

N° 23

*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 : **Mathilde Bouthors, Monique Caujolle, Agnès Cavalier, Philippe Champy, Odile Chesnot-Lambert, Danielle Dagorn, Claire Dartois, Christiane Étévé, Anne-Marie Galopeau, Georgine Malingre, 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 Aitali, 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 l'illustré aux écrits des cognitivistes et des linguistes*
par Jacques Wittwer 7

Itinéraires de recherche

- Principes et aventures : saisir le travail des acteurs de l'éducation en situation d'incertitude*
par Jean-Louis Derouet 17
- Itinéraire et reconstruction biographique*
par Eric Plaisance 29

Chemins de praticiens

- Enseigner un métier*
par Nicole Allieu 49
- Histoire d'une recherche*
par Roland Charnay 63

Repères bibliographiques

- L'économie de l'éducation : du «capital humain» à l'évaluation des processus et des systèmes éducatifs*
par Jean-Pierre Jarousse 79

Communication documentaire

- L'usage des banques de données à l'Institut national de recherche pédagogique : problématique et réalisations*
par Philippe Champy 107

Innovations et recherches à l'étranger

- Vingt ans après : l'émission de télévision éducative «Sesame Street» .. 129*
- Un cas de réussite scolaire d'une minorité immigrée : les élèves asiatiques (États-Unis) 135*
par Nelly Rome

BIBLIOGRAPHIE COURANTE

- Ouvrages et rapports 143
- Adresses d'éditeurs 176
- Summaries 178



1

ÉTUDES

DE L'ILLUSTRÉ AUX ÉCRITS DES COGNITIVISTES ET DES LINGUISTES

Jacques Wittwer

Pour se lancer dans l'aventure que représente un itinéraire de lecture, faut-il choisir une méthode rigoureuse, s'appuyant à la fois sur la consultation de sa (ses) bibliothèque(s) personnelle(s), de ses notes et de l'introspection contrôlée, faut-il prendre «itinéraires» au pluriel, selon les genres de lectures ?

Faut-il utiliser le terme «littérature» au singulier ou au pluriel selon que l'on va s'entretenir de romans, de poésie, de certains essais, ou de philosophie, de psychologie, de sociologie, de logique, d'économie...en «sciences humaines», de mathématiques, de physique, de chimie, de biologie en «sciences dures» ? Faut-il tenir compte des chers (!) livres d'art que l'on regarde si peu souvent ? Faudra-t-il citer les quelques 300 thèses que j'ai eues à examiner, lecture austère mais presque toujours bénéfique pour la mise à jour des savoirs et des connaissances ?

Habitué à rédiger, certes sur des recherches dont je reste le maître d'oeuvre, mais dont le thème m'est quand même extérieur, j'ai quelque pudeur à écrire à propos d'un parcours qui, sans doute, révélera quelque trait, sinon de ma personnalité, tout au moins de mon histoire intellectuelle. Cependant, je ne pouvais refuser cette participation à mon collègue

Itinéraires de lecture

Perspectives documentaires en éducation, n° 23, 1991

et ami Jean Hassenforder, ainsi qu'à l'institution qu'il anime, car c'est avec reconnaissance que je me souviens de l'aide que m'apportât pour mes lectures d'alors, l'ancêtre de l'I.N.R.P., à savoir le merveilleux «Musée Pédagogique»!

En réfléchissant sur ce que j'allais faire, je m'aperçus très vite que si j'utilisais la méthode rigoureuse à laquelle je viens de faire allusion, j'en aurais pour des semaines, voire des mois ! Or, bien que délivré des contraintes institutionnelles, j'ai des nécessités d'écriture qui occupent mon emploi du temps, et qu'encore une fois, je n'ai pas de goût pour ce genre d'évocation, bien que l'on s'apercevra que je me laisse prendre à cette rétrospective. Aussi me suis-je contenté d'une approche quelque peu impressionniste, fondée sur la sollicitation des souvenirs, même si en fin d'itinéraire, je me livre à quelques considérations quantitatives.

Ayant appris à lire avant mon entrée au cours préparatoire grâce à une vieille voisine en mal d'instruire, je fus un lecteur précoce, heureusement préservé de la télévision - c'était en 1925-26 ! - et mes premières lectures me conduisirent, non pas vers le conte, mais vers les légendes des différentes provinces et des différents pays, voisins du mien, disons de 7 à 9 ans ; sans doute faut-il y voir comme une amorce de mon goût pour la dimension historique. Puis de 9 à 11-12 ans, ce fut la période des livres d'aventure, Jules Verne et Arnould Galopin, entre autres, et des illustrés dont l'un, «Cri-Cri», me révéla mon goût pour le «polar», avec les aventures de Rabascasse et Browning, illustrant l'alliance explosive et efficace d'un détective marseillais et d'un détective américain !

Allait venir une longue période que l'on peut qualifier de romantique et de littéraire, de 12 à 16 ans, grâce à mes professeurs de français de C.E.G., qui m'initièrent à certaines beautés de notre littérature. Mes favoris furent d'abord les romantiques et leurs poètes, Musset et Hugo en premier, mais aussi Vigny et Lamartine ; je pris plaisir à l'«Atala» de Chateaubriand. Puis j'élargis mes horizons littéraires, toujours du côté de la poésie, avec les parnassiens et surtout les symbolistes. Je me souviens aussi que ce fut très tôt que je m'intéressais à l'histoire : insatisfait par mes livres scolaires, j'allais à la bibliothèque municipale où j'empruntais les gros Mallet-Isaac pour mieux approfondir mes leçons d'histoire. Ce fut sans doute vers les 14 ans que j'allais «entrer» dans la littérature romanesque. Il me semble que les premiers romanciers qui me touchèrent furent Flaubert, avec son «Éducation sentimentale» et «Salambo», Maupassant avec ses nouvelles ainsi que celle d'E.Poë. Et les classiques ? D'abord un hommage à La Fontaine et à Pascal, qui

restent aujourd'hui mes préférés ; sans doute le choix de ce dernier annonçait peut-être mes orientations futures, à savoir mes préoccupations relatives à notre espèce, quant à son développement et à son avenir, voire sa destinée ? Entre 12 et 15 ans, les autres classiques du XVII^e ne me touchaient guère, au grand dam de mon professeur qui espérait que j'y viendrais ! Et il n'avait pas tort ! Mais ce fut bien plus tard que m'éblouirent les autres splendeurs de ce siècle : ce fut lorsqu'après la guerre, je préparais le C.E.S. de littérature française, avec des hommes comme Matoré et Jasinski. C'est aussi de cette époque que date ma passion pour la grammaire et tout ce qui touche au langage. Là aussi, je le dois à des maîtres exceptionnels comme le linguiste Fouché et le grammairien Bruneau.

