

N° 21

---

*PERSPECTIVES  
DOCUMENTAIRES  
EN ÉDUCATION*

---

# PERSPECTIVES DOCUMENTAIRES EN ÉDUCATION

*est publié trois fois par an par le Centre de Documentation Recherche de  
l'Institut National de Recherche Pédagogique*

## *Conseillers à la rédaction*

**Jean-Marie Barbier**, professeur au Conservatoire national des arts et métiers - **Jacky Beillerot**, maître de conférence en sciences de l'éducation à l'Université Paris X - **Michel Bernard**, professeur à l'Université de Nantes - **Alain Coulon**, maître de conférence en sciences de l'éducation à l'Université Paris VIII - **Jean-Claude Forquin**, professeur en sciences de l'éducation à l'Université de Rouen - **Jean Guglielmi**, professeur en sciences de l'éducation à l'Université de Caen, chef du Centre académique de formation des personnels de l'Éducation nationale - **Geneviève Lefort** - **Andrée Tiberghien**, maître de recherche au CNRS - **Georges Vigarello**, professeur de sciences de l'éducation à l'Université Paris V

## *Rédaction*

**Rédacteur en chef** : Jean Hassenforder  
**Rédactrice en chef adjointe** : Christiane Étévé  
**Secrétaire de rédaction** : Anne-Marie Galopeau  
**Équipe de rédaction** : Georgine Auvinet, Mathilde Bouthors, Monique Caujole, Agnès Cavalier, Philippe Champy, Odile Chesnot-Lambert, Danielle Dagorn, Claire Dartois, Christiane Étévé, Anne-Marie Galopeau, Nelly Rome

## *Édition & Fabrication*

**Maquette et composition de la partie bibliographique** : Philippe Champy  
**Informatique** : Jean-Pierre Houillon, Dominique Lenne, Jean Pelé  
**Maquette de couverture** : Jacques Sachs, Philippe Champy  
**Saisie** : Liliane Attali, Josette Callé, Ide Feuillette  
**Composition et impression** : Instaprint, Tours

*Les opinions exprimées dans les articles n'engagent que la responsabilité des auteurs.*  
La partie bibliographique **Ouvrages et rapports** est extraite de la banque de données **EMILE1** (INRP-CDR). Les logiciels standards développés au Centre Informatique de l'INRP ont permis d'assurer la préparation automatisée de sa composition, réalisée avec le logiciel © VenturaPublisher.

**Rédaction** : Centre de documentation Recherche de l'INRP

29, rue d'Ulm, 75230 Paris Cedex 05 — Tél.: (1) 46.34.91.44

**Abonnement** : Service des publications de l'INRP

29, rue d'Ulm, 75230 Paris Cedex 05

# SOMMAIRE

## ÉTUDES

### Itinéraires de lecture

- De la philosophie à l'éducation, et retour...*  
par Michel Soëtard ..... 7

### Itinéraires de recherche

- Un regard d'ailleurs : l'élaboration d'une approche interprétative  
en sociologie de l'éducation*  
par Agnès Henriot-van Zanten ..... 19
- Cour-Cheverny - Los Angeles, via Alger et Vincennes*  
par Alain Coulon ..... 29

### Chemins de praticiens

- Lire et écrire pour comprendre son action*  
par Jean-François Inisan ..... 43
- Écoute le temps qui marche sur le sable... ou chronique  
d'une réconciliation annoncée*  
par Gérard Mlékuz ..... 53

### Repères bibliographiques

- Les cartes de concepts dans la recherche cognitive  
sur l'apprentissage et l'enseignement*  
par François V. Tochon ..... 87

### Communication documentaire

- Pour une interactivité entre la recherche et les enseignants  
Quelle information ? Quelles ressources ?*  
par Georgette Pastiaux-Thiriart et Jean-Marie Berbain ..... 107

### Innovations et recherches à l'étranger

- La crise de l'éducation aux États-Unis : pour une restructuration  
complète des écoles publiques* ..... 125
- Aide à l'apprentissage de la lecture : tutorat par les parents ou  
les pairs (Grande Bretagne)* ..... 131
- Plan de prévention contre l'échec scolaire en zone urbaine défavorisée  
Première étape : lecture et langage (États-Unis)* ..... 137
- par Nelly Rome

## BIBLIOGRAPHIE COURANTE

- Ouvrages et rapports ..... 145
- Adresses d'éditeurs ..... 187
- Summaries ..... 189



1

*ÉTUDES*

# DE LA PHILOSOPHIE A L'EDUCATION, ET RETOUR...

Michel Soëtarđ

**I**l est assurément difficile de démêler, dans un itinéraire intellectuel, ce qui peut être attribué à une lecture, à l'effet d'une rencontre ou tout simplement à des situations vécues dans l'air du temps.

C'est sans doute vrai en éducation plus qu'ailleurs, dans la mesure où celle-ci s'impose à la réflexion de l'homme comme *problème* dans les temps de rupture culturelle, à des époques où le livre est plutôt contesté : Socrate n'a rien écrit, et pourtant son attitude d'éducateur continue à nous interroger par-delà tous les ouvrages philosophiques. Et il faut bien admettre que plus d'un d'entre nous ne se serait jamais risqué sur le terrain de l'éducation sans la rupture de l'*idéologie française* dont les événements de mai 68 furent le symptôme le plus spectaculaire : les savoirs constitués, comme les institutions qui les portaient, perdaient d'un coup leur légitimité sociale, et c'est naturellement que l'on allait à la source des maux, dont on espérait en même temps confusément qu'elle serait celle de la régénération possible : l'éducation. De cette période, je garde le souvenir d'une lecture qui me terrassa sur mon chemin de Damas universitaire : *Du savoir et des hommes* de Daniel Hameline<sup>1</sup>, et ma sensibilité a longtemps résonné de l'immense bouillonnement d'idées et de questions vécues au contact de l'auteur et d'autres compères en jeu dialectique, dans le cadre fou des "universités pédagogiques d'été" ; la vérité se lisait alors sur les murs plutôt que dans les livres.

**Itinéraires de lecture**

*Perspectives documentaires en éducation*, n° 21, 1990

Mais j'étais dans le même temps à l'école sévère d'un homme qui m'a appris ce que philosopher signifiait, et qu'en particulier la violence et le refus de philosopher restaient encore une forme de reconnaissance de la nécessité de faire oeuvre de philosophe : Eric Weil. Car, répétait-il inlassablement au milieu du tourbillon, il s'agit encore et toujours de comprendre, et la pensée, dans cet effort, n'échappe pas au système, à la circularité<sup>2</sup>. L'ouverture, la mise en question, si elle reste une attitude décisive lorsqu'il s'agit de prendre acte des brisures du réel, du conflit des discours, des formes multiples de l'altérité, ne peut jamais tenir lieu de pensée, et le questionnement à n'en plus finir finit toujours par se perdre dans l'infinie diversité du réel. La raison a son ordre, le réel le sien : celui-ci peut bousculer celui-là, mais l'esprit n'échappe pas alors à la nécessité de reconstruire selon ses exigences propres. Car il est dans sa nature de vouloir *com-prendre*.

