

N° 31

1994

---

*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**, professeur en sciences de l'éducation à l'Université de Paris X - **Michel Bernard**, professeur à l'Université de Paris II - **Alain Coulon**, professeur en sciences de l'éducation à l'Université Paris VIII - **Françoise Cros**, professeur en sciences de l'éducation à l'IUFM de Versailles - **Jean-Claude Forquin**, professeur en sciences de l'éducation à l'INRP - **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 en sciences de l'éducation à l'Université Paris V

## *Rédaction*

*Rédacteur en chef* : Jean Hassenforder

*Rédactrice en chef adjointe* : Christiane Étévé

*Secrétaires de rédaction* : Marlène Ba, Marie-Françoise Caplot, Catherine Desvé

*Équipe de rédaction* : Mathilde Bouthors, Monique Caujolle, Agnès Cavalier, Danielle Dagorn, Nancy Frosio, Nelly Rome

## *Édition & Fabrication*

*Informatique* : Jean-Pierre Houillon

*Maquette* : Jacques Sachs (couverture), Philippe Champy (intérieur)

*Saisie* : Liliane Attali, Josette Callé, Marie-Françoise Caplot, Edith Sebbah

*Composition et impression* : CRI et 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  
EMILE 1 (INRP - CDR).*

**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 - Tél. : (1) 46.34.90.81

# SOMMAIRE

## ÉTUDES

### Itinéraires de lecture

*Déchiffrer la complexité du social*

par Anne VAN HAECHT ..... 7

### Itinéraires de recherche

- *Recherches sur l'apprendre*

par André GIORDAN ..... 19

- *De Santiago à Paris, parcours de vie, trajectoires de recherches*

par Ana VASQUEZ-BRONFMAN ..... 47

### Chemins de praticiens

- *Au-delà de l'élève, l'enfant*

par Brigitte CHAREYRE ..... 69

- *Rencontres*

par Lysiane JOURNET ..... 83

### Repères bibliographiques

*Bibliothèques, centres documentaires, centres d'information  
en milieu scolaire : aspects internationaux*

par Paulette BERNHARD ..... 91

### Innovations et recherches à l'étranger

par Nelly ROME ..... 111

## BIBLIOGRAPHIE COURANTE

Ouvrages et rapports ..... 139

Observatoire des thèses concernant l'éducation ..... 181

Adresses d'éditeurs ..... 211

Summaries ..... 212



**1**

*ÉTUDES*

# DÉCHIFFRER LA COMPLEXITÉ DU SOCIAL

*Anne Van Haecht*

**L'**exercice demandé ici n'est pas anodin et requiert presque explicitement d'y livrer beaucoup de soi-même. On ne l'aborde donc pas sans quelque risque, surtout lorsque l'on ne l'associe pas à une sorte de bilan de fin de carrière. La précaution oratoire étant faite, encore faut-il se lancer dans ce qui n'est vraiment ni récit de vie abrégé ni bibliographie critique...

Étudiante en sociologie à Bruxelles dans la foulée de mai 68, je n'ai pas manqué comme mes camarades proches de l'époque de verser dans un superbe paradoxe : vouloir définir la sociologie comme une science (une "vraie") et pratiquer avec foi (relative) la logique de la dénonciation. L'esprit du moment s'y prêtait et nos maîtres, membres d'une université libre penseuse, s'inscrivaient dans la mouvance positiviste (structuraliste pour les uns, structuro-fonctionnaliste critique ou marxisante pour les autres).

Nous n'abordions les pères fondateurs de la sociologie que sur les modes anthologique ou encyclopédique et étions abondamment nourris de mathématique, statistique et méthodologie quantitative. Il fallait attendre le deuxième cycle pour bénéficier de séminaires où la lecture personnelle commençait à prendre une place significative dans la formation.

Mes premiers coups de coeur se sont alors exprimés un peu dans le désordre (Wright Mills, Morin, Goldmann, Barthes pour ne citer qu'eux) jusqu'à ce que le choix du sujet de mémoire de fin d'études

**Itinéraires de lecture**

*Perspectives documentaires en éducation*, n° 31, 1994

m'entraîne pour quelques années sur le terrain de la sociologie de la déviance.

## La sociologie de la déviance

J'avais choisi comme sujet la sociologie de la prostitution ou plus exactement le statut et l'image de la prostituée.

Partant bien sûr d'un point de vue teinté de féminisme, j'entendais resituer le phénomène en question dans le social global et faire une analyse critique de l'étiologie habituelle qui en était proposée.

La pensée étiologique fondée sur la recherche de l'altérité biologique, psychologique ou sociale, qui avait sous-tendu la plupart des travaux criminologiques jusque-là consacrés aux prostituées et qui recherchait auprès des déviants eux-mêmes les causes de leur comportement, n'était guère parvenue à mettre en évidence des caractéristiques permettant de distinguer nettement les prostituées des autres femmes. La paraphrase de Simone de Beauvoir "*On ne naît pas prostituée, on le devient*" prenait alors toute sa force.

Face aux lacunes avérées des théories criminologiques du "passage à l'acte" s'attachant à la découverte de facteurs déterminants du comportement déviant, la découverte des théories de la stigmatisation fut un véritable bonheur.

Shlomo Shoham, partant de l'hypothèse que le stigmatisé a fort peu de choix à part celui de se glisser dans le moule coulé sur lui par son entourage, avait réalisé une étude sur des jeunes prostituées israéliennes, où il mettait en relation processus de stigmatisation (à l'intérieur de la famille) avec des processus sociaux et psychologiques d'association permettant de comprendre l'entrée dans la prostitution. Avec lui, mais aussi avec Goffman, il devenait clair que la construction de la déviance passait par une genèse relationnelle et que l'hypothèse d'une "nature" (biologique, psychologique ou sociale) déviante n'avait pas de fondement sociologique.

Passant à une théorie sociétale du *labelling*, il restait à traiter d'une profession discréditée comme d'une pratique fonctionnelle par rapport à l'ordre social. Dire que celle-ci renvoyait à une institution n'était qu'un premier pas pour poser l'hypothèse (critique) que moeurs sexuelles, condition de la femme et prostitution constituaient

trois éléments indissociablement liés. Marcuse et Foucault, entre autres, mais aussi Kate Millet sur un autre registre, étaient mobilisés.

Dans le contexte des années 70, passer de l'institution au marché s'imposait dans un moment d'efflorescence de nouvelles formes de prostitution et d'une mercantilisation grandissante du sexe. Si marché signifie offre, il implique tout autant demande. Le client, cet oublié des criminologues, trouve dans l'achat de la prestation, acte propriétaire par excellence, le rachat de son acte. Et parler de la relation prostituée-client engageait à entrer dans un imaginaire de la sexualité auquel invitaient notamment Bataille, Caillois, mais aussi toute une littérature, de la meilleure (comment ne pas évoquer Maupassant ?) à la plus populaire.

Ces premières années de recherche (inouables) se passèrent sous l'égide d'un magistrat non orthodoxe, Séverin-Carlos Versele alors directeur du Centre de sociologie du droit et de la justice à l'Université de Bruxelles. Mais la précarité professionnelle aidant, je dus céder au principe de réalité qui prit la forme d'un engagement plus stable dans une équipe bien différente où je fus amenée à m'intéresser à la profession d'enseignant et donc à m'initier aux classiques de la sociologie de l'éducation de l'époque.