Mais revenons un peu en arrière, entre 16 et 20 ans, âge où je me trouvais élève-maître à l'École Normale d'Auteuil. Contrairement à la plupart de mes condisciples qui semblaient ne s'intéresser qu'aux disciplines classiques ainsi que la plupart des professeurs, je commençais à rechercher les lectures psychologiques et pédagogiques. Ce fut un professeur d'histoire, sans doute mal orienté puisque tant passionné par la psychologie qu'il sut m'en communiquer le goût ! De même, ce fut T. Simon, qui me communiqua le virus de la psychopédagogie, dans ses interventions à l'E.N. C'est aussi à cette époque que je devais entrer en relation avec l'ensemble de l'œuvre de J.J. Rousseau. Ayant compris que le métier me plaisait lors des stages aux écoles annexes et d'application, j'en conclus, contrairement à certains, qu'il convenait d'aller voir ce que racontait des auteurs comme Decroly, Montessori, Pestalozzi, Claparède, Ferrière, Cousinet, Dewey.... Kerscheinsteiner, Makarenko, Freinet, viendront plus tard : après la guerre !

Au retour de celle-ci, déjà persuadé de l'importance de l'étude psychologique de l'enfant, une nouvelle dominante allait submerger pour un long temps les lectures romanesques et poétiques. Séduit à cette époque par l'abord de l'œuvre de Freud et les travaux de Le Senne et de Zazzo, je percevais mal les oppositions épistémologiques et personnelles, en particulier le conflit entre les deux derniers cités. Je me plongeais avec un égal appétit de savoir dans l'«Interprétation des rêves», la caractérologie lesennienne, et le «devenir de l'intelligence» ! Et puis, sans savoir que quelques années plus tard, j'allais avoir l'immense privilège d'être dirigé pour ma thèse principale par Jean Piaget, j'abordais timidement les premiers ouvrages du maître de l'école de Genève. A l'époque, il m'a fallu dix ans pour parvenir à maîtriser la théorie opératoire

de l'intelligence (1945-1955) et encore vingt pour la dominer et poser des au-delà qui ne nuisent aucunement à son caractère éternel de passage obligé. Trente années donc où il fut mon principal maître. Personne, sans doute, sauf lui, ne peut se vanter d'avoir une connaissance exhaustive de l'oeuvre. Sur les 65 oeuvres que j'en possède, toutes annotées, quelles sont celles que je garderais si un mauvais génie jaloux m'obligeait à me séparer du cinquième de ma collection? Voici les 9 ouvrages et les cinq fascicules¹ des fameuses «Etudes d'Epistémologie Génétique» que je conserverais. Par ordre de préférence, si un mauvais génie se montrait plus sévère :

- «De la logique de l'enfant à la logique de l'adolescent»
- «Biologie et connaissance»
- «Introduction à l'Epistémologie Génétique»(1er volume)
 - «La formation du symbole chez l'enfant»
 - «La genèse de l'idée de hasard chez l'enfant»
 - «La genèse des structures logiques chez l'enfant»
 - «Les mécanismes perceptifs»
- «Traité de logique» (le second paru chez Dunod)
 - «La genèse du nombre chez l'enfant»

Et voici maintenant les cinq fascicules annoncés :

- «Epistémologie mathématique et psychologie» (Vol. XIV)
 - «La filiation des structures « (Vol. XV)
 - «Les théories de la causalité» (Vol. XXV)
- «L'équilibration des structures cognitives» (Vol. XXXIII)
 - «Recherches sur la généralisation» (Vol. XXXVI)

En accompagnement de cette étude approfondie de l'oeuvre de Piaget, et sur ses conseils, je fus obligé, malgré mes préférences pour la littérature et la linguistique, de tenter de me donner une teinture de logicien. C'est ainsi que je fis une rencontre fructueuse avec B. Russell, non seulement avec «Les principia mathematica» qui devait, disent les mauvaises langues, beaucoup plus à Whitehead qu'à Russell, mais aussi avec son oeuvre philosophique et épistémologique. Il me fallut aborder Frege, Morgan, voire Hilbert, Boole, Carnap, Tarski, Quine... Mais aujourd'hui, je lis avec intérêt «les logiques modales» de Gardes et toutes présentations de la logique moderne, pourvu que l'auteur soit décidé à se faire

¹ J'essaie de rouler le mauvais génie en en proposant 14 au lieu de 13 !

comprendre de son lecteur, comme c'est le cas avec l'excellente présentation de celle-ci par J.B. Grize dans l'indispensable ouvrage de la pléiade : «Logique et connaissance scientifique». Côté langagier, avec ma préparation au C.E.S. de grammaire et philologie française, j'avais étudié les classiques de la question et je me sers toujours de ceux-ci, en particulier de la monumentale «Histoire de la langue française de Ferdinand Brunot» en dix-huit volumes complétée par les trois derniers volumes établis par son élève et... homonyme, Charles Bruneau, dont il faut aussi apprécier le «précis de grammaire historique» dont la dimension permet une approche plus succincte de celle-ci. A.Meillet et M.Cohen les comparatistes, Fouché le phonéticien, Marouzeau le grammairien du style, G.Cohen le médiéviste et bien d'autres encore que l'on m'excusera de ne pas citer ; mais ayant opté pour une solution impressionniste, je ne fais référence qu'à l'«immédiateté» de mes souvenirs lexiques et je serai déjà suffisamment long avec cette méthode... qui n'en est pas une ! Vint ensuite la plongée non plus dans la grammaire classique et comparatiste, mais dans cette discipline qui, grâce à F. de Saussure, a-t-on dit, allait enfin devenir une science à part entière : la linguistique. Après mes lectures de linguistes dont le structuralisme était encore libéral, O.Jespersen, V.Brondal, voire le Helmslev de la théorie des cas, allait venir le temps des purs et durs comme les L.Bloomfield (même s'il me fit découvrir qu'il n'était pas indécent d'inclure l'antécédent dans un syntagme propositionnel avec pronom relatif !), Z.Harris, C.F.Hockett... Heureusement, les linguistes européens m'entraînèrent vers des conceptions... plus humanistes, comme C.Bally, plus tard E.Benveniste, évidemment R.Jackobson, G.Mounin, et même, malgré sa volonté objectiviste d'exclure les locuteurs, A.Martinet et ses très nombreux disciples... Il me reste à évoquer ce qui me satisfait le plus, à savoir les auteurs qui ont réintroduit les locuteurs et les scripteurs, et pour nous le plus important de tous, R.Barthes et avec lui Benveniste, Todorof, bref les grammairiens du texte. J'ajouterai que, pendant quelques années, j'eu presque comme livre de chevet, l'ouvrage des «Liégeois» (sous la direction de J.Dubois) la «rhétorique générale», avec aussi «Les figures du discours» de P.Fontanier . Je n'oublierai pas non plus l'école d'Oxford et l'importance de la pragmatique avec Austin et Searle, qui ont ouvert la voie à la plupart des travaux sur les dimensions argumentatives et conversationnelles du langage.