Cependant, croyant, je n'ai jamais pu vraiment me résoudre au discours de l'identité. La reconnaissance du caractère unique de l'autre - qui n'est pas seulement "l'autre de la raison" - dans sa relation à Dieu en même temps que dans sa liberté essentielle m'a régulièrement empêché d'adhérer sérieusement au discours totalisant qui fait d'autrui le simple moyen de vérifier le bien-fondé de ce que je pense. La lecture d'Emmanuel Levinas et de *Totalité et infini* vint conforter mon intuition : la réduction de l'Autre au Même, du multiple à la Totalité n'est-ce pas le ressort par excellence de la violence qui méconnaît l'expérience d'autrui ? Mais c'était encore trop de philosophie ! Mes sources les plus vivifiantes restent ici les *Confessions* d'Augustin, ainsi que son admirable *De Magistro*<sup>3</sup>. Quant à l'indispensable intelligence de l'attitude de foi, je l'ai finalement trouvée dans la théologie de Karl Barth et dans sa façon de maintenir, en pleine cohérence avec le message évangélique, une "distance infinie et qualitative" entre le ciel et la terre, Dieu et l'humanité, le Christianisme et la civilisation, et de mettre en garde contre toute compromission avec la prétention "humaniste" d'exprimer le dessein divin par le mouvement de l'histoire ou dans la matière d'une expérience<sup>4</sup>.

Mais je restais insatisfait dans ma quête d'un fondement de l'éducation. Celle-ci ne présupposait-elle pas en effet que la nature fût jusqu'à un certain point sensée ? Or tout accorder à la foi, c'était priver l'action humaine de tout support, comme de tout accorder avec les philosophes à la présence accomplie du sens en ce monde ou dans un autre. Il suffirait ici de savoir, là de croire : le pédagogue hégélien comme le barthien n'ont aucune prise réelle sur le développement de la nature humaine. Tout le problème restait d'articuler la reconnaissance d'un déploiement effectif

de la nature humaine avec celle d'une liberté essentielle qui permettrait d'échapper à toute forme de déterminisme ; il s'agissait d'instrumenter l'action en direction d'autrui, mais en se gardant de transformer l'être éduicable en simple objet de cette action, que ce fût sous le couvert d'une technique, d'une science ou d'une philosophie.

Regardant autour de moi, je ne trouvai rien qui pût combler mon attente. La réflexion philosophique était entrée dans une crise sans précédent, où elle tentait de se survivre en éclats médiatiques : elle entretenait le culte de sa propre mort, et l'effondrement de son statut privilégié au sommet de notre *idéologie française* semblait inéluctable. Quant à la production dans le champ des "sciences de l'éducation", abondante et non dépourvue d'intérêt dans la mise en question de vérités jusque-là tenues pour évidentes, elle donnait trop souvent l'impression de cette "écrivainerie" en laquelle l'auteur des *Essais* - un autre ouvrage hautement pédagogique pourtant construit sur le refus de la pédagogie - voyait le symptôme d'un "siècle en trouble". Sur le fond, c'était fort peu de philosophie et beaucoup d'idéologie, comprenez : des systèmes d'idées qui s'élaboraient à propos de l'éducation, sans trop s'interroger sur les présupposés qui les portaient et sur la validité de ceux-ci eu égard à la spécificité de l'objet qui était en perspective : l'*homo educandus*. J'admirais le sérieux scientifique de certains travaux inspirés par les modèles des sciences humaines et qui s'appuyaient (comment auraient-ils pu faire autrement ?) sur la seule considération positive de la nature humaine, mais une question m'empêchait de les prendre tout à fait au sérieux : la conscience éducative n'était-elle pas née historiquement d'un refus de réduire l'homme à ce qu'il est en fait ?... Il me plaisait de voir par ailleurs cette rupture à l'oeuvre dans maints brillants essais critiques, mais je gardais l'impression que leurs auteurs prenaient plutôt prétexte de la réalité pour se faire plaisir à eux-mêmes : Illich est passé, l'école demeure. C'était, en tout cas, un spectacle hautement pittoresque que celui du joyeux affrontement entre les "réalistes" et les "critiques" au sein de la jeune société des "sciences de l'éducation".

On aurait pu attendre des philosophes qu'ils s'attellent à ce qui reste leur tâche en temps de crise : penser les contraires. Mais il était dit une fois pour toutes que la contradiction, c'était le statut des "sciences de l'éducation" (on oubliait seulement qu'en posant un tel principe, on excluait son... contraire, à savoir le désir d'unité qui anime la pensée humaine depuis l'origine). La position était si peu tenable que les philosophes entrant en "sciences de l'éducation" ne quittaient leur défroque platonicienne que pour revêtir le costume bigarré de l'herméneuticien

qui construit sur le principe d'unité entre le fait humain et son sens (une harmonie qui m'a d'ailleurs toujours paru suspecte dans la mesure où l'observateur du fait est le même qui décide du sens). Ces incohérences et ces alliances contre nature me faisaient apprécier d'autant le travail de salubrité épistémologique entrepris par Georges Snyders, Olivier Reboul et, plus récemment, par Nanine Charbonnel dans son décapant essai *Pour une critique de la raison éducative*<sup>5</sup> : je regrettais seulement que les uns et les autres se contentent de lancer des mises en garde et des anathèmes du haut de leur position facile de philosophie pure (entachée, en l'occurrence, de l'impureté de leur contradiction mutuelle), alors qu'on était en droit d'attendre d'eux une réflexion de fond sur les rapports entre la philosophie et l'éducation, où la seconde ne serait pas une nouvelle fois le simple terrain d'application de la première. Mais le risque (socratique) reste sans doute trop grand pour une tradition de pensée dont le présupposé de base reste la réalité d'un savoir absolu, fût-il constitué par sa propre négation.

Tel était mon état d'esprit, lorsque Weil me jeta dans les bras de Pestalozzi. J'en connaissais à peine le nom à l'époque, et la moisson des études en français fut vite faite : un long article du *Dictionnaire de pédagogie* de Buisson et une biographie de Guillaume parus au début de ce siècle, un chapitre de Meylan dans *Les grands pédagogues* de Château ; J. Ulmann s'était intéressé à la dimension philosophique de sa démarche dans son gros ouvrage *La nature et l'éducation* paru en 1964... En revanche, la littérature en langue allemande se révélait très abondante : tout au long du XIX<sup>e</sup> et du XX<sup>e</sup> siècles, pratiquement tous les acteurs et les penseurs de l'éducation n'avaient cessé, dans l'aire culturelle germanophone, de s'inspirer de lui pour l'interpréter, le compléter ou le critiquer ; c'est, dans les histoires de la pédagogie, le nom le plus cité. Je découvrais dans le même temps la réalité d'une *pensée éducative* qui avait développé sa marche propre dans l'histoire de notre culture, et que l'on ne pouvait réduire à une émanation de la philosophie ou des sciences humaines, encore qu'elle entretînt avec ces deux domaines des relations privilégiées. Mais ce fut surtout pour moi le lieu de vérifier cette autre conviction de Montaigne, à savoir que l'on ne trouve dans une étude, fût-elle doctorale, que ce que l'on en attend soi-même, que la lecture ne fait jamais que résonner des questions qui travaillent le lecteur : c'est à un "maître intérieur" qu'une oeuvre parle.

Or Pestalozzi me faisait vivre une autre époque de turbulence sociale - dont la nôtre n'était peut-être que l'écho assourdi - marquée par la fin du naturalisme, la percée du principe de liberté et l'avènement de l'ère



industrielle. Il me permettait de suivre, comme en laboratoire, la mise en oeuvre, puis l'éclatement historique d'un projet éducatif qui prétendait former dans un même mouvement des citoyens actifs, pleinement insérés dans la société du travail, et des enfants pleinement disposés à rendre grâce de leur sort à leur "père bienfaiteur" comme à leur Père céleste : *labora et ora* ! L'échec du Neuhof consommé, je voyais alors Pestalozzi s'engager, aussi à la lumière du développement des événements de 1789 en France et à travers l'Europe, dans une réflexion qui finissait par poser l'existence d'un fossé insondable entre l'ordre de la nature, soumis au mécanisme de ses lois, et l'ordre de la liberté, qui n'est absolument pas de ce monde : seule une *foi* était capable de jeter le pont entre ces deux "univers". Et ce qu'une philosophie, désormais livrée à l'incohérence des intérêts mondains, n'était plus capable de comprendre, l'éducation était en position de le réaliser, dès lors qu'elle restait ouverte sur l'infinie possibilité de l'homme de se constituer, à partir de ce qu'il est et dans le sens de ce qu'il doit être, "en oeuvre de soi-même" <sup>6</sup>.