## L'engagement dans la sociologie de l'éducation

Sur base de données d'enquêtes, l'identité professionnelle et sociale des enseignants du secondaire, leurs réactions face à des réformes importantes, les rapports plus ou moins conflictuels entre intervenants dans le champ scolaire constituèrent l'objet de mes premiers travaux dans ce domaine. L'exploration ainsi tentée passa par diverses lectures prioritaires : Durkheim pour la conceptualisation et l'histoire de l'enseignement, Bourdieu et Passeron pour la dimension critique, Boudon pour l'analyse systémique concurrente aux théories de la reproduction, Bernstein pour la sociologie du langage, Crozier pour l'analyse de la bureaucratie scolaire, Isambert-Jamati pour l'évolution des valeurs portées par l'enseignement secondaire, Chapoulié pour l'étude du corps professoral, etc.

Dans mon environnement immédiat, l'interaction constante avec Claude Javeau, laquelle n'a cessé d'exister depuis mes premières

armes dans la recherche, a certainement pesé sur mes orientations et s'est traduite par une "envie d'histoire", une méfiance à l'égard d'une sociologie empirique réduite à des tableaux statistiques et un rejet du positivisme scientifique. Par ailleurs, de tels choix ont été renforcés au cours de travaux interuniversitaires menés avec Jean Nizet qui clôturait en 1978 un doctorat sur le rôle des idéologies dans la formation des opinions pédagogiques.

Peu de temps après, un séminaire sur la sociologie des valeurs fut l'occasion de découvrir plus profondément Weber, notamment via la lecture d'Aron et de Freund.

Je me décidai alors pour un sujet de thèse qui concilierait histoire et sociologie dans une étude consacrée aux origines et au développement du projet d'enseignement secondaire belge, dit "rénové", jusqu'à son "éclipse" au début des années 80.

Fondée dans une sociologie compréhensive d'inspiration wébérienne, cette recherche partait du dualisme de la réforme officialisant en 1971 l'enseignement "rénové" en Belgique qui renvoyait à un projet politique et à un projet pédagogique.

Elle conduisit à la mise à jour d'une longue logique social-démocrate qui marqua la politique scolaire progressiste belge depuis le début du siècle et qui paraissait alors venir à sa fin.

Pendant deux ou trois années, j'allais me transformer, avec un bonheur dont je garde la nostalgie, en "rat de bibliothèque" comme me le dit avec quelque mépris un membre de mon jury de thèse qui n'appréciait guère mes choix.

Au-delà de la récolte des données qui allaient me permettre de reconstituer l'émergence et la consolidation de ces deux logiques, politique et pédagogique, je cherchais auprès d'historiens des arguments méthodologiques plaidant pour le rapprochement de leur discipline et de la sociologie (de ce côté-là l'exemple d'André Petitat était plus que convaincant).

Je pus me référer à Braudel pour qui "(...) le sociologue, sur les chantiers et dans les travaux de l'historien, ne peut-être dépaysé : il retrouve ses matériaux, ses outils, son vocabulaire, ses problèmes, ses incertitudes mêmes." (1). Je pus aussi rencontrer la méthodologie wébérienne de Veyne mais aussi méditer sur sa vision critique de la sociologie qui,

---

(1) BRAUDEL, F. *Écrits sur l'histoire*, 1969, p. 106.



quand elle ne se réduisait pas à de l'idéologie ou à des techniques d'enquêtes, ne pouvait être, d'après lui, qu'histoire non événementielle du contemporain. Aron lui avait opposé qu'il existait pourtant bel et bien une approche spécifique de la sociologie qui passait, au-delà du recours à des procédés techniques, par le travail sur des systèmes sectoriels, par la mise en évidence du sens d'une oeuvre dans le système où elle s'est construite et dans le contexte global et par l'élaboration d'une "anthropologie de l'homme social".

Je pensais alors que, partant du présent dont il veut rendre compte, le sociologue, s'il se limite à rechercher les éléments pertinents et structurés nécessaires à son travail, ne peut éluder un retour vers le passé. L'"inventaire" qu'il lui faut dresser ne se démarque de celui de l'historien que sur deux points : le découpage des faits qu'il établit est marqué par l'ancrage de sa démarche dans le présent et la prétention à l'exhaustivité des sources en est absente.

J'ai découvert alors chez Furet un principe heuristique valant tout autant pour le sociologue que pour l'historien auquel le propos, dénonçant la superstition de la périodisation, était destiné : "(...) si l'enveloppe temporelle cesse d'être le principe premier d'intelligibilité à l'intérieur duquel tous les ordres de phénomènes prennent leur sens, il faut d'abord définir des objets de recherche et examiner ensuite, en tâtonnant, quelle est l'épaisseur de durée pertinente pour leur description et leur analyse." (2).

Dans la perspective que j'avais adoptée, la théorie sociologique qui me servit de fil conducteur fut la théorie des champs telle que formulée par Bourdieu mais aussi par Remy, Voyé et Servais. L'oeuvre de Condorcet fut à l'origine du type-idéal de l'école démocratique que j'ai utilisé comme instrument méthodologique.

## La sociologie compréhensive

Une fois la thèse terminée (en 1983), d'autres recherches et tâches d'enseignement à la frontière de la sociologie de l'enseignement et de la sociologie du travail me conduisirent à la découverte de Schütz, dont Berger et Luckmann étaient les disciples. Notamment grâce à une exploration sur les formations organisées par les entreprises, je

(2) FURET, F. *L'atelier de l'histoire*, 1982, p. 12.

rejoignis, sous ces influences épistémologiques, le projet d'une sociologie compréhensive du travail, c'est-à-dire l'étude compréhensive de discours de sens commun, au lieu où ils sont produits et rendus signifiants, à la confluence du social en tant que réalité objective et réalité subjective, laquelle s'inscrit sur un fond d'historicité (crise, chômage, technologies nouvelles, etc). Dans cet esprit, il s'agissait de voir comment les attributions de sens liées au travail s'infléchissent en raison des changements intervenant dans le paysage historique (passage du travail-fin au travail-moyen, glissement vers un système statutaire où l'important est de ne pas être sans emploi et non plus sans travail, etc) et encore comment s'organisent et dans quelles situations de possibilité les résistances et tactiques individuelles ou de petits groupes qui répondent à l'exigence de production de nouvelles typifications de pratiques. Sur ce terrain où j'avais aimé les travaux de socio-anthropologie du travail de Pierre Bouvier, mon passage ne fut sans doute que fugitif. Reste que j'y avais découvert, en affinité avec les travaux de Claude Javeau, les mérites de la méthode génétique qui est celle de la sociologie compréhensive et qui associe trois dimensions : mise à jour de procès d'extériorisation (ou de propositions de sens par les acteurs), collectes de données objectivées et positionnement par rapport à un référentiel historique. Car il ne s'agit pas ici de diluer le sens dans l'immédiateté de l'interaction mais bien toujours de s'accrocher à un temps et un espace élargis à l'historicité et aux rapports sociaux.

Au cours d'une période de relative transition -l'après-thèse est souvent, je crois, un moment de flottement -, j'eus la chance de nouer des liens professionnels et amicaux à l'intérieur du Comité de recherche "Modes et procès de socialisation" de l'AISLF<sup>(3)</sup>. C'est dans ce milieu pluraliste que je vécus l'éclatement de la sociologie de l'éducation de langue française, lequel s'est traduit par l'effacement partiel de frontières entre certaines sociologies spécialisées (de l'école, du travail, de la famille pour l'essentiel) et l'affaiblissement des dogmatismes théoriques.