Au fur et à mesure que j'avance dans cet itinéraire et que je consulte quand même ma bibliothèque et quelques notes, je m'aperçois combien il sera lacunaire et peu ordonné ! Avant de passer à un autre domaine de mes principales lectures, et à propos de mes difficultés à réaliser cet

itinéraire, il faut dire qu'avec les années et la pratique de recherches de plus en plus pointues, l'expérience lexicale change : de moins en moins d'ouvrages vous apportent la «substantifique moëlle», non pas qu'ils soient mauvais et sans intérêt, simplement ils ne vous sont plus utiles, mais peuvent l'être pour d'autres. Mais, va se demander le lecteur qui aura eu la curiosité de me suivre dans ce retour à l'intimité lexicale, et Chomsky, dans tout cela ? Eh bien ! je vais épinglez, non pas l'homme, opposé à la guerre du Vietnam, et malgré sa préface au livre de Faurisson, mais le caractère impérialiste -heureusement passé- de la grammaire générative et transformationnelle. C'est que, au début, persuadé de l'importance de la théorie et de la méthode, je l'étudiai de très près, sans grand enthousiasme, et en fit un cours pendant deux ans, cours qui ne passionna guère les étudiants ! Mais les arbres fleurissaient dans les classes, et comment un département de sciences de l'éducation pouvait-il l'ignorer ! Que reste-t-il du chomskisme ? Ce fut une théorie scientifique, puisqu'elle correspond aux critères poppériens de scientificité : elle est réfutable et réfutée ! J'ajoute que, pour ma réfutation personnelle, je tiens à la disposition de ceux qui y croiraient encore, un dictionnaire chinois-français où l'on peut saisir qu'il y a des langues pour lesquelles les parties du discours, fondement des «terminal strings» chomskiennes, n'ont pas cours, et le chinois n'a pas de distinction établie entre ce que les grammaires indo-européennes appelle la distinction verbo-nominale. Ce qui m'amène par un détour qui peut paraître inattendu, à mes lectures en psychanalyse. Car mon approche de la langue chinoise m'a aussi fait comprendre les limites des approches -certains et non des moindres, diraient des mystifications- lacaniennes du langage, parfois fort séduisantes pour les lecteurs en langues indo-européennes, mais très discutables quant à la saisie des mécanismes des «wen» et des «zi» de la langue chinoise écrite. Je retrouve cette réticence pour ne pas dire ce refus au sacre de Lacan chez mes trois auteurs préférés -hormis le fondateur !- traitant de la psychanalyse et du langage, A.Green, R.Gori, C.Chiland. Si d'autres auteurs de ces domaines m'ont aussi passionnés, comme les Mannoni, Legendre, Leclerc, M.Bonaparte, M.Klein, et aussi Reich, Wolfson, c'est toujours au trois premiers que je reviens quand je veux me situer à nouveau du côté langagier psychanalytique.

Avant de donner quelques détails quantitatifs sur mes provisions lexicales, je ne puis manquer de citer un autre domaine qui m'a toujours beaucoup intéressé, à savoir le domaine de la psychosociologie appliquée, domaine où je fus un lecteur attentif et parfois un stagiaire qui a toujours regretté de ne pas trouvé le temps pour participer davantage à la

formation par le groupe. Merci à tous mes amis psychosociologues, à la fois pour cette amitié et pour leurs travaux : J.Ardoino, G.Lapassade, M.Lobrot, R.Lourau, M.Pagès, A. de Peretti.

Et aussi, dans tout cela, où en est la littérature et la poésie ? Je dois confesser que pour cette dernière, c'est bien pauvre même si les trois noms que je vais citer me paraissent éblouissants : Brel, Brassens, et Prévert ! Quant à la littérature, c'est un peu moins mal : pour le repos du chercheur, après les lectures austères, quoi de plus détendant qu'un bon « policier », Léo Malet, P.D.James, Chase, voire un San Antonio de temps en temps. Je rat rarement un Goncourt, j'aime Buzzati, Kundera, Tournier, Tahar Ben Jelloun, René-Victor Pilhes, Ismaïl Kadaré et bien d'autres. J'ai découvert Neguib Mahfouz, j'ai même pris plaisir aux « Géorgiques » de Claude Simon (après qu'un étudiant marocain m'en ait montré la subtilité et la beauté !)

J'aime aussi les images et je me sens parfois quelque peu culpabilisé d'y consacrer trop de temps. Toutefois, cet itinéraire me rassure, il semble que j'ai beaucoup lu et que j'ai encore beaucoup à lire. C'est pourquoi je vais maintenant le terminer par une petite revue de nos deux bibliothèques.-mon épouse est une grande lectrice-. Commençons par ma bibliothèque de travail : les estimations sont les suivantes, un peu plus de 1000 ouvrages et plus de 1200 exemplaires de revues ; 250 ouvrages concernent le langagier, 300 la psychologie, 50 la sociologie (y compris la psychologie sociale), 50 la philosophie, 80 la psychanalyse et une centaine pour les mathématiques, la logique, la biologie l'économie... Pour les revues, 3/5 concernent le langagier, un peu moins de 2/5 la psychologie, le reste pour la sociologie et la psychanalyse. La bibliothèque de loisirs, outre les encombrantes encyclopédies et quelques livres d'art, contient environ 400 titres de romans, les essais, environ 180 et une cinquantaine d'ouvrages divers dont quelques vieux livres des XVII et XVIIIème siècles.

Alors qu'aujourd'hui, momentanément sans doute, je lis de moins en moins pour me consacrer à la lecture de mon second grand maître après Piaget, Gustave Guillaume, afin de participer à l'élargissement de son audience, est-il possible, en présence de ce magasin de lectures que représente nos deux bibliothèques, de faire une estimation de ce qui a été lu, consulté, parcouru, négligé ? On saisit qu'il s'agirait là d'un immense travail quelque peu narcissique ! Je me suis donc contenté de procéder, comme dans les sondages d'opinion, avec un échantillon représentatif. En voici donc les approximations en pourcentages : 10% d'ouvrages lus,

re lus, sans cesse utilisés (exemples, l'essai de logique opératoire de Piaget, l'histoire de la langue française de F. Brunot, S/Z de R. Barthes, rhétorique générale, ...), 30% lus intégralement avec prises de notes ou annotés, 50% de consultés avec notes ou annotations (exemples, Theory of syntax de Chomski, l'analyse linguistique dans l'antiquité classique de M. Baratin et F. Desbordes, l'acquisition du langage avec Oléron, Richelle, Rondal...), 10% pratiquement négligés. Pour les revues, 50 à 60% d'ouvertes avec une moyenne de 3 à 4 articles lus par revue, sur une dizaine environ. Enfin, en ce qui concerne les romans et les essais, environ 75% de lus pour ceux-là, 40 à 50% pour ceux-ci. Et pardon les poètes, l'adolescent que je fus doit me faire honte!