Il me plaisait alors de voir Pestalozzi scruter inlassablement la nature humaine pour en déceler les mécanismes et en saisir les lois de fonctionnement de la façon la plus positive, mais inverser totalement le mouvement lorsqu'il se trouvait en présence de l'enfant : ce qui importait, c'était bien le développement de *sa* nature la plus particulière sur fond de liberté, en aucun cas la vérification du bien-fondé d'une loi ou d'une technique d'apprentissage. Le maître d'Yverdon avait, dans son rapport instrumenté aux enfants, une façon de retenir son pouvoir pour faire vivre le leur, une manière de tout remettre - lois, techniques, savoirs d'éducation - à la disposition de leur force essentielle et de son libre développement, sans jamais se substituer à elle, et sans jamais perdre de vue l'exigence formelle d'un ordre hors duquel la nature se perd dans le caprice, que je voyais d'un coup, à la suite de bien d'autres qui revenaient subjugués par la pratique pédagogique d'Yverdon, la réalisation d'une synthèse enfin cohérente entre l'ordre de la nature, absolument respecté pour lui-même, et l'ordre de la liberté, non moins systématiquement visé dans toute la pureté de sa forme, dans la volonté de faire réellement de l'autre "une oeuvre de soi-même" <sup>7</sup>.

Pestalozzi me faisait ainsi apparaître l'éducation comme un projet certes social de bout en bout, mais fondamentalement *moral*. Le salut n'était plus à attendre de la constitution d'une "belle société" : le monde social était désormais livré à l'insatisfaction des intérêts démultipliés, condamné aux soubresauts et aux secousses révolutionnaires, sans espoir qu'aucune Révolution ne puisse jamais le "remettre sur ses pieds". Des politiques, on

peut seulement espérer qu'ils soient suffisamment habiles pour en écarter la violence. La mutilation sociale du désir devient un fait inéluctable, l'homme est condamné à vivre en ce monde une situation de contradiction avec soi-même et de guerre de tous contre tous, que seule l'action éducative, l'action comprise en son ressort intime comme une éducation, est désormais capable de surmonter. Il s'ensuit que l'éducateur, et plus particulièrement celui qui a en charge la première rencontre du désir avec le *nomos* social chez l'enfant, dans le but de lui faire produire cette *auto-nomie* qu'appelle sa nature, doit être au clair sur le sens de sa démarche, qu'il lui faut comprendre en particulier que ce n'est pas une simple affaire de technique, de science, ni même de savoir philosophique, mais de mise en oeuvre réfléchie des moyens que l'homme s'est donné au fil de son histoire, au service de la *volonté* de faire surgir une autre liberté. L'éducation est en définitive affaire de responsabilité, de décision libre pour la liberté, dont aucun savoir ne peut rendre raison<sup>8</sup>.

Il restait à *penser* Pestalozzi, y compris cet impensable qui était au fond de sa démarche et s'exprimait dans son action, faute de quoi les pédagogues devraient se condamner à tout jamais d'un "venez et voyez !". Et que donnait-il d'ailleurs à voir aux visiteurs du château d'Yverdon, sinon un noeud de contradictions qui le faisait apparaître aux yeux de Herbart comme un habile mécanicien de l'éducation, à ceux de Fröbel comme un grand coeur maternel, à ceux du pasteur Niederer comme un profond croyant ?... Il s'agissait de lui faire produire cette *théorie pédagogique* qui était visiblement à l'oeuvre chez lui, vers laquelle il ne cessait de faire signe en clamant la cohérence de sa démarche, mais qu'il se révélait incapable de construire, tant restait vive sa sensibilité aux tensions contraires que l'action éducative doit assumer. Et quel registre de discours utiliser pour exprimer cette théorie ? Celui du savoir positif n'y suffisait évidemment pas, mais la philosophie, elle-même livrée à la contradiction des intérêts qui portaient ses constructions, s'avérait impuissante à rendre compte d'une attitude qui était pourtant sa propre raison d'être : quel sens a votre système de liberté, objectais-je volontiers à Weil, si je ne parviens pas à le réaliser dans *un autre devenir de liberté*, si je ne m'en fais pas l'éducateur à partir de *cette autre nature capable de se faire libre* ? A quoi sert en définitive de construire une nouvelle fois le discours de la liberté, dès lors qu'il s'agit essentiellement de *faire libre* ?...

Pestalozzi me fit revenir vers Rousseau, son "maître à rêver". J'avais une connaissance universitaire et philosophique de l'oeuvre du Genevois, dominée par l'interprétation politique du *Contrat social*. Le pédagogue d'Yverdon, qui avait en permanence sur sa table de chevet les ouvrages

de son compatriote suisse, me le fit découvrir pour ainsi dire "de l'intérieur", comme un être vivant d'abord des tensions et des contradictions que son oeuvre déployait à profusion sans vraiment les résoudre, sans même essayer de les résoudre. Il marquait la plus haute estime pour l'*Emile*, qu'il tenait pour "le centre de mouvement de l'ancien et du nouveau monde en fait d'éducation", mais l'interprétation qu'il en donnait rompait avec tout ce que j'avais pu lire à son propos : là où les commentaires classiques y voyaient une démarche naturaliste, "humaniste", privilégiant la connaissance de l'enfant, le respect de son développement, l'assimilation progressive des données de l'expérience et son intégration harmonieuse dans l'univers social, Pestalozzi, sans nier ces principes, insistait dans le même temps sur l'éducation de la volonté à la faveur du heurt formateur contre les obstacles, sur les ruptures qui creusent régulièrement la relation entre le gouverneur et son pupille, sur l'affrontement à nu des égoïsmes. D'une façon tout à fait inattendue pour moi, il faisait réapparaître le *problème du mal* au coeur de l'ouvrage de 1762, et je prenaï, à la lecture des *Solitaires*, la mesure de l'échec pratique d'une telle formation pourtant présentée comme un modèle par son théoricien<sup>9</sup>.

Kant n'était pas loin. De l'aveu même de Pestalozzi, Fichte avait été frappé de voir à l'oeuvre dans son action les principes du philosophe de Königsberg. Il me fallait alors revenir vers l'auteur des trois *Critiques*, dont on sait quel rôle devait jouer la lecture de l'*Emile* dans l'évolution de sa pensée : il en avait oublié sa rituelle promenade quotidienne. Kant - non pas le Kant taillé sur mesure par l'idéologie française, mais celui des *Problèmes kantiens*, qui, insiste Weil, "se veut métaphysicien, quoique métaphysicien d'une espèce nouvelle"<sup>10</sup> - avait superbement mis en philosophie la césure entre le monde de la nature, entièrement soumis au déterminisme et à ses lois, et le monde de la liberté, où nous restons absolument maîtres de nos décisions. Conscient du problème ainsi posé à la pensée philosophique, qui est systématique ou n'est pas, il s'était efforcé, dans la *Critique du jugement*, de jeter un pont entre le monde du fait et celui du sens : c'est la finalité, observable dans la nature, et sans laquelle l'oeuvre d'éducation ne serait pas possible. Mais Weil insiste bien sur l'idée que l'indication de ce passage n'entraîne pas de nouvelle compromission de la liberté avec le donné naturel, ce qui ruinerait le principe d'autonomie : la liberté reste transcendante, la nature demeure mécanisme ; la finalité ne fait qu'introduire une *condition* de réalisation de la liberté en ce monde, en aucun cas une règle, elle ne peut fonder une action.

