.

Influencée par les cours de Maurice Halbwachs⁴ qu'elle avait suivis en Sorbonne et par sa lecture de l'œuvre de Marx, mais aussi par le climat idéologique de l'époque, elle se tourne alors, comme la plupart des sociologues du travail, vers l'étude du travail industriel et mène une recherche sur le travail des hommes et des femmes dans l'industrie horlogère de la région de Besançon, qui sera publiée en 1955, et qui se fonde sur l'observation *in situ* des postes de travail et sur des entretiens recueillis auprès de salariés et responsables syndicaux. Parmi les rares femmes dans un univers professionnel massivement masculin, elle s'intéresse ensuite plus particulièrement à la situation des femmes travailleuses, et conduit avec Madeleine Guilbert diffé-

1 On pourra également consulter l'ouvrage *Un philosophe en Corse* dans lequel Roger Establet et Jean Marchi publient et commentent les lettres écrites depuis la Corse entre 1882 et 1884 par Edmond Goblot et sa sœur Germaine, grand-mère de Viviane Isambert-Jamati. Edmond Goblot avait en effet été nommé, à sa sortie de l'École normale supérieure, professeur de philosophie au lycée de Bastia. Pendant les deux années de son séjour en Corse, il fut accompagné par sa sœur, chargée de tenir en bon ordre le ménage de son frère, tout en préparant le concours de l'École normale supérieure de filles. Cette correspondance, préfacée par Viviane Isambert-Jamati, est un témoignage très riche sur les rapports sociaux et la vie quotidienne dans la Corse urbaine et villageoise de cette période, complété et éclairé par les commentaires des deux éditeurs, dont l'un, Roger Establet, débute également sa carrière comme professeur de philosophie au lycée de Bastia, 80 ans après son prédécesseur Edmond Goblot.

2 Cet ouvrage a été réédité en 2010 aux PUF, avec une préface de Bernard Lahire.

3 Dans un entretien donné à la revue *Travail, genre et sociétés*, elle dit s'être convertie au catholicisme en terminale, mais ne l'être restée que sept ou huit ans, et avoir épousé un catholique qui a, lui aussi, cessé de l'être.

4 L'épouse de celui-ci, Yvonne Halbwachs – fille de Victor Basch, co-fondateur puis Président de la Ligue des Droits de l'homme, assassiné par la Milice en 1944 – assurera le secrétariat général du Centre d'études sociologiques jusqu'à son départ à la retraite au tout début des années 1950 (cf. Tréanton, 1991).

rentes recherches sur le travail à domicile des femmes ouvrières dans la confection, puis sur les biographies professionnelles de jeunes femmes et sur l'absentéisme féminin, recherches dans lesquelles l'attention au travail et à la situation des femmes ouvrières est étroitement liée à l'analyse de leur inscription au sein de la domination sociale et des rapports entre classes. Le souci pour la surexploitation et la double domination sociale des femmes, voire « le constat selon lesquelles les femmes se soumettaient davantage que les hommes aux exigences du patronat », le désir de « questionner la fameuse "éducation à la soumission" dont les milieux plus ou moins féministes parlaient déjà »⁵, la conduisent à s'intéresser à l'éducation des filles et des garçons dans les familles. Elle mène alors une vaste enquête sur ce thème, qu'elle dira avoir mal exploitée et qui demeurera inaboutie parce que sa connaissance du fonctionnement et des aspects sociaux du système éducatif et des rapports à l'école des familles était alors, selon ses propres termes, trop superficielle.

C'est cette déconvenue qui la conduit à se tourner vers la sociologie de l'éducation et à s'y consacrer pleinement en créant en 1962 un Groupe de sociologie de l'éducation au sein du Centre d'études sociologiques⁶, en assumant, à partir de 1962, la rubrique « Sociologie de l'éducation » de *L'Année sociologique*⁷, et en entreprenant la même année le travail de recherche socio-historique sur les évolutions et les objectifs de l'enseignement secondaire français sur lequel se fonde sa thèse d'État soutenue en 1969 sous la direction de Louis Girard et publiée en 1970 aux Presses universitaires de France. Profitant de certains financements de la DGRST⁸, le Groupe de sociologie de l'éducation qu'elle dirige mène ses travaux parallèlement à ceux que réalise le groupe créé et animé dans les mêmes années par Pierre

Bourdieu et Jean-Claude Passeron dans le cadre du Centre de sociologie européenne de l'École pratique des hautes études. Les travaux de ces deux collectifs donneront lieu à publication dans les deux numéros spéciaux consacrés par la *Revue française de sociologie* à la sociologie de l'éducation, publiés en 1967 et 1968 et co-dirigés par Pierre Bourdieu et Viviane Isambert-Jamati; Alain Girard, dans la préface qu'il rédige pour ces deux numéros, inscrira cette publication dans la continuité de l'ouvrage collectif *École et société* publié en 1959 sous la direction de Pierre Naville, ouvrage dont Viviane Isambert-Jamati avait rendu compte à l'époque dans la *Revue française de sociologie*.

Suite à la soutenance de sa thèse d'État, celle-ci rejoint, à la rentrée 1970, l'université Paris V et son UER de Sciences de l'éducation, créée trois ans auparavant, où elle retrouve Joffre Dumazedier qui avait été son collègue au Centre d'études sociologiques et où elle nouera une amitié durable avec Georges Snyders, qui y enseignait la philosophie de l'éducation. Elle y crée, avec la plupart de ses collègues du groupe de sociologie de l'éducation, une Équipe de recherche associée au CNRS intitulée simplement « ERA Sociologie de l'éducation », qu'elle dirigera jusqu'en 1984. Nommée Professeure en 1976, elle poursuivra ses activités d'enseignement et de recherche à Paris V jusqu'à son départ à la retraite en 1990, après lequel elle continuera à jouer un rôle important parmi les sociologues et les chercheurs en éducation, en participant à différentes manifestations scientifiques, en publiant d'importants ouvrages, articles ou comptes rendus de lecture et en participant aux comités de lecture ou conseils scientifique de nombreuses revues, dont *L'Année sociologique*, les *Cahiers internationaux de sociologie*, *L'Orientation scolaire et professionnelle*, *Enfance*, et – ce qui nous honore – la *Revue française de pédagogie*.

Viviane Isambert-Jamati a dirigé au cours de sa carrière plus de 120 thèses, dont la diversité d'objets et d'approches théoriques ou méthodologiques témoigne de sa grande ouverture, de son refus de tout dogmatisme et de son souci de ne pas « faire école » au mauvais sens du terme⁹. Un peu moins de la moitié de ces thèses sont le fait d'étudiants français, parmi lesquels de nombreux chercheurs français aujourd'hui reconnus qu'il serait impossible de tous citer ici. Les autres ont été réalisées par des étudiants étrangers originaires de divers pays européens, mais surtout d'Amérique latine,

5 Ces formulations sont celles de Viviane Isambert-Jamati elle-même, dans l'entretien accordé en 2003 à la revue *Carrefours de l'éducation*. Il est intéressant de remarquer ici qu'en 1988, elle discute, dans le commentaire qu'elle fera d'un article de Roger Establet, l'hypothèse faite par celui-ci selon laquelle la soumission des filles serait la cause essentielle de leur meilleure réussite scolaire par rapport aux garçons (cf. Isambert-Jamati, 1988).

6 La composition très majoritairement féminine de ce groupe constitue une forte originalité dans le paysage académique de l'époque.

7 Cf. sur cette période, Chapoulie, 1992 et 2015.

8 Délégation générale à la recherche scientifique et technique, structure créée en 1960, et dont les financements ont largement contribué, depuis la vaste enquête interdisciplinaire sur Plozévet initiée cette même année, au développement des recherches en sciences humaines, notamment par les recrutements qu'ils ont rendus possibles (cf. Chapoulie, 2015; Masson, 2006).

9 Éric Plaisance (1992) a proposé un classement thématique des thèses réalisées sous la direction de Viviane Isambert-Jamati.

du Maghreb, d'Afrique subsaharienne ou encore du Moyen-Orient, notamment du Liban, pays d'origine de son grand-père paternel. Si l'influence de son travail s'est ainsi étendue bien au-delà de nos frontières, Viviane Isambert-Jamati s'est toujours gardée de la tentation d'y exporter des réponses ou des modèles normatifs de la scolarisation et du développement économique propres aux pays européens dits « développés » ; son souci de se démarquer ainsi de l'héritage de la colonisation et des rapports de développement inégaux, de l'idée selon laquelle il y aurait une seule ligne de développement ou de modernité, ne la conduit pour autant pas à minorer l'importance de la scolarisation pour les pays que l'on disait alors « en voie de développement », mais plutôt à affirmer que « les impasses d'un système scolaire copiant les systèmes du centre imposent une nouvelle réflexion » (Isambert-Jamati, 1980a). Cette attention et cette vigilance pour les questions de l'éducation en contexte colonial ou post-colonial et le souci de les penser de façon dialectique ne sont pas seulement présents dans son travail de directrice de recherche ; ils constituent également un aspect, certes minoritaire et méconnu, mais notable de certaines ses publications (cf. Isambert-Jamati, 1980a et 1980b, repris dans ce dossier). Dans le même esprit d'ouverture, une part importante de son travail au sein des milieux de recherche en sociologie (ou, plus largement en sciences) de l'éducation vise également à contribuer à ce que ces milieux dépassent « l'hexagonalisme » qui leur est souvent reproché ; elle y contribuera notamment par les très nombreuses recensions d'ouvrages qu'elle publiera – en particulier dans *L'Année sociologique*, mais aussi dans la *RFP* – ou encore par le magistral état des recherches sur la sociologie de l'éducation qu'elle réalisera en 1972 avec Janine Maucorps et qui ne comprend pas moins d'un millier de références, dont environ 20 % seulement sont des productions de recherche françaises.

Cet état de l'art ne sera pas, loin de là, la seule contribution de Viviane Isambert-Jamati à la structuration et à la réflexivité de la sociologie de l'éducation et, plus généralement, de la recherche en éducation ou du champ des sciences de l'éducation. Membre ou responsable de plusieurs comités scientifiques d'appels d'offres de recherches, elle contribue également en 1982 au travail et au rapport de Maurice Godelier *Les Sciences de l'homme et de la société en France*, pour lesquels elle rédige, avec Gérard Vergnaud, directeur de recherche en psychologie, un texte intitulé « Propositions pour la constitution au CNRS d'une commission

interdisciplinaire "Socialisation, éducation, formation" » – propositions qui demeureront lettre morte. Elle contribue l'année suivante à la mission de réflexion sur la *Recherche en éducation et en socialisation de l'enfant* confiée par le ministre de l'Industrie et de la Recherche à Roland Carraz et au rapport éponyme issu de ses travaux. Dans le cadre de la mission Carraz, elle préside une commission de travail interdisciplinaire où collaborent des spécialistes de psychologie, de philosophie, d'économie, d'histoire et, bien sûr, de sociologie de l'éducation, chargée d'établir un bilan, de synthétiser les axes de travail et de dessiner les orientations qu'il conviendrait de développer dans les travaux de recherche s'intéressant au fonctionnement du système éducatif, et elle rédige le chapitre du Rapport Carraz rendant compte des travaux de cette commission. Attachée à la spécificité des disciplines contribuant à la recherche en éducation et à l'enseignement dans les formations de Sciences de l'éducation, toujours vigilante quant aux dangers d'emprunts conceptuels non contrôlés d'une discipline à l'autre, elle n'a jamais cultivé pour autant ni le repli disciplinaire, ni le repli académique, et a toujours été ouverte aux échanges et collaborations avec des spécialistes d'autres disciplines que la sienne – travaillant notamment au service de la recherche de l'INETOP ou à l'INRP – mais aussi avec des responsables administratifs et avec ces protagonistes de l'action et du débat social en éducation que sont les mouvements pédagogiques ou les syndicats enseignants. Longtemps encore après son départ à la retraite, elle contribue par différents textes et comptes rendus à enrichir la réflexion de la sociologie et de la recherche en éducation sur elles-mêmes et sur leurs rapports avec les acteurs sociaux et les décideurs politiques, n'hésitant pas à revenir elle-même sur son propre parcours de recherche, sur ce qu'elle a fait mais aussi sur ce qu'elle n'a pas fait et sur ce qu'elle définira *a posteriori* comme « une certaine ambivalence de [sa] part quant aux limites de la sociologie de l'éducation » (Isambert-Jamati, 2005 ; repris dans le présent dossier).