Pour en terminer avec cet itinéraire, quelques réflexions : tout d'abord convient-il de souligner combien il est difficile d'équilibrer lecture et écriture quand on a ou croit avoir quelque chose à communiquer ! Plus jeune, le chercheur est perpétuellement inquiet quant à la quantité et à la qualité de ses lectures. C'est un souci auquel on échappe peu à peu avec le temps pour mettre l'accent sur la qualité. On s'aperçoit qu'il n'y a guère que quelques dizaines d'ouvrages et d'articles fondamentaux et que, parmi ceux-là, la moitié ou au mieux les trois-quarts vous sont utiles dans ce que vous avez entrepris pour vos propres travaux ! Du point de vue des institutions savantes, ce n'est peut-être pas un conseil à suivre pour les jeunes chercheurs, néanmoins je leur conseille la lecture du livre de Kuhn sur la notion de paradigme et de « science normale » : « La structure des révolutions scientifiques » pour les rassurer sur le fond de ce que je viens d'avancer. Mais puisque l'institution les contraint à des bibliographies importantes, qu'il ne perdent jamais de vue le tout petit nombre de savants, dans toutes les disciplines, qui ont provoqué la révision ou l'abandon d'un « paradigme » au sens « kuhnien » du terme. Certes, comme le démontre si bien cet auteur, la presque totalité du travail de la science « normale » consiste, non pas à mettre en question les paradigmes en cours et... en cour, mais à s'y inscrire en y apportant une confirmation ou mieux une perspective nouvelle. Cette focalisation paradigmatique conduit évidemment à des redondances voire à des stagnations épistémologiques, qui se traduisent par des redites dans les publications. Ce qui me paraît important eu égard à cette situation, c'est d'apprendre à hiérarchiser ses lectures, de manière à repérer celles qui disent les mêmes choses, sous des présentations et des écritures différentes, à les citer pour contenter l'institution, mais à ne pas s'attarder dessus. C'est de cette manière que l'on peut, lassé d'entendre le même air joué par des instruments différents, composer sa mélodie, voire sa symphonie per-

sonnelle, et trouver le temps de l'achever. Enfin, il me semble qu'un autre danger guette le chercheur dans sa personnalité même, celui de ne pas consacrer un temps suffisant à d'autres lectures que celles de sa spécialité. Les essais, la littérature et la poésie, doivent compenser la convergence lexicale qu'exige aujourd'hui la recherche. Et je sais de quoi je parle : si les essais et surtout le roman font partie, d'une manière certes un peu anarchique, de mes activités lexicales, j'ai l'impression que j'ai perdu toute sensibilité à la poésie, domaine qui enchantait mon adolescence !

Bref, que la centration sur les recherches ne nous éloigne pas de ce que tout «sachant» doit rester : un humaniste !

Jacques WITTWER

*Professeur émérite en Sciences de l'Éducation
Bordeaux*

PRINCIPES ET AVENTURES :

saisir le travail des acteurs de l'éducation en situation d'incertitude

Jean-Louis DEROUET

*«-Et cependant la boulangère
Tous les sept ans changeait de peau.
-Tous les sept ans, elle exagère.»
Guillaume Appollinaire,
Les mamelles de Tirésias.*

Epreuve redoutable que de devoir retracer ainsi, à mi-vie, ce que l'on appelait autrefois son parcours intellectuel. J'ai cependant trop mis les autres à contribution pour me dérober à la demande de Jean Hassenforder. Qu'est-ce, en effet, que ces dizaines, maintenant ces centaines d'entretiens qui meublent le Fonds Ethnographique du Groupe d'Études Sociologiques, sinon des enseignants, des élèves, des parents, des élus, des chefs d'établissement et des administrateurs qui ont accepté de se soumettre à cette épreuve ?

J'ai, en effet, le sentiment d'avoir beaucoup mieux compris ces documents lorsque mon ami Michael Pollak m'a appris à les lire comme autant d'épreuves d'auto-justification (1990). Il n'y a pas d'illusion biographi-

Itinéraires de recherche

Perspectives documentaires en éducation, n° 23, 1991

que, c'est-à-dire une réalité -vue par qui ? et d'où ?- et des représentations qui se tromperaient sur cette réalité. Il n'y a que des hommes qui tentent de mettre en ordre le monde et de se situer dans ce monde. Pour cela ils agencent des ressources ; certains agencements tiennent mieux que d'autres, s'objectivent plus facilement, mais tout cela est le produit d'un travail, non le dévoilement d'une réalité qui lui préexisterait, et que d'autres cacheraient ou ignoreraient.

Puisque le sociologue doit appliquer à l'analyse de sa position les mêmes démarches qu'il met en oeuvre pour comprendre le monde ordinaire, quels sont donc les principes auxquels je vais me référer pour tenter de mettre en ordre cette série d'aléa, de traverses, de rencontres qui constituent la vie banale d'un intellectuel laborieux ? Très schématiquement, je crois pouvoir organiser mon récit autour de trois préoccupations, qui ont été assez constantes dans mes entreprises successives, d'historien, d'enseignant et de sociologue. La première, ce serait la volonté de rendre compte d'un nouvel état du monde, et spécialement du monde scolaire, issu de 1968. Mon engagement progressif dans la sociologie de l'éducation, au fil des années 70, est parti de mon insatisfaction devant les modes de connaissance en place, qui ne rendaient pas compte de la conjoncture que je vivais. Tout mon itinéraire a été ensuite dominé par cette volonté : rendre compte de la situation d'incertitude qui caractérise le monde scolaire de l'après 68 (Derouet, 1991), sans tomber dans la facilité de se laisser fasciner par la fluence de ce monde et d'abandonner finalement toute exigence intellectuelle. D'autres approches sont possibles, et je ne dédaigne certes pas celles qui procèdent de l'art ou de la poésie mais, en sociologie comme en cuisine, je n'aime pas les mélanges trop sophistiqués : que les choses aient le goût de ce qu'elles sont. C'est le bon goût ; c'est aussi l'honnêteté. La deuxième, c'est l'enracinement de mon projet scientifique dans mon expérience d'enseignant. L'enseignement n'a pas été pour moi une vocation. J'y ai été conduit un peu par hasard par mes études, mais la dizaine d'années que j'ai passée dans l'enseignement secondaire a constitué une expérience décisive. J'ai eu le sentiment d'un travail auquel on ne rendait pas justice, en particulier parce que la science n'avait pas les moyens de le rendre visible. J'ai toujours essayé, par la suite, de faire en sorte que mes recherches rendent visible le travail ordinaire des gens ordinaires, les trésors d'intelligence et d'astuce qu'ils déploient pour faire face aux exigences du quotidien, le coût aussi de certaines situations. La troisième est une certaine conception du travail scientifique comme aventure. De même que je ne crois pas que l'on rende compte de la pluralité du monde

en renonçant aux cadres scientifiques, de même le goût de l'aventure ne s'oppose pas à l'esprit de sérieux, à l'exigence intellectuelle, aux règles qui fondent le métier de sociologue. Au contraire, si l'on fait ce métier, ce n'est pas pour faire tourner indéfiniment des modèles éprouvés, surtout si l'on a le sentiment que le monde change. C'est pour prendre des risques et vivre des aventures.

Déclinons un peu ces beaux principes.

J'appartiens à une génération qui s'est ouverte au monde dans la période qui tourne autour de mai 68 et où les questions étaient posées en termes de structure. Structuralisme dans les sciences sociales ; débats sur les structures aussi dans la vie politique. Ce parti avait plusieurs conséquences : non seulement il allait de soi que «tout était lié», mais surtout, dans la vie quotidienne, il nous semblait apercevoir les concepts généraux en transparence derrière les faits particuliers... au point parfois de ne voir dans le particulier qu'une projection du général. Ainsi, un chef d'établissement ou un inspecteur, c'était le Pouvoir ; un élève qui ne réussissait pas, l'Échec scolaire, comme ailleurs une altercation entre un ouvrier et un contremaître c'était l'oppression capitaliste et l'expression de la lutte des classes. Cette vision entraînait une attitude que l'on peut a posteriori juger un peu abrupte : «Une seule solution : la révolution». Elle permettait aussi de construire un lien entre les expériences de la vie quotidienne et un sens de l'histoire, qui leur donnait une valeur universelle. J'interrogerai aujourd'hui, à la suite de mes amis Alain Desrosières et Laurent Thévenot (1985, 1987, 1988), les équipements, politiques et techniques, qui sont nécessaires pour que ces investissements soient possibles mais à l'époque, leur mécanisme apparaissait automatique. A partir de 1972-73, j'ai vécu comme une déconstruction de mon expérience l'éclatement thématique du mouvement gauchiste, quand l'idéal révolutionnaire s'est monnayé en une série de luttes sectorielles : luttes des femmes, luttes des LIP, lutte des Occitans, des homosexuels, des usagers de la R.A.T.P... Il était visible que ces mouvements avaient une puissance d'entraînement qui relayait celle de la Révolution : un nombre non négligeable de gens s'y reconnaissait et y trouvait un débouché politique pour exprimer leur quotidien. En même temps, ils me posaient un problème : ne perdait-on pas la carte de ce «grand passage» qui permet d'aller de l'expérience et du quotidien à la généralité des idées, des sentiments, de la politique ?

Professeur, je voyais chaque jour des jeunes dont la plus visible difficulté était de trouver les moyens d'exprimer avec un certain niveau

de généralité des problèmes, des questions, des révoltes..., qu'ils sentaient bouillonner en eux mais qui n'arrivaient pas à «sortir». Ils en ressentent un manque que l'on peut interpréter comme une faille psychologique mais un enseignant conscient des responsabilités politiques de son métier ne peut arrêter là l'analyse : l'accès à la généralité est une compétence sociale que l'école est censée apporter à tous. Qu'est-ce donc, me disais-je, que la culture, sinon le moyen, pour chaque individu, de faire accéder son expérience à une certaine universalité et -puisque j'enseignais l'histoire- à une certaine historicité ? Et qu'est-ce donc que l'école, si ce n'est le moyen de donner à tous l'accès à cette culture que l'on appelle si bien générale ?

Je ressentais aussi un malaise à propos de la façon dont était traité le travail enseignant. Si bien des choses opposaient sociologues et pédagogues, une conviction au moins leur était commune : les enseignants sont routiniers, élitistes en fait sous un discours démocratisant, étrangers au monde de leurs élèves... Lorsqu'une réforme, lorsqu'une innovation pédagogique n'ont pas les effets escomptés, le ministre, le pédagogue ont d'avance leur explication toute trouvée : les enseignants n'ont pas compris, n'ont pas voulu, ils sont prisonniers de leurs habitudes, de leurs corporatismes, de leurs syndicats... Quels que soient tous les autres éléments de la conjoncture, l'organisation de l'enseignement, ses moyens matériels, le marché de l'emploi... il y a là une réponse toute prête. Il m'a toujours semblé sentir là une de ces facilités dont Molière se moquait chez les médecins de son temps : «le poumon, le poumon, le poumon...». Une explication qui gagne à tous les coups finit par engendrer le scepticisme. N'est-elle pas bonne à tout parce qu'elle n'est bonne à rien ? Et que dire de ces pédagogues qui reproduisent si bien les tics des plus contestables parmi les enseignants. Certains professeurs n'ont jamais des élèves dignes d'eux et de leur savoir ; de même, nombre de pédagogues se plaignent amèrement de ne pas avoir des enseignants à la hauteur de leur génie et de leur dévouement... Il y a là un beau sujet de réflexion !

Sans aller si loin, je voyais chaque jour dans mon lycée de banlieue une chose que la sociologie française avait oublié, et qui est le travail d'une situation. Professeurs, élèves présentaient certes des caractéristiques différentes ; ils n'avaient sans doute pas été fabriqués de toute éternité pour se rencontrer, mais ils se rencontraient et avaient quelque chose à faire ensemble : construire des situations qui tiennent, c'est-à-dire des situations où l'on sait pourquoi on est là, où il y a des règles qui rendent les comportements prévisibles, où chacun sait ce qu'il doit aux autres et ce que les autres lui doivent... De cela, la sociologie de l'éducation

française ne savait pas rendre compte. L'école de Chicago avait mis la notion de situation au centre de son analyse. Je l'ai retrouvée presque par hasard, appliquée à la sociologie de l'éducation, dans un livre de Waller (1932) qui m'a beaucoup éclairé, mais cet héritage était depuis longtemps perdu. Le sentiment de la puissance des situations est aussi lié pour moi au souvenir des journées révolutionnaires. Un des fétiches auxquels se reconnaissait la gauche intellectuelle des années cinquante était la notion d'horizon indépassable. En 1968, et en quelques jours, cette notion m'a semblé prendre un sérieux coup de vieux. L'intensité de l'événement, le tourbillon des discussions, les sollicitations qui nous assaillaient, nous ont fait -quelquefois fugitivement- penser l'impensable et crever le mur de ces horizons qui n'étaient indépassables que pour ceux qui n'avaient pas envie d'aller au-delà. Il est bien vrai qu'il y a une culture constitutive de l'intelligence d'une époque et que cette culture repose sur des cadres, qui en même temps qu'ils supportent la réflexion, la limitent, mais... les hommes pensent aussi avec les ressources qui leur sont offertes par la situation. En quelques jours, nous avons inventé, ou pour une bonne part réinventé, des utopies politiques qui ne faisaient pas partie de notre culture, qui avait été occultée par une reconstruction de l'histoire du XIXe siècle fondée sur le marxisme officiel. Ce n'était pas en nous, de notre fond intellectuel, que nous tirions tout cela, c'était de la situation. Travail périlleux que de créer en soi cette disponibilité qui permet de saisir les éléments nouveaux apportés par une situation et de se laisser porter par leur dynamique. Certains s'y sont abandonnés jusqu'à la folie. Je garde cependant de tout cela un souvenir ému, parce qu'il n'y a rien qui nous donne une idée plus proche de la grâce que de recevoir ainsi une intelligence des choses que l'on n'a pas méritée.

Cas exceptionnel ? Cas limite plutôt. Je retrouvai le même phénomène dans mon expérience quotidienne. Tous les enseignants ont fait l'expérience de l'extrême sensibilité des enfants aux situations, certaines pouvant les paralyser et les rendre incapables, d'autres pouvant les porter et leur faire atteindre des résultats dont on ne les aurait pas spontanément crus susceptibles. Ils sont sans doute, beaucoup plus que les adultes «formés», perméables à la dynamique des situations et toute sociologie qui voudra rendre compte de l'enfance devra bien s'en préoccuper. Je m'intéressai beaucoup aux affaires qui se multipliaient dans ces années 1973, 74 et 75 et qui étaient autant d'occasions pour les gens d'explorer le nouvel état du monde. Je fus témoin de l'une d'elles, mais c'est son héros qui m'intéressa le plus. Après le printemps lycéen de 73 et les grèves contre le service militaire, la réforme Fontanet... il restait parmi les

élèves un certain nombre de leaders qui développaient un évident charisme et jouissaient d'une certaine influence sur leurs camarades. J'en rencontrai un, qui m'inquiétait par son caractère radicalement irrécupérable : il avait le génie de surprendre, de casser les relations convenues en ayant le mot qu'il ne faut pas, d'installer ses propres situations, toujours tendues bien sûr, mais très fortes, de telle sorte que les adultes eux-mêmes n'arrivaient pas à s'en sortir. A parler en pédant, ce garçon n'avait pas une bien grande culture, ni politique, ni esthétique, ni littéraire. Son discours, abstrait des situations et mis à plat, était un montage des lieux communs de la postérité gauchiste, vaguement teinté d'anarchisme et de situationnisme. Ce n'était pas de sa logique intellectuelle qu'il tirait sa force, mais de sa capacité à créer l'incident, à construire autour une situation dont il était la vedette, et ensuite à travailler cette situation avec une intuition formidable. Quel que soit l'interlocuteur, il tapait toujours juste, et toujours là où ça faisait le plus mal.