Pestalozzi ne sentait pas autrement dans la mise en oeuvre de sa Méthode, et l'*Emile*, malgré toutes les apparences, restait construit sur deux mondes non réconciliés, celui de la raison et celui de la volonté. Je me trouvais ainsi en présence d'un véritable *noeud gordien* de l'éducation que Rousseau avait habilement noué dans son ouvrage de 1762, dont Kant avait fait le thème de sa réflexion philosophique, et que Pestalozzi avait, avec une naïveté philosophique à peine feinte, tranché dans sa pratique pédagogique. Mais il restait encore et toujours à comprendre une action dans laquelle le Genevois s'était bien gardé de s'engager, qui devenait à proprement parler impossible dans l'univers du philosophe de Königsberg (la liberté, à moins de se renier elle-même, ne peut opérer le passage sensible par l'éducation...), mais que le pédagogue d'Yverdon n'avait pas craint d'empoigner à bras le corps. Après tout, depuis que l'homme se pense, il y a de l'éducation...

L'étude de la problématique pestalozzienne et de l'intense discussion qui s'était développée à Yverdon entre les partisans d'un leadership philosophique de la Méthode (Niederer) et les partisans d'un leadership didactique (Schmid), comme l'observation du problème que n'avait cessé de poser la démarche de l'éducateur d'Yverdon aux constructeurs de l'idéalisme allemand, à Fichte en particulier, me conduisaient à retrouver, dans la pensée de l'époque, une lignée de réflexion qui tentait de réunir par une philosophie de l'éducation les deux bords de la faille kantienne. Une conviction commune portait en effet les Fröbel, Herbart, Schleiermacher, qu'ils avaient acquise au contact direct de l'action et des ouvrages de Pestalozzi : l'éducation est la nouvelle Idée qui porte notre monde, il convient de la placer en clef de voûte d'un nouveau système.

J'examinais leurs constructions et je remarquais vite que leurs artisans, lorsqu'il s'agissait de donner un contenu à cette Idée, semblaient eux-mêmes dans les contradictions du constructivisme idéaliste : Fröbel ne voulait plus entendre parler que de *Vie*, Herbart que de *Science de l'éducation*, Schleiermacher que de *Praxis sensée*, mais lorsqu'ils passaient à l'action ou que l'on essayait de penser leur système dans la perspective de l'action, on voyait régulièrement la liberté s'engloutir dans l'interprétation métaphysique qu'ils en donnaient. Là où Pestalozzi était resté un croyant d'éducation, ils s'en faisaient les théologiens vite tentés par l'intolérance.

En suivant l'évolution de la pensée éducative allemande au XX<sup>e</sup> siècle, j'observais qu'elle ne cessait au fond de se débattre avec la problème posé par Kant : ce problème ne faisait en vérité que s'exacerber dans l'opposition entre l'expérimentalisme d'un Brezinka et le projet émancipatoire d'un

Mollenhauer, et cela sur fond de philosophie plus que jamais impuissante à penser la contradiction <sup>11</sup>. Des incursions dans la pensée éducative italienne m'ont mis en présence des mêmes positions et des mêmes oppositions, dans un contexte qui reste plus idéologique <sup>12</sup>. Et que l'on ne pense pas trop vite que notre positivisme français, si habile à couper, dans une publication de textes traduits (déjà un événement en soi !) de Comenius ou de Fröbel, ce qui serait à mettre au compte de "spéculations creuses" ou de "divagations subjectives", nous met à l'abri de telles aventures métaphysiques ! Nous restons en effet, en éducation comme ailleurs, les héritiers de Kant et du problème qu'il nous a légué. Notre Ecole est herbartienne, mais lorsque, fatiguée de son concept, elle en appelle à la "vie" pour renouer avec la liberté, elle est guettée par l'aventure fröbelienne ; et lorsque la *praxis* devient pour elle le critère du sens, l'illusion de Schleiermacher se profile... Le problème est que, projeté d'un absolu dans un autre et régulièrement piégé par une réalité qui n'admet pas de se laisser mutiler au nom d'une Idée, le pédagogue concret ne sait plus vraiment en quel sens il doit agir, et s'il doit faire autre chose que fonctionner...

Il vient alors interroger Socrate, comme ces jeunes gens d'Athènes orphelins de la "cité de nature". Mais le sage à figure de Silène ne peut lui indiquer d'autre voie que la compréhension de sa propre démarche à partir des pôles contraires qui l'animent, et la mise en oeuvre d'une action qui ne se laisse enfermer dans aucun d'entre eux et prenne le risque de la liberté autonome. C'est ce qu'aucune philosophie, elle-même prise dans la contradiction, ne peut dire. C'est ce qu'une théorie de l'éducation peut exprimer.

Voilà où j'en suis de ma route déjà longue. Elle réclame d'être poursuivie en marge de l'agitation éducative de ce siècle finissant, dans un inlassable travail critique et dans un oeuvre de construction qui, au bout du compte, rendent honneur à la philosophie. Car l'éducation peut elle aussi prétendre à l'*universitas* du savoir.

**Michel Soëtard**

*Professeur de Philosophie de l'éducation et d'Histoire des idées pédagogiques  
aux Universités catholiques de Lille et d'Angers.*

## Notes

- 1 Paris, Gauthier-Villars, 1971, 258 p.
- 2 *Logique de la Philosophie*, Paris, Vrin, 2<sup>e</sup> éd. revue, 1967. Introduction.- Voir aussi "Philosophie et réalité", compte rendu de la séance de la Société Française de Philosophie publié dans *Eric Weil. Derniers essais et conférences*, Paris, Beauchesne, 1982, p. 23-57. - On pourra lire ici la belle Thèse de G. Kirscher sur *La philosophie d'Eric Weil*, précisément sous-titrée "systématicité et ouverture", Paris, PUF, 1989, 414 p.
- 3 Ce dernier texte est accessible dans une nouvelle traduction de B. Jolibert aux Ed. Klincksieck, coll. "Philosophie de l'Education", Paris 1988, 83 p.
- 4 L'oeuvre de référence est ici le *Commentaire de l'Épître aux Romains*. Si l'on ne veut pas se risquer dans sa *Dogmatique* en 26 volumes, on pourra se reporter au *Karl Barth* d'Henri Bouillard en 3 vol., Paris, Aubier, 1957.
- 5 Berne, P. Lang, 1988.
- 6 C'est toute l'oeuvre de Pestalozzi qu'il faudrait citer, depuis les *Écrits sur le Neuhof* jusqu'à l'admirable *Chant du Cygne* de 1826, en passant par *La Veillée d'un solitaire* (1780), les *Recherches sur la marche de la nature dans l'évolution du genre humain* (1797) et les écrits sur la Méthode. Le document autobiographique qui thématise le plus nettement chez Pestalozzi la rupture de l'univers naturaliste, en même temps que la redécouverte de la dimension spécifique du Christianisme comme "le plus pur et le plus noble avatar de la doctrine de l'élévation de l'esprit au-dessus de la chair", est sans doute sa lettre du 1<sup>er</sup> octobre 1793 à Nicolovius, publiée dans le 3<sup>e</sup> volume des *Sämtliche Briefe*, Zurich, Orell Füssli, p. 298-302. - Je me suis efforcé de suivre cet itinéraire dans *Pestalozzi ou la naissance de l'éducateur*, Berne, Lang, 1981, 671 p.
- 7 Ce double courant porte le mouvement dialectique de l'ouvrage de 1801 *Comment Gertrude instruit ses enfants* (éd. Castella, Albeuve, 1985), qui constitue le texte fondateur de la pédagogie allemande, et il est à l'oeuvre dans la pratique pédagogique exposée dans la *Lettre de Stans* (Ed. du Centre Pestalozzi d'Yverdon, 1985).
- 8 Les fondements de cette réflexion sont posés dans un texte d'allure philosophique, mais qui ne cesse de se renier comme tel dans des proclamations explicites (où Fichte est principalement visé) et jusque dans la structure aporétique de l'oeuvre : *Mes recherches sur la marche de la nature dans l'évolution du genre humain* (1797).
- 9 Cette lecture de l'*Emile* sur fond de contradiction entre le "laisser croître" et le "faire plier la volonté" apparaît nettement dans le Journal de Pestalozzi sur l'éducation de son fils Jakob.
- 10 Paris, Vrin, 2<sup>e</sup> éd. augmentée, 1970.
- 11 Voir l'article, complété par une bibliographie en forme d'itinéraire de lecture, que j'ai rédigé en collaboration avec Winfried Böhm dans le numéro 84 de la

