

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

Agnès Henriot-van Zanten

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

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

Itinéraires de recherche

Perspectives documentaires en éducation, n° 21, 1990

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

5.- Perspectives : choix personnels et projets professionnels

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

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

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

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

Agnès Henriot-van Zanten

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

Bibliographie indicative

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

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

Références bibliographiques

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