C'est plus tard que j'eus l'intuition de la manière dont il travaillait, en lisant le journal de Jeanne Favret-Saada où elle rapporte le cheminement de sa recherche concernant la sorcellerie (1981). Elle nous montre Madame Flora, la cartomancienne. Au début de sa séance, celle-ci commence par tirer les cartes très vite et noie sa cliente sous un flot de paroles où elle mélange tout : la fidélité du mari, les problèmes d'argent, la scolarité des enfants... le tout entrecoupé d'exclamations « Ah, ma pauvre ! » et de conseils de bonne femme... Dans ce désordre, elle cerne, à partir des réactions de son interlocuteur, ses hantises, ses espoirs, les raisons qui l'ont fait venir. Ensuite, commence la vraie séance où Madame Flora travaille dans les espaces qui sont apparus sensibles. Sans le savoir, c'est le client lui-même qui a construit les interprétations : si celui-ci reste de marbre dans la première partie, très vite le flot se tarit et Madame Flora n'a plus rien à proposer. Cette analyse m'a, rétrospectivement, beaucoup éclairé sur le fonctionnement de ce rejeton du situationnisme. Il n'avait nul besoin d'une vraie culture politique. Les débris de vocabulaire post-anarchiste et post-surréaliste qu'il glanait dans des tracts ou des petits journaux lui suffisaient pour noyer ses interlocuteurs sous un flot de paroles. Et dans ce flot de paroles, parce que nous le prenions au sérieux, il y avait matière à inquiétude, à scandale ou à émerveillement pour tout le monde. C'était ensuite nos réactions qui construisaient la situation, qui donnaient du sens à des propos qui au départ en avaient moins que nous ne le supposions. Et par là, en même temps, nous lui indiquions vers quelle cible diriger ses coups. Cela explique que chacun ait eu à son

propos sa vérité. A chaque fois, son identité était construite par son interlocuteur et chacun avait devant lui le personnage que ses espoirs ou ses hantises avaient bâti. Certes, ce travail collectif dépendait aussi d'une situation plus générale : dans la conjoncture des années 74-75, nous étions un certain nombre à penser que ces gestes ou ces paroles extravagantes avaient un sens, et donc à le construire. Dans d'autres circonstances, personne n'aurait prêté attention à ce verbiage, beaucoup l'auraient mis sur le compte de la manie. En 1974, cela fascinait.

Tout cela me donnait beaucoup à penser sur ce qu'était une situation et sur la nécessité qu'il y avait de rendre compte de ce travail des acteurs face aux incertitudes de l'après 68. Ce souci me ramenait d'ailleurs à mes préoccupations concernant la généralisation des causes politiques. Des affaires se développaient dans plusieurs secteurs du travail, de l'administration, de la magistrature... Je m'interrogeai sur la manière dont certaines mobilisaient de proche en proche un groupe, un établissement, l'opinion publique locale voire nationale. Je m'interrogeai surtout sur ce qui faisait la réussite de telles mobilisations : les faits à l'origine étaient toujours simples et quotidiens : le renvoi d'un élève, un refus d'inspection... Dans certains cas, la mobilisation à partir de ce fait «prenait» et pouvait atteindre les grands quotidiens nationaux, les syndicats, dans d'autres, elle tombait à plat.

Réflexion qui m'amenait aussi à une certaine méfiance vis à vis des concepts un peu trop durs, pouvoir, stratégie... Pour qu'il y ait développement d'une stratégie au sens strict, il faut un monde social stabilisé, où les ressources et les positions sont suffisamment stables pour permettre des projets sur le long terme. Cela existe, mais il ne faut pas que l'attention que l'on y porte occulte une autre compétence sociale, tout aussi importante dans ce monde instable que je voyais : le sens de l'occasion, la saisie des opportunités, des ressources imprévues qui apparaissent dans un monde imprévisible, cette intelligence rusée que les grecs appelaient la *métis*. Une approche historique plus connue aux États-Unis qu'en France, celle de Charles Tilly (Tilly, 1978, Zald-Mac Carthy, 1979), avait tenté de formaliser ce type de mouvement en termes de mobilisation de ressources, en montrant qu'une mobilisation politique progresse comme une boule de neige, s'alimentant à des ressources très diverses. J'avais l'impression que cette approche pouvait être féconde pour rendre compte des crises que j'observais mais elle me laissait tout de même insatisfait : un peu trop descriptive, elle laisse dans l'ombre une question qui me paraît essentielle, comment ces multiples ressources, venues d'univers si

différents peuvent-elles tenir ensemble ? C'était, sous une autre forme, revenir au problème de la généralisation politique. Pour tenir ensemble il fallait que ces différentes ressources puissent se référer à un principe supérieur commun qui leur permette de définir leur cohérence.

C'est à ce point de mon itinéraire qu'intervient l'aventure. Il est admis maintenant, lorsque l'on veut caractériser la sociologie de l'éducation des années 70, d'évoquer l'image d'une période de glaciation. L'histoire de cette glaciation, puis de la déglaciation qui l'a suivie, ont été magistralement retracées par mon amie Anne Van Haecht (1990) mais, jusqu'en 1985 à peu près, ne pas s'inscrire dans la Vulgate officielle était au moins une incongruité. A l'I.N.R.P. peut-être plus encore qu'ailleurs : dans des milieux scientifiques plus ouverts, et en particulier plus ouverts sur les sociologies étrangères, il était possible de relativiser l'omnipotence des paradigmes dominants. C'est cet air de liberté que j'ai respiré à l'École des Hautes Études : j'y travaillais bien sûr avec le Groupe de Sociologie Politique et Morale, Luc Boltanski, Laurent Thévenot, Alain Desrosières, Michael Pollak..., mais j'y rencontrais aussi bien d'autres chercheurs qui, au même moment, oeuvraient dans le même sens : Patrick Pharo, Paul Ladrière ou François Dubet par exemple. Prendre des libertés avec l'orthodoxie demande une sûreté de soi, de sa professionnalité, de sa légitimité que l'I.N.R.P. de ces années-là n'avait guère. Seule, au début, Viviane Isambert-Jamati m'a encouragé dans une voie qui n'était d'ailleurs pas celle qu'elle avait elle-même tracée. Outre le poids de cette confiance et de cette affection, elle m'a transmis à cette occasion la grande tradition du vrai libéralisme universitaire. Exigeant sur les qualités de métier, mais détaché de toute préoccupation d'école. Grande leçon que je n'oublierai pas.

C'était néanmoins une aventure que de s'engager dans un projet aussi surprenant que celui qui a présidé à la création du Groupe d'Études Sociologiques. Aventure théorique d'abord : il fallait concevoir une sociologie qui prenne au sérieux la rationalité des acteurs, qui mette au premier plan le sens que les individus investissent dans leurs actions. J'étais un peu guidé par mon expérience d'historien : c'est somme toute, depuis les années 30, le projet de cette histoire des mentalités qui a fait la gloire de l'École des Annales. J'avais fait une thèse sur l'hagiographie mérovingienne, qui n'était pas si loin, au fond, de mon projet de sociologie compréhensive du monde scolaire. Il s'agissait d'étudier comment des débris de la culture mythologique et théologique du bas Empire avaient été réutilisés dans le royaume franc pour reconstruire, après les grandes invasions, une vision un peu cohérente du monde. Réorganisation

mentale mais aussi politique : les vies de saints que j'étudiai provenaient de sanctuaires fondés par la famille arnulfide et accompagnaient la montée en puissance qu'elle accomplit à la fin du VIII^e siècle avant de fonder la dynastie carolingienne. On pouvait donc en tirer des leçons sur la manière de donner un sens au quotidien en le référant à des principes, des Entités ou des Personnes. On voyait en même temps la manière dont ces Entités concourent à la fabrication d'un charisme royal, au point que certains passages de ces pieux ouvrages pourraient figurer dans un traité pratique à l'usage des militants révolutionnaires : comment légitimer un coup d'Etat ? Je découvrais là la fabrication de ce que j'appellerais maintenant une compétence politique ordinaire pour le peuple franc qui, en écoutant ces récits, apprenait à déchiffrer le monde, à référer le particulier au général, à évaluer la grandeur de ses chefs par rapport à des principes (Derouet, 1976).

J'étais aidé surtout par le travail que développaient au même moment Boltanski et Thévenot. Après s'être intéressés aux procédures qui fondent la légitimité d'une protestation (1984), Boltanski s'était en effet engagé dans un énorme travail de mise en forme des modèles de compétence politique du monde contemporain, dans le domaine de la justice d'abord (1987), puis dans celui de l'amour (1990). Je disposais donc là d'un répondant théorique sur lequel m'appuyer. Le problème était plutôt du côté de la recherche empirique. Les observatoires en place avaient été conçus dans le même mouvement et dans la même logique que la sociologie de la reproduction : une observation objectiviste des flux qui s'intéresse principalement à l'influence de l'école sur la mobilité sociale. La rationalité des acteurs et le fonctionnement même de l'enseignement étaient tenus pour négligeables. Pour faire la sociologie que je souhaitais développer et l'asseoir sur des résultats empiriques, il fallait d'abord générer un nouveau dispositif d'observation, qui saisisse le sens que les individus investissent dans leurs actions. C'est ce projet qui a présidé à la constitution du Groupe d'Études Sociologiques de l'I.N.R.P. : constituer une sorte d'observatoire ethnographique de l'évolution du système éducatif. Aventure sans aucun doute, et je n'aurai jamais assez de mots pour dire ma reconnaissance à ceux qui m'ont suivi dans cette entreprise : Marie-Claude Derouet-Besson au premier chef, mais aussi Jacqueline Gautherin, Gérard Stéphan, Régine et Philippe Gaillot, Christian Labat, Pierre Lespine, Yves Dutercq, Lucile Bourquelot... Et une pensée toute particulière va à Jeanne Brunschwig qui fut dans cette opération d'un si précieux conseil et qui nous a quittés depuis. Le projet, pour ambitieux qu'il soit, est au fond assez simple. Il s'agit de tirer parti à la fois de la

tradition scientifique de l'I.N.R.P. -une science en lien avec l'expérience et spécialement avec l'expérience enseignante- et de la possibilité institutionnelle d'associer aux recherches des enseignants travaillant dans tous les établissements de France. Cette possibilité nous permet de concevoir un dispositif d'observation qui saisit le fonctionnement du système éducatif de l'intérieur, sous un autre angle qui complète l'apport des grands observatoires quantitatifs. Il ne s'agit pas de saisir les grands phénomènes quantitatifs, en particulier l'évolution des cohortes et des flux comme des données objectives ; il s'agit de saisir la manière dont les individus construisent ces phénomènes qui, une fois totalisés et stabilisés par les statistiques, font figure de données objectives. Notre investigation ne se limite pas à ce que les historiens appellent les mentalités, climat ou culture des établissements, air du temps... Phénomènes importants mais qui n'ont d'intérêt que si on peut les relier à des dispositifs matériels, la construction des situations pédagogiques, un projet d'établissement ou des politiques d'orientation. Nous avons montré que les mesures nationales n'existent que dans la mesure où elles sont mobilisées par des acteurs sociaux et que ces acteurs les mobilisent dans un jeu local, qui peut leur donner des sens assez différents de celui qui avait été voulu par le décideur (Derouet, 1988). C'est ce travail d'interprétation et de traduction permanente qui constitue notre objet propre, et la manière dont ils s'appuient sur des forces locales, réseaux, dispositifs spatiaux ou politiques, relation entre individus... (Derouët et Derouet-Besson, 1989).

Plusieurs propositions théoriques existent pour mener à bien cette investigation du sens ordinaire des gens ordinaires qui constitue un des objets privilégiés de la sociologie contemporaine. On pourrait bien sûr évoquer l'ethnométhodologie, ou, plus proche de nous, les recherches de Patrick Pharo (1986) ou celles d'Habermas (1981), mais le programme empirique que de telles approches peuvent générer ne m'apparaît pas toujours clairement. Un des grands apports des travaux de Boltanski et Thévenot, et dans un autre domaine, de ceux de Bruno Latour (1984), c'est la possibilité qu'ils offrent de traiter dans un même mouvement, et selon les mêmes modèles, de la justice de l'accord entre les gens et de la justesse de l'agencement entre les choses. Par là, les théories débouchent sur un programme empirique que nous sommes encore très loin d'avoir saturé : la manière dont les individus construisent le social, les objets et les forces qu'ils mobilisent tout autant que les principes auxquels ils se réfèrent et les dispositifs qu'ils mettent en place pour stabiliser cette construction.

Cette démarche a beaucoup surpris à l'origine ; elle a peu à peu conquis le droit d'exister dans la mesure où l'on ne conçoit plus aujourd'hui de réforme de la société ou de l'enseignement fondée sur le seul volontarisme des décideurs. Le changement repose d'abord sur la conviction de tous les acteurs, sur leur engagement dans l'action sociale. On ne réforme pas l'enseignement par décret, on le réforme par la conscience des acteurs, et spécialement des enseignants, par leur capacité à prendre en charge, localement, le fonctionnement du système. Il y a donc absolument besoin d'un dispositif qui renseigne sur ce travail de base. Au travers de nos recherches, sur la rénovation des collèges d'abord (1988), sur la décentralisation ensuite, sur l'émergence d'un langage propre à la demande d'éducation aujourd'hui, c'est ce service que nous tentons de construire.

Il est bien entendu que je ne conclurai pas, sauf peut-être pour évoquer ce qui, dans ce récit, ne peut être dit. Le risque, l'aventure intellectuelle, ne sont des défis tenables que si, en même temps, il y a la sûreté de l'amour. Les convictions scientifiques, les équipes de recherche ne font face aux turbulences du monde que si leurs liens épistémologiques ou institutionnels sont redoublés par ceux de l'amitié, de la loyauté, de la fidélité. J'ai évoqué dans ces lignes Marie-Claude Derouet-Besson, Luc Boltanski, mes collègues du Groupe de Sociologie Politique et Morale, ceux du Groupe d'Études Sociologiques de l'I.N.R.P., Viviane Isambert-Jamati, Jean Hassenforder et quelques autres. J'aurais bien d'autres choses à dire à leur propos mais, face aux grands sentiments, je préfère m'éclipser comme Hoffmanstahl fait sortir Zerbinette à l'approche du dieu qui doit consoler Ariane...

Jean-Louis DEROUET,

*I.N.R.P., Groupe d'Études Sociologiques,
E.H.E.S.S., Groupe de Sociologie Politique et Morale.*

Bibliographie

- BOLTANSKI L., 1984, «La dénonciation», *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, Paris.
- BOLTANSKI L., 1990, *L'amour et la justice comme compétence. Trois essais de sociologie de l'action*, Paris, A.M. Métailié.
- BOLTANSKI L. & THÉVENOT L. 1987, *Les économies de la grandeur*, Paris, P.U.F.
- DEROUET J.L., 1976, «Les possibilités d'interprétation sémiologiques des textes hagiographiques», *Revue d'histoire de l'Église de France*.

- DEROUET J.L., 1988, «Désaccord et arrangements dans les collèges», *Revue française de pédagogie*, n°83, 1988.
- DEROUET J.L., 1991, *École et justice. Éléments pour une théorie politique du monde scolaire*, Paris, A.M. Métailié.
- DEROUET J.L. & DEROUET-BESSON M.C. (Eds) *Cohérence et dynamique des établissements scolaires. Études sociologiques*. Actes du colloque de Tours, 25-26 avril 1989. Tours, I.N.R.P.-C.D.D.P. de Tours.
- DESROSIERES A., 1985, «Histoire de formes : statistiques et sciences sociales avant 1940», *Revue française de sociologie*, XXVI.
- DESROSIERES A. & THÉVENOT, 1988, *Les catégories socio-professionnelles*, Paris, Ed. La découverte.
- FAVRET-SAADA J. & CONTRERAS J., 1981, *Corps pour corps, enquête sur la sorcellerie dans le Bocage*, Paris, Gallimard.
- HABERMAS, 1981, (trad. fran. 1987), *Théorie de l'agir communicationnel*, Paris, Fayard.
- LATOUR B., 1984, *Les microbes*, Paris, A.M. Métailié.
- POLLAK M., 1990, *L'expérience concentrationnaire. Essai sur le maintien de l'identité sociale*, Paris, A.M. Métailié.
- THÉVENOT L., 1987, *Forme statistique et lien politique, éléments pour une généalogie des statistiques sociales*, Paris, I.N.S.E.E.
- TILLY C., 1978, *From Mobilization to Revolution*, États-Unis, Reading, Mass., Addison-Wesley.
- VANHAECHT A., 1990, *L'école à l'épreuve de la sociologie. Questions à la sociologie de l'éducation*, Bruxelles, De Boeck Université.
- WALLER W., 1932, *The Sociology of Teaching*, New-York, John Wiley.
- ZALD M.N. & MAC CARTHY J.D., 1979, *The Dynamics of Social Movements*, Cambridge, Mass., Winthrop.

BIOGRAPHIE ET RECHERCHE EN SCIENCES SOCIALES

Itinéraire et reconstruction biographique

Eric Plaisance

Autant le dire d'emblée : j'ai longtemps hésité à fournir cet itinéraire de recherche. Une telle hésitation ne résulte pas seulement de la difficulté à mettre par écrit, et à destination d'un public, des informations à dimension fortement subjective sur les grandes étapes que l'on a pu suivre dans le domaine de la recherche.

Elle procède aussi d'une réflexion critique sur les biographies et sur leur utilisation, actuellement à la mode, en sciences humaines et sociales. À coup sûr, les interrogations que l'on est en droit de se poser sur la place qu'occupent actuellement les biographies, les récits et les histoires de vie, sont redoublées lorsque l'objet d'analyse est précisément soi-même, à tel point qu'il faudrait, si tant est que cela soit possible, produire d'abord son récit puis prendre une distance critique à son égard pour en établir une analyse.

La première ressource qui s'offre alors est de recourir à sa propre formation pour tenter d'y voir plus clair et d'envisager une utilisation quelque peu distanciée du produit auto-biographique. Recourons alors

Itinéraires de recherche

Perspectives documentaires en éducation, n° 23, 1991

à la philosophie, puisque c'est précisément une formation philosophique tout à fait académique que j'ai connue au début des années 60, à la fois à la Sorbonne et à l'École Normale Supérieure de Saint-Cloud, et qui m'a procuré à la fois de grands moments de joie intellectuelle et des bases de réflexion que je pense transposables aux débats actuels des sciences sociales.

Attachons-nous, dans une première étape, à l'analyse de la terminologie spontanément employée. Qu'entend-on habituellement par « itinéraire » ? Selon le Dictionnaire de Littré qui est bien le « remède évident à tous les maux d'imagination » voire le « consolateur absolu » ou le « livre des livres », selon Richard Jorif (1), un itinéraire indique le chemin d'un lieu à un autre mais aussi les lieux où l'on passe. C'est donc l'image du cheminement mais aussi des étapes successives dans ce cheminement qui est suggérée. En l'occurrence, l'approche biographique prend ici la forme du modèle processuel, forme parmi d'autres possibles puisqu'on peut aussi adopter soit un modèle de type archéologique, insistant sur un épisode passé, voire une période ancienne, qui auraient marqué fondamentalement le devenir ultérieur de la personne ; soit un modèle qui mettrait en valeur le rôle de « structures » extérieures à l'individu et, par exemple, de temporalités qui guideraient, orienteraient les biographies individuelles. On peut même établir, dans le foisonnement actuel des histoires de vie, certaines figures fondamentales qui orientent des mises en forme temporelles. C'est la recherche de ces différents modèles d'intelligibilité qui est au cœur de la réflexion critique de certains sociologues, comme Frédéric de Coninck et Francis Godard (2). Au risque de schématiser, disons que l'usage des biographies est dans un état de tension entre l'attention accordée à la singularité du cas individuel (qui est donc, par principe même, irréductible à tout autre) et la tentation de réduction de cette histoire singulière à l'effet de séries structurelles (ce qui revient donc à gommer les traits particuliers de cette histoire ou, tout au moins, à les assimiler à des traits plus généraux) (3). Cette tension entre deux pôles rejoint même la tension plus générale entre les options subjectivistes et les options objectivistes dans les constructions théoriques en sciences sociales, à tel point que nombre d'auteurs contemporains essaient précisément de recourir à des modèles explicatifs qui éviteraient le réductionnisme de ces orientations. Je reviendrai ultérieurement sur de tels problèmes, à propos des orientations actuelles de la sociologie et, par exemple, à propos de l'usage de la notion de « stratégie ».

Mais on peut aussi observer la manière dont sont élaborées et présentées les histoires de vie ou encore, pour l'exprimer autrement, montrer quels