

RECHERCHES EN EPS : TENTATIVES DE PROBLÉMATISATION SOCIOLOGIQUE

*Marie-Paule POGGI, Nathalie WALLIAN, Mathilde MUSARD,
Université de Franche Comté (UFC),
Laboratoire de SEmio-Linguistique, Didactique et Informatique, Besançon, France*

RÉSUMÉ

L'objet de cette communication est de s'interroger sur les possibilités et les limites d'une interprétation sociologique du curriculum en EPS. En effet, nos recherches s'inscrivent dans un projet de tentatives de problématisation sociologique de problèmes didactiques. En quoi la sociologie, avec ses cadres conceptuels, ses outils méthodologiques, son regard propre sur le monde social peut-elle être une ressource pour la didactique ? Que peut apporter la posture sociologique pour décrire, comprendre et expliquer aussi bien les choix et les interactions didactiques que plus globalement « le métier » ? Finalement, de quelles façons croiser les problématiques des recherches en STAPS, en sciences de l'éducation et en sociologie autour d'une question commune celle de la spécificité de la culture scolaire ?

Dans cette perspective que nous pourrions qualifier de « socio-didactique » (Joshua, 1999), nos travaux de recherche s'orientent plus particulièrement vers l'étude des processus de fabrication des inégalités par et dans l'école dans le cadre des cours d'éducation physique et sportive. Nous nous sommes intéressés aux effets inégalitaires des sélections curriculaires, des modes d'adaptations des curricula opérés par les enseignants ou encore des modalités de mises en apprentissage des élèves (débat d'idées).

1. LE CONSTAT D'UNE « DÉSOCIOLOGISATION » DES TRAVAUX EN DIDACTIQUE ET NOTAMMENT EN DIDACTIQUE DE L'EPS.

L'analyse de contenus des contributions à différents colloques, qu'ils soient propres au champ des STAPS (ORIS) ou des sciences de l'éducation (Rochex, 2007), fait état d'une absence de références aux théories sociologiques. Cette rareté des références sociologiques s'explique de plusieurs manières. On peut citer celle de la mise en cause de la scientificité des sciences sociales, leur association historique avec des enquêtes de type macrosociologique trop éloignées de la réalité du « terrain » ou encore la méfiance qu'elles témoignent à l'égard d'une démarche à visée prescriptive ; autant d'éléments qui les éloignent des recherches didactiques et tendent « à maintenir le sociologue dans le rôle périphérique du cousin indésirable ou du rôdeur douteux » (Passeron, 2006, p. 535).

Dans ces conditions, la posture sociologique se justifie-t-elle en didactique ? Qu'est-elle susceptible d'apporter ? Mais en fait, la question consiste plutôt à se demander si l'une et l'autre peuvent conjuguer leurs efforts, articuler leurs réflexions, croiser leurs regards pour mieux décrire, comprendre et expliquer les interactions en classe et au-delà les réussites et échecs des élèves.

2. LES INÉGALITÉS DEVANT L'ÉCOLE : UNE APPROCHE SOCIOLOGIQUE DES CONTENUS ET UNE INTERPRÉTATION SOCIOLOGIQUE DU CURRICULUM

La problématique des inégalités devant l'école est une problématique centrale en sociologie de l'éducation. Comme le note Duru (2002), à certains égards, les inégalités face à l'éducation sont à la baisse (processus de massification, durée des études, etc.). Le processus de démocratisation quantitative engagé ces trente dernières années a considérablement réduit

les inégalités d'accès aux études, en particulier pour l'entrée au niveau secondaire. Mais à d'autres égards, les inégalités face à l'éducation se durcissent. La prolongation des scolarités et la différenciation grandissante des itinéraires de scolarisation ont pour effet de rendre ces inégalités plus subtiles et moins transparentes. « Elles se construisent progressivement au cours de cursus plus longs par un processus continu de sélections et d'orientations successives qui orientent de façon décisive les destins scolaires » précise Duru (2002). Ainsi aux inégalités d'accès se sont substituées des inégalités sociales de parcours scolaires ainsi que des inégalités de qualité des contextes de scolarisation et d'offres de formation (cf. travaux sur les effets établissements et effets maîtres). Cette problématique des inégalités devant l'école va faire l'objet d'un nombre considérable de recherches. C'est bien sur Bourdieu et Passeron (1970) qui ont impulsé les recherches dans cette direction à partir des années soixante. Depuis, les sociologues n'ont cessé de démontrer que, loin du projet égalitaire affiché, l'école tend à produire la réussite scolaire des enfants de la classe dominante et l'échec des enfants des dominés. Mais si les premiers travaux réduisaient l'école à une chambre d'enregistrement des inégalités sociales extra-scolaires, aujourd'hui l'institution scolaire est davantage conçue comme partie prenante de la fabrication des inégalités sociales par ce qu'elle propose aux élèves (contenus d'enseignement) et par ses modes de fonctionnement (modalités de transmission pédagogiques : formes de groupement, interactions maître élèves, etc.). Autrement dit, par ses choix curriculaires et sa structuration interne, elle peut soit aggraver soit tenter de réduire ces inégalités.

3. LA SOCIOLOGIE DU CURRICULUM : UNE NOUVELLE FAÇON D'INTERROGER LES CONTENUS ENSEIGNÉS

Dans cette perspective, les travaux entrepris dans le champ de la sociologie du curriculum nous semblent particulièrement intéressants parce qu'ils explorent le lien entre curriculum et inégalités sociales. C'est Forquin (1989, 1997) qui a largement fait connaître en France ce courant sociologique né en Grande-Bretagne dans les années 70. La question des contenus et particulièrement de la façon dont ces contenus s'organisent dans les cursus sera privilégiée par ces sociologues britanniques. Pour Bernstein (cité par JC. Forquin, 1989), célèbre porte-parole de ce courant, l'un des objectifs principal de la sociologie du curriculum est « d'étudier la façon dont une société sélectionne le savoir, le classe, le distribue, le transmet et l'évalue dans le cadre de l'enseignement ». Et par conséquent, selon Lawton (cité par JC. Forquin, 1989), le curriculum désigne « les sélections faites par les écoles au sein de la culture, il détermine la façon dont les priorités sont décidées et mises en pratique ».

Nous retiendrons quatre idées clés de ce courant sociologique :

1) La principale est que le savoir n'est pas neutre et qu'il ne constitue en rien un bien matériel universel susceptible de faire l'unanimité. Il résulte pour une part d'une construction sociale, il est le produit d'interactions entre différents acteurs sociaux qui peuvent aussi bien coopérer que s'affronter pour défendre telle ou telle conception des savoirs qu'il est légitime de transmettre à l'école.

2) Par conséquent, l'une des principales questions abordée dans le cadre de la sociologie du curriculum tourne autour de la légitimité de la chose enseignée. Une question lancinante ne cesse de poindre : qu'est-ce qui mérite vraiment d'être enseigné ? Toute éducation scolaire suppose une sélection au sein de la culture et l'intérêt du sociologue est tout entier tourné vers l'étude des déterminants, des mécanismes et des enjeux de cette sélection.

3) Enseigner suppose donc de hiérarchiser les éléments culturels que l'on peut transmettre, les critères de cette hiérarchie restant eux aussi à élucider.

4) Enfin quatrième point fort, si le curriculum scolaire ne joue pas seulement un rôle de transmission liée à la valeur intrinsèque du savoir transmis, alors il exerce des fonctions latentes. L'école ne transmet pas aux élèves uniquement des contenus de connaissance, ce que

résume bien la notion de « curriculum caché ». Par exemple, l'étude des rapports des curricula aux différents publics scolaires montre dans quelle mesure les choix effectués dans ce domaine peuvent servir de préparation implicite aux rôles sociaux auxquels les différentes catégories sociales d'élèves sont destinées.

Retenons que l'approche rompt avec une conception neutre et universaliste des savoirs. En définissant le savoir véhiculé par l'enseignement non plus comme une entité absolue et douée d'une valeur intrinsèque mais comme une « construction sociale », les sociologues britanniques vont nous permettre d'interroger sous un angle nouveau les pratiques corporelles proposées en cours d'EPS. Les contenus d'enseignement sont l'objet d'une construction menée à l'intérieur de l'école, leur réalité ne va pas de soi.

Notons que ni les chercheurs en sociologie de l'éducation, ni ceux intervenant en didactique n'ont réellement exploité ce type de travaux.

4. UNE ENQUÊTE SUR LE CHOIX DES CONTENUS EN EPS EN COLLÈGE

Nous inscrivant dans ce courant, nous avons entrepris une recherche visant à identifier certains traits caractéristiques de cette culture corporelle scolaire en collège en nous centrant plus particulièrement sur la sélection et la distribution des contenus transmis. Le projet de cette étude se résume à ces trois questions :

1) Comment les enseignants définissent-ils ce qui mérite d'être transmis autrement dit qu'est-ce qui est sélectionné : quelles sont les activités physiques et sportives le plus fréquemment enseignées, quels sont les objectifs visés ?

2) Les choix effectués sont-ils dépendants du lieu d'implantation des établissements (quartier favorisé / quartier défavorisé) ?

3) Quelles sont les conséquences sociologiques de ces choix ? Ce processus de distribution est-il à interpréter comme un processus de différenciation pédagogique ou de production d'inégalités ?

En fait nous avons voulu répondre à une question classique en sociologie de l'éducation : « quelles connaissances l'école donne-t-elle et à qui ? » (Tanguy, 1983) et ce plus particulièrement en EPS.

Sans entrer dans les détails, on peut retenir deux principaux résultats :

1) Premièrement, malgré les tentatives de l'institution pour uniformiser les contenus les choix en matière de contenus varient selon les établissements. Même si des tendances générales se dégagent comme par exemple la préférence nette des enseignants pour les activités dénuées d'incertitude, on constate tout de même des variations selon le lieu d'implantation des établissements.

2) Deuxièmement, les résultats montrent que ces disparités constatées entre établissements ne se distribuent pas de façon aléatoire, elles sont sous la dépendance de facteurs sociaux. Les disparités de contenus d'enseignement entre les établissements s'expliquent, en partie, par les variations liées aux caractéristiques sociales des publics scolaires.

On constate donc que la façon dont les enseignants définissent les contenus de ce qu'il est légitime d'enseigner ainsi que les types de justifications qu'ils avancent dépendent étroitement des types de publics scolaires auxquels ils s'adressent. Ces résultats alimentent une tendance déjà repérée dans un certain nombre de travaux en sociologie de l'éducation. En EPS, à l'image de ce qui se passe dans les autres matières d'enseignement, les choix en matière de contenus d'enseignement sont socialement différenciés, ce qui n'est pas sans conséquences. En effet, ces choix conduisent à une distribution inégale des savoirs et des compétences en EPS entre les différents types d'établissements scolaires et par conséquent alimentent un processus d'inégalité entre les élèves.

Mais au-delà du choix des contenus eux-mêmes, la démarche d'apprentissage proposée à l'élève intéresse également le sociologue. Nous nous sommes par exemple penchés sur les

effets sociaux d'un dispositif constructiviste tel que le « débats d'idées » utilisé en cours d'EPS. La démarche de co construction langagière des savoirs sur laquelle ce dernier prend appui semble plus profitable aux apprentissages des élèves qu'une démarche purement transmissive de type applicationniste (Nachon, 2004). Néanmoins, on peut se demander si les inégalités de capital linguistique entre les différentes catégories sociales d'élèves ne constituent pas un obstacle à une distribution équitable des profits de cette démarche entre tous types d'élèves. Les résultats tendent à montrer que les élèves qui tirent le plus de profits des débats d'idées ne sont pas forcément ceux qui y participent le plus en termes de quantité de prise de parole mais ceux qui sont le plus attentifs à ce qui se dit. De ce point de vue, les enfants des milieux défavorisés ne tirent pas plus mal leur épingle du jeu que leurs camarades des catégories sociales plus favorisées. Entre ce qui se dit, ce qui se vit et ce qui s'apprend réellement, les liens ne sont pas tissés exclusivement par des déterminismes sociaux implacables. Les tendances classiques des résultats de recherche en sociologie ne sont donc pas totalement confirmées. Reste que le niveau scolaire et le nombre d'interlocutions sont eux dépendants de la variable sociologique.

On voit bien que la didactique peut d'une certaine façon constituer une réponse au désenchantement et à la résignation, au fatalisme qu'une interprétation réductrice des théories sociologique (notamment celles de la reproduction) a pu engendrer, mais à condition de ne pas ignorer en arrière plan le poids du contexte socio-culturel qui pèse sur les processus d'enseignement et d'apprentissage.

Ces deux exemples, très rapidement exposés ici (pour plus de précisions le lecteur pourra se reporter à Poggi-Combaz, 2020a, 2020b) posent les prémisses d'une articulation possible entre recherches en didactique et en sociologie de l'éducation et montrent qu'une problématisation sociologique de problèmes didactiques n'est pas dénuée d'intérêt dans la mesure où elle permet de donner une épaisseur extra scolaire à une démarche didactique chevillée à l'institution scolaire.

5. LES PRÉMISSSES D'UNE APPROCHE SOCIO-DIDACTIQUE : PISTES ET LIMITES

Comme nous venons de le constater, l'approche sociologique permet de réintroduire la notion de contexte dans une perspective socio-culturelle et pas seulement situationniste (Bautier, 2004). L'évolution de la recherche, en didactique comme en sociologie de l'école, montre que la notion de « recherches contextualisées », introduite par le Rapport Prost (2001) prend de l'ampleur. L'approche que nous privilégions ne peut réduire le processus de contextualisation à « l'ensemble des relations interactives entre l'enseignant et le contexte en cours d'action » tel que le conçoit Marcel (2002) qui de plus insiste sur la marge irréductible d'autonomie et d'imprévisibilité de ce qui se passe « pendant l'action ». Il ne fait aucun doute que ces recherches situées (en fort développement dans les recherches en didactique de l'EPS) permettent de regarder finement ce qui se construit en situation dans la classe, de mettre à jour la complexité des processus qui construisent les apprentissages. Cependant, on sait que certains paramètres de la situation se sont joués ailleurs ou avant. La situation ne se suffit pas à elle-même. Bautier (2004) pointe le danger de « démarches naturalistes de sur-localisation qui ont tendance à penser la situation didactique comme a-sociale et sans historicité » et invite à ne pas sombrer dans le situationnisme qui limite les pratiques aux interactions en contexte ici et maintenant de la situation. Le détour par des problématisations sociologiques permettra de réinjecter du « déjà là » dans l'analyse hic et nunc. Aux trois fameux pôles du triangle didactique élève-savoir-enseignant, vient donc s'ajouter un élément supplémentaire : le contexte socio-culturel.

Par conséquent, il nous semble qu'une association fructueuse entre didactique et sociologie est possible pour au moins trois raisons :

1. D'abord par ce que sociologie et didactique s'intéressent toutes deux à la spécificité de la culture scolaire. Que cette culture scolaire soit considérée comme une construction sociale (dans le cas de la sociologie du curriculum) ou comme le produit de réélaborations spécifiquement scolaires (cas des recherches sur la transposition didactique par exemple). On peut imaginer que processus sociaux et scolaires interfèrent. Et c'est sans doute à cette interférence qu'il faut réfléchir.

2. Ensuite parce que elles s'intéressent toutes deux aux traitements infligés à cette culture scolaire mais avec des nuances :

– la didactique tend à ignorer le poids des déterminations sociales en amont ou des effets sociaux en aval

– le sociologue de son côté se désintéresse des savoirs et de leurs contenus et de leur structuration interne.

3. Enfin, cette association entre didactique et sociologie passe par de nouvelles façons de considérer le scolaire dans les deux champs. Comme le font très justement remarquer les chercheurs de l'équipe ESCOL¹, cela suppose que « sociologues et didacticiens reconsidèrent leurs postures et démarches habituelles de recherche ». Ce qui signifie

– pour les sociologues : sortir d'une « déscolarisation du scolaire qui prive le scolaire et donc le didactique de toute marge de manœuvre », et donc se pencher sur les modalités effectives des pratiques

– pour les didacticiens : se dégager de « l'asepsie sociale » qui naturalise le contexte d'enseignement » et donc prendre en compte les contextes sociaux, institutionnels et didactiques dans lesquels sont toujours situées les pratiques.

Dans les travaux à venir, associer sociologie et didactique pourraient ouvrir des pistes de recherches prometteuses dans la mesure où il serait intéressant de faire « l'analyse des caractéristiques socioculturelles susceptibles d'interférer avec les processus d'apprentissage à l'école » (Vergnaud, 1992) et plus particulièrement dans le choix des contenus d'enseignement.

POUR CONCLURE

Il n'est pas interdit au sociologue de se poser des questions didactiques et rien n'empêche le didacticien de poser un regard sociologique sur la réalité pédagogique (Perrenoud, 2002). La didactique peut s'appuyer sur la sociologie sans s'y réduire, la sociologie peut collaborer avec la didactique sans craindre de sortir de sa réserve prudente qui la tient parfois peut-être trop éloigné de tout objectif praxéologique c'est-à-dire de visée de transformation des pratiques. La recherche en éducation a besoin de cette collaboration entre disciplines même si on sait qu'elle s'avère délicate du fait de la diversité des méthodes et des objets de recherche ainsi que des finalités mêmes des recherches engagées. Ainsi, si nous savons que les résultats de notre enquête ne peuvent mettre aux mains des enseignants des « procédés tout faits et dont il n'y ait plus qu'à se servir », nous espérons toutefois qu'une partie d'entre eux constitue « un corps d'idées directrices » qui soutiennent leur action et lui donnent un sens (Durkheim, 1922). C'est la raison pour laquelle, nous soutenons avec force la diffusion du savoir sociologique dans les institutions de formation des enseignants.

BIBLIOGRAPHIE

BAUTIER Elisabeth (2004) « Contexte, situation et milieu », dans J.-F. MARCEL, P. RAYOU dir., *Recherches contextualisées en éducation*, Paris, INRP, p. 223-234.

2. L'équipe ESCOL, Éducation Scolarisation, fondée en 1987 par Bernard Charlot, est aujourd'hui sous la responsabilité d'Élisabeth Bautier et de Jean-Yves Rochex à Paris 8.

- BOURDIEU Pierre, PASSERON Jean-Claude (1970) *La reproduction, éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Les Éditions de Minuit.
- DURU-BELLAT Marie (2002) *Les inégalités sociales à l'école. Genèse et mythe*, Paris, PUF.
- FORQUIN Jean-Claude (1989) *École et Culture. Le point de vue des sociologues britanniques*, Bruxelles, De Boeck-Wesmael.
- DURKHEIM Émile (1922) *Éducation et sociologie*, Paris, PUF.
- JOHSUA Samuel (1999) « Pour une didactique sociologique, entretien avec B. Lahire », *Éducation et sociétés* n° 4, p. 29-56.
- MARCEL Jean-François (2002) « La connaissance de l'action et des pratiques enseignantes », dans JF. Marcel éd., *Les sciences de l'éducation. Des recherches, une discipline*, Paris, L'Harmattan, p. 79-112.
- NACHON Mickaël (2004) *Interactions en EPS : le cas du basket-ball. Approche des compétences sémiolinguistiques et construction de savoirs*, Thèse de doctorat en Sciences du langage, Didactique, Sémiotique.
- ORIS Observatoire sur la recherche en intervention, travaux en cours, M. MUSARD et JF. ROBIN.
- PASSERON Jean-Claude (2006, 1ère ed : 1991), *Le raisonnement sociologique*, Paris, Albin Michel.
- PERRENOUD Philippe (2002) « La place de la sociologie dans la formation des enseignants : réflexions didactiques », dans Université de Genève, *Site de Philippe Perrenoud*, <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php.html>.
- POGGI-COMBAZ Marie-Paule (2002a) « Distribution des contenus d'enseignement en EPS au collège selon les caractéristiques sociales du public scolaire : des différences non aléatoires », *Revue Française de Pédagogie* n° 139, p. 53-69.
- POGGI-COMBAZ Marie-Paule (2002b) « L'illusion d'une éducation corporelle commune en éducation physique et sportive », *Année sociologique* vol.52/2002, p. 471-495.
- PROST Antoine (2001) *Pour un programme stratégique de recherche en éducation*, rapport remis au ministre de l'EN en juillet 2001.
- ROCHEX Jean-Yves (2007, mars) *Conférence d'ouverture*, Colloque international du Pôle Nord-Est des IUFM, Les effets des pratiques enseignantes sur les apprentissages des élèves, Besançon, France.
- ROPÉ Françoise (2001) « Sociologie du curriculum et didactique du français en France », *Revue française de pédagogie* n° 135, p. 35-44.
- TANGUY Lucie (1983) « Savoirs et rapports sociaux dans l'enseignement secondaire en France », *Revue Française de Sociologie* 1983, vol XXIV, p. 227-254.
- VERGNAUD Gérard (1992) « La didactique a-t-elle besoin de la sociologie ? », dans E. Plaisance dir., *Permanence et renouvellement en sociologie de l'éducation*, Paris, INRP, p. 239-244.