*Revue Française de Pédagogie* (juillet-septembre 1988), p. 67-78 : "L'évolution de la pensée pédagogique allemande (RFA) depuis les années soixante".

- 12 On pourra se reporter ici au remarquable ouvrage de Giuseppe Flores d'Arcais : *Orizzonti della pedagogia*, Pisa, Giardini Editori e Stampatori, 1989, 195 p. - Voir aussi les Actes, à paraître chez le même éditeur, d'un Colloque qui s'est tenu à Lille en janvier 1990 sur l'*Evolution des pratiques éducatives et de leur impact social dans l'Italie, la République Fédérale d'Allemagne et la France des vingt dernières années* (contributions de G. Flores d'Arcais et A. Granese, W. Böhm et M. Winkler, A. Barthélémy-Déscamps, J. Houssaye et M. Soëtard). - Un ouvrage comme celui de Winfried Böhm, *Theorie und Praxis* (Würzburg, Königshausen + Neumann, coll. Internationale Pädagogik, Bd. 8, 1985, 176 p.) témoigne de la permanence de cette problématique de l'éducation dans le fond de notre culture européenne, jusque dans ses racines grecques, et de la richesse des outils que celle-ci met à notre disposition pour y répondre.

# UN REGARD D'AILLEURS : L'ÉLABORATION D'UNE APPROCHE INTERPRÉTATIVE EN SOCIOLOGIE DE L'ÉDUCATION

*Agnès Henriot-van Zanten*

**I**l peut paraître prématuré, dans mon cas particulier, d'évoquer déjà un "itinéraire de recherche". J'ai découvert que la Recherche existait il y a moins de dix ans, je n'ai commencé à publier qu'en 1985 et je ne fais officiellement partie du milieu des chercheurs, en tant que chargée de recherche au Centre national de la recherche scientifique, que depuis 1989.

Si j'ai accepté cependant de répondre à l'invitation de reconstruire mon cheminement, c'est pour deux raisons différentes. D'une part, il m'a semblé intéressant d'évoquer, à travers ma courte trajectoire, à la fois les obstacles et les encouragements que rencontre aujourd'hui un jeune chercheur dans son insertion professionnelle. D'autre part, j'ai pensé que

**Itinéraires de recherche**

*Perspectives documentaires en éducation, n° 21, 1990*



la tentative de montrer les liens entre ma position d'"étrangère" et le type de regard que je porte sur mes objets d'étude pourrait être une façon de clarifier, pour moi-même et peut-être pour d'autres, quelques-unes des dimensions de l'approche interprétative des phénomènes éducatifs.

## 1.- Origines, études et voyages : une ouverture sur le monde

De mon enfance au Vénézuéla, il me semble important d'évoquer quelques éléments dont j'entrevois aujourd'hui les effets sur la constitution d'un certain regard sur les autres. D'abord, je dois mentionner la situation sociale de ma famille, à la frontière entre les classes moyennes et la grande bourgeoisie d'affaires, puis mes origines ethniques : un père hollandais, une mère d'origine libanaise. Cet "entre-deux" n'a pas toujours été facile à vivre, mais il a beaucoup contribué, je pense, au développement d'une sensibilité aux différences sociales et culturelles. J'ai aussi beaucoup voyagé avec ma famille en Amérique du Nord et en Europe. A 15 ans, mes parents m'ont envoyée faire trois ans d'études en Suisse romande et à 18 ans je suis partie pour six mois à Cambridge. Je garde de cette époque d'excellents souvenirs car je n'ai pas seulement appris deux nouvelles langues, mais je suis aussi entrée en contact avec des gens très variés appartenant à différents pays et à différents milieux sociaux.

De retour au Vénézuéla, j'ai préparé une licence en langues modernes (anglais) à l'université. Il s'agissait d'un diplôme nouveau tourné vers la formation d'enseignants du secondaire. Il était assuré par des professeurs en majorité américains ou anglais et comprenait des cours de langue et de civilisation mais aussi de littérature, de linguistique, de psychologie de l'éducation... J'ai beaucoup apprécié cet enseignement ouvert sur différentes disciplines et assuré par des gens qui étaient à la fois très motivés et très exigeants. J'ai lu beaucoup d'ouvrages en éducation et notamment ceux des pédagogues que les américains appellent "les romantiques radicaux" (Ivan Illich, Everett Reimer, John Holt, Jonathan Kozol...). Je m'intéressais aussi à la littérature et à la critique littéraire. Je lisais surtout de la littérature anglaise, notamment féminine (Jane Austen, Katherine Mansfield, Virginia Woolf, Doris Lessing...). Parmi mes proches amis beaucoup étaient des écrivains consacrés ou en herbe.

J'aimais aussi, depuis toujours, l'enseignement. Pendant tout mon cursus universitaire, j'ai donné des cours un peu partout, dans des écoles et des lycées, dans des établissements très populaires, voire dans les

bidonvilles de Caracas, et dans de luxueux établissements privés, chez moi et au domicile des élèves. Je voyais l'enseignement à la fois comme une activité professionnelle et comme une activité militante dont je ne me lassais pas malgré les contraintes horaires que ce choix m'imposait. Après l'obtention de la licence, j'ai trouvé un poste dans un établissement privé non catholique de très bonne réputation. Très vite, cependant, l'immersion plus définitive dans un milieu professionnel très fermé sur lui-même, la prise de conscience qu'il faudrait me résigner à appliquer des programmes mal conçus et à donner la priorité à la discipline des élèves et non pas à la transmission des connaissances, sous peine de me trouver constamment en conflit avec mes collègues et avec l'administration, m'a profondément découragée.

## 2.- Séjour à Stanford : initiation à la sociologie et à l'anthropologie de l'éducation

A cette époque, le gouvernement vénézuélien avait décidé d'investir une partie des richesses accumulées grâce à la flambée des prix du pétrole dans un ambitieux programme de bourses d'études universitaires à l'étranger. J'ai eu ainsi la possibilité de préparer une maîtrise à la School of Education de l'Université de Stanford en 1981. Ce fut pour moi la découverte de l'univers de la recherche et cela d'autant plus qu'un étudiant de mon niveau était déjà considéré comme un chercheur devant avoir accès à toutes les ressources de cet endroit privilégié : professeurs, bibliothèques spécialisées, équipement informatique... Ma curiosité était énorme et j'ai suivi autant de cours qu'il était possible durant les quatre trimestres d'étude de l'année universitaire. La charge de travail était impressionnante : j'ai dû écrire au moins vingt-cinq dissertations allant de cinq à vingt-cinq pages et lire au moins cinq livres par semaine !