L'ouverture au constructivisme fut sans doute notre point commun que chacun devait illustrer avec sa sensibilité particulière : en restant fidèle à la dimension historique comme Guy Vincent, Jean-Louis Derouet et moi-même, en valorisant le concept de socialisation permettant de se situer sur une "ligne de crête" entre paradigme

---

(3) Association internationale des sociologues de langue française.

déterministe et paradigme actionnaliste comme Jean-Michel Berthelot, en appelant à "une théorie interactionniste de l'habitus" comme Philippe Perrenoud, en tentant une adaptation de l'ethnométhodologie de la classe comme Régine Sirota ou en s'intéressant à l'évolution de l'école maternelle comme Eric Plaisance, ou encore en travaillant sur les stratégies éducatives des familles comme Cléopâtre Montandon.

Mon objet de recherche privilégié étant resté depuis ma thèse celui des politiques scolaires, j'ai noué des dialogues précieux avec Jean-Louis Derouet, auteur de recherches innovantes sur la sociologie des établissements scolaires, sur la décentralisation du système scolaire ainsi que sur la multiplication et l'affrontement des principes de justice dans l'école contemporaine, et Agnès Henriot-Van Zanten, fine connaisseuse de la littérature anglo-saxonne sur l'univers scolaire et analyste des politiques locales. Dans ce même domaine, j'aimerais encore citer Walo Hutmacher qui a traité des effets paradoxaux sur le redoublement dans l'enseignement primaire genevois de politiques pourtant généreuses, ainsi que Jean-Emile Charlier et Luc Carton que j'ai souvent retrouvés dans l'analyse du contexte belge.

À ce moment de ma trajectoire biographique, mes références sociologiques fondamentales vont dans le sens du pluralisme interprétatif. La théorie de la structuration de Giddens, comme tentative, rare aujourd'hui, de théorie générale, m'a passionnée mais, si elle démontre combien importe la prise en compte conjointe des points de vue micro et macro, elle ne manque pas de quelque artifice rhétorique pour les concilier. En l'occurrence, la recherche de l'unification des points de vue subjectivistes et objectivistes représente peut-être un projet difficile. Mais il est vrai que Giddens dit bien que, si deux types de mises entre parenthèses sont méthodologiquement possibles au départ d'une recherche (soit une analyse en termes de conduites stratégiques, soit une analyse en termes d'institutions), aucune de ces deux perspectives préalables n'autorise à faire l'économie d'un retour à la dualité du structurel. Les deux sont donc essentielles mais restent bel et bien complémentaires, comme deux lectures distinctes qui s'articulent en finale.

Plus largement, il faut donc reconnaître qu'aucune école sociologique ne peut suffire à elle seule pour déchiffrer la complexité du social. Un social à propos duquel aucun sociologue n'aura accès à une connaissance finale, comme l'a énergiquement affirmé Brown, recou-

rant plaisamment à la métaphore de quelques aveugles palpant un éléphant pour décrire l'inévitable parcellisation de notre discipline. Le même Brown a, par ailleurs, bien souligné la nécessité pour la sociologie de chercher à atteindre tant des vérités logiques que des vérités existentielles : *"La distinction entre ces deux vérités ou encore entre théorie et pratique rejoint deux aspects des théories sociologiques. Ces théories ne portent pas seulement sur les champs auxquels elles s'adressent mais reflètent et créent le contexte et la conscience qui les ont fait naître."*<sup>(4)</sup>

## Un retour à la sociologie générale : le thème de l'individualisme occidental

J'ai surtout évoqué jusqu'à présent des lectures immédiatement en relation avec mes recherches en sociologie de l'éducation, il en est d'autres qui se sont mêlées plutôt à des tâches d'enseignement en sociologie générale. Un thème qui m'a beaucoup occupé depuis dix ans est celui de l'individualisme occidental (cf. Tönnies, Elias, Dumont, Gauchet, Todorov). L'oeuvre de Louis Dumont est sur ce point incontournable en nous projetant dans l'opposition entre holisme et individualisme. La suprématie de l'idéologie individualiste est historiquement liée à l'effacement des valeurs holistes mais celles-ci n'ont pas manqué de resurgir récuramment dans les débats alimentés par le conflit de l'universalisme et du communautarisme. Dès avant le réveil des nationalismes en Europe, ces valeurs holistes se trouvaient déjà au coeur des polémiques engendrées par l'affirmation du principe du "droit à la différence" (linguistique, ethnique, religieuse, etc) dans nombre de pays occidentaux.

Bloom, dans un pamphlet aux accents conservateurs, a montré les risques de dérive du relativisme pratiqué dans les universités américaines sous la forme de la démarche éducative de l'"ouverture", ou encore du refus de l'ethnocentrisme. Une ouverture qui signifierait finalement un désintérêt à l'égard des autres ou encore un droit à la différence qui se muerait en droit à l'indifférence. Sur un autre registre, plus profondément philosophique et moins polémique, Gauchet a lui aussi, dans son article *L'école à l'école d'elle-même*, guerroyé contre les illusions entretenues par une certaine idéologie indivi-

---

(4) BROWN, R. *Clefs pour une poétique de la sociologie*, 1989, p. 324.

dualiste centrée sur l'authenticité d'une demande narcissique et hédoniste d'expression de soi, contre celles aussi d'un différentialisme culturel qui risque d'encourager la ghettoïsation et qui, ajouterai-je, nous conduirait facilement à oublier que la séparation du public et du privé est au coeur de notre conception de la démocratie.

Il y a là matière à réflexion sociologique, même si Gauchet a été perçu dans notre milieu professionnel avant tout comme porteur d'un discours moral. A cet égard, je m'accorde avec Jean-Louis Derouet sur l'attention que mérite la philosophie politique comme source à laquelle puiser pour nourrir une sociologie politique de l'école.

Il me paraît aujourd'hui que l'analyse des politiques publiques exigerait une attention plus grande de la part des sociologues. La transformation du rôle de l'État dans beaucoup de pays occidentaux actuellement, et qui se joue notamment dans les dispositifs de décentralisation des pouvoirs et compétences, a des conséquences importantes dans le champ scolaire qui nous occupe. Il serait temps que nous bousculions une plate "éducation comparée" et que les premiers efforts menés dans ce but ouvrent la voie à une véritable sociologie comparée des politiques scolaires qui attend encore sa conceptualisation (vers laquelle Archer, dès 1979, a sans doute ouvert des pistes).

Je m'arrête ici, au seuil de ce jardin qui nous est à chacun intimement personnel. Les plaisirs qu'on y accumule peuvent tout autant remonter aux souvenirs de l'enfance que se rapporter à la nécessité de dépaysements parfois fugaces, parfois non, mais nécessaires. On débusquerait dans le mien, parmi d'autres plus sérieux (Giraudoux, par exemple), des noms comme ceux de Souvestre et Alain, Gaston Leroux et Maurice Leblanc, des réminiscences aussi savoureuses que le fondant de la praline (la belge) ou que le parfum de ces trois branches de mimosa que je viens de m'offrir avant d'en finir avec ce dernier paragraphe.

*Anne VAN HAECHT*

*Université libre de Bruxelles  
Centre de sociologie générale*

## BIBLIOGRAPHIE

- ARON, R. *La philosophie critique de l'histoire*. Paris : Vrin, 1969.
- ARON, R. Comment l'historien écrit l'épistémologie : à propos du livre de Paul Veyne. *Annales*, novembre-décembre 1971, p. 1919-1354.
- BARTHES, R. *Mythologies*. Paris : Le Seuil, 1957.
- BATAILLE, G. *L'érotisme*. Paris : Ed. de Minuit, 1957.
- BEAUVOIR, S. de. *Le deuxième sexe*. Paris : Gallimard, NRF, 1949.
- BERGER, P. et LUCKMANN, Th. *Social Construction of Reality*. London : Penguin Press, 1975.
- BERTHELOT, J.-M. *Le piège scolaire*. Paris : PUF, 1983.
- BLOOM, A. *L'âme désarmée : essai sur le déclin de la culture générale*. Paris : Julliard, 1987.
- BOUDON, R. *L'inégalité des chances*. Paris : Armand Colin, 1973.
- BOURDIEU, P. et PASSERON, J.-C. *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Ed. de Minuit, 1970.
- BOURDIEU, P. Le marché des biens symboliques. *L'année sociologique*, 1972, p. 49-126.
- BOUVIER, P. Pour une anthropologie de la quotidienneté du travail. *Cahiers internationaux de sociologie*, 1983, vol. LXXIV, p. 133-142.
- BRAUDEL, F. *Écrits sur l'histoire*. Paris : Flammarion, 1969.
- BROWN, R. *Clefs pour une poétique de la sociologie*. Arles : Actes Sud, 1989.
- CAILLOIS, R. *L'homme et le sacré*. Paris : Gallimard, 1950, NRF.
- CARTON, L. *L'enseignement en perspective historique*. Fondation Roi Baudouin, octobre 1991.
- CHAPOULIE, J.-M. Le corps professoral dans la structure de classe. *Revue française de Sociologie*, 1974, avril-juin, XV-2, p. 155-200.
- NIZET, J. et SERVAIS, E. Le rôle des idéologies dans la formation des opinions pédagogiques. *Revue de l'Institut de Sociologie*, 1977, n° 3-4, p. 393-419.
- CHARLIER, J.-E. *Les logiques internes des districts scolaires*, dissertation doctorale en sociologie, Université catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve, 1987.
- CHARLIER, J.-E. "La communautarisation de l'enseignement". Louvain-la-Neuve, *Diagnostics, Enjeux sociaux et politiques en Belgique*, Ed. Ciaco, 1989, p. 249-266.
- CONDORCET, M. *Rapport et projet de décret sur l'organisation générale de l'instruction publique*. Paris : Librairie Hachette, 1883, Ed. nouvelle par G. Compayre.
- CROZIER, M. *Le phénomène bureaucratique*. Paris : Le Seuil, 1963.
- DEROUET, J.-L. *École et justice*. Paris : Métailié, 1992.
- DUMONT, L. *Homo Aequalis*. Paris : Gallimard, 1976.

- DUMONT, L. *Essais sur l'individualisme*. Paris : Seuil, 1983.
- DURKHEIM, E. *L'évolution pédagogique en France*. Paris : Alcan, 1938.
- DURKHEIM, E. *Éducation et sociologie*. Paris : Alcan, 1922.
- ÉLIADÉ, M. *Le sacré et le profane*. Paris : Gallimard, NRF, 1963.
- ELIAS, N. *La dynamique de l'Occident*. Paris : Calmann-Lévy, 1975.
- FOUCAULT, M. *La volonté de savoir*. Paris : Gallimard, 1976, NRF.
- FREUND, J. *Sociologie de Max Weber*. Paris : PUF, 1968.
- FURET, F. *L'atelier de l'histoire*. Paris : Flammarion, 1982.
- GAUCHET, M. *Le désenchantement du monde*. Paris : Gallimard, 1985.
- GAUCHET, M. L'école à l'école d'elle-même. *Le Débat*, novembre 1985, n°37.
- GOFFMAN, E. *Stigmate - Les usages sociaux des handicaps*. Paris : Ed. de Minuit, 1975.
- HENRIOT-VAN ZANTEN, A. *L'école et l'espace local : les enjeux des zones d'éducation prioritaire*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon, 1990.
- HUTMACHER, W. *Quand la réalité résiste à la lutte contre l'échec scolaire*. Genève : Service de la Recherche sociologique, 1993, Cahier N°36.
- ISAMBERT-JAMATI, V. *Crises de la société, crises de l'enseignement*. Paris : PUF, 1970.
- JAVEAU, C. *Leçons de sociologie*. Paris : Méridiens-Klincksieck, 1985.
- JAVEAU, C. *La société au jour le jour*. Bruxelles : De Boeck-Ed. Université, 1991.
- JAVEAU, C. *Le petit murmure et le bruit du monde*. Bruxelles : Les Éperonniers, 1987.
- MARCUSE, H. *Culture et société*. Paris : Ed. de Minuit, 1970.
- MAUPASSANT, G. de. *Boule de Suif - La Maison Tellier*. Lausanne : Ed. Rencontres.
- MILLET, K. *La prostitution - Quatuor pour voix féminines*. Paris : Denoël-Gauthier, 1972.
- MONTANDON, C. *L'école dans la vie des familles*. Genève : Service de la Recherche sociologique, 1991.
- PERRENOUD, P. *La fabrication de l'excellence scolaire*. Genève : Ed. Droz, 1984.
- PETITAT, A. *Production de l'école, production de la société*. Genève : Ed. Droz, 1982.
- PLAISANCE, E. *L'enfant, la maternelle, la société*. Paris : PUF, 1986.
- REMY, J., VOYE, L. et SERVAIS, E. *Produire ou reproduire*. Bruxelles : Ed. Vie Ouvrière, 1978 (1er tome), 1980 (2ème tome).

- SCHUTZ, A. Selective attention : Relevance and Typification, in *On Phenomenology and Social Relations*, ed. by H. R. Wagner, The University of Chicago Press, 1920.
- SCOTFORD ARCHER, M. *Social Origins of Educational Systems*. London and Beverly Hills, Sage Publications Ltd, 1979.
- SHOHAM, S. *The Mark of Cain*. Israël University Press, 1970.
- SIROTA, R. *L'école primaire au quotidien*. Paris : PUF, 1988.
- TODOROV, T. *Nous et les autres*. Paris : Ed. du Seuil, 1989.
- VAN HAECHT, A. *La prostituée, statut et image*. Bruxelles : Université Libre de Bruxelles, 1973.
- VAN HAECHT, A. *L'enseignement rénové, de l'origine à l'éclipse*. Bruxelles : Université Libre de Bruxelles, 1985.
- VAN HAECHT, A. Une sociologie compréhensive du travail. *Cahiers internationaux de sociologie*, 1986, vol. LXXXI, p. 345-356.
- VAN HAECHT, A. *L'école à l'épreuve de la sociologie : questions à la sociologie de l'éducation*. Bruxelles : De Boeck-Ed. Universitaires, 1990.
- VEYNE, P. *Comment on écrit l'histoire : essai d'épistémologie*. Paris : Seuil, 1971.
- VINCENT, G. *L'école primaire française*. Lyon : Presses universitaires de Lyon, 1980.
- WEBER, M. *Essais sur la théorie de la science*. Paris : Plon, 1965. Trad. J. Freund.



# RECHERCHES SUR L'APPRENDRE

*André Giordan*

**D**écrire son propre parcours, même sur le plan de ses activités de recherche, tient à la fois de la mégalomanie, de la contradiction et du paradoxe. Mais tout chercheur qui veut faire (re)connaître ses idées doit toujours posséder une certaine dose de mégalo...(1) : il est beaucoup plus difficile de diffuser ses idées que de les élaborer ; sans cela, son parcours se trouve bloqué et ce dernier doit se réfugier dans quelques obscures fonctions administratives de type Doyen ou Président d'Université.

Pour répondre à la commande de Jean Hassenforder (2), nous ferons donc avec (celle-là) et exploiterons de préférence les deux autres compères (la contradiction et le paradoxe) ; elles nous paraissent comme deux approches porteuses pour affronter les défis en cours. La méthode que nous nous appliquerons., ou plutôt la méthode que je m'appliquerai -autant ne pas hésiter à s'impliquer- est une méthode que j'emploie dans mes recherches. Elle se nomme : "analyse de situation réussie". Elle consiste à élaborer l'inventaire des paramètres qui facilitent un apprendre et à disposer ces derniers en perspective. Puis-je me l'auto-appliquer ? L'hypothèse que je formule est que devenir professeur d'université à Genève et aujourd'hui président de la Section des Sciences de l'éducation dans des circonstances plus que défavorables, au travers de détours surprenants, voire cocasses comme on le verra, peut être considéré, si ce n'est comme un succès intrinsèque ou social, du moins comme une réussite en éducation !

**Itinéraires de recherche**

*Perspectives documentaires en éducation*, n° 31, 1994

Le choix de la présentation pour ce texte est celui d'une "histoire de vie comme méthode clinique", propre aux spécialistes d'éducation des adultes (C. Jösso, 1993). Les trajets de formation, il y en a plusieurs, seront questionnés et accompagnés à partir d'un travail sur la demande de formation et sur le rapport au savoir de l'apprenant. Pour tout dire, cette approche chronologique m'arrange plutôt dans le cadre linéaire d'une présentation écrite. Toutefois, au travers de ce récit surgiront un certain nombre de points forts qui, de par leurs interactions, forment la trame du réseau d'idées, certains diraient, "du réseau paradigmatique" qui fonde ma pensée et ma pratique. À titre de repères, citons en prenant appui toujours sur nos deux idées mères :

- l'exploitation des situations de vie, à commencer par celles qui sont nettement défavorables,
- l'articulation de façon interactive de pratiques avec des regards théoriques,
- le souci constant de prendre appui sur des cadres contraignants pour en sortir au plus vite, que ceux-ci soient disciplinaires (priorité à la transversalité des idées) ou nationaux (travaux en partenariat ou dans des cadres internationaux divers),
- la responsabilisation d'un auteur dans le cadre d'une communauté d'individus constituant une masse critique suffisante,
- la volonté de mener à terme un projet, bien qu'approximatif, en tant que "plus" par rapport à une situation en cours frustrante,
- l'intérêt de produire des idées neuves, mais de les évaluer (en éducation, mon souci est fortement motivé par le manque d'appropriation de celles-ci au monde et aux publics),
- l'importance à mes yeux de l'éducation, bien qu'élément de conditionnement social, comme facteur de diminution de la dépendance individuelle,
- la volonté d'introduire en éducation un optimum de rigueur scientifique, sans tomber dans une objectivité stricte non exploitable au niveau d'une pratique,
- la spécificité de la recherche en éducation au travers d'outils pouvant appartenir à de multiples disciplines.

## 1. Tout commence par un échec

Ma carrière professionnelle en éducation résulte d'un échec. Oui ! Un échec plutôt dramatique... Depuis deux générations, ma famille était entièrement dévouée au chemin de fer. En ce début de siècle, c'était une tradition dans les familles paysannes de l'arrière-pays niçois. Quand l'un des enfants quittait la terre pour une administration d'une Côte en plein "boum" touristique, tous les autres, frères, oncles, cousins et neveux, suivaient la même voie.

Or, j'ai échoué lamentablement au concours d'entrée au chemin de fer..., j'avais 14 ans ; j'eus zéro à la dictée. Certes, c'était une dictée un peu spéciale, faite à très grande vitesse, le soir, après toutes les autres épreuves, pour constituer une sélection qui paraissait adéquate. Mais je ne m'accorde pas la moindre excuse, je n'étais pas "une lumière en classe", comme disaient mes professeurs. Plutôt cancre en français et en anglais ; à "boucler le dimanche" ou encore "ferait mieux d'aller à la pêche" comme l'écrivait avec énervement mon directeur du Cours Complémentaire Risso sur mes cahiers de notes.

Après quelques péripéties, sur les instances de ma mère qui est allée jusqu'à implorer les professeurs (3) "pour qu'ils me gardent", j'ai pu obtenir une année supplémentaire pour tenter à nouveau ma chance au concours d'entrée au chemin de fer. En tant que redoublant, je fus alors mis dans la "prestigieuse classe de 3ème A", comme on l'appelait, la classe des "meilleurs élèves", celle qui ouvrait directement sur le concours d'entrée à l'École Normale d'Instituteurs. L'École Normale était alors l'école rêvée pour tout enfant de famille ouvrière. Financièrement, les études étaient prises en charge ; les élèves étaient d'ailleurs internes et un pécule compensait les divers frais scolaires.

Cette année-là, je ne fis que quatre fautes trois quarts en dictée, cinq fautes étaient alors éliminatoires ; quelques bonnes notes en mathématiques et en grammaire me firent intégrer cette institution inespérée.

J'ai connu ainsi dans ma propre expérience, et cela est un apport irremplaçable pour un chercheur en éducation, les difficultés d'apprendre (4). J'ai même rencontré les affres d'être un "mauvais" élève, celui qu'on met au premier rang et qu'on suspecte tout le temps. J'avais, comme souvent dans ce cas-là, quelques "excuses". De

par mon milieu d'origine, je n'avais pas eu jusque-là accès à la culture reconnue à l'école. Plusieurs anecdotes significatives restent dans ma mémoire, elles prennent sens aujourd'hui. En rédaction, j'eus à rendre un devoir sur "mes états d'âmes après la visite d'un musée de peinture", or je n'avais jamais visité le moindre musée... Une autre fois, j'eus à "décrire mon roman préféré". Je n'avais lu que deux livres, les bibliothèques je ne les fréquentais pas : un sur la grande oeuvre colonisatrice de la France, un autre sur Napoléon !..

De plus, comment entrer dans les règles du jeu scolaire ? On ne me les avait jamais données, ou peut-être me les avait-on données dans des termes que je ne pouvais comprendre. Dès lors, dans les commentaires de texte, je me croyais obligé d'encenser le bien-fondé des grands auteurs. Mes enseignants m'avaient-ils dit un jour que ces brillants littérateurs pouvaient prêter le flanc à quelques critiques, et que c'était là justement le jeu... Je crains plutôt le contraire, les données les plus importantes ne sont jamais présentées à l'école, en raison de leur évidence... pour celui qui sait. Comment aurais-je pu découvrir que la farce était encore dans la forme et pas seulement dans le contenu ?..

De cette époque datent d'autres expériences de premier ordre pour un chercheur en éducation :

- la découverte de l'ennui à l'école : une suite de cours sans intérêt où l'on passe son temps à recopier inutilement un livre parce que l'enseignant nouvellement promu dans un Cours Complémentaire ne maîtrise pas le savoir à enseigner (5) ; une pauvreté de présentation parce qu'on envisage l'apprendre seulement à travers un programme découpé en chapitres et présenté de façon frontale ;

- la non-signification de certaines disciplines dans mon présent d'élève et même pour mon futur, du moins tel que je le concevais. Par exemple, mon manque d'intérêt pour l'anglais était très caractéristique : personne ne m'avait convaincu de ses apports potentiels dans un monde ouvert sur l'extérieur. Déjà, le français était pour moi une langue étrangère que je maîtrisais mal. Et puis le discours dominant de l'école était encore celui d'une France au centre du monde. De l'anglais, que pouvais-je bien en faire ? (!)

## 2. La découverte du métier d'enseignant

Ma réussite au concours de l'École Normale fut un soulagement pour tout le monde. Pour ma famille, j'allais acquérir un métier "stable" et "estimé". Pour moi, mon statut fut radicalement changé : de cancre, je devenais le "petit génie du quartier", celui qui allait être désormais tout le temps valorisé.

Les premières années d'École Normale se passèrent moyennement, il suffisait de suivre sans mal. L'ambiance potache était excellente, elle permettait de supporter des cours tout aussi théoriques et ennuyeux, comme ceux d'agriculture, les conférences sur le métier ou encore les lectures du *Code Soleil* qui réglementait la vie de l'instituteur. Il est vrai que nous avions des professeurs chevronnés, avec une forte personnalité.

L'École Normale m'a ainsi permis un premier contact sur le terrain avec le métier d'enseignant et avec les enfants. Constamment, nous devions vivre dans des écoles et animer des patronages obligatoires, nous devions participer à des stages de moniteurs de colonie de vacances, nous devions gravir tous les échelons des multiples brevets d'animation sportive. Rien ne nous était épargné, pas même la traditionnelle chorale qui heureusement se passait à l'École Normale de filles ou les cours d'agriculture.

L'année de Terminale, par contre, fut horrible. Un nouveau directeur fut nommé pour remettre un peu d'ordre dans la "boutique". Dans cette tâche, il y mit beaucoup de zèle et enleva du même coup les à-côtés qui rendaient le *pensum* scolaire supportable. Heureusement, le programme était plus attrayant : plus de français mais de la philosophie, donc une certaine réflexion plus significative à mes yeux, moins d'anatomie et plus de physiologie, etc., et surtout plus de responsabilités. Je réussis mon bac convenablement et j'obtins même une bourse pour devenir Professeur d'Enseignement Général Court (PEGC disait-on).

J'avais le choix entre plusieurs branches : sciences, histoire-géographie et éducation physique. La solution fut immédiate : pas question de continuer en histoire-géographie, je n'étais pas bon en français ; pas question de prendre l'éducation physique qui m'attirait beaucoup, il fallait être interne trois années encore. Je fis donc des sciences ; c'est ce qu'on appelle la vocation...

Cette bourse permettait une année en Faculté que je survolais sans difficulté. J'avais enfin compris comment travailler c'est-à-dire comment "faire plaisir" aux professeurs aux examens. De plus, je n'avais plus besoin d'étudier toutes les disciplines classiques qui m'handicapaient. Je passai alors outre aux injonctions du Directeur de l'École Normale qui ne désirait pas voir partir ses meilleurs éléments : je décidai de présenter le concours de l'IPES (Institut Pédagogique pour l'Enseignement Secondaire) que je réussis dès la première fois. L'IPES n'avait d'institut que de nom, l'intérêt était qu'il donnait droit à une autre bourse pour finir une licence et ensuite présenter le concours du CAPES (Certificat d'Aptitude Pour l'Enseignement Secondaire) qui ouvrait la voie au professorat de lycée ou de collège.

Je réussis successivement les divers certificats de la licence avec brio. Avec la maîtrise des règles régissant les études, tout devenait facile. Je "fis" même parallèlement deux licences puis deux maîtrises et quelques certificats supplémentaires. Je me trouvai même avec du temps d'avance que je consacrai à un Troisième cycle. Un système le permettait, il se nommait le "DES", le diplôme d'études supérieures, il était le premier pas de tout chercheur. Pour moi, faire de la recherche scientifique était plutôt une consécration, enfin je participais au travail d'élaboration du savoir, avant de me consacrer entièrement au métier d'enseignant. Faire de la recherche en éducation n'était pas encore une idée partagée ! Elle ne l'est d'ailleurs toujours pas...

À mes dépens, je découvrais que la recherche scientifique était plutôt éloignée de l'image mythique que les livres et les émissions de télévision entretiennent auprès du grand public. Mes premières tâches furent les mêmes que celles de tout apprenti : on commence par balayer le laboratoire... ou presque. Pour moi, c'était la plonge, je me devais d'entretenir des aquariums. J'étais tombé dans un laboratoire de physiologie qui travaillait sur les flux d'eau et d'ions à travers les membranes ; notre animal de laboratoire était le poisson rouge (!), et pas question de faire autre chose.

Quant aux "expériences" espérées, rien de très savant à première vue : des opérations répétitives où nous enregistrions des mixtions de poissons rouges, le tout agrémenté d'un travail fastidieux de statistiques et de lectures insipides ; aucune grande perspective à vrai dire, puisque les neuf dixièmes de ces expériences portaient sur la mise au point de techniques. Et puis que de pertes de temps à attendre que ces

petits animaux veuillent bien réagir. Moi, qui venais juste de sortir des grands débats d'idées, ou plutôt des grandes utopies de mai 68 (6) !

### 3. Mes recherches sur le poisson rouge

Une telle approche enlève rapidement certaines illusions sur les milieux de la recherche. J'aurais d'ailleurs tout laissé tomber, et ce troisième cycle, et la recherche, si je n'avais rencontré opportunément trois personnalités qui m'ont aidé à franchir ce cap difficile et dont le rôle allait être important.

D'abord, Brahim Lahlou, mon véritable "patron" comme on dit aussi dans la recherche, une personne très exigeante, mais qui savait - il le fait toujours très bien - faire partager les contraintes, sans les imposer. Il détourna immédiatement mes illusions vers d'autres horizons. Chance supplémentaire, il possédait une très grande culture. Ses prises de recul, ses mises en relations, très inattendues, étaient quelque chose de neuf pour moi. Chez aucun de mes enseignants je n'avais rencontré une telle approche. Son érudition était particulière. Il n'était pas le spécialiste d'un domaine, il rattachait toujours les moindres détails, sur lesquels nous travaillions mécaniquement, à des questions fondamentales. Progressivement et patiemment, il me fit partager une vision plus riche de la biologie, tout en m'apprenant à limiter un sujet et à trouver l'information adéquate.

Autre puits de sciences, Jean Maetz était le grand directeur du Laboratoire et l'âme de toute l'équipe ; travailleur acharné et infatigable, il suivait tout au plus près. C'était lui qui avait "exporté", comme il se plaisait à le dire, son groupe à Villefranche dans un ancien bague. En peu de temps, il sut regrouper autour de lui une masse critique de chercheurs et fit du Laboratoire un lieu de réputation internationale, la référence du domaine, le lieu où il fallait avoir travaillé. D'emblée, je me trouvai propulsé au sein d'une des équipes les plus dynamiques de la physiologie contemporaine.

Jean Maetz avait alors une assistante qui m'impressionnait beaucoup : Nicole Mayer était son bras séculier. Plutôt un théoricien, les questions pratiques l'ennuyaient passablement. À son contact, j'appris très vite que dans la recherche, comme en cuisine, les "trucs",

les "coups de main" prennent une grande place, qu'ils sont même déterminants.

Ce cocktail de personnalités, l'ambiance plein-travail et mi-conviiale d'une équipe très jeune, fit que progressivement je me pris au jeu. Et les premiers résultats aidant, je décidai de poursuivre l'aventure... Une question préoccupait alors les chercheurs : comment se fait-il que l'intérieur du poisson restait stable, quelles que soient les conditions où ce dernier se trouve vivre ? En effet, les analyses de sang de poissons, plongés dans des eaux de salinités différentes, montraient que la concentration en sels dans le sang ne bougeait pas. De même, si on lui injectait un liquide très peu salé, le poisson rouge reprenait son volume initial en quelques heures. Entre temps, ses urines avaient augmenté.

L'organisme du poisson, symbole du kitsch et du ringard, n'était donc pas quelque chose de simple. Le "bijou vivant", comme le nomment les Chinois, s'avère être sensible... aux variations de l'environnement. Quand son milieu varie brutalement, il se débrouille pour rester pratiquement stable. En termes plus scientifiques, l'idée était qu'il devait exister un "servomécanisme qui régulaît automatiquement la quantité d'eau et de sels", comme l'écrivait Maetz, dans les rapports du Laboratoire. Une nouvelle approche, la cybernétique, développée par l'Américain Wiener dans les années 50, fournissait quelques outils pour approfondir cette hypothèse. Elle popularisait notamment le désormais célèbre "feed-back", c'est-à-dire l'idée qu'il peut exister une rétroaction.

Ce principe est très simple, pourtant il change complètement la perception du monde. Tout ne dépend pas seulement de la cause initiale. Le résultat d'une action peut rétroagir sur le mécanisme qui l'a engendré. Dans le cas du vivant, cela paraissait un peu plus compliqué mais la perspective restait inchangée. "Un centre régulateur, généralement une glande comme l'hypophyse, reçoit des afférences sensorielles -de nature nerveuse ou chimique- qui le renseignent sur l'un des paramètres du milieu intérieur -volume, pression artérielle, pression osmotique ou composition chimique. Cette évolution est détectée par un récepteur sensible aux variations de ce paramètre. Le centre régulateur, grâce à des afférences -essentiellement des hormones ou messagers chimiques- commande la modulation d'un organe effecteur qui, par les variations de l'absorption ou de l'excrétion, produira le rétablissement de l'équilibre perturbé".



Telle était alors l'hypothèse générale, encore fallait-il la corroborer. Un physiologiste américain, Homer Smith, avait proposé un début de modèle sur la régulation des sels minéraux. Mais sur l'eau, point de données ou si peu. En particulier, qui contrôle ce liquide ? L'hypophyse joue-t-elle ce rôle, comme on le supposait par ailleurs ? Si oui, quels sont ses messagers ? Existe-t-il d'autres glandes participant à cette régulation. Il fallait se mettre au travail. Première chose à faire, supprimer l'hypophyse ; ensuite injecter ses hormones et analyser les perturbations. Facile à écrire dans les livres, pas aisé à réaliser. Ce n'est pas gros un poisson rouge et l'hypophyse est très bien protégée. Une rencontre, celle de Brahim Lahlou avec Grace Pickford, allait le permettre. Cette chercheuse, de Yale University à New-Haven dans le Connecticut, avait déjà tenté l'opération chez un autre poisson plat, le *Fundulus*. Par analogie, Brahim Lahlou, toujours très méticuleux, la réussira sur notre animal, et de maître à élève, j'appris à mon tour tous les secrets de l'hypophysectomie sur le poisson...

C'est ainsi que je devins progressivement le spécialiste des échanges d'eau chez le poisson rouge (7) (!) et que je finis par ébaucher la régulation de l'eau chez ce dernier. Par là, j'apportais ma modeste contribution à la compréhension du rein et du rôle d'une hormone, la vasopressine, chez l'homme.

Peut-être vous demandez-vous pourquoi je m'appesantis sur ces recherches en sciences. D'une part, je demeure toujours, malgré mes travaux actuels, un physiologiste. Notamment, j'ai repris quelques travaux "à la paillasse" durant mon dernier congé sabbatique et je continue parallèlement à faire des synthèses sur la physiologie de la régulation ou à écrire des textes de vulgarisation sur la biologie. Cela me permet un recul certain et fondamental par rapport à mes préoccupations immédiates, et m'évite de me passionner pour certains psychodrames spécifiques à un milieu de recherche. D'autre part, ces investigations m'ont décomplexé, à la fois par rapport à une vision trop expérimentaliste ou trop statistique de la recherche. Elles m'ont fait entrer de plain-pied dans l'étude des mécanismes autorégulés qui conduisent tout droit aux approches systémiques de la complexité (8), approches dont l'éducation a tant besoin en ce moment.

## 4. L'éducation, le retour

Le Troisième Cycle en Sciences fini, je me voyais très mal continuer toute ma vie sur ces braves poissons, et décidai alors de revenir à l'éducation... "Le partage du savoir" me semblait être une piste d'occupation plus "utile" socialement (9). Je pris donc prétexte de quelques difficultés administratives à obtenir une bourse de doctorat d'État et entrai au CPR (Centre Pédagogique Régional) qui n'avait également de Centre que le nom. Il convenait seulement de suivre et de répéter les pratiques d'enseignants-modèles, lors de trois stages dans trois établissements privilégiés : les trois grands lycées de Nice. Aucune réflexion sur les contenus, sur l'enseignement, encore moins sur les élèves n'était envisagée, ce qui m'amena avec quelques autres condisciples à contester cette formation, à mettre sur pied d'autres activités en parallèle, notamment un stage à l'école Freinet de Vence (10), puis à entreprendre des études de psychologie et de sciences de l'éducation. Un point me préoccupait et qui paraissait totalement saugrenu à mes conseillers pédagogiques : comment les élèves apprennent ?

J'interrompis ces dernières études pour me consacrer une année entière à l'Agrégation de Biologie que je préparai à l'École Normale Supérieure de la Rue d'Ulm (11). Cela me fit découvrir Paris, une grande école avec une tradition et un monde rempli de possibilités. Sur les études elles-mêmes, je n'ai rien à signaler si ce n'est que ce ne fut que du temps perdu pour obtenir ce prestigieux passeport.

Je fus nommé l'année suivante dans un collège de la banlieue parisienne, et promu automatiquement agrégé suite à ma brillante réussite au concours, ce qui était une première pour ce collège de banlieue. J'assumai mes premières classes en m'essayant à instiller "du Freinet" dans un programme classique. Je ne voulais en aucune manière ennuyer les élèves comme je m'étais ennuyé en classe. Dans le même temps, et de façon totalement empirique, j'essayai de repérer les façons d'apprendre et de comprendre des élèves, ainsi que leurs obstacles, en discutant longuement avec eux.

Les résultats furent surprenants, au-delà de mes espérances, surtout auprès des élèves dit "difficiles", et bien sûr "en difficulté"; ces derniers se découvraient avoir des compétences non reconnues. Pour répondre à leurs immenses attentes, un club scientifique fut organisé en complément. Ils pouvaient y construire du matériel expérimental à

partir d'éléments de récupération, y faire des maquettes, même y élever des animaux et faire de petites investigations sur des questions liées à leur quotidien. Certains élèves y passèrent un nombre d'heures considérables, aux récréations et surtout le soir ou le week-end.

En peu de temps, ce club fut connu de tous dans l'établissement et même dans les alentours. Mélangeant un minimum d'autoritarisme, pas question de se "faire déborder par les élèves", avec beaucoup d'autogestion, chacun avait une responsabilité précise à assumer et, après une discussion de toutes les tâches, je n'eus aucunes difficultés avec les élèves. Bien au contraire, je crois que c'est l'expérience la plus complète et la plus satisfaisante que j'ai pu mener à bien. Par contre, j'eus de sérieux problèmes avec l'administration, elle me reprochait ma trop grande confiance : le premier prétexte qu'on m'objecta fut de ne pas faire monter les élèves en rang, ensuite de "passer trop de temps dans le collège" (!), "de m'occuper d'élèves qui n'étaient pas les miens", etc.

La venue d'un inspecteur par surprise ne tarda pas. Ma note pédagogique fut immédiatement abaissée, sanction jugée comme considérable, mais il ne pouvait faire moins pour répondre aux griefs d'une administration dépassée par le succès du club. Discrètement, cet inspecteur me donna un conseil fort utile pour la suite : "ce que vous faites sort des habitudes de l'établissement..., vous n'êtes pas toujours conforme au programme..., allez cependant voir à l'INRDP (Institut National de Recherche et de Documentation Pédagogiques qui deviendra l'INRP, l'Institut National de Recherche Pédagogique, par la suite), vos travaux les intéresseront sûrement".

L'année suivante, j'étais nommé au Lycée Carnot à Paris et engagé comme professeur-chercheur par Victor Host à l'INRDP. Victor Host, sous la direction de Louis Legrand, démarrait des innovations pédagogiques en sciences avec une série d'établissements expérimentaux dans toute la France. Mes idées et mes activités dans les classes correspondaient pleinement à leurs projets et à leur vision théoriques. Ils me considérèrent tout de suite comme leur "locomotive" et progressivement me laissèrent prendre de plus en plus de responsabilités.

Le premier travail que j'entrepris dans ce cadre fut de promouvoir la démarche expérimentale en classe, démarche que j'opposais alors aux connaissances très anecdotiques sur lesquelles se centrait alors cette discipline. Un premier pamphlet, cosigné avec Jean-Pierre Astolfi et Guy Rumelhard, parut en 1972 dans la Revue de l'APBG

(Association des Professeurs de Biologie). Il créa quelques remous dans la profession, il proposait : *Pourquoi l'autonomie des élèves en biologie ?...* Ce qui me valut d'être inspecté plusieurs fois, et chaque fois, sous des prétextes divers, je vis ma note pédagogique (12) baisser d'un point.

L'idée de ces premières investigations était de valider un travail de praticien, créateur de propositions pédagogiques par une démarche d'analyse réflexive et d'objectivation des impacts de ces pratiques. Mon projet était complètement de type recherche-action, il s'agissait de dépasser trois tendances de l'époque -ne le sont-elles pas encore ?- en matière d'enseignement :

- le discours classique reposant sur la simple application d'une norme révélée, ou au mieux, fruit d'une simple confrontation d'idées *a priori*,

- la version mouvement d'innovation pédagogique prônant l'innovation pour l'innovation, sans garde-fou type évaluation et sans théorisation,

- et la version psychopédagogique, notamment piagétienne, l'éducation découlant automatiquement de la simple application de théories psychologiques.

À partir d'une analyse de la situation d'enseignement, mes innovations (13) se devaient de prendre appui sur une évaluation des acquis des élèves et sur une comparaison avec les méthodes habituelles. Pour tenter de convaincre, j'essayais déjà de faire entrer un optimum d'observations sur ce qui se "passait" réellement en classe, en lieu et place des discussions sur ce que l'enseignant croyait faire. Autre hypothèse, il me semblait toujours prioritaire de mieux connaître les comportements, les raisonnements des élèves pour mieux enseigner. Ce n'est que dans un second temps que je me préoccuperais des représentations, au sens strict, des élèves.

Pour mener à bien ce travail, et toujours pour tendre vers une première prise de recul, je commençai à introduire des enregistrements (magnétophoniques puis magnétoscopiques) dans mes classes, ensuite des observateurs extérieurs : c'étaient d'autres enseignants ou des psychologues comme Anne Vérin. Je m'associai également à l'équipe Richard et, pendant une année complète, je fus épié dans mes moindres faire et dire par Annick Weil-Barais, Evelyne Cauzinille, Jacques Friemel et Jacques Mathieu. Le regard de psychologues pro-

fessionnels me paraissait intuitivement important, eux-mêmes rencontraient cependant beaucoup de difficultés. Rien n'était évident pour eux, habitués aux pratiques expérimentales strictes ; comment approcher les multiples paramètres qui interféraient dans la situation pédagogique ?

En 1974, sensible aux problèmes écologiques dont on commençait à prendre conscience, je situai en complément mes travaux sur l'enseignement de la biologie dans une perspective interdisciplinaire. Déjà, je ne voyais pas de solution éducative à l'intérieur d'une seule discipline et je lançai un projet sur l'éducation relative à l'environnement. Il devint l'une des principales recherches pilotes du premier programme de l'UNESCO et du PNUE (Programme des Nations Unies sur l'Environnement) (14).

Pendant ce temps, tout en continuant à travailler à plein temps au lycée Carnot et à réfléchir empiriquement sur ma pratique, j'entrepris plusieurs cursus dans des domaines extrêmement variés, par plaisir du savoir et pour compléter ma propre formation. Je fis ainsi tour à tour une licence et une maîtrise de Sciences de l'Éducation et une licence de psychologie, puis une demi-licence de philosophie pour m'inscrire à un DEA d'histoire des sciences. En parallèle, je suivais de multiples unités de valeurs en communication, en sociologie, en théâtre, en musique, en arts plastiques. Avec le recul, je crois que pendant quatre années, de 1972 à 1976, je devins un boulimique... de culture que je découvrais. Bien sûr, je privilégiais ce qui paraissait neuf et porteur, la dynamique de groupe, la pédagogie non-verbale, l'analyse institutionnelle, etc.. Je profitais d'une expérience unique, une université expérimentale, celle de Vincennes (15).

Je pus ainsi confronter mes idées éducatives avec celles de Lobrot, Lapassade, Isambert-Jamati, Ardoino, Dumazedier, Avanzini, Krametz et Hameline en pédagogie, mais également Lyotard en philosophie de l'art, Lacan en psychanalyse, tout en complétant ma formation scientifique sur les plans historique, philosophique et épistémologique au contact de Jacques Roger, Mirko Grmek, Suzanne Bachelard et Georges Canguilhem (16). Cependant, c'est avec deux enseignants très ouverts mais plus classiques, Georges Snyders, le philopédagogue de la joie à l'école et René Heller, un physiologiste reconnu internationalement, que je soutins une thèse dans le cadre d'une codirection, très difficile à faire admettre sur le plan adminis-