Une position originale dans le champ de la sociologie de l'éducation

Viviane Isambert-Jamati occupe une position originale dans le paysage de la sociologie de l'éducation des années 1960-1970, dont on argumentera qu'elle doit

sans doute beaucoup à son expérience initiale de sociologue du travail. La spécificité de son œuvre tient à plusieurs préoccupations interdépendantes, dont le poids et la configuration varient d'une période à l'autre de son travail, ou d'un texte ou type de texte à l'autre, mais qui y sont toujours présentes. Ce qui guide non seulement son propre travail de recherche mais la manière dont elle conçoit la sociologie de l'éducation nous paraît pouvoir être analysé selon trois grandes orientations :

- la nécessité de prendre en considération l'histoire et les transformations des systèmes scolaires dans leurs rapports avec les structures sociales et leurs évolutions ;
- celle de s'intéresser aux principaux acteurs de ces systèmes scolaires et de leur fonctionnement réel, à leurs pratiques et représentations et aux variations de celles-ci selon les contextes ;
- celle de prendre au sérieux la spécificité des institutions scolaires et celle des contenus, des connaissances et techniques qu'elles sont chargées de transmettre à leurs élèves.

À ces trois orientations, il convient d'ajouter deux autres préoccupations, transversales, se situant sur un autre registre, et que partagent la plupart des sociologues : celle de ne jamais perdre de vue la question des inégalités sociales et des rapports de domination ; et celles de veiller à ce que l'élaboration théorique et le travail empirique aillent de pair mais aussi de se tenir à distance des stratégies de démarcation et de positionnement et des tentations de « faire école » qui vont souvent de pair dans le champ académique¹⁰. Cette position originale dans le champ est au fondement des convergences, divergences, discussions et controverses qu'elle formule et argumente avec d'autres figures majeures de la sociologie de l'éducation, en particulier avec Durkheim, Naville, Bourdieu ou Bernstein.

Continuités et transformations du système éducatif

À de nombreuses reprises, et de manière plus ou moins critique selon les textes, Viviane Isambert-Jamati inscrit son propre travail dans la continuité du Durkheim de *L'évolution pédagogique en France*, dont elle rappelle toutefois qu'il pensait en termes de solidarité et de divi-

sion du travail social plutôt qu'en termes d'égalité. Ainsi est-ce le cas du premier chapitre de l'ouvrage *Crises de la société, crises de l'enseignement*, tiré de sa thèse d'État, où elle analyse, à partir d'une étude diachronique quantitative de discours de distribution des prix durant un siècle, les continuités et transformations de l'enseignement secondaire français, de ses finalités et de sa morphologie sociale et leurs relations avec les modifications sociales de son public, avec celles de son corps enseignant, et avec les mouvements d'idées dans la société. Elle y écrit, après avoir évoqué de manière critique l'œuvre de son illustre prédécesseur, ceci : « Ambitueusement peut-être, nous avons souhaité reprendre la double tentative de *L'évolution pédagogique* : détermination des changements d'abord, mise en relation de ces changements avec d'autres phénomènes sociaux ensuite, pour une période plus limitée que celle dont a traité Durkheim, et en usant d'indices aussi rigoureux que possible ». Ni monolithisme synchronique, ni conservation synchronique, ni encore évolution linéaire, conclut-elle, « il faut parler de "fluctuations" plutôt que d'"évolution" » ; ainsi une analyse attentive fait-elle éclater « les simplifications des observateurs plus rapides ». La conjugaison des points de vue diachronique et synchronique, d'une sociologie historique et d'une sociologie comparative contemporaine est une des lignes de force de la sociologie de l'éducation que pratique Viviane Isambert-Jamati et de toute son œuvre. Dans une période et un paysage intellectuel dominés par les analyses structurelles et les théories générales pensant en termes de système, elle privilégie les analyses diachroniques ou historiques – au point de rappeler qu'elle et Antoine Prost s'amusaient parfois à dire qu'ils jouaient à contre-emploi, l'une se faisant historienne quand l'autre se faisait sociologue – et l'étude empirique des inflexions, des contradictions et des transformations de l'institution scolaire, non pour elles-mêmes mais dans leurs relations avec les intérêts, les stratégies et les conceptions des acteurs et des groupes sociaux, dont elle ne présuppose pas pour autant qu'ils soient homogènes, pas plus que ceux du « Ministère » ou des responsables politico-administratifs.

S'il s'agit bien centralement pour la sociologie de l'éducation de déterminer les relations entre, d'une part, structure et inégalités sociales et, de l'autre, structure et inégalités scolaires, il convient pour ce faire de se déprendre des théories fonctionnalistes et simplificatrices qui pensent ces relations comme ne relevant que de ce qui serait simple reflet ou correspondance mécanique, et de la tentation pour les sociologues et

10 Ainsi écrit-elle, dans l'introduction de son ouvrage *Les savoirs scolaires* : « Dans les articles reproduits ici, l'effort de démarcation existe [...] assez peu, mais les recherches empiriques, typiquement curriculaires, sont nombreuses et variées ».

la sociologie de se donner la part trop belle et le travail trop facile, en se fixant pour objectif essentiel de dévoiler de manière réitérée le sens dernier ou dominant des évolutions et des pratiques sociales. Il s'agit plutôt pour Viviane Isambert-Jamati d'aller à la recherche des différents processus et de leurs combinaisons, par lesquels se réalisent et se transforment ces relations. Ainsi écrite dès 1969 : « La détermination des liens entre l'état d'une structure sociale et l'état du système scolaire qui lui correspond est sans doute le problème central de la sociologie de l'enseignement, mais le moins avancé. Affirmer globalement que l'école est à la fois le reflet de la société et le moyen de consolider son ordre est facile. Mais il est beaucoup plus ardu d'aller au-delà des correspondances approximatives et de mettre au jour les médiations. Non seulement l'ampleur de la question donne peu de prise, tout indicateur lui étant disproportionné, mais la relation cherchée n'existe jamais à l'état pur. Les systèmes scolaires, comme toutes les institutions et même, si l'on en croit Durkheim, plus que toutes les autres, accumulent des sédimentations de toutes sortes, qui obscurcissent les correspondances »¹¹. Autrement dit, si les systèmes d'enseignement et leur fonctionnement ont une certaine « autonomie relative » quant à la structure et aux rapports sociaux, il s'agit moins d'affirmer ou de postuler celle-ci que d'en étudier les modalités et réalisations, et de penser que si les sociétés produisent certes leur école, en retour celle-ci participe pour une part non négligeable à la production de la société (Petitat, 1982).

Une telle prise de distance ou posture critique à l'égard des théories de la Reproduction ou de l'École capitaliste ne signifie pas pour autant que son auteure se tourne vers des théories individualisantes de l'acteur ou de l'*homo œconomicus*, ni qu'elle minore les questions des inégalités et de la domination culturelle, ou qu'elle s'en désintéresse. Bien au contraire. Mais là encore, il ne s'agit pas (seulement) pour elle de dévoiler ces inégalités et de les rapporter à une fonction ou un principe explicatif, mais de travailler à en élucider les médiations et modes de production en mettant en œuvre ce que nous pourrions aujourd'hui appeler une approche relationnelle. Tel est bien le sens des préconisations à la recherche en éducation qu'elle formule dans sa contribution au *Rapport Carraz* : « Il nous semble que la compréhension du problème de l'échec scolaire et de la liaison

entre niveau de réussite scolaire et appartenance sociale suppose que l'on surmonte deux obstacles essentiels : l'obstacle du réductionnisme simplificateur et l'obstacle du substantialisme. L'explication ne saurait se trouver ni du côté de l'individu seulement, ni du côté de son milieu familial et social d'appartenance seulement, ni du côté de l'institution scolaire seulement, mais suppose l'intégration de plusieurs approches, de plusieurs éclairages. De même la réussite et l'échec scolaires ne peuvent être pensés comme des attributs, des propriétés substantielles de la personne ou du groupe social auquel elle appartient ou comme résultant de l'essence même de tel ou tel type de société. *C'est en termes de processus et de combinaisons de processus situés en différents "lieux" et à différents niveaux* que l'on doit chercher à comprendre pourquoi tel enfant singulier est amené, dans tel contexte, à répondre (ou à ne pas répondre) à tel ou tel type d'exigence que lui impose l'école, sur le plan de la régulation comportementale comme sur le plan des apprentissages cognitifs ». Ou encore : « Sur le plan global de l'analyse du fonctionnement du système éducatif, il apparaît important d'explorer plus intensément les inégalités dont l'origine se trouve dans les caractéristiques du système lui-même, c'est-à-dire dans l'offre d'enseignement (aspects géographiques, personnel enseignant, caractéristiques de l'enseignement, etc.), et de mettre en relation ces travaux réalisés à la "surface" du processus éducatif, qui permettent de cadrer son fonctionnement, avec les travaux effectués plus en profondeur tels que ceux qui analysent le fonctionnement de la classe, le langage ou la culture de l'école en mettant en évidence des "chaînes de causalité" ».

Il est d'ailleurs notable que, dès les années 1960-1970, Viviane Isambert-Jamati soit sensible au caractère non homogène du système scolaire. Elle s'intéresse ainsi aux disparités régionales en menant, au regard de différents indicateurs recueillis lors d'une enquête menée sous la direction de M. Reuchlin et F. Bacher, des comparaisons entre académies ou groupes d'académies dans deux articles publiés, l'un en 1970 dans la *Revue française de sociologie*, l'autre en 1971 dans *Sociologie du travail*. De même, l'enquête préparatoire au colloque d'Amiens qu'elle dirige en 1967-1968 et publiée en 1969 sous le titre *Les intercommunications dans le personnel des établissements du second degré* comporte des études de cas portant sur trois CES ayant des histoires très différentes, qui anticipent sur les travaux ultérieurs de Dominique Paty,

11 « Une réforme des lycées et collèges », *L'Année sociologique*, vol. 20 ; repris dans *Les savoirs scolaires*, p. 41.

Jean-Louis Derouet ou Yves Duterqc¹². Enfin le texte « Les enseignants et la division sociale du travail » qu'elle publie dans *La Pensée* en 1976 affirme que « l'unicité de l'école publique est un mythe », en évoquant déjà aussi bien la différence de qualité des bâtiments et équipements scolaires dans les quartiers populaires ou résidentiels de deux villes différentes, que les stratégies d'évitement par les enseignants des écoles de quartiers ouvriers ou encore la proportion variable d'enseignants débutants selon la composition sociale des quartiers et des écoles, anticipant ainsi sur des questions importantes des travaux ultérieurs sur les relations entre inégalités et ségrégation urbaines et inégalités et ségrégation scolaires¹³.

Dès lors, si, dans la position qui est la sienne quand elle rédige une contribution au *Rapport Carraz*, elle écrit – en des termes très proches de ceux qu'utilise Basil Bernstein – que « c'est actuellement une des tâches essentielles de la sociologie de l'éducation d'analyser [les] données concernant les inégalités devant l'éducation, de les interpréter à la lumière d'une théorie générale du fonctionnement social et de la transmission culturelle », l'ensemble de ses travaux et la manière dont elle les situe dans le paysage de la recherche en éducation laissent penser que, pour elle, une telle théorie générale ne saurait être de l'ordre du seul préalable aux enquêtes nécessaires, encore moins du préjugé par lequel le sociologue se rend le travail trop facile, mais doit être tout autant le résultat, toujours inachevé et toujours révisable, du travail de recherche, dans sa dimension collective et dans ses multiples facettes et réalisations.

Les enseignants et leurs pratiques : une sociologie de la pédagogie

Être attentive à l'historicité, et donc aux permanences et aux transformations, des systèmes scolaires, s'efforcer de décrire et de comprendre les processus par lesquels s'opèrent ces transformations et se réalisent les médiations entre structure sociale et structure scolaire, ne pouvait que conduire Viviane Isambert-Jamati à

porter son attention sur les acteurs et les groupes sociaux qui sont au cœur de ces processus, sur les contextes et les protagonistes des réformes de structure et de celles des contenus d'enseignement (cf. sa magistrale étude de la réforme de l'enseignement scolaire de 1902, reprise dans *Les savoirs scolaires*), et plus particulièrement sur les enseignants, leur recrutement et leur place dans la division sociale, mais aussi leurs pratiques et leurs rapports aux milieux populaires. Dès l'ouvrage tiré de sa thèse d'État (1970), après avoir rappelé que « si, dans une telle institution [l'enseignement secondaire], les règles de fonctionnement sont nombreuses, la part d'indétermination de l'action éducative y reste importante » et qu'« à cette marge correspondent des choix à faire par ceux qui font fonctionner l'institution », elle dit avoir cherché à comprendre « comment les agents de l'institution définissent et justifient les règles de la vie collective et les disciplines d'enseignement ».

Viviane Isambert-Jamati a plusieurs fois souligné que, de même que nombre de ses collègues britanniques œuvrant à une sociologie du curriculum, contribuant au courant qui a pu être nommé « nouvelle sociologie de l'éducation »¹⁴, le choix et l'évolution de ses orientations de recherche avaient été pour une part influencés par l'exercice de son métier d'enseignant-chercheur dans une UER de Sciences de l'éducation, accueillant de nombreux étudiants se destinant à devenir enseignants ou l'étant déjà, dans le primaire ou le secondaire. Le travail au sein d'une institution universitaire jouant, même de manière indirecte, un rôle important dans la formation initiale ou continue des enseignants l'a amenée à se confronter aux questions et problèmes que ces étudiants – enseignants ou futurs enseignants – se et lui posaient quant aux réformes, aux innovations pédagogiques et aux débats qu'elles suscitent, quant à leurs pratiques et aux contenus d'enseignement qu'ils sont chargés de transmettre. Lucie Tanguy (1992), pour sa part, indique que son inscription dans une UER de Sciences de l'éducation contribue dans la première moitié des années 1970 à l'avènement d'une deuxième période dans l'activité de recherche de Viviane Isambert-Jamati, et à une inflexion de ses perspectives de recherche, désormais orientées vers les pratiques et contenus d'enseignement et des démarches et méthodologies qui y sont mises en œuvre, désormais moins

12 Celui-ci réalisera d'ailleurs son travail de thèse sous la direction de Viviane Isambert-Jamati, qui préfacera l'ouvrage qui en est issu (Duterqc, 1993). Quoique plus éloignés des orientations de travail de Viviane Isambert-Jamati, on peut penser aussi aux travaux menés, entre autres par Marie Duru-Bellat ou Pascal Bressoux sur les « effets de contexte » sur les acquisitions et les scolarités des élèves.

13 Sur ces questions, cf. entre autres van Zanten, 2001 et Broccolichi, Ben Ayed & Trancart, 2010.

14 Sur ce « courant », au demeurant fort hétérogène, cf. entre autres Forquin, 1983 et 1997 ; Trottier, 1987 ; Vitale, 2017.

déterminées par les exigences de l'enquête et de la représentativité statistiques et plus fondées sur des études de cas ou sur des recueils et analyses de données visant plutôt à la significativité. Ces remarques sont certes tout à fait fondées ; il faut toutefois se garder de considérer que les inflexions en question seraient de l'ordre d'une rupture paradigmatique tant, d'une part, comme l'indique elle-même Lucie Tanguy, certains travaux propres à la première période de recherche de Viviane Isambert-Jamati « échappent à la prévalence des analyses quantitatives », voire, comme l'enquête préparatoire au colloque d'Amiens évoquée précédemment, reposaient déjà en partie sur des études de cas, tandis que, d'autre part, ses travaux ultérieurs portant sur les enseignants et leurs pratiques s'efforçant toujours de les mettre en relation avec leurs propriétés sociales ou celles de leur contexte d'exercice et des élèves auxquels ils y sont confrontés.

Les travaux de Viviane Isambert-Jamati portant sur les enseignants se situent ainsi sur deux registres : celui de leurs propriétés sociales et de leur position dans la structure des classes, et celui de leurs pratiques, de leurs variations et des « effets » que l'on peut en inférer en termes de justice et d'inégalités scolaires. Sur le premier de ces registres, elle s'intéresse aux évolutions de leur recrutement, marquées par une très forte féminisation et par des origines sociales et des choix matrimoniaux qui les éloignent des milieux populaires, et contribuent à modeler leurs rapports à leurs élèves, à la culture, à la division du travail et à la démocratisation. Certains de ses travaux montrent ainsi combien la naturalisation de l'ordre et de la culture scolaires porte à considérer que les causes des difficultés des élèves se situent hors, voire hors d'atteinte, des modes de fonctionnement du système éducatif, et combien elle nourrit dès lors les conceptions individualisantes ou pathologisantes de l'échec et de l'inégalité scolaires. De même évoque-t-elle dès 1976 combien les choix de mutations des enseignants montrent l'existence chez ceux-ci de conduites d'évitement des écoles et établissements des quartiers ouvriers¹⁵, et peuvent aboutir à des disparités importantes de qualification, d'ancienneté et d'expérience selon la composition sociale des quartiers et des écoles ou établissements. Même s'il lui arrive d'utiliser le syntagme globalisant *enseignants*,

Viviane Isambert-Jamati n'oublie jamais que ce syntagme désigne plusieurs corps et groupes sociaux dont l'histoire, les propriétés sociales et les caractéristiques professionnelles sont très différentes, en particulier les instituteurs du primaire et les professeurs du secondaire¹⁶. Elle s'attache dès lors, dans nombre de ses travaux, à la fois à comparer les évolutions respectives de ces deux groupes sociaux et leurs rapports aux transformations du système éducatif, et à analyser les relations qu'ils ont l'un envers l'autre, voire les communications qu'ils peuvent nouer au sein des établissements.

Dans le texte peu connu rendant compte de l'enquête préparatoire au colloque d'Amiens portant sur les échanges entre les différentes catégories de personnels exerçant alors dans le premier cycle du secondaire, notamment les enseignants relevant du primaire ou du secondaire, menée dans 6 CES et 4 lycées d'État, elle montre que « l'exclusion mutuelle, dans les CES, des professeurs originaires du secondaire et de ceux qui sont originaires du primaire n'a pas l'intensité que nous pensions trouver », mais que ce constat vaut beaucoup plus concernant les échanges professionnels que les échanges personnels ou les discussions d'ordre culturel ou politique. On observe néanmoins de très fortes variations d'un établissement à l'autre : il y a des établissements où les échanges sont très riches et d'autres où ils le sont beaucoup moins. Si les écarts sont importants entre lycées et CES, ils sont plus grands encore au sein de chaque type d'établissement. L'auteur reviendra sur cette thématique dans un article publié près de vingt ans plus tard, en 1986, dans *L'Orientation scolaire et professionnelle*, où elle s'intéresse à la « distance » existant entre instituteurs et professeurs, en une période riche de recommandations officielles et de dispositifs visant à affirmer la continuité et améliorer la relation école-collège¹⁷. Elle y dresse un constat contrasté : s'il demeure une forte méconnaissance de chaque corps concernant les caractéristiques professionnelles de l'autre, l'étalement social entre les deux groupes semble moindre et les échanges plus fréquents, notamment à propos

15 Cette question est au cœur de la thèse qu'Alain Léger réalisera sous sa direction concernant les enseignants du secondaire, et dont elle préfacera la publication (Léger, 1983).

16 Ceux de l'enseignement technique et professionnel ont peu de place dans ses travaux ; ils occupent en revanche une place centrale dans ceux que mène parallèlement Lucie Tanguy.

17 Les sources qu'elle cite à l'appui de son propos sont, outre une enquête spécifique menée avec ses étudiants, les travaux d'Ida Berger, d'Hélène Desbrousses et d'Alain Léger. On pourra également consulter son intervention lors du colloque organisé en son honneur en 1990 (in Plaisance, 1992).

de cas d'élèves, alors que les caractéristiques objectives (origine sociale, niveau de recrutement, formation...) des deux groupes tendent à se rapprocher. Faut-il en conclure que les tensions et la méfiance mutuelle entre les deux corps enseignants du primaire et du secondaire seraient en passe de disparaître ? Elle se garde bien de conclure, d'autant que chaque réforme allant dans le sens de l'unification institutionnelle entre le primaire et le secondaire conduit à les raviver régulièrement, notamment chez les professeurs les plus titrés du secondaire, parmi lesquels se recrutent les auteurs des multiples pamphlets qui dénoncent régulièrement tout à la fois l'état catastrophique de l'école, l'abandon des savoirs et la supposée médiocrité des enseignants du primaire et de leur formation, en illustrant de manière récurrente « le mépris anhistorique du primaire et de ses valeurs » évoqué par Jean-Claude Passeron (in *Le Débat*, 1984), mépris du primaire et de la pédagogie souvent solidaire du mépris pour la technique, comme le soulignera Viviane Isambert-Jamati dans la critique radicale de l'ouvrage de Jean-Claude Milner *De l'école* qu'elle publie en 1987 dans *L'Année sociologique*.

Le regard sociologique que Viviane Isambert-Jamati porte sur les enseignants ne se limite évidemment pas à l'étude de leurs propriétés sociales et des rapports entre les enseignants de différents statuts et origines. Il porte également sur leurs pratiques, leurs comportements et leurs rapports aux élèves et à leurs modes d'expérience sociale, lesquels contribuent bien souvent à favoriser les élèves déjà les plus favorisés. Dans une perspective très proche de celle de Basil Bernstein, auquel elle se réfère fréquemment, elle conjugue ainsi sociologie du curriculum et sociologie critique de la pédagogie, analyse du curriculum formel (prescrit) et du curriculum réel. Ainsi s'intéresse-t-elle, dans son ouvrage *Culture technique et critique sociale à l'école élémentaire*, aux contenus des activités d'éveil au cours moyen, et à la place que les enseignants y font au travail, à la culture technique et à la critique sociale. Les tendances dominantes se dégagant de l'enquête sont éloquentes : ignorance ou naturalisation de l'activité humaine ; vision du travail productif noble associée essentiellement aux activités artisanales ou agricoles ; stratégies d'évitement et conceptions stigmatisantes à l'égard du travail industriel et du tissu urbain. Mais cette euphémisation, voire cette stigmatisation, ne sont pas uniformes, et leur analyse montre non seulement des variations, mais « un chiasme » entre les variations tenant à l'origine des élèves et celles tenant

à l'origine des instituteurs. Si les enseignants issus de milieux populaires sont plus nombreux à aborder le travail et à le référer à ses conditions sociales (de même que ceux qui appartiennent à un mouvement pédagogique), plus les quartiers d'implantation des écoles sont à dominante populaire, moins le travail et ses conditions sociales sont abordés, plus le souci d'évitement des contradictions sociales et de « mise à l'abri » des élèves semble présent dans les pratiques et les représentations enseignantes, alors que l'aspect critique sociale est loin d'être négligeable dans les écoles des quartiers bourgeois. Les instituteurs, conclut ainsi Viviane Isambert-Jamati, auraient une tendance affirmée « à moraliser les privilégiés plutôt qu'à révolter les exploités ».

Une autre enquête, conduite avec Marie-France Grippiron¹⁸, porte sur les pratiques pédagogiques des différents types d'enseignants de français au lycée. L'étude porte sur des professeurs de classe de première engagés dans une « innovation » qui se propose de promouvoir « le travail autonome » des élèves, dont elle vise à éprouver les effets démocratisants. Une grille de recueil de données portant sur le rapport des enseignants à la composition sociale de leur classe, leur orientation socio-éducative et leur rapport à la démocratisation, leur conception des savoirs et de leur discipline, et les pratiques mises en œuvre dans leur classe, conduit les auteures à distinguer quatre types de pratiques enseignantes, qu'elles mettent en relation avec l'origine sociale de leurs élèves et avec les notes qu'ils obtiennent aux épreuves du baccalauréat. Les pratiques pédagogiques « libertaires » fondées sur la créativité et l'expression et reposant largement sur le charisme d'enseignants peu attentifs à la composition sociale de leurs classes, pratiques proches de ce que Bernstein définit comme une pédagogie invisible, apparaissent les plus profitables aux élèves appartenant aux milieux sociaux les plus favorisés, suivies par les pédagogies « classiques » mettant l'accent sur la sensibilité littéraire, les œuvres les plus légitimes, et mises en œuvre par des enseignants désireux d'une orientation sélective. À l'inverse, ce sont les pédagogies « critiques », fondées sur un souci d'explicitation et des références culturelles plus diversifiées, et mises en œuvre par des enseignants affirmant donner la priorité à la réussite des élèves de milieux populaires, qui sont les plus favorables à ces élèves, tandis que les

18 Publiée initialement en 1984 dans la revue *Études de linguistique appliquée*, elle est reprise dans l'ouvrage *Les savoirs scolaires*.

pédagogies « libertaires » et « modernistes » (mettant l'accent sur les compétences méthodologiques et l'« apprendre à apprendre », et mises en œuvre par des enseignants attachés à la neutralité de l'école et soucieux de préparer leurs élèves aux exigences de la société technicienne) « semblent créer chez eux plus de difficulté » que les deux autres types de pratiques. La faiblesse des effectifs concernés par cette étude conduit ses auteures à demeurer prudentes, et l'on peut considérer, d'une part, que l'appréciation des résultats des élèves se fonderait aujourd'hui sur des méthodologies plus élaborées (notamment en termes de « valeur ajoutée »), de même que les modes de catégorisation des pratiques – qui dans ce texte portent la marque de leur époque – gagneraient à être mieux fondées sur le plan didactique. Il n'en demeure pas moins que ce type de recherche a ouvert la voie aux travaux qui s'intéressent aux effets sociaux différentiels des pratiques enseignantes et de leurs variations sur les élèves des différents milieux sociaux, et en particulier sur les élèves de milieux populaires, et qui ne considèrent pas sans aller y voir de près qu'innovation (ou tradition) rimerait avec démocratisation.

C'est le même type de préoccupation qui guide quelques années plus tard l'enquête menée par Viviane Isambert-Jamati sur les choix éducatifs dans les zones d'éducation prioritaire, enquête qui fait écho à un article précédent (reproduit dans ce dossier) consacré aux programmes et pédagogies de compensation mis en œuvre aux États-Unis dans les années 1960-1970. L'analyse des rapports établis en 1983, dès le début de la politique d'éducation prioritaire, par les coordonnateurs de ZEP, montre que l'objectif de renforcement des apprentissages est prépondérant dans les actions décrites et les choix éducatifs ainsi opérés, et que donc la mise en place des ZEP n'a pas donné lieu à la « dérive » animatrice ou extra-pédagogique que certains redoutaient ou même dénonçaient par avance. L'auteur observe néanmoins que les enseignants sont portés à mettre en œuvre des dispositifs et des initiatives complémentaires à l'activité ordinaire en classe, de préférence à la mise en œuvre de modalités différentes d'enseignement, tout en notant qu'on ne saurait être assuré, à la lecture des dossiers, du caractère effectif de la chaîne de médiation entre les actions décrites et l'amélioration des apprentissages et de la réussite scolaire. Ce travail a lui aussi ouvert la voie à des travaux ultérieurs sur la politique d'éducation prioritaire et sa mise en œuvre, visant en particulier à mieux comprendre les raisons

du bilan décevant que l'on peut en établir (Plaisance, 1988 ; Henriot-van Zanten, 1990 ; van Zanten, 1997 ; Kherroubi & Rochex, 2004 ; Rochex, 2016).

La sociologie critique des pratiques pédagogiques que pratique ainsi Viviane Isambert-Jamati est très proche, quoique selon des pondérations différentes, des orientations de recherche que développe parallèlement Basil Bernstein auquel elle fait fréquemment référence¹⁹. Si elle apparaît moins soucieuse que celui-ci de développements théoriques systématiques, visant notamment à construire une « théorie de la description » (Vitale, 2017), elle l'est sans doute plus de donner à voir les modalités concrètes du travail d'enquête minutieux qu'elle met en œuvre et de la manière dont celui-ci révèle les apports mais aussi les limites des théories trop englobantes et dont il contraint le sociologue à remettre sans cesse ses cadres théoriques et ses catégories conceptuelles sur le métier²⁰. L'une comme l'autre sont pour autant également soucieuses de se tenir à distance aussi bien des oppositions entre illusion pédagogue et fatalisme sociologiste, ou encore des « figures imposées du débat pédagogique » (tradition vs innovation, défense des savoirs vs prise en compte des élèves, pédagogies transmissives vs constructivistes...) qui servent bien souvent aux enseignants et plus encore à leurs formateurs ou administrateurs à caractériser et à valoriser leurs pratiques ou celles qu'ils veulent promouvoir. L'élaboration de modes de description et de caractérisation des discours et pratiques pédagogiques fondés à la fois sur des données empiriques multidimensionnelles et sur des hypothèses théoriques leur permet de mettre en évidence que certaines pratiques qui se présentent comme « innovantes » ou « modernistes » et se disent volontiers « démocratisantes » peuvent aller à l'encontre d'une amélioration de la réussite scolaire des élèves de milieux populaires, et n'être pas plus « démocratisantes » que les pratiques dites « traditionnelles » ou « transmissives » dont elles visent à se démarquer, notamment parce qu'elles ont en commun avec elles de se fonder sur une pédagogie « implicite » ou « invisible », selon les termes de Bourdieu et de Bernstein.

19 La thèse d'État d'Éric Plaisance, consacrée à l'école maternelle et dirigée par Viviane Isambert-Jamati, est un bel exemple de cette convergence (cf. Plaisance, 1986).

20 Bernstein a par ailleurs une définition plus large, et non réduite au milieu scolaire ou à l'éducation formelle, du concept de pratique pédagogique, qui vaut chez lui pour tout rapport « à travers lequel s'exerce la reproduction-production culturelle » (Bernstein, 2007).

Pas plus que ces derniers, Viviane Isambert-Jamati n'épouse pour autant les croisades et les postures anti-pédagogiques qui fleurissent régulièrement dans le débat sur l'école. Elle se livre au contraire à plusieurs reprises à une critique radicale et argumentée de ce type de littérature prompte aux amalgames et où se donnent à voir mépris pour le primaire et mépris pour la technique²¹. La responsabilité du sociologue n'est pas de prendre position pour telle ou telle école pédagogique, ni de dire quelles seraient les bonnes ou les mauvaises pratiques, mais bien plutôt d'inciter les acteurs du système éducatif – à quelque niveau de ce système qu'ils se trouvent – à plus de vigilance quant aux effets sociaux de leurs pratiques et décisions. Ce qu'illustre parfaitement la préface que Viviane Isambert-Jamati rédige pour l'ouvrage *Technologie de l'éducation et démocratisation de l'enseignement* que Gabriel Langouët publie en 1982 à partir de la thèse qu'il a réalisée sous sa direction. Travaillant sur l'usage de l'audio-visuel dans l'enseignement de l'anglais au collège, celui-ci avait montré que, loin d'«égaliser les chances», les innovations techniques contribueraient à creuser l'écart entre élèves de groupes sociaux favorisés et défavorisés, que donc «il ne suffit pas d'innover»²² pour œuvrer à la démocratisation. Ce que commente ainsi avec précaution sa préfacière : «L'auteur est trop prudent – et n'est pas assez naïf – pour préconiser le retour aux bonnes vieilles méthodes. Il sait qu'elles ont en réalité fort bien fonctionné au profit de ceux qui sont déjà privilégiés. [...] J'espère qu'il sera lu par ceux des enseignants qui, dans divers domaines, confondent volontiers modernisme et pratique démocratisante; non pour les dissuader des moyens modernes, mais pour les inciter à la vigilance à propos de la différenciation sociale éventuelle des effets d'une méthode pédagogique»²³.

21 Cf. l'analyse sévère et argumentée de l'ouvrage *De l'école* de Jean-Claude Milner qu'elle publie en 1987 dans *L'Année sociologique*. Ou encore le passage de sa contribution au *Rapport Carraz*, où elle rappelle que «la pédagogie apparaît comme une valeur dominée dans le champ scolaire d'un triple point de vue» : du fait de la hiérarchie des savoirs, du fait des agents qui s'y consacrent historiquement – les enseignants issus du primaire –, et du fait du public auquel elle s'adresse, qui est plutôt celui des élèves des milieux sociaux défavorisés et des filières les plus dévalorisées.

22 Nous paraphrasons ici le titre de l'ouvrage que, trois ans plus tard, Gabriel Langouët, tirera de sa thèse d'État.

23 Merci à Henri Peyronie d'avoir attiré notre attention sur cette préface qu'il commente dans un récent article (Peyronie, 2019).

Prendre au sérieux l'école et ses contenus

Réfléchissant en 2003 sur son propre parcours de recherche²⁴, Viviane Isambert-Jamati opérait un retour critique sur ce qui lui avait semblé devoir être les limites de la sociologie en disant que, pour elle, «c'était un peu comme si [...] un côté des phénomènes éducatifs, celui des prescriptions institutionnelles et des pratiques enseignantes, regardait les sociologues, alors que l'autre côté, celui des "apprenants" regardait les psychologues». Elle met ainsi au compte d'une «certaine ambivalence quant aux limites de la sociologie de l'éducation» le fait qu'elle n'ait jamais fait porter son regard de sociologue sur les élèves, sur l'analyse de leurs attitudes, de leurs démarches et transformations intellectuelles. Une telle «abstention à l'égard des élèves» tenait, selon elle, d'une part à une certaine réticence à considérer ceux-ci comme «possédant une certaine conscience des phénomènes socio-intellectuels qui se déroulaient en eux», d'autre part à ce qu'elle qualifie rétrospectivement d'«une sorte de formalisme ultra-relativiste quant à ce qui se passe à l'école pour eux». Pourtant, ajoute-t-elle, «il n'y a aucune raison pour que le sociologue ne prenne pas au sérieux la maîtrise plus ou moins grande de tels savoirs [que produit l'enseignement] chez les élèves, leurs transformations intellectuelles elles-mêmes, à quelque niveau d'étude qu'ils soient. [...] On l'a déjà dit, mais sans toujours en tirer les conséquences du point de vue de l'objet des recherches sociologiques, "apprendre... c'est conquérir une puissance". Cette puissance, même entravée, contredite par un ordre social inacceptable, augmente malgré tout avec le niveau d'études. Les capacités, les transformations chez les élèves, ne sont pas qu'objectives, c'était très important de le mettre au jour, mais elles ont une part d'objectivité. Elles sont variables dans le temps et dans l'espace, elles restent beaucoup trop variables selon la destinée sociale en un temps et en un lieu donné, mais elles ne sont ni purement illusoire, ni purement arbitraires».

Il est toutefois permis de penser que l'auto-critique que s'adresse alors Viviane Isambert-Jamati est par trop sévère. Certes, elle y insiste elle-même, elle n'a jamais mené d'enquêtes empiriques sur les élèves et leurs transformations par l'école et l'enseignement, voire jamais suscité ce type d'enquête autour d'elle. Est-ce à

24 Cf. le texte «Approches sociologiques des contenus d'enseignement», reproduit dans ce dossier.

dire pour autant qu'elle aurait tout au long de sa carrière de sociologue minoré, par hyper-relativisme, cette fonction de l'école et des savoirs, de permettre, certes de manière inégale et dans des rapports de domination sociale et symbolique, aux sujets sociaux que sont les élèves de « conquérir une puissance » ? Tel est loin d'être le cas. On peut en juger en observant la récurrence du terme *puissance* et de sa connotation spinoziste, voire marxiste, dans plusieurs de ses publications. Ainsi écrit-elle dès 1972, avec Janine Maucorps, que « l'école, parce qu'elle a une indéniable "puissance", se trouve à la fois le terrain et l'enjeu de luttes pour le "pouvoir" ». Quatorze ans plus tard, dans le contexte particulier d'une conférence donnée à Rio de Janeiro et dont on trouvera le texte dans ce dossier, après une critique de l'approche sociologique des contenus d'enseignement ayant pour visée première de dévoiler, voire de dénoncer, leur caractère arbitraire, après avoir rappelé que « les savoirs acquis à l'école comportent une part d'efficacité réelle », elle conclut son intervention par l'affirmation que « le sociologue de l'éducation, tout en restant soucieux d'objectivité et de recul, [peut] appeler de ses vœux une éducation qui augmente la puissance humaine et qui contribue à libérer ceux qui sont opprimés, selon l'expression de Paulo Freire ». Même si elle ne l'a pas mise au cœur de ses recherches empiriques – ce qui aurait requis de mener des travaux s'efforçant de tenir ensemble les pratiques pédagogiques des enseignants et les apprentissages des élèves (au-delà des notes et évaluations professorales), et d'infléchir « l'objet des recherches sociologiques » en faisant un pas vers les didacticiens – cette prise en considération de la « puissance » de l'école et de celle qu'elle et ses savoirs peuvent conférer aux élèves, indissociable – on va y revenir – de celle de l'efficacité des savoirs, fait de Viviane Isambert-Jamati une figure très originale dans le paysage de la sociologie de l'éducation de son époque. Celle-ci était en effet prompte à considérer que la fonction de transmission des savoirs et la visée d'accroissement de la puissance des élèves ne seraient qu'illusion, mystification ou leurre derrière lesquels se cacheraient les « véritables fonctions » (reproduction sociale, aliénation, domestication...) de l'institution scolaire, dont la sociologie aurait pour objet de rechercher et de mettre au jour les modes opératoires. Cette position peut d'ailleurs paraître encore originale aujourd'hui, si l'on en juge par le fait – qui à mon sens est loin de n'être qu'anecdotique – que l'appel à communication intitulé *L'éducation face au(x) pouvoir(s)*, du Réseau thématique « Sociologie de l'éducation et de la

formation » de l'Association française de sociologie, pour le congrès 2017 de cette association, ne s'intéressait qu'aux pouvoirs *en ou sur* l'éducation, mais ne faisait aucune place aux pouvoirs d'agir et de penser, à la « puissance » dont l'éducation dote (certes inégalement selon les contextes et situations) les sujets sociaux.

L'exigence sociologique n'implique donc pas, pour Viviane Isambert-Jamati, qu'on considère cette « puissance » et les savoirs et compétences sur lesquels elle se fonde comme étant pure forme, pure illusion ou pur arbitraire. Ainsi argumente-t-elle en 2003 : « Il est vrai que la sociologie de l'éducation, comme toute sociologie, doit aller le plus loin possible dans la mise au jour des fonctions cachées de tels aspects de l'éducation, c'est une de ses raisons d'être. Je n'en suis pas du tout à faire comme si les curricula, les façons d'enseigner, les façons d'évaluer n'étaient pas dans une mesure importante des constructions sociales. Mais je vois la sociologie comme se donnant la part trop belle lorsqu'elle prend tous les contenus scolaires comme arbitraires, et comme seulement "faits pour" différencier, pour écarter certains élèves, et donc maintenir ou accentuer les rapports existant de groupe à groupe », avant que de rapprocher « le relativisme, ou le sociologisme dur, de presque toute une génération de sociologues de l'éducation » du « programme fort » en sociologie de la science critiqué une quinzaine d'années auparavant par son époux (Isambert, 1985). Là encore, cette critique du relativisme sans limites, qui ne vise certainement pas à revenir à une conception neutre ou aseptisée de la science, des savoirs ou du système éducatif, est une ligne de force originale de tout son travail, bien antérieure à ce texte tardif dans lequel elle revient sur ce qu'ont été ses orientations de recherche. Elle est au cœur des échanges et débats critiques et exigeants qu'elle entretient avec de nombreux auteurs, notamment avec ses collègues et amis Georges Snyders et Jean-Claude Forquin²⁵, même si les termes et la manière dont elle élucide ce que Forquin (1989) nommera « le conflit des interprétations » entre raison sociologique et raison pédagogique peuvent varier selon les interlocuteurs et le contexte de la discussion.

Ainsi écrit-elle, dans sa contribution au *Rapport Carraz*, que la sociologie n'a guère à gagner aux différentes variantes du « sociologisme » déniait toute

25 Cf. l'article qu'elle consacre au travail de Jean-Claude Forquin dans le numéro 135 de la *Revue française de pédagogie* rendant compte du colloque organisé en hommage à celui-ci à l'occasion de son départ à la retraite.

réalité objective à la réussite, à l'échec ou aux savoirs scolaires : « Il existe au contraire, nous semble-t-il²⁶, des "savoirs objectifs" inégalement accessibles, et qu'on doit vouloir rendre accessibles au plus grand nombre. De même la plupart d'entre nous hésitent à dénier l'universalité des grandes formes symboliques, des grandes œuvres et des grandes espérances de la civilisation. La sociologie ne doit pas, selon nous, travailler à dissoudre la culture, mais à faire mieux comprendre les obstacles que chacun rencontre, collectivement et singulièrement, pour s'en approprier les éléments ». De même, lorsque dans ses travaux à dominante socio-historique, elle rappelle que les classes dominantes, comme en d'autres contextes les pouvoirs coloniaux, ont toujours été confrontés à la contradiction entre, d'une part, devoir munir les ouvriers et employés – ou une fraction des populations « indigènes » – des savoirs et compétences nécessaires au fonctionnement social et économique, et d'autre part, ne pas les instruire trop de peur qu'ils ne contestent l'ordre social ou colonial, c'est bien parce qu'elle considère, même implicitement, que les savoirs et l'instruction diffusés par l'école coloniale ou « l'école de classe » ont une efficacité propre susceptible de doter ceux qui en sont instruits d'une « puissance » de contestation des rapports de domination. Si elle est évidemment ainsi en accord avec ce passage des *Héritiers* dans lequel Bourdieu et Passeron écrivent que « si la culture scolaire est aujourd'hui une culture de classe, c'est tout faire pour qu'elle le reste que de faire comme si elle n'était que cela », cette vigilance semble avoir été pour elle une boussole bien plus opératoire et constante que pour Bourdieu lui-même et nombre de ses épigones. Alors que cette vigilance et le plaidoyer des auteurs des *Héritiers* et de *La Reproduction* pour une pédagogie rationnelle et explicite n'auront guère de fécondité dans leur œuvre sociologique ultérieure²⁷, ils demeurent

au cœur de celle de Viviane Isambert-Jamati, comme de celle de Basil Bernstein à laquelle elle se réfère souvent.

Elle souligne notamment à plusieurs reprises la nécessité et l'intérêt, non seulement de creuser de manière précise, discipline par discipline, l'analyse du caractère non neutre des contenus de la culture scolaire, mais aussi d'en différencier, au moins à titre théorique et heuristique, les deux aspects en distinguant, dans les curricula formels et informels, deux types de contenus. Ainsi écrit-elle, dans l'article publié en 1976 dans *La Pensée* : « Encore faut-il éviter, dans ce travail critique, l'amalgame de deux types de contenus. Les premiers donnent lieu à une inculcation idéologique, parce qu'ils tendent, sous des formes ajustées à tel ou tel public scolaire, à justifier les rapports sociaux existants et à faire intérioriser un certain ordre. La critique serait ici démythificatrice, et amènerait les enseignants à des rejets et à des substitutions ». D'autres contenus, poursuit-elle, doivent leur effet sélectif à leur proximité avec l'expérience sociale et culturelle des milieux privilégiés et aux difficultés que créent à leur appropriation et à leur appréciation « les limites forcées de l'expérience vécue par des enfants dont les parents subissent particulièrement l'aliénation culturelle » ; de tels savoirs ne relèvent pas de la même critique que les premiers, mais nécessitent un travail rigoureux qui permette « d'en préparer l'étude ». Dans un autre texte publié onze ans plus tard dans *L'Année sociologique*, tout entier consacré à la critique de l'ouvrage de Jean-Claude Milner, elle écrit à propos de ce type de contenus que « pour effacer leur caractère discriminatoire, l'enseignement n'a pas à les éliminer systématiquement, mais à en donner les clés, à les exercer de manière explicite ».

Viviane Isambert-Jamati n'abdique évidemment en rien le regard et l'exigence sociologiques quand elle écrit cela. Si elle affirme son accord avec Milner pour dire que « les contenus de culture sont majeurs, nous en sommes d'accord », c'est pour ajouter aussitôt : « Mais du fait que "les savoirs sont importants et qu'ils sont transmissibles", doit-on penser que la manière de les transmettre ne pose aucune question ? » Ici, le désaccord avec Milner est radical. Elle montre, en citant l'affirmation de Milner selon laquelle « l'intérêt accordé aux techniques pédagogiques est le plus sûr moyen d'empêcher toute transmission effective », combien

26 Rappelons que ce texte est issu du travail d'une commission réunissant des chercheurs appartenant à plusieurs disciplines (parmi lesquels Jean-Claude Forquin). D'où l'usage du pronom personnel pluriel.

27 Il reste que cette *tension interne* à la conception de la culture scolaire dans les premiers travaux de Bourdieu réapparaît plus tard, mais sous forme de *contradiction externe* entre, d'une part un travail sociologique pouvant être considéré comme instruisant le procès généralisé de la culture, et d'autre part le rôle d'« expert » joué par Bourdieu, à la demande de F. Mitterrand puis de L. Jospin, dans l'élaboration et la rédaction des *Propositions du Collège de France pour l'enseignement de l'avenir* (1985) puis des *Principes pour une réflexion sur les contenus d'enseignement* (1989), voire la « tentation politique » qui s'exprime ouvertement dans certaines pages de *La misère du monde* (Paris, Éd. du Seuil, 1993) et sous-tend nombre des

positions publiques qu'il a prises dans le débat social ou éducatif de la fin du XX^e siècle.

chez celui-ci le déni de ce qu'il nomme « le roman sociologique » est solidaire tout à la fois d'un « mépris anhistorique du primaire et des valeurs », mais aussi d'un mépris tout aussi fort et tout aussi traditionnel pour la technique, présent chez nombre de philosophes et de lettrés prompts à penser que les savoirs ne sauraient être qu'intellectuels et produits par les intellectuels, et n'auraient rien à voir avec la technique et l'activité transformatrice sur le réel.

Mépris de classe quant au fond, se retient-elle à peine d'écrire, que toute son expérience et ses engagements personnels et intellectuels récusent et réfutent, en particulier sa profonde considération, voire sa passion, pour le travail – travail ouvrier, travail enseignant, travail au sens anthropologique – que Viviane Isambert-Jamati a évidemment conservées en passant de la sociologie du travail à celle de l'éducation. Dans sa conférence de 1984 à Rio de Janeiro, elle fait remarquer que ce n'est sans doute pas un hasard si certains sociologues de l'éducation français critiques du relativisme sans limite et soucieux de prendre au sérieux les capacités d'action que confèrent les savoirs et les qualifications (elle cite en particulier Lucie Tanguy) sont également des sociologues du travail. La remarque vaudrait bien évidemment pour elle-même, tant il est clair que son expérience de sociologue du travail, et sa vigilance à ne jamais confondre division technique et division sociale du travail, procès de production et rapports de production²⁸, se prolongent dans sa double critique tant de l'hyper-relativisme que du légitimisme en sociologie de l'éducation, concernant la ou les fonctions de l'école aussi bien que les contenus d'enseignement. Lors de l'inauguration d'une salle portant son nom à l'Université Paris Descartes en juin 2014, Viviane Isambert-Jamati rappelait qu'elle avait eu « deux principaux centres d'intérêt, intérêts apparemment successifs mais en réalité parallèles : l'éducation et le travail ». On ne saurait mieux dire, sauf peut-être en ajoutant que ces intérêts ne sont pas seulement parallèles, mais qu'ils se nourrissent l'un de l'autre au service de ce que nous tenons pour une position très originale, mais aussi très féconde et heuristique pour les tâches qui sont les nôtres aujourd'hui. Ce qu'illustrent, à notre sens, les textes qui suivent et ceux que nous n'avons fait que commenter et mettre en relation dans ce qui précède.

28 Dans la continuité des travaux de Friedmann et de Naville, elle se montre en cela bien plus fidèle à la pensée de Marx que bien des marxistes auto-proclamés.

Des textes à (re)découvrir

Nous avons choisi de reprendre dans ce dossier neuf des textes publiés par Viviane Isambert-Jamati entre 1973 et 2005, textes divers non seulement par leurs dates et leurs supports de publications (l'un étant d'ailleurs inédit) mais aussi par leurs thématiques et leurs finalités. Nous n'avons repris aucun des textes publiés dans des revues françaises et facilement accessibles sur des portails tels que Persée, ni de ceux qui ont été republiés dans son ouvrage *Les savoirs scolaires*. Notre choix s'est porté sur des textes difficilement accessibles et trop souvent méconnus dans les milieux de la recherche en éducation, alors qu'ils nous semblent pourtant de nature à nourrir encore aujourd'hui, de manière riche et complexe, la réflexion sur nombre de thématiques ou d'objets d'étude de la sociologie de l'éducation, mais aussi sa réflexion sur elle-même, sur la responsabilité sociale du travail de recherche, et sur ses rapports avec « le Ministère » et les décideurs en matière de politiques éducatives, avec d'autres acteurs sociaux et milieux professionnels que ceux de la recherche, et avec d'autres disciplines scientifiques contribuant à une meilleure compréhension des faits et processus éducatifs.

Avant que de présenter ces textes et de tenter de dire en quoi leur lecture ou relecture nous paraît précieuse pour penser et étudier les processus et réalités scolaires et éducatifs, il nous faut remercier très chaleureusement les responsables des revues, ouvrages collectifs et maisons d'édition dans lesquels ces textes sont initialement parus, ainsi que les ayant-droit de l'auteur, ses filles Christiane Isambert-Coulibaly et Françoise Isambert et sa petite fille Juliette Isambert-Gallet : toutes et tous nous ont très gentiment autorisés gracieusement à reprendre les textes qui suivent. Merci également à Régine Sirota pour nous avoir fourni le texte de la conférence donnée par Viviane Isambert-Jamati à la PUC (Université catholique pontificale) de Rio de Janeiro en 1986, à Lucie Tanguy pour avoir soutenu d'emblée ce projet et aidé à sa réalisation, et à tous ceux qui ont pris de leur temps et parfois fouillé leurs archives ou leur documentation pour nous aider à établir la bibliographie qui complète ce dossier²⁹.

Le premier texte de ce dossier a été publié par Viviane Isambert-Jamati en 1980 dans la revue québécoise *Sociologie et sociétés*, sous le titre « Travail, rapports sociaux, éducation en Europe. Esquisse historique

29 On trouvera la liste de ces contributeurs en note au début de cette bibliographie.

de la chute de l'Empire à l'entre-deux-guerres», qui sonne comme un véritable hommage aux travaux de Pierre Naville. L'approche adoptée est d'ordre socio-historique, l'auteur regrettant que les transformations passées du système scolaire soient trop souvent ignorées des sociologues; l'empan temporel est vaste et le propos se fonde sur des recherches alors récentes en histoire de l'éducation. Rappelant que l'Europe du premier tiers du XIX^e siècle est avant tout une Europe paysanne, dont les modes de travail, les conditions d'existence et les niveaux d'instruction connaissent d'importantes variations, de même que ceux de la classe ouvrière naissante, Viviane Isambert-Jamati analyse les progrès de l'instruction et les changements dans l'éducation durant plus de cent ans, en les mettant en relation avec les transformations des différents pôles de l'activité économique, en particulier de l'industrie, et avec les bouleversements sociaux de la période. Loin d'une pensée mécaniste généralisante, l'accent est mis sur l'hétérogénéité des groupes sociaux et de leurs intérêts («les intérêts des industriels en matière d'instruction des futurs ouvriers ne présentent aucune uniformité»), ou encore sur le fait qu'une même mesure politique (l'obligation scolaire de la fin du XIX^e) a répondu «à tant de motifs divers, et même d'intérêts par ailleurs opposés». Attentive aux transformations des activités de travail comme à celles des rapports sociaux, elle souligne les contradictions naissantes qui structureront durablement la formation des futurs ouvriers (et employés) : les munir de l'instruction et des connaissances nécessaires pour qu'ils deviennent des travailleurs efficaces, mais éviter de les instruire trop, de crainte qu'ils exercent leur esprit critique et cessent d'accepter leur condition. De même met-elle en lumière les transformations des classes dominantes et des tâches dévolues à leurs membres, et les évolutions de l'enseignement secondaire concernant le poids des disciplines de culture générale ou les premières différenciations internes au secondaire. La troisième partie de ce texte montre un aspect peu connu (et peu développé) du travail et de la réflexion de l'auteur, qui porte sur l'école et les politiques scolaires coloniales. Elle y fait preuve du même souci de souligner les variations – tant de l'école coloniale que de l'éducation dite traditionnelle – et d'analyser les contradictions, en particulier celle qui oppose la volonté d'instruire une petite fraction des populations «indigènes» chargée de faire fonctionner les rouages inférieurs de la société coloniale et le souci de ne pas les instruire trop de crainte qu'ils n'acceptent plus l'ordre qui la sous-tend.

Notre deuxième texte, publié en 1973 dans la revue *L'Orientation scolaire et professionnelle*, est un des tout premiers textes rédigés en français consacrés aux programmes et pédagogies de compensation aux États-Unis dans les années 1960. Il se fonde sur la recension établie par l'auteur avec Janine Maucorps. Elle y décrit et y analyse de manière à la fois précise et critique les actions pédagogiques et les stratégies constitutives des pédagogies de compensation alors mises en œuvre, et s'efforce de «dégager leur signification sociale en reliant, avec plus de netteté que ne le font souvent les initiateurs eux-mêmes, les actions et pratiques aux lignes causales qu'elles supposent et aux effets qu'elles anticipent». Elle détaille les interprétations et les stratégies d'intervention privilégiant les aspects cognitifs des «échecs» et inégalités d'apprentissage : renforcement de l'encadrement éducatif, matériel et humain; accroissement du temps d'exposition aux apprentissages, notamment langagiers; changement des pratiques éducatives et meilleure instrumentation pédagogique; formation et qualification des enseignants et mesures incitatives pour attirer et stabiliser des maîtres efficaces et expérimentés dans les écoles et quartiers concernés; mises en garde contre un abaissement des exigences nuisible aux élèves; actions visant à rendre la culture scolaire plus ouverte aux modes d'expérience des élèves et à créer ou accroître leurs motivations... Elle évoque l'ensemble de ces pistes – qui demeurent toujours actuelles des décennies plus tard – en élucidant leurs limites et présupposés sociaux et pédagogiques, et critique les notions de déprivation ou de handicap socio-culturel sur lesquelles elles se fondent fréquemment. Soucieuse de ne pas saisir ces actions et stratégies comme univoques, elle montre néanmoins qu'une partie de ces actions visent à faire adopter aux élèves de milieux populaires et à leurs familles des attitudes et des motivations qui sont celles des classes moyennes, en particulier quand elles s'efforcent de leur faire adopter des valeurs et des comportements de réussite individuelle, de compétition et de concurrence, voire de faire qu'ils s'identifient aux vainqueurs de la compétition scolaire et sociale³⁰. Si elle souligne que les promoteurs de ce type de programmes «prétendent ainsi

30 Viviane Isambert-Jamati se livre ici à une critique acerbe et prémonitrice de ces stratégies politiques et pédagogiques, que l'on qualifie aujourd'hui – en un temps où elles sont de plus en plus nombreuses et médiatisées et où on voudrait ne plus parler de classes dominantes – d'«ouverture sociale de la formation des élites» ou de promotion des «premiers de cordée».

apporter des valeurs à ceux qui n'en ont pas ou qui n'ont pas celles qu'il faut avoir», elle note également qu'il existe des expériences autres, fondées sur la solidarité et la résistance collective de la « communauté », mais que les apprentissages de base peuvent y être menés de manière insuffisamment systématique, voire négligés. Ce texte, qui fait écho et référence au texte de Basil Bernstein critiquant également les pédagogies de compensation³¹, conserve à l'évidence une criante actualité qui justifie amplement sa (re)lecture, entre autres pour repenser aux enseignements à tirer de presque 40 ans d'éducation prioritaire en France, aux apports et aux limites, mais aussi aux réorientations, explicites ou non, de cette politique.

Le troisième texte de ce dossier est celui d'une communication faite par Viviane Isambert-Jamati au colloque « *L'échec scolaire* » : *nouveaux débats, nouvelles approches sociologiques*, publié en 1985 sous la direction d'Éric Plaisance. Prenant distance avec l'usage commun de ce terme, l'auteur vise à en faire l'archéologie, à en étudier la genèse, la présence ou l'absence, et la signification dans les milieux pédagogiques français. Sont pour cela dépouillés et étudiés différents ouvrages ou rapports et différentes revues. L'auteure montre que, jusqu'aux années 1960 durant lesquelles se produisent l'unification et la généralisation du premier cycle du secondaire, le terme *échec scolaire* concernait presque exclusivement les échecs paradoxaux rencontrés par certains enfants de milieux aisés et cultivés que l'on s'attendait à voir réussir leur scolarité secondaire (et qui étaient considérés comme des « cas » individuels), et non les scolarités courtes des jeunes d'origine populaire. Les projets de réforme sont alors pensés en termes de culture à diffuser et de démocratisation de la fréquentation, et non en termes de démocratisation de la réussite scolaire : « On ne sait pas encore combien les dispositions à recevoir la culture scolaire sont liées au milieu d'appartenance, et combien seraient donc illusoire des mesures purement quantitatives. Ainsi "l'échec scolaire" ne figure pas (en tout cas pas explicitement) parmi les maux auxquels la réforme doit porter remède ». C'est la rude épreuve du réel que produisent la généralisation de l'entrée au collège et les difficultés qu'y rencontrent tant son nouveau public que les enseignants confrontés à celui-ci, qui, dans les années 1960-1970 va faire de « l'échec scolaire » un « problème social », dont on

parle de plus en plus, mais de manière paradoxale puisque progresse régulièrement la proportion de jeunes obtenant des diplômes généraux ou professionnels. L'émergence de ce « problème social » va dès lors nouer ensemble deux questions jusqu'alors traitées séparément : celle des écarts de scolarisation entre groupes sociaux, et celle de l'existence d'une fraction plus ou moins importante d'élèves considérés comme ne satisfaisant pas aux exigences propres aux cursus scolaires dans lesquels ils sont inscrits, autrement dit celles de l'acception relationnelle (ou relative) et de l'acception spécifique (ou « absolue ») du terme *échec scolaire*. Seule la prise en considération des réalités différenciées auxquelles renvoient ces deux acceptions peut permettre de rendre compte du contraste entre l'élévation considérable du niveau de formation des nouvelles générations qu'a connue le système éducatif français, notamment lors des deux explosions scolaires de la seconde moitié du XX^e siècle, et l'émergence, la persistance, voire l'exacerbation du débat social, médiatique et pédagogique sur « l'échec scolaire » et les phénomènes sociaux qui lui sont associés. Là encore, ce texte est une invite à se déprendre des usages globalisants des notions de sens commun pour déconstruire et analyser les réalités complexes et souvent contradictoires auxquelles elles renvoient, invite classique chez les sociologues et qui vaut aujourd'hui pour bien d'autres « problèmes sociaux », tels que la violence en milieu scolaire, l'absentéisme, l'hétérogénéité des classes ou la diversité des élèves.

Le texte suivant a été publié en 1976 dans la revue *La Pensée*, liée au PCF, dans un dossier intitulé « Classes sociales, langage, éducation ». Viviane Isambert-Jamati s'y intéresse aux enseignants, à leurs propriétés sociales et à leur position dans la structure des classes, sans travailler explicitement, comme elle le fait dans d'autres textes, les similitudes et différences entre enseignants du primaire et du secondaire. Son propos se fonde sur diverses enquêtes ou observations empiriques alors déjà publiées ou en cours, menées par elle-même ou par des proches. Elle montre, en s'appuyant notamment sur les travaux d'Ida Berger, que les évolutions du recrutement des enseignants n'ont en rien conduit à une démocratisation de ce recrutement et que, tant du point de vue de leur origine sociale que du point de vue de leurs choix matrimoniaux, ils ne se sont pas rapprochés de la classe ouvrière, la féminisation des métiers allant au contraire de pair avec une plus grande distance avec les milieux populaires. Cela n'implique pas nécessairement une

solidarité avec les classes dominantes mais conduit l'auteur à interroger leurs attitudes à l'égard des politiques scolaires et de la démocratisation de l'enseignement. Elle rappelle la méconnaissance ou la minoration, parmi les professionnels du monde scolaire, des rapports entre structure sociale et différenciation scolaire et le poids des conceptions naturalisantes ou pathologisantes de la difficulté et des inégalités scolaires. Critiquant, dès cette époque, le mythe de l'unicité de l'école publique, elle montre déjà l'existence chez les enseignants de stratégies d'évitement des écoles et établissements des quartiers ouvriers, mais aussi la différence de qualité des bâtiments et équipement scolaires et les proportions très inégales d'enseignants débutants selon la composition sociale des quartiers et des écoles. Elle analyse ensuite comment une certaine idéologie de la neutralité scolaire peut conduire en fait à des types de comportements, des attitudes et des modes d'action pédagogique qui favorisent les enfants déjà les plus favorisés, voire à ce que « le comportement réel [des enseignants] dans les classes [ne soit] même pas toujours de simple justice distributive ». Nulle visée de dénonciation pour autant, ni tentation d'opposer bons et mauvais enseignants, mais un effort pour élucider les logiques sociales productrices de cela, sans toutefois omettre d'évoquer « les possibilités de transformations de la conduite des enseignants lorsqu'ils sont dans des conditions qui favorisent leur lucidité » que peuvent créer des modes de collaboration entre enseignants et chercheurs³². L'auteur conclut sa réflexion sur la nécessité d'une analyse critique spécifiée des contenus d'enseignement qui sache ne pas faire l'amalgame entre ce qui relève du contrôle social et de la naturalisation de l'ordre existant, et ce qui relève des difficultés liées aux « limites forcées de l'expérience vécue » des enfants.

En 1984, Viviane Isambert-Jamati a donné une conférence à la PUC (Université catholique pontificale) de Rio de Janeiro, titrée « Que devient la sociologie de l'éducation en France ? », dont on trouvera le texte – inédit en français – dans la suite de notre dossier. L'auteur y synthétise, de son point de vue, les tendances et évolutions de la sociologie de l'éducation en France, dont elle est alors sans nul doute une des mieux informées. Après avoir évoqué brièvement l'héritage durkheimien et l'éclipse de la sociologie française de l'éducation entre les deux guerres, elle rappelle que la renaissance

de la sociologie de l'éducation en France dans les années 1960-1970 a été dominée par la question de la mobilité sociale étudiée essentiellement par les démographes, puis par les approches structurelles et les théories englobantes ou globalisantes analysant sociologiquement l'école et ce qui s'y joue par sa « fonction » de reproduction des rapports sociaux de domination ou sa nature d'« appareil idéologique d'État ». Ces théories fonctionnalistes³³, écrit-elle, « à la fois [ont] le mérite de forcer à voir et présentent le risque du schématisme », en particulier quand elles sont combinées à une pensée binaire. Si elles sont revisitées, affinées, voire remises en cause par nombre de travaux publiés au début des années 1980, cela ne signifie en rien que les sociologues se détourneraient des questions de la mobilité sociale et des inégalités de réussite et de trajectoires scolaires – questions qui sont alors empiriquement documentées de manière beaucoup plus précise et interprétées de manière moins dichotomique, plus élaborée –, ni qu'ils se convertiraient en bloc à une conception individualisante des acteurs et des processus sociaux. « L'intérêt pour l'initiative des "acteurs" et le "sens" qu'ils donnent à leur action ne rend [...] pas nécessairement indifférent aux résultats de cette action », écrit ainsi Viviane Isambert-Jamati, évoquant différents travaux – menés par elle-même ou par d'autres sociologues – dans lesquels le regard porté sur les acteurs, leurs pratiques et le sens qu'ils donnent à celles-ci est lié à l'interrogation de leurs « effets » sur les élèves et sur les inégalités sociales de réussite scolaire. La prise de distance critique à l'égard des théories de la Reproduction porte également sur le risque de réduire les contenus de la culture scolaire et des qualifications à de purs arbitraires, et Viviane Isambert-Jamati note que ce n'est sans doute pas un hasard si les sociologues de l'éducation qui soulignent ce risque sont en même temps sociologues du travail. En conclusion, elle évoque les raisons des changements de perspective qu'elle vient d'évoquer, qui lui semblent être à la fois d'ordre interne – dans la mise à l'épreuve des théories au regard d'enquêtes empiriques plus nombreuses et à visée moins généralisante – et d'ordre externe – notamment le fait que nombre de sociologues contribuant à ces inflexions sont enseignants-chercheurs

33 La domination de ces théories et de l'influence de leurs auteurs n'exclut toutefois pas que se développent parallèlement des travaux inspirés par des conceptions opposées (individualisme méthodologique, théorie du capital humain), notamment ceux de Raymond Boudon et Mohamed Cherkaoui ou, chez les économistes, de Louis Levy-Garboua.

32 Elle fait ainsi référence à certaines expériences et certains travaux du CRESAS, qui était alors une équipe de recherche de l'INRP.

dans des institutions « qui ne sont pas de pure sociologie » où ils sont confrontés à des questionnements portés par des étudiants se destinant à devenir enseignants ou qui le sont déjà.

Le texte suivant fait écho à celui que l'on vient de présenter en ce qu'il propose également un état des savoirs, une synthèse des orientations de recherche en sociologie de l'éducation, une analyse des permanences et mutations de ses objets. Mais il a une originalité précieuse en ce que, issu d'une intervention faite par Viviane Isambert-Jamati lors d'un colloque dont elle était l'invitée d'honneur, en 2003, il est l'occasion d'un retour réflexif de sa part sur son propre travail de sociologue de l'éducation, sur ce qu'elle y a fait mais aussi sur ce qu'elle n'y a pas fait, et sur ce qu'elle désigne *a posteriori* comme « une certaine ambivalence de ma part quant aux limites de la sociologie de l'éducation ». Elle salue tout d'abord la nouveauté de différents travaux qui attestent la complémentarité entre la sociologie des curricula et des pratiques enseignantes et la sociologie des activités d'apprentissage des élèves, avant que d'interroger la « division du travail » entre psychologie et sociologie qui a longtemps conduit cette dernière à laisser l'étude du point de vue et de l'activité des élèves ou des enfants aux psychologues, et à ne guère se préoccuper ni de l'étude et de l'interrogation des contenus d'enseignement ni, encore moins, de celles de ce qu'en font les élèves qui leur sont confrontés. Un tel relatif désintérêt des sociologues – et d'elle-même – à l'égard des élèves, des enfants et adolescents, et des influences qu'exerce sur eux l'action éducative, reposait sur une certaine réticence à les penser comme sujets sociaux porteurs d'une expérience sociale et capables d'une certaine réflexivité et donc susceptibles d'être, au même titre que les adultes, objets d'enquêtes empiriques. « Les transformations effectives des enfants par l'enseignement me sont donc apparues longtemps comme en dehors des limites de la sociologie de l'éducation. [...] En ce qui me concerne, je n'ai jamais directement fait porter mon investigation sur les élèves, ni à proprement parler suscité une démarche de ce genre autour de moi », écrit-elle en revisitant son propre travail. Pourtant, « il n'y a aucune raison pour que le sociologue ne prenne pas au sérieux la maîtrise plus ou moins grande de tels savoirs [les savoirs scolaires] chez les élèves, leurs transformations intellectuelles elles-mêmes, à quelque niveau d'étude qu'ils soient » ; pour être variables, ces transformations « ne sont ni purement illusoire, ni purement arbitraires », ajoute-t-elle, en critiquant un « hyper-

relativisme » et une visée de démythification permanente qui feraient perdre toute limite au nécessaire relativisme sociologique. Évoquant plusieurs travaux allant en ce sens, elle conclut en plaidant pour « une sociologie des contenus et des acquisitions scolaires », à laquelle elle-même ne s'est pas livrée mais qui lui paraît devoir être développée.

Comme elle a pu le faire concernant ses autres objets d'étude, Viviane Isambert-Jamati a également tenté de conjuguer les approches synchronique et diachronique de la sociologie de l'éducation. L'approche diachronique est ainsi au cœur du texte suivant, issu de l'intervention faite par l'auteur lors d'un colloque de l'AISLF consacré en 1983 à un bilan de la sociologie de l'éducation, et dont les Actes ont été publiés l'année suivante sous la direction de Jean-Michel Berthelot. Elle y consacre son propos aux rapports entre les sciences sociales de l'éducation et cette « instance typiquement française que constitue "l'Éducation nationale" et son Ministère ». Elle rappelle que les premiers travaux de l'INED mettant en relation les parcours et performances scolaires et une série de caractéristiques sociales des élèves se fondent sur une enquête menée sous le gouvernement de Vichy en 1944, mais préfigurée par les travaux d'une commission chargée d'étudier les problèmes de « l'enfance difficile et en danger moral », créée à l'initiative d'Henri Sellier, ministre de la Santé du Front populaire, et présidée par Henri Wallon. Si ce type de travaux est, depuis les années 1970, repris par les services statistiques du ministère de l'Éducation et joue depuis lors une fonction régulatrice pour ce Ministère, les « recherches proprement sociologiques » visant à aborder et étudier plus globalement les phénomènes éducatifs, en relation avec d'autres phénomènes sociaux, ont le plus souvent été encouragées et financées, non par ce Ministère, mais par des instances ou organismes « extérieurs » tels que la DGRST ou le CNRS, et facilitées au sein des universités par la création de formations et de diplômes de Sciences de l'éducation. Si les sciences sociales de l'éducation ont ainsi reçu des moyens de la part des pouvoirs publics, ces moyens sont ainsi rarement venus du Ministère le plus directement concerné. De fait, sans doute parce qu'elles interrogent les équilibres, les pratiques et les idéologies propres aux différents états et segments du système éducatif et à leurs acteurs, ainsi que les rapports entre structure scolaire et structure sociale, les recherches sociologiques ont souvent été regardées avec réticence tant par les responsables des différents éche-

lons hiérarchiques du Ministère que par les enseignants et leurs responsables syndicaux ou associatifs, d'autant plus qu'elles se proposaient de mettre au jour des écarts ou contradictions entre, d'un côté, les discours, intentions et conceptions de ces acteurs et, de l'autre, les décisions et les pratiques qu'ils prennent et mettent en œuvre.

Viviane Isambert-Jamati a plusieurs fois dit combien le fait d'être sociologue dans une UER de Sciences de l'éducation, d'y collaborer et d'y échanger avec des collègues appartenant à d'autres disciplines (psychologie, histoire, philosophie...), mais aussi d'y être confrontée aux questionnements d'étudiants désirant devenir enseignants ou l'étant déjà, avait influé sur ses orientations de recherche et le choix de ses objets d'étude. Elle n'en demeure pas moins très attachée à la spécificité des différentes disciplines de recherche en éducation, qu'elle affirme fermement dans le huitième texte de ce dossier. Dans cette intervention faite lors d'une journée d'études consacrée aux Sciences de l'éducation, qui a eu lieu en janvier 1982 à Sèvres, elle prend nettement position, concernant plus particulièrement le travail de recherche, pour le pluriel du syntagme Sciences de l'éducation. Elle affirme son attachement à la manière spécifique dont chaque discipline scientifique construit ses objets, ses questionnements, ses démarches et son cadre théorique, et sa méfiance à l'égard d'emprunts conceptuels d'une discipline à l'autre qui risquent de faire illusion pour les chercheurs eux-mêmes en venant boucher un trou de la connaissance et empêcher qu'un questionnement soit mené à terme, et qui ont donc peu de chance de faire progresser la pensée. Cela n'implique pas le refus de tout travail inter-disciplinaire, pourvu qu'il se garde du syncrétisme ; ni qu'il ne soit pas utile et profitable que les formations de Sciences de l'éducation permettent aux étudiants et enseignants d'éclairer les réalités et les pratiques éducatives par leur familiarité avec plusieurs corps de connaissance. Mais cette réflexion met en cause l'idée selon laquelle les Sciences de l'éducation pourraient être, au sens scientifique et épistémologique de ce terme, une discipline unique et intégrée.

Nous concluons ce dossier avec un document, le chapitre rédigé par Viviane Isambert-Jamati en 1983, pour le rapport *Recherche en éducation et en socialisation de l'enfant*, remis en 1983 par le député Roland Carraz au ministre de l'Industrie et de la Recherche. Ce chapitre résulte du travail d'une commission de travail chargée de réfléchir aux apports et au rôle de la

recherche pour mieux comprendre « non pas comment l'école est censée fonctionner mais comment elle fonctionne effectivement ». Une première partie s'attache à établir un état des lieux, « identifiant non seulement les axes de recherche existant, et sommairement les résultats obtenus, mais aussi les modes d'approche et les institutions productrices de ce type de connaissances ». Une place majeure y est faite aux recherches sur l'inégalité sociale devant l'école et à celles qui portent sur les enseignants, les pratiques scolaires et les établissements d'enseignement, à l'analyse des « processus et combinaisons de processus » permettant de mieux comprendre, au-delà des constats, la production des réalités scolaires. Cette exigence de compréhension conduit « à ne plus considérer comme "allant de soi" les structures, les auteurs de programmes, les méthodes d'enseignement et d'éducation, les rapports entre enseignants et élèves... D'une sociologie centrée sur l'élève et ses caractéristiques d'éducabilité, on passe ainsi à une sociologie centrée sur l'école et sur les pratiques d'enseignement ». Mais, ajoute-t-elle, « pour tenir ses promesses épistémologiques, une telle sociologie critique doit cependant éviter les pièges du "finalisme" et du "substantialisme", les argumentations circulaires, les pétitions de principe, les confusions entre démonstration et illustration ». Ce qui la conduit à souligner les apports, irrécusables, mais aussi les limites et les risques de « la sociologie du soupçon » des années 1965-1975. S'intéressant à la sociologie du ou plutôt des corps enseignants ainsi qu'aux intercommunications au sein des établissements, elle souligne le hiatus entre, d'un côté, l'élévation du niveau social du recrutement et la discordance sociologique croissante entre enseignants et enseignés qui en résulte, et, de l'autre, la dévalorisation de la composante professionnelle et pédagogique de la formation et de l'exercice du métier, particulièrement dans le secondaire. Une deuxième partie du chapitre formule des propositions de thèmes de recherche à développer, non sans rappeler que les chercheurs ne sauraient faire « bon marché d'une responsabilité sociale externe » et ne pas entendre, pour les re-traduire en objets de recherche, les problèmes et les questionnements des protagonistes du système éducatif, qu'il est essentiel d'aborder « sous l'angle de plusieurs points de vue complémentaires », et à partir de plusieurs disciplines. Rappelant, dans la troisième partie de ce texte, que « les recherches en éducation perdent largement de leur intérêt si elles restent des produits

académiques», Viviane Isambert-Jamati réfléchit en conséquence sur les différents types de revues (scientifiques, de vulgarisation, militantes...) propres à diffuser les travaux et apports de la recherche en éducation, et sur les possibles voies de médiation entre la communauté scientifique d'une part, les responsables politiques, les professionnels et les acteurs sociaux d'autre part. Un tel rapport, de par la qualité de la réflexion menée et la diversité des thématiques abordées, conserve une grande pertinence, plus de trente ans plus tard. On peut même considérer, si l'on prend soin de relire parallèlement ce texte et les différents rapports concernant la structuration et la diffusion de la recherche en éducation qui l'ont suivi – en particulier celui émanant de la commission présidée par Antoine Prost en 2001 –, que nombre de questions soulevées n'ont guère évolué depuis presque quarante ans, notamment pour ce qui est de la responsa-

bilité politique, de la cohérence et de la continuité des décideurs en matière de recherche en éducation.

Nous concluons notre propos en espérant, par ce dossier et cette introduction, rendre justice à une œuvre qui nous semble injustement méconnue, et rendre l'hommage qu'elle mérite à la grande dame qui en fut l'auteure. Malheureusement sa modestie légendaire ne pourra plus en souffrir, modestie qui la portait, lors de la cérémonie d'inauguration de la salle de l'Université Paris Descartes qui porte désormais son nom, à affirmer « Pourquoi moi ? Bien d'autres auraient mérité de donner leur nom à une salle ».

Jean-Yves Rochex

Université Paris 8-Vincennes-Saint-Denis
jean-yves.rochex@univ-paris8.fr

Bibliographie

- N. B. : Nous ne reprenons pas ici les références des travaux de Viviane Isambert-Jamati qui sont évoqués dans cet article et renvoyons le lecteur à la bibliographie de l'ensemble de ses travaux qui suit (p. 131).
- BERGER I. (1979). *Instituteurs d'une génération à l'autre*. Paris : PUF.
- BERNSTEIN B. (1975). « Critique du concept d'« enseignement de compensation » ». In B. Bernstein, *Langage et classes sociales*. Paris : Éd. de Minuit, p. 249-262 (publication initiale en 1970, sous le titre « Education cannot compensate for society »).
- BERNSTEIN B. (2007). *Pédagogie, contrôle symbolique et identité. Théorie, recherche, critique*. Québec : Presses universitaires de Laval.
- BROCCOLICHI S., BEN AYED C. & TRANCART D. (2010). *École : les pièges de la concurrence*. Paris : PUF.
- CHAPOULIE J.-M. (1992). « Les débuts de la sociologie empirique en France (1945-1960) ». In É. Plaisance (dir.), *Permanence et renouvellement en sociologie de l'éducation. Perspectives de recherches 1950-1990. Actes du colloque international en hommage à Viviane Isambert-Jamati, 19-20 octobre 1990*. Paris : INRP/L'Harmattan, p. 169-184.
- CHAPOULIE J.-M. (2015). « Premières recherches en sociologie de l'éducation en France (1960-1973) ». In R. Rogers & F. Laot (dir.), *Les Sciences de l'éducation. Émergence d'un champ de recherche dans l'après-guerre*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- DESBROUSSES H. (1983). *Instituteurs et professeurs, matériaux pour l'analyse d'un groupe social*. Paris : Editions.
- DUTERCOY Y. (1993). *Les professeurs*. Paris : Hachette.
- ESTABLET R. & MARCHI J. (dir.) (2012). *Un philosophe en Corse (1882-1884). La correspondance d'Edmond et Germaine Goblot*, préface de Viviane Isambert-Jamati. Ajaccio : Albiana.
- FORQUIN J.-C. (1983). « La "nouvelle sociologie de l'éducation" en Grande-Bretagne : orientations, apports théoriques, évolution ». *Revue française de pédagogie*, n° 63, p. 61-79.
- FORQUIN J.-C. (1997). *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques*. Bruxelles : De Boeck/ Paris : INRP.
- HENRIOT-van ZANTEN A. (1990). *L'école et l'espace local. Les enjeux des zones d'éducation prioritaire*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- ISAMBERT F.-A. (1985). « Un "programme fort" en sociologie de la science ? ». *Revue française de sociologie*, vol. XXVI, p. 485-508.
- KHERROUBI M. & ROCHEX J.-Y. (2004). Note de synthèse « La recherche en éducation et les ZEP en France », 2^e partie « Apprentissages et exercice professionnel en ZEP : résultats, analyses, interprétations ». *Revue française de pédagogie*, n° 146, p. 115-190.
- LANGOUËT G. (1982). *Technologie de l'éducation et démocratisation de l'enseignement. Méthodes pédagogiques et classes sociales*. Paris : PUF.
- LANGOUËT G. (1985). *Suffit-il d'innover ?* Paris : PUF.
- LÉGER Alain (1983). *Les enseignants du secondaire*. Paris : PUF.
- MASSON P. (2006). « Le financement de la sociologie française : les conventions de recherche de la DGRST dans les années soixante ». *Genèses*, n° 62, p. 110-128.

- PETITAT A. (1982). *Production de l'école, production de la société. Analyse socio-historique de quelques moments décisifs de l'évolution scolaire en Occident*. Genève-Paris : Librairie Droz.
- PEYRONIE H. (2019). « Être sociologue de l'éducation et militant pour une pédagogie nouvelle et populaire : une impossibilité théorique pour la sociologie de l'éducation dominante dans les années 1980 et 1990 ? ». *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 52, n°2, p. 61-100.
- PLAISANCE É. (1986). *L'enfant, la maternelle, la société*. Paris : PUF, 1986.
- PLAISANCE É. (dir.) (1988). *La politique des zones d'éducation prioritaire et sa réalisation*. Paris : CNRS/Université Paris V.
- PLAISANCE É. (1992). « Continuités historiques et spécificités de l'apport de Viviane Isambert-Jamati ». In É. Plaisance (dir.), *Permanence et renouvellement en sociologie de l'éducation. Perspectives de recherches 1950-1990. Actes du colloque international en hommage à Viviane Isambert-Jamati, 19-20 octobre 1990*. Paris : INRP/L'Harmattan, p. 27-42.
- PROST A. (2002). *Pour un programme stratégique de recherche en éducation*. Rapport aux ministres de l'Éducation nationale et de la Recherche. Paris : La Documentation française.
- Revue *Le Débat* (1984). « Sur l'école », n° 31, p. 17-39.
- ROCHEX J.-Y. (2016). « Faut-il crier haro sur l'éducation prioritaire ? Analyses et controverses sur une politique incertaine ». *Revue française de pédagogie*, n° 194, p. 91-108.
- TANGUY L. (1992). « Continuités et inflexions d'un parcours intellectuel en sociologie de l'éducation 1962-1990 ». In É. Plaisance (dir.), *Permanence et renouvellement en sociologie de l'éducation. Perspectives de recherches 1950-1990. Actes du colloque international en hommage à Viviane Isambert-Jamati, 19-20 octobre 1990*. Paris : INRP/L'Harmattan, p. 13-25.
- TRÉANTON J.-R. (1991). « Les premières années du Centre d'études sociologiques (1946-1955) ». *Revue française de sociologie*, vol. XXXII, p. 381-404.
- TROTTIER C. (1987). « La "nouvelle" sociologie de l'éducation en Grande-Bretagne. Un mouvement en voie de dissolution ? ». *Revue française de pédagogie*, n° 78, p. 5-20.
- van ZANTEN A. (dir.) (1997). *La scolarisation dans les milieux difficiles*. Paris : INRP.
- van ZANTEN A. (2001). *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*. Paris : PUF.
- VITALE P. (2017). *Le curriculum et ses sociologies*. Note de synthèse pour l'Habilitation à diriger des recherches, université Toulouse Jean-Jaurès.