Suivant le système américain, le choix des matières était très ouvert. Mon cursus reflète ainsi le déplacement progressif de mes centres d'intérêt. D'abord des enseignements portant sur les méthodes d'enseignement et sur l'élaboration de programmes qui correspondaient étroitement aux exigences du diplôme pour lequel j'avais obtenu la bourse, puis l'approfondissement de mes connaissances en sociolinguistique, et enfin la découverte des deux disciplines sur lesquelles s'appuie mon travail de recherche aujourd'hui : la sociologie et l'anthropologie de l'éducation. La sociologie de l'éducation, et plus généralement la recherche en éducation aux États-Unis, demeurait en-

core au début des années 1980 largement dominée par une approche quantitative. Les recherches sur les interactions dans la salle de classe commençaient cependant à permettre de faire le pont entre les analyses fondées sur des traitements statistiques sophistiqués et les observations plus qualitatives comme celles de Philip Jackson dans son ouvrage, *Life in Classrooms*. Je suivis avec grand intérêt deux séminaires sur ce thème.

L'anthropologie de l'éducation était une des approches les plus en vogue pendant mon séjour à Stanford. D'abord par curiosité, puis par un véritable intérêt scientifique, je suivis plusieurs des enseignements de George et Louise Spindler et notamment leur très recherché séminaire d'été : "The Ethnography of Schooling". A la lecture des travaux ethnologiques récents portant sur la classe, sur les enseignants ou sur les liens entre l'école et les communautés locales, tels ceux de John Ogbu, *The Next Generation*, de Harry Wolcott, *The Man in The Principal's Office*, ou de Ray Rist, *The Urban School*, j'ai eu le sentiment d'avoir trouvé une approche qui me convenait et que j'aurais pu décrire à ce moment comme une sorte de critique littéraire des réalités scolaires à travers le recours à la comparaison interculturelle. Je m'initiais en outre à la pratique de la recherche de façon très amusante en réalisant une petite monographie du fonctionnement d'une teinturerie à proximité de mon domicile que j'intitulai : "It all comes out in the wash !"

### **3.- A la découverte de la France : élaboration théorique et recherche empirique**

A partir d'une connaissance très superficielle de la littérature sociologique française, j'écrivis à Viviane Isambert-Jamati depuis les Etats-Unis pour m'inscrire en doctorat en sciences de l'éducation à l'Université Paris V, une décision dont je n'ai pu que me réjouir jusqu'à ce jour. Elle m'accueillit chaleureusement et, très vite, me proposa de faire partie de l'Equipe de sociologie de l'éducation qu'elle dirigeait, m'aïda à obtenir une allocation de recherche pour financer mes études et m'invita à contribuer aux enquêtes qu'elle démarrait sur les zones d'éducation prioritaires. J'hésitai car mon projet de départ, pour lequel j'avais déjà constitué une importante bibliographie en langue anglaise, était de mener des observations sur les rapports maîtres-élèves à l'intérieur des établissements scolaires. Cependant, la possibilité de m'associer à un groupe de chercheurs et d'étudier une initiative récente et originale finirent par me séduire. L'accueil des autres membres de

l'équipe y fut aussi pour beaucoup : plusieurs de ceux qui sont aujourd'hui mes collègues m'ont apporté une aide précieuse à mes débuts.

Je me sentais toutefois profondément désorientée. Si plusieurs des chercheurs que je rencontrais s'intéressaient à ce que j'avais à dire sur les recherches aux Etats-Unis, très peu semblaient connaître les travaux dont je parlais : "C'est de la psychologie sociale" me disait-on, "il faudrait voir du côté des socio-linguistes, peut-être". Déjà très sensibilisée aux différences culturelles, je compris alors pleinement l'impact des découpages disciplinaires dans la socialisation scolaire et professionnelle des individus dont parle Basil Bernstein dans son célèbre article "On the Classification and Framing of Educational Knowledge", et qui est également une des idées forces développées par Michael Young et par d'autres chercheurs de la Nouvelle Sociologie de l'Education britannique. Je décidai d'abandonner provisoirement mon optique américaine et de me plonger dans la littérature française en sociologie de l'éducation : *La Reproduction, L'Ecole capitaliste en France, L'Inégalité des chances...* Les notes de synthèse de Jean-Claude Forquin publiées dans la *Revue française de pédagogie* me furent d'un grand secours à ce moment-là parce qu'elles m'ont permis de saisir les liens entre une partie de la littérature anglosaxonne et la littérature française.

Mes angoisses dans le domaine théorique passèrent cependant provisoirement au deuxième plan quand j'entrepris mes enquêtes de terrain. Si progressivement, j'ai élaboré un projet reposant sur l'étude ethnographique des rapports entre l'école et son environnement local dans une zone rurale et une zone urbaine, avec des lignes de recherche bien distinctes - analyse des liens entre l'école et les familles, étude des relations entre les différents agents d'encadrement de l'enfance et de la jeunesse, examen de l'impact de la politique de zones d'éducation prioritaires -, cette première recherche garde pour moi encore le goût de l'aventure. Je suis partie, sans un plan très élaboré, à la découverte de la France profonde et des dysfonctionnements de son système éducatif. Je me suis heurtée à des résistances que je ne soupçonnais pas de la part de certains enseignants et de l'administration, mais j'ai été très agréablement surprise de l'accueil que m'ont réservé la plupart des familles et des informateurs locaux. Je lisais à l'époque les recherches d'ethnologues français et américains ayant travaillé sur des groupes défavorisés dans les sociétés développées comme Colette Pétonnet ou Oscar Lewis et je me sentais très proche d'eux quand j'arpentais de long en large la Z.U.P. de mon terrain urbain ou les chemins entre les fermes de ma zone rurale.

L'écriture de ma thèse de doctorat eut lieu au cours de deux étés lyonnais. J'avais déménagé de Paris pour suivre mon mari qui avait obtenu un poste de maître de conférences dans cette ville. J'ai beaucoup travaillé à articuler différentes perspectives théoriques et à produire un discours qui, comme le dit - et le pratique - l'anthropologue américain Clifford Geertz, permette de conjuguer le point de vue de l'indigène et celui de l'observateur extérieur. Cela n'est pas allé de soi, mais la rédaction antérieure d'articles portant sur ce matériel empirique, notamment pour deux ouvrages collectifs élaborés à partir des rencontres avec les chercheurs du Service de la recherche sociologique de Genève, a facilité ma tâche. Surtout, le travail de synthèse sur les "Approches ethnographiques en sociologie de l'éducation", réalisé avec deux collègues sociologues pour la *Revue française de pédagogie* à la demande de Jean Hassenforder, m'a beaucoup aidé à mieux situer mon approche par rapport aux divers courants de la recherche qualitative anglo-saxonne et française.

#### 4.- Les débuts d'une carrière professionnelle : difficultés et encouragements

Après la soutenance de la thèse, qui se déroula en face d'un jury composé de Viviane Isambert-Jamati, Jean-Claude Chamboredon, Gabriel Langouët et Guy Vincent en mai 1987, commença une période d'incertitude. Pourrais-je trouver une insertion officielle dans les milieux de la recherche ? Ce n'était pas le nombre de postes mis au concours dans les établissements d'enseignement supérieur ou dans le Centre national de la recherche scientifique qui incitait à l'optimisme. Et que faire entre-temps pour continuer à faire de la recherche ? La préparation de mon projet pour le C.N.R.S. occupait, il est vrai, une grande partie de mon temps. J'avais dû élaborer un premier projet en hâte pour octobre 1987. Au cours des mois qui suivirent, j'ai beaucoup lu pour le réviser en développant une problématique bien distincte de celle de mes premières enquêtes et plus ancrée dans des courants théoriques, tout en restant dans le champ des rapports entre l'école et l'espace local.

Pendant cette période, mon intérêt pour les relations entre l'école et la ville s'est accentué. Mes connaissances dans le domaine de la sociologie urbaine ont progressé grâce à la lecture de monographies anciennes et récentes et des ouvrages de synthèse comme celui d'Ulrich Hannerz, *Explorer la ville*. Je découvris peu après qu'il existait en Grande-Bretagne et surtout

aux Etats-Unis un ensemble de travaux sur le thème de l'éducation en milieu urbain. D'autre part, j'ai progressivement pris conscience des relations entre les dynamiques locales en éducation que je souhaitais étudier et les logiques d'action des classes moyennes, notamment à la lecture de l'ouvrage de synthèse sur les recherches concernant le "local", *L'esprit des lieux*, et des débats portant sur ces catégories sociales publiés dans la *Revue française de sociologie*. En même temps, mon intérêt pour l'action collective et les politiques municipales dans le domaine de l'éducation m'a conduit à regarder la littérature existante en sociologie politique, notamment celle qui concerne les théories de la mobilisation des ressources. J'ai aussi beaucoup lu sur la sociologie compréhensive et interactionniste : Alfred Schütz, Erving Goffman, Peter Berger et Thomas Luckmann...pour enrichir mon approche méthodologique.

Malgré le profond intérêt que je portais à l'élaboration de ce projet, j'éprouvais cependant, comme bien d'autres dans ma situation, beaucoup de mal à travailler sans avoir un statut officiel. Plusieurs facteurs m'ont aidée à ne pas désespérer de mon avenir et à garder des liens avec la recherche. D'une part, j'ai eu la chance de pouvoir bénéficier de contrats qui m'ont apporté un soutien financier tout en me permettant de poursuivre mes centres d'intérêt. Grâce à Paul Durning, qui s'occupait du programme "Politiques sociales, action sociale et travail social" à la Mission recherche expérimentation du Ministère des Affaires sociales, j'ai pu obtenir à la rentrée 1987 un contrat de recherche pour effectuer une revue de synthèse des travaux français et anglo-saxons sur le thème des liens entre les familles et l'école. À la rentrée suivante, j'ai pu commencer à tester quelques-unes des hypothèses de mon projet C.N.R.S. grâce au financement d'une enquête intitulée "Dynamiques urbaines et dynamiques scolaires" et dont le projet avait été élaboré en collaboration avec deux collègues lyonnais par le Commissariat général du Plan et le Plan Urbain.

Un autre facteur décisif a été mon insertion dans des réseaux de chercheurs dans mon champ de travail. Je suis toujours restée membre de l'Equipe de sociologie de l'éducation et j'ai continué à bénéficier du soutien amical de Viviane Isambert-Jamati, d'Eric Plaisance, de Lucie Tanguy et des autres membres de cette unité de recherche. Philippe Perrenoud, du Service de la recherche sociologique à Genève, m'a invitée en 1988 à faire partie du Comité "Modes et procès de socialisation" de l'Association internationale des sociologues de langue française. En outre, mes enseignements à la Faculté d'anthropologie et de sociologie de l'Université Lyon 2 m'ont donné la possibilité de rester proche des

étudiants, de maintenir un contact informel avec plusieurs équipes de sociologues et de tisser des liens avec des collègues avec qui je continue actuellement à faire des enquêtes de terrain.

## 5.- Perspectives : choix personnels et projets professionnels

Depuis l'année dernière, mon entrée au C.N.R.S. me permet de consacrer plus de temps aux différentes enquêtes de mon projet : "Les classes moyennes et l'école : stratégies individuelles et action collective dans l'espace urbain" ainsi qu'à des publications diverses. J'apprécie énormément l'espace-temps de réflexion et de recherche dont je dispose actuellement tout en étant très consciente de la nécessité de le protéger. En effet, celui-ci est sans cesse menacé par des contraintes professionnelles, soit celles liées aux impératifs de la recherche contractuelle - rédaction de projets et de rapports dans des délais toujours trop courts - soit celles liées à l'appartenance à un milieu scientifique - participation à des réunions, à des colloques, à des groupes de travail. Il est également à conquérir quotidiennement face aux obligations domestiques et aux exigences de l'éducation de deux jeunes enfants.

J'ai beaucoup de projets pour les années à venir. Je souhaite vivement continuer à faire des recherches de terrain car je crois profondément qu'il est indispensable de ne pas séparer la réflexion théorique et la démarche empirique. Je souhaite également contribuer à développer plus d'espaces d'échanges collectifs entre chercheurs et entre chercheurs et praticiens au delà des structures formelles existantes. En outre, j'espère que je pourrai mettre ma connaissance des langues et des recherches d'autres pays au service d'une meilleure communication avec des collègues étrangers. Cet été, j'ai pu faire un premier pas dans ce sens lors d'une mission de deux mois à l'Université de Stanford qui me donna l'occasion de renouer les liens avec mes anciens professeurs et de dialoguer avec plusieurs chercheurs travaillant en sociologie et en anthropologie de l'éducation. J'ai de nouveau ressenti, cependant, à quel point la méconnaissance mutuelle, beaucoup plus que les contraintes institutionnelles ou financières, constitue un obstacle majeur aux échanges scientifiques internationaux.

Ce retour à mon point de départ en tant que chercheur m'a aussi amenée à réfléchir aux effets de mon itinéraire sur ma pratique de recherche. J'ai été attirée par les approches ethnographiques parce

qu'elles correspondaient aux dispositions engendrées par ma socialisation familiale et mon éducation. J'ai également été attirée vers les objets de recherche sur lesquels je travaille actuellement - l'école et l'espace local, l'école et la ville - parce qu'ils renvoient à des thèmes tels que l'appartenance ou le cosmopolitisme qui me sont chers. Toutefois, je ne perçois pas ma situation particulière comme étant une condition indispensable à la mise en oeuvre d'une approche interprétative. Celle-ci comporte certes une dimension subjective qui se nourrit de l'expérience personnelle du chercheur, mais elle doit davantage au recoupement méticuleux de plusieurs sources d'information et au travail théorique visant à faire le lien entre un travail donné et le corpus de recherches qui l'a précédé. C'est dans le sens de cette construction, à la fois personnelle et objective, conceptuelle et empirique, que je voudrais orienter mes recherches dans les années à venir.

**Agnès Henriot-van Zanten**

*Chargée de recherches au Centre national de la recherche scientifique  
Equipe de sociologie de l'éducation  
C.N.R.S. / Université Paris V*

### Bibliographie indicative

- Henriot-van Zanten (A.), Kherroubi (M.).- Une Initiation des élèves instituteurs à la recherche et à la sociologie de l'éducation. De la théorie à la pratique.- *Revue française de pédagogie*, n° 71, 1985, pp. 89-95.
- Henriot-van Zanten (A.).- L'Ecole en milieu rural : réalités et représentations.- *Revue française de pédagogie*, n° 73, 1985, pp. 41-46.
- Henriot-van Zanten (A.), Léger (A.).- Nouvelles perspectives dans l'étude des rapports entre l'école et le milieu local in *l'échec scolaire, nouveaux débats, nouvelles approches sociologiques*, sous la direction de Plaisance (E.), éd. du C.N.R.S., 1985, pp. 17-24.
- Henriot-van Zanten (A.).- Ethnologie de l'éducation.- *L'Année sociologique*, vol. 37, 1987, pp. 387-402.
- Derouet (J.-L.), Henriot-van Zanten (A.), Sirota (R.).- Approches ethnographiques en sociologie de l'éducation : l'école et la communauté, l'établissement, la classe, Note de synthèse.- *Revue française de pédagogie*, n°s 78 et 80, 1987.
- Henriot-van Zanten (A.).- L'école et ses nouveaux partenaires. Enjeux locaux et zones d'éducation prioritaires in *Qui maîtrise l'école ? Politiques d'institutions et pratiques des acteurs*.- Travaux réunis par Montandon (C.), Perrenoud (Ph.), Lausanne, Réalités sociales, 1988, pp. 39-54.



- Henriot-van Zanten (A.).- Les ressources du local. Innovation éducative et changement social dans les zones d'éducation prioritaires.- *Revue française de pédagogie*, n° 83, 1988, pp. 23-30.
- Henriot-van Zanten (A.).- Les familles face à l'école. Rapports institutionnels et relations sociales, in *Education familiale. Un panorama des recherches internationales*, sous la direction de Durning (P.), Paris, Mire/Matrice, 1988, pp. 185-207.
- Henriot-van Zanten (A.).- *L'école et l'espace local. Les enjeux des zones d'éducation prioritaires*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon, 1990.

### Références bibliographiques

- BERNSTEIN (B.).- "On the Classification and Framing of Educational Knowledge" in YOUNG M.F.D., ed., *Knowledge and Control. New Directions for the Sociology of Education*, London, Collier Macmillan, 1971.  
*L'Esprit des lieux. Localités et changement social en France*, Paris, éd. du C.N.R.S., 1986.
- FORQUIN (J.-C.).- "La sociologie des inégalités d'éducation : principales orientations, principaux résultats depuis 1965".- *Revue française de pédagogie*, n° 48, 1979, pp. 90-100 ; n° 49, 1979, pp. 87-97 ; n° 51, 1980, pp. 77-92.
- FORQUIN (J.-C.).- "La 'nouvellesociologie de l'éducation' en Grande-Bretagne, apports théoriques, évolution (1970-1980)", *Revue française de pédagogie*, n° 63, 1983, pp. 61-79.
- GEERTZ (C.).- *Savoir local, savoir global. Les lieux du savoir.*- Paris, P.U.F., 1986.
- HANNERZ (U.).- *Explorer la ville.*- Paris, éd. de Minuit, 1983.
- JACKSON (P.).- *Life in Classrooms.*- New York, Holt, Rinehart & Winston, 1968 (dernière éd. Teachers College Press, 1990).
- LEWIS (O.).- *Les enfants de Sanchez.*- Paris, Gallimard, 1963.
- OGBU (J.).- *The Next Generation : An Ethnography of Education in an Urban Neighborhood.*- New York, Academic Press, 1974.
- PETONNET (C.).- *On est tous dans le brouillard. Ethnologie des banlieues.*- Paris, éd. Galilée, 1985.
- RIST (R.).- *The Urban School: A Factory for Failure.*- Cambridge, Mass., The M.I.T. Press, 1977.
- WOLCOTT (H.).- *The Man in the Principal's Office: An Ethnography.*- New York, Holt, Rinehart & Winston, 1973 (dernière éd. Waveland Press, 1984).

# COUR-CHEVERNY - LOS ANGELES, VIA ALGER ET VINCENNES

*Alain Coulon*

**R**écit de vie ? Témoignage ? Autobiographie intellectuelle ? Archéologie des expériences de recherche ? « L'itinéraire de recherche » tient sans doute de tout cela. Il exige en tout cas de ne pas être dupe de l'illusion biographique, qui reconstruit a posteriori et met en cohérence des éléments existentiels dont on sait à quel point, en réalité, ils doivent le plus souvent leur occurrence et leur succession à des rencontres de hasard, à des lectures refoulées, à des événements historiques ou personnels imprévus.

Un itinéraire, lorsqu'il est décrit, se caractérise par l'impossibilité de retourner en arrière, l'emprunter condamne à toujours avancer. Il est toujours construit par sédimentation, et sa logique d'aujourd'hui n'est pas la même que celle qu'il aurait eue s'il avait été reconstitué hier.

Aussi faudrait-il, dans l'idéal, pouvoir le déconstruire à partir d'une position présente, en partant non pas des couches sédimentaires les plus lointaines, mais au contraire en partant des plus récentes pour explorer les plus anciennes, qui n'ont pas nécessairement généré les suivantes. Ainsi pourrait-on saisir comment le présent reconstitue le passé, car sinon, comment comprendre que des éléments que je jugeais importants il y a dix ans me semblent aujourd'hui secondaires, voire triviaux ?

**Itinéraires de recherche**

*Perspectives documentaires en éducation, n° 21, 1990*

C'est sans doute dans ce compactage logique, - qu'on pourrait appeler, du nom du sculpteur, « l'effet CESAR » : « Un jour, j'étais une automobile ! » -, que réside l'une des ambiguïtés des histoires de vie et de la méthode biographique dans les sciences humaines. Il faudrait que le parcours décrit ne soit pas lu selon une ligne, ni même selon une courbe, qui sont deux figures qui favorisent notre tendance à rationaliser la « présentation de soi », mais que l'itinéraire s'apparente davantage à une bande de Moëbius, dont la propriété d'être une surface unilatère trompe, certes, le premier regard, mais permet en revanche de dérouler le flux de l'expérience et de la vie de façon moins faussement logique que ne l'évoque irrésistiblement la notion d'itinéraire. Cette dernière implique en effet un commencement et un aboutissement, - ainsi du titre que j'ai finalement choisi - avec des étapes qui marquent des discontinuités, ou tout au moins des évolutions quasi prévisibles, objectivables, là où il n'y a peut-être qu'impulsions, positions provisoires, ruptures dont on ne prend conscience que bien plus tard, continuité temporelle de l'expérience, qui n'est pas marquée par la linéarité mais bien plutôt par un entrelac intérieur.

De plus, la notion d'itinéraire semble privilégier l'espace qui le borne, au détriment sans doute de la temporalité, qui marque fondamentalement l'expérience humaine. Aussi je proposerai une « simple » description de mon parcours de sociologue de l'éducation, dans l'esprit de WITTGENSTEIN, selon lequel, l'explication n'étant qu'une hypothèse incertaine, il faut passer à la description, qui, parce qu'elle est fondée sur une présupposition herméneutique, permet, en montrant l'ordonnancement interne des choses, d'en saisir le sens.

Enseignant-chercheur, disent les textes ministériels qui définissent le statut des enseignants de l'enseignement supérieur. La recherche fait donc partie intégrante de ma fonction. Mais du statut à l'acte, il y a un pas qu'il s'agit de franchir, en mettant en place un dispositif de vie et de travail qui autorise la recherche. Car le temps de recherche, pour un enseignant du supérieur aujourd'hui, c'est d'abord ce qui reste quand on a accompli tout le reste, c'est-à-dire les cours, les directions de travaux d'étudiants, les lectures d'ouvrages et leurs comptes rendus, la participation à des réunions institutionnelles et professionnelles, les diverses tâches administratives qui peuvent être lourdes. Se soustrait encore au temps de recherche proprement dit celui consacré à la recherche de financement des projets de recherche : détecter et rédiger les appels d'offre, en assurer la frappe soi-même le plus souvent, enfin faire la queue au bureau de poste ! C'est aussi résister aux incessantes sollicitations de