Petite note réflexive, et peut-être polémique, à propos du constructivisme en sociologie de l'éducation

Vincent Charbonnier

▶ **To cite this version:**

Vincent Charbonnier. Petite note réflexive, et peut-être polémique, à propos du constructivisme en sociologie de l'éducation. 2009. ensl-00765564

HAL Id: ensl-00765564

https://ens-lyon.hal.science/ensl-00765564

Preprint submitted on 14 Dec 2012

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

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

Petite note réflexive, et peut-être polémique, à propos du constructivisme en sociologie de l'éducation *

Vincent Charbonnier
ATER en Sciences de l'éducation, université Jean Monnet–Saint-Étienne
doctorant en philosophie, université Paris 8–Saint-Denis

Depuis la fin, où plutôt la dé-légitimation des « grands récits » d'émancipation et de leurs deux idées-forces de progrès et de facteur exclusif de l'évolution sociale – toutes choses qui résument un marxisme galvaudé, c'est-à-dire simplifié, ou mieux, factorisé en grandes formules –, le changement s'est mué en un processus dorénavant *im*prévisible et « à forte complexité causale ». Il est même devenu la valeur impérieuse sinon impérative de notre « modernité », l'attribut cardinal d'un nouveau sens commun, planétaire désormais.

Mais contre toute évidence, et en dépit du fracas qui accompagna bruyamment la « fin » sans gloire de ces grands *récifs*, leur finalisme ne cesse, semble-t-il, de hanter l'idée de changement dans les sciences sociales et l'histoire, lesquelles en présument majoritairement le caractère totalisant, d'en laisser accroire, autrement dit, le caractère totalitaire ou réducteur. Il en résulte une fugue et une réclusion dans le « présentéisme » (Hartog, 2003), laquelle s'opère simultanément comme une *nasse*, majorée par sa prolifération et son indexation à d'autres champs, et comme une *dissémination* – au sens de ce qui « marque une multiplicité irréductible et *générative* » (Derrida) – de leurs paradigmes. Cette dissémination, qui a parfois l'allure d'une désagrégation, apparaît comme la réplique dispersive et discursive – un éréthisme discursif même –, à l'homogénéité, problématique du reste, de ces « récits » que l'on dit « grands », la réciproque obligée d'une conception de la société comme un ensemble fonctionnellement intégré, commandé par un ensemble de positions, de normes et de valeurs. Mais, en fait, cette concurrence est plutôt concourante, établissant une réalité *commune* sur laquelle ils se fondent ultimement.

Cette pluralisation signe le caractère structuralement construit et composite de la réalité sociale qui spécifie le paradigme constructiviste et la « sociologie de la justification » (Boltanski & Thévenot, 1991) qui s'y inclut. Pour celles-ci en effet, la réalité sociale, et *a fortiori* la réalité scolaire, repose moins sur des structures méta-individuelles que sur les compétences, en particulier interprétatives, des acteurs. C'est dans cette perspective théorique que de nombreux travaux de sociologie de l'éducation s'inscrivent en se proposant notamment de penser la question du changement. Ils se focalisent ainsi sur la dynamique de cette macro-organisation qu'est l'école, sans chercher à bâtir une théorie globale (position de surplomb), ni réciproquement, une sociologie ultra-pragmatique, « d'en bas » selon un vocable de récente fortune. Une organisation n'est pas simplement « le produit de la contrainte, de l'intérêt ou de l'habitude », elle résulte aussi d'une « interprétation partagée par des humains, des dispositifs et des objets. » (Latour, 1994)

* Ce texte a pour origine une note critique, sollicitée en avril 2004 par la *Revue française de pédagogie*, de l'ouvrage de François Baluteau, *École et changement : une sociologie constructiviste du changement scolaire* (Paris : L'Harmattan, 2003), laquelle n'a pas été finalement publiée (Lyon, novembre 2009).

Ainsi la réalité scolaire est-elle plus complexe qu'une projection de grands principes, fussent-ils immanents : elle est *fondamentalement composite*. Et le système éducatif n'est plus, sinon ce qu'il pût être un temps, du moins ce dont il donna l'impression, une belle cascade politico-administrative d'un centre irradiant, à la manière une pierre jetée dans l'eau, tous les échelons du territoire scolaire en vertu de la souveraine égalité républicaine. Pour autant, l'école n'est non pas une réalité fluente, liquide et hors de saisie. Elle est structurée par des éléments qui en définissent l'ossature et la dynamique et dont on peut distinguer quatre « grands » types : des objets, des dispositifs, des « formes scolaires » (Vincent, 1994), des configurations, des « types » qui sont naturellement liés, ou plus exactement *réticulés* selon un axe *horizontal*, constituant de la sorte des tamis analytico-pratiques, différant moins par leur complexité que par leur *généralité*.

Les objets et les dispositifs constituent en effet une sorte de grammaire générative des pratiques des acteurs. Par exemple il s'agit, pour un enseignant, d'élaborer une grille d'évaluation pour un devoir ou bien, pour un conseil de classe, de baliser son activité de sélection/orientation. Cette grammaire des acteurs est également la ressource générative des formes (scolaires) et des configurations, positionnées quant à elle à un niveau « macro-social ». Dotées d'une certaine stabilité, elles constituent à la fois des formalisations du réel scolaire en même temps qu'elles définissent des registres d'action, sans pour autant être rigides ou immobiles. Elles sont très exactement des *totalisations*, c'est-à-dire des caractérisations de l'unité de/dans la diversité, ce que l'on peut dénommer par la figure du réseau.

À cette aune, le changement n'est pas la réalisation apodictique d'une fin (terrestre ou non), dont les acteurs seraient précisément les agents, mais l'analyse et le repérage de l'évolution et des déplacements internes à la réalité (scolaire), de ses formes et configurations qui s'engendre(nt) de/dans ses pratiques, ses objets, ses dispositifs. Le changement n'est pas fondamentalement dans la recomposition des êtres mais dans leur relation.

À cette structuration en réseau, fait naturellement écho une causalité rénovée, irréductiblement pluraliste, réticulaire en un mot, dont il est possible de déterminer quatre *nœuds* représentatifs : le conflit, le facteur, le décideur, l'agent/l'usager. Relativement exclusifs, leur combinaison est « ouverte » quoiqu'ils constituent une maille, bénéficiant ainsi d'une égale pertinence causale, aucun nœud n'étant prééminent. Trois thèses essentielles s'en déduisent : *a*) le changement scolaire est le fruit de causes externes autant qu'internes, selon des proportions et une combinatoire qui varient selon les contextes et les époques : l'école n'est pas seulement *agie* mais elle *s'agit*, elle se transforme de l'intérieur ; *b*) le changement se fait dans la continuité et consiste moins en ruptures radicales qu'en recompositions permanentes, dont l'intensité et l'amplitude varient en fonction des époques et des contextes ; *c*) la temporalité, en particulier celle du changement, n'est pas un *continuum* homogène et monadique, mais plutôt une *poly*-temporalité, différentielle selon les niveaux de la réalité – une idée particulièrement bien exprimée, sur un registre philosophique, par E. Bloch (1978).

Une figure est ici essentielle, qui unifie ces deux dimensions de la structuration et de la causalité et qui, en outre, permet de penser l'unité de/dans la pluralité, ou bien, selon un terme rituellement honni, de penser *la totalisation*. Il s'agit du réseau qui, en son sens le plus obvie, désigne un filet, qu'André Leroi-Gourhan situe parmi les techniques essentielles de préhension (cf. Parrochia, 1993, notamment p. 5 *sq.* & 2001), et dont l'axe génétique-ontologique est horizontal et non plus vertical. Le réel est donc une *maille* en incessante composition, ou plutôt en incessante *dé-re-com*-position, sans bornes préalables ou fixées *a priori* quoique non sans *bords*, une maille dont chaque élément est toujours relié, rendant tout isolat ontologiquement inconsistant (Whitehead, 1995 & Forest, 2001). Au reste, c'est à Michel Foucault (1976) que l'on doit pour partie la matrice théorique de la réticularité, quand il envisage le pouvoir, non comme une substance mais comme une incessante recomposition de rapports multilatéraux de forces, de pouvoir et de savoir, radicalement horizontale donc.

Simultanément concept et épiphanie de la réalité, le réseau est indéniablement un concept suggestif, doté d'une réelle puissance heuristique, métaphorisant l'évidence sensible. Nous

souhaiterions en dégager quelques problèmes saillants, des nœuds précisément, aux deux sens, ici coalescents, du croisement lui-même et de la saillie produite par ce croisement.

Thaumaturges, le réseau et sa *figure* sont donc pourvus de nombreux attraits.

Et d'abord celui d'éviter ce que l'on nomme « la clôture causaliste », soit le fait de considérer une cause comme dominante, laquelle rendrait ainsi raison, « en dernière instance », de toute la série (causale) dès lors réduite à un ensemble de faux-semblants (cf. la « causalité économique » dans la vulgate marxiste à partir de la IIe Internationale). De manière identique, la totalisation est pensée comme la promesse négative d'une véritable forclusion de la réalité, réduisant la richesse de sa diversité à des expressions fantomatiques d'une essence impériale et unique. Ou bien, pour le dire de manière plus abrupte, la totalisation est *per essentia* totalitaire (Charbonnier, 2001).

Devenues relativement idiomatiques, de telles affirmations reposent en fait sur une confusion manifeste de l'objet pensé et de l'objet réel. Car la réduction analytique du divers empirique n'opère pas sur l'objet réel existant indépendamment du sujet, mais sur l'objet cognitif, qui n'est pas moins réel certes, qui est le fruit d'une appropriation spécifique du réel par le sujet et qui constitue, pour ainsi dire, la « matière » de son activité cognitive [1].

La causalité réticulaire ensuite, implique que l'efficace causale ne relève pas d'une cause ou d'un type en particulier, mais d'un assemblage, d'une maille, qu'elle n'est donc pas individuelle mais réticulaire, c'est-à-dire composite et combinatoire. En toute rigueur, c'est donc l'assemblage, la *réticularisation* des types qui serait cause du changement, et non un type en sa singularité. On a dès lors affaire à une réalité proprement *infigurée*, à une pelote qui induit de manière paradoxale, une véritable *dissémination* causale dans la réticularité. À ce compte en effet, tout élément du réseau est pourvu d'efficience causale et nous nous trouvons alors aux prises avec une forme raffinée de régression qui se résout dans la récursivité du réseau, reconduisant de manière inédite à la conception pascalienne de la nature comme « sphère infinie dont le centre est partout, la circonférence nulle part. » (*Pensées*, 72-199) Ne dissout-on pas, ce faisant, l'explication dans la description, anéantissant ainsi toute science, finalement superflue puisque l'indexation est *eo ipso* compréhension ? Ne restaure t-on pas également une forme subtile de nominalisme ?

Si l'on considère *in fine* la question du changement, celui-ci est amputé de sa *politicité*, il n'est plus transformation du réel mais chronique de sa recomposition permanente, de l'incessant réagencement des nœuds du réseau, gigantesque anamorphose d'une réalité immuable en son essence. Cette sociologie du changement est en définitive une sociologie de la durée, une sociologie de la dilatation et de la contraction du réel (scolaire), une sociologie sans histoire(s), cadenassée dans une réclusion mouvante, réticulaire et autotélique, sans réel intérêt émancipatoire. La politicité des rapports sociaux de domination et/ou de subordination y est en fait neutralisée en pratiques asymétriques qu'il s'agit de re-symétriser ou de compenser. Il s'ensuit également que le savant, ici le sociologue, là-bas le philosophe, (se) mue en expert, et la sociologie ou la philosophie en expertise(s), ultimes avatars post-modernes d'une politique « raisonnable », d'une politique proprement *impolitique* (Cf. Rancière, 1995 & 2004). Dans cette perspective, la sociologie de la justification nous apparaît comme une sociologie « des poids et mesures » dont le motif rémanent est la recherche du compromis, d'un juste équilibre, une sociologie plus descriptive et interprétative qu'explicative, qui restaure par le fait une position de surplomb (Bensaïd, 1999).

BENSAÏD D. (1999). *Qui est le juge ?* Paris : Fayard.

BLOCH E. (1978). *Héritage de ce temps* [1923]. Paris : Payot.

1. Il s'agit là d'une question théorique de première importance et qui n'est pas circonscrite à la seule philosophie. Pour une première position du problème, voir Tran Duc Thao (1975) et surtout Vygotski (2003).

BOLTANSKI L. & THÉVENOT L. (1991). *De la justification : les économies de la grandeur.* Paris : Gallimard.

CHARBONNIER V. (2001). « "À l'assaut du ciel" ? Réflexions sur la totalité ». In V. Charbonnier, J. Deniot, J. Guilbaudeau & F. Laurioux (éd.). *Libre prétexte : mélanges en l'honneur de Jean-Paul Molinari.* Nantes : université de Nantes, LESTAMP, p. 149-159.

FOREST D. (2001). « Nexus et proposition chez Whitehead ». In D. Parrochia, *Penser les réseaux.* Seyssel : Champ Vallon, p. 233-244.

FOUCAULT M. (1976). *Histoire de la sexualité 1. La volonté de savoir.* Paris : Gallimard.

HARTOG F. (2003). *Régimes d'historicité : présentéisme et expériences du temps.* Paris : Éd. du Seuil.

LATOUR B. (1994). « Une sociologie sans objet ? Remarque sur l'interobjectivité ». *Sociologie du travail*, n° 4, p. 587-607.

PARROCHIA D. (1993). *Philosophie des réseaux.* Paris : PUF.

— (2001). « La rationalité réticulaire ». In D. Parrochia (dir.), *Penser les réseaux.* Seyssel : Champ Vallon, p. 7-23.

RANCIÈRE J. (1995). *La mésentente : politique et philosophie.* Paris : Galilée.

— (2004). *Aux bords du politique.* Paris : Gallimard.

TRAN DUC THAO (1975). « De la phénoménologie à la dialectique matérialiste de la conscience ». *La Nouvelle critique*, n° 79-80, p. 36-42 & n° 86, p. 23-29

VINCENT G. [dir.] (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles.* Lyon : Presses universitaires de Lyon.

VYGOTSKI L. S. (2003). *Conscience, inconscience, émotions.* Paris : La Dispute.

WHITEHEAD A. N. (1995). *Procès et réalité*. Paris : Gallimard.