

BIOGRAPHIE ET RECHERCHE EN SCIENCES SOCIALES

Itinéraire et reconstruction biographique

Eric Plaisance

A

utant 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. A 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

sont les présupposés souvent inaperçus qui président à la formation même de telle histoire singulière. Parmi les écrits des philosophes, ceux de René Descartes méritent, sur ce point comme sur tant d'autres, une attention particulière. Il exprime de manière saisissante la façon dont il conçoit son fameux «Discours de la Méthode». Il s'agit, dit-il, de «faire voir quels sont les chemins que j'ai suivis et d'y représenter ma vie comme en un tableau afin que chacun en puisse juger et qu'apprenant du bruit commun les opinions qu'on en aura, ce soit un nouveau moyen de m'instruire que j'ajouterai à ceux dont j'ai coutume de me servir». Son dessein est alors non pas «d'enseigner la méthode que chacun doit suivre pour bien conduire sa raison mais seulement de faire voir en quelle sorte j'ai tâché de conduire la mienne». On doit surtout remarquer les expressions mêmes que Descartes utilise ensuite pour caractériser son discours : le récit est proposé comme «une histoire», voire comme «une fable» et l'auteur fait profession de foi de modestie en suggérant que certains exemples proposés pourront être imités mais que plusieurs autres pourraient, à juste raison, ne pas être suivis.

Une telle présentation est doublement suggestive car elle met fortement en évidence, d'une part, l'option que Descartes a suivie pour montrer sa recherche de la vérité dans les sciences : non selon la succession abstraitement épurée de règles mais sous forme de récit. D'autre part, Descartes précise le type de récit adopté : histoire sous forme de «tableau» ou même de «fable». On est d'autant plus frappé par cette présentation que Descartes semble suggérer qu'il y a bel et bien de sa propre part une construction voire une reconstruction biographique. Même s'il ne s'agit pas d'une énonciation de règles «more geometrico», la biographie est ici travaillée par un souci évident d'élaboration afin de montrer au lecteur à quels préceptes simples de méthode Descartes avait abouti, en s'entretenant de ses propres pensées, «enfermé dans un poêle» au cours d'un hiver passé en Allemagne. Indirectement, nous sommes alors mis en garde, et de façon magistrale, contre une appréhension naïve et spontanée des histoires de vie, au-delà même de la présentation personnelle que fait Descartes de sa propre démarche méthodique. Comme l'énonce un sociologue contemporain si fortement marqué par la connaissance des auteurs classiques de la philosophie, à savoir Pierre Bourdieu, un des présupposés des histoires de vie est celui de la cohérence et de la nécessité logique de la succession des événements individuels organisés en «des séquences ordonnées selon des relations intelligibles». Réside au cœur des biographies «le postulat du sens de l'existence racontée» et, en même

temps, un tel sens est confirmé par la présentation d'étapes de vie enchaînées de manière significative (4).

Des précautions méthodologiques sont donc indispensables lorsqu'on utilise des histoires de vie, de même que des mises en garde au lecteur ne sont peut-être pas superflues lorsqu'on cherche à énoncer son propre itinéraire. Il convient, en particulier, de ne pas ignorer les risques de l'illusion rétrospective, c'est-à-dire de la reconstruction, après coup, des cheminements (5). Or, j'ai toujours eu le sentiment fortement éprouvé que mon propre itinéraire aurait pu être différent, que d'autres voies auraient pu être les miennes, aussi bien en ce qui concerne l'orientation vers la recherche par rapport à d'autres orientations possibles qu'en ce qui concerne le type de recherche. De ce point de vue, les travaux que j'ai menés ne me sont jamais apparus comme une conséquence nécessaire d'événements antérieurs ni comme le fruit d'un enchaînement tracé à l'avance. Certes, il conviendrait à nouveau de s'interroger sur cette perception subjective et sur ses racines à la fois individuelles et sociales. A vraisemblablement joué sur ce plan un déroulement scolaire personnel par à-coups et par étapes successives surtout au niveau secondaire où des bifurcations multiples étaient offertes, où différentes formules ont été effectivement utilisées (lycée avec formation classique comprenant latin et grec ; écoles normales d'instituteurs avec «formation moderne») et où les sanctions par les diplômes étaient recherchées pour donner une garantie devant un avenir trop incertain. Plus fondamentalement sans doute, ce sont des ancrages sociaux populaires, mais à la limite de la petite bourgeoisie intellectuelle qui fournissent les meilleures clés d'interprétation de cette vision de ma propre situation sous la figure de la contingence (6).

Philosophie et sciences humaines

La réflexion philosophique, grâce à l'initiation aux grands auteurs depuis les philosophes grecs jusqu'aux philosophes allemands, en passant évidemment par Descartes, permettait d'ailleurs d'élaborer de manière méthodique des interrogations existentielles fondamentales. Mais, en même temps, j'étais très séduit par les auteurs qui ont développé des philosophies de l'être plus que des philosophies du sujet et qui ont donné à lire des architectures où s'articulent voire s'engendrent logiquement des concepts, eux-mêmes témoignant du mouvement de l'être. J'avais été ainsi un lecteur assidu de Spinoza et de Hegel, à la recherche

de théories unitaires rassemblant la diversité des phénomènes, voire de théories totalisantes et prétendant cerner le déploiement de la totalité. Pourtant, les débats en cours au début des années 60 portaient plus sur le marxisme, le structuralisme ou la psychanalyse. C'était le moment des relectures de Marx par Louis Althusser, sa dénonciation de l'humanisme socialiste comme concept et son insistance à lire le Marx du Capital comme théoricien des formations sociales capitalistes. C'était aussi le moment de la relecture de Freud par Lacan, là aussi avec le souci affirmé de revenir aux sources-mêmes de la théorie freudienne et non plus d'en utiliser les interprétations culturalistes ou anthropologiques. Il était clair, en tous cas, que, parmi les philosophes en formation dans ce début des années 60 à l'École Normale Supérieure de Saint-Cloud où je me trouvais alors, ce n'était plus la référence à l'existentialisme sartrien qui orientait fondamentalement la réflexion mais plutôt tout un ensemble de références générales portant plutôt sur les rapports entre philosophie, sciences et idéologies. Cette orientation provenait en partie de la présence, à l'École, de philosophes tels que Jean Toussaint Desanti, initiateur à la lecture critique de la phénoménologie de Husserl et à la philosophie des sciences et, de manière privilégiée, dans le domaine des idéalités mathématiques. Mais, au-delà de l'École aussi, la réflexion philosophique se nourrissait de l'épistémologie plus fortement sans doute qu'au moment de la vogue sartrienne : ce n'était pas seulement la question classique portant sur le statut de la connaissance philosophique par rapport aux connaissances scientifiques mais aussi celle de savoir comment la philosophie était enrichie par une initiation « armée » à telle ou telle discipline scientifique. A cet égard Georges Canguilhem constituait un pôle de référence important : son analyse minutieuse du normal et du pathologique permettait de percevoir l'articulation entre l'histoire de la biologie, la pratique médicale et ... la philosophie elle-même (7). D'autres textes de Canguilhem pouvaient, au contraire, contribuer à renforcer la méfiance des jeunes philosophes à l'égard de la psychologie (8). D'après mes souvenirs (mais méfions-nous de la reconstruction subjective...), autant l'initiation à l'histoire des sciences en général recevait un large assentiment, autant l'initiation à la psychologie expérimentale en laboratoire suscitait réactions de condescendance voire de mépris. Je partageais alors, et de manière hâtive, la mise en cause de la psychologie, taxée d'être seulement une forme subtile d'idéologie et seules les approches psychanalytiques trouvaient grâce devant les accusations de behaviorisme et de méconnaissance du sens des comportements humains. Quant aux sciences sociales, elles ne subissaient pas les mêmes types de critiques qui auraient

abouti à leur dénier toute légitimité. Paradoxalement, c'étaient moins les textes des maîtres fondateurs de la sociologie qui avaient le plus fortement soutenu mon attention, malgré les analyses érudites et nuancées de Raymond Aron à la Sorbonne, mais plutôt des textes qui faisaient état de données d'enquêtes empiriques et surtout des textes qui relativisaient ma vision du monde en dévoilant modes de vie et modes de pensées de populations extra-européennes : ainsi Lucien Lévy-Bruhl dans son analyse critique de la notion de « mentalité primitive », Maurice Leenhardt à propos du monde mélanésien, Claude Lévi-Strauss à propos de la pensée « sauvage », Roger Bastide à propos des religions africaines au Brésil etc... C'était aussi la période au cours de laquelle Maurice Godelier rapportait et présentait ses données ethnologiques recueillies auprès des Baruya de Nouvelle-Guinée et à partir desquelles il cherchait à construire une anthropologie économique (9). A cet intérêt porté à la connaissance de l'autre et de l'ailleurs répondait le souci de mieux cerner les phénomènes de racisme, en particulier dans le contexte social et politique entourant la guerre d'Algérie : mieux comprendre, mais cette fois-ci dans un contexte immédiat, les réactions de défiance vis-à-vis de l'autre et les stéréotypes qui le dévalorisent. Franz Fanon m'avait servi de guide pour mettre au clair ces phénomènes mais j'avais aussi été un lecteur attentif du poète antillais Aimé Césaire (10).

Cette phase de formation philosophique sanctionnée par l'agrégation me conduisait, en fin de compte, à souhaiter développer une réflexion philosophique qui serait ancrée dans le réel social et qui, vue sous cet angle, tournerait provisoirement le dos à l'histoire de la philosophie et à l'analyse minutieuse des grands philosophes du passé (11). Mon souci d'un ancrage concret s'était alors manifesté de manières diverses. J'avais amorcé en 1965-66 des études de troisième cycle sous la direction de Roger Daval à la Sorbonne avec l'intention, qui était alors assez vague, d'élaborer une thèse sur l'utilisation des moyens audio-visuels dans l'enseignement et avec la préoccupation d'y cerner les représentations plus que les pratiques. Ce projet n'a pas été poursuivi mais il m'avait permis de mieux comprendre certaines pratiques de recherche en sociologie et en psychologie sociale et, par exemple, l'analyse de contenu de textes. Cette même période avait néanmoins été sanctionnée par quelques publications qui, d'une certaine manière, scandent mon itinéraire. D'une part, un court article revendiquait la place de la philosophie dans un dialogue permanent avec les sciences plus qu'avec la littérature, contrairement à des projets de réforme qui étaient élaborés pour l'enseignement philosophique (12). D'autre part, deux articles de critique de

jazz largement inspirés par la lecture des textes de Louis Althusser sur l'idéologie et sur les différents niveaux de la réalité historique. J'y développais l'argument selon lequel on ne pouvait assimiler champ de production esthétique et idéologie et j'essayais de montrer que les développements de la musique de jazz, et en particulier le free jazz, ne devaient pas seulement s'analyser en fonction des revendications sociales des noirs américains comme s'il s'agissait d'une forme de protestation parmi d'autres mais réclamaient aussi la reconnaissance de la spécificité de l'activité musicale et, par conséquent, de ses critères d'appréciation, même si ceux-ci étaient loin d'être immuables (13).

Inadaptations et échecs scolaires

Les orientations de recherche que j'adoptai aussitôt après cette période furent nettement moins philosophiques tout en étant nourries de cette formation de base. Elles furent fortement intriquées à mes activités de formateur de formateurs dans un Centre Spécialisé pour les personnels de l'enfance inadaptée et qui s'appelait à l'époque Centre National de Pédagogie Spéciale (à Beaumont-sur-Oise). Avant d'accepter ce poste, je m'étais informé de manière très minutieuse sur les grands débats qui avaient cours dans le secteur de l'éducation spécialisée. Le nouveau développement des classes de perfectionnement («pour enfants arriérés des deux sexes» disait la loi de 1909) et, de manière générale, la nouvelle offre institutionnelle d'équipements pour enfants inadaptés, étaient corrélatives, au milieu des années 60, de confrontations parfois très vives entre les continuateurs des approches psychométriques de la débilité (par exemple l'équipe de René Zazzo) et les partisans d'une remise en cause radicale de la notion même de débilité, surtout les psychanalystes comme Maud Mannoni et Bruno Castets (14). Pris dans de tels débats, j'avais eu le souhait de fournir un état de la question mais de manière plus vaste, c'est-à-dire sur l'ensemble des enfants désignés comme «inadaptés». Mon association avec Jacques Beauvais et Monique Vial a ainsi permis d'aboutir aux textes réunis sous le titre «Les mauvais élèves» (15). Les préoccupations que nous partagions alors étaient prioritairement d'ordre critique : nous ne voulions plus nous contenter de dresser un bilan aseptisé des différentes formes d'inadaptation scolaire et nous cherchions au contraire à les situer par rapport aux responsabilités propres de l'école et des institutions sociales dans leur genèse ou dans leur aggravation. Le titre de l'ouvrage avait été choisi par Jacques Beauvais et nous étions

pleinement d'accord pour l'adopter dans la mesure où il mettait l'accent sur le langage ordinaire de l'école et même du maître d'école et suggérait qu'un lien étroit devait unir les analyses des différents types d'inadaptation et celle des échecs et des retards scolaires. Les mauvais élèves, disions-nous dans l'introduction commune, ce sont «des enfants qui ne suivent pas, qui échouent, redoublent leur classe ; enfants qui restent imperméables à certains apprentissages scolaires (lecture, orthographe, calcul) ; enfants dont le comportement ne satisfait pas aux exigences du milieu scolaire». Du point de vue des modes d'analyse de ces déviations scolaires, nous avons pris explicitement le parti de ne pas nous en tenir à l'étude des cas individuels et, au contraire, de «les rapporter à la réalité scolaire et sociale qui leur sert de toile de fond». Le paradoxe de nos présentations respectives étant néanmoins que nous avons adopté un découpage par catégories d'enfants inadaptés (pour ma part, les troubles du comportement) sans exercer une vigilance critique explicite à l'égard des processus de construction sociale de ces catégories.

Dans le cadre du Centre de Recherche de l'Éducation Spécialisée et de l'Adaptation Scolaire (CRESAS) où j'exerçai ensuite à partir de 1969, la mise en cause des explications traditionnelles des échecs et des difficultés scolaires était au contraire au centre des préoccupations des chercheurs et, en premier lieu, de Mira Stambak, responsable du centre. Il s'agissait, en fait, non seulement de mettre en doute l'utilisation de tests psychométriques pour rendre compte des différences de réussite entre les enfants mais, plus fondamentalement, d'interroger la pertinence des approches psychologisantes ou médicalisantes des difficultés scolaires. L'ouvrage collectif «La dyslexie en question» issu des travaux d'un colloque mettait bien en évidence, sur le problème précis de l'apprentissage de la langue écrite, cette perspective d'analyse (16). Faisant le bilan de plusieurs interventions faites au cours du colloque, nous aboutissions d'abord au constat d'une impasse : la notion de dyslexie paraissait se dissoudre en une multiplicité d'approches hétérogènes, sur les plans descriptif, explicatif et rééducatif. Mais nous montrions aussi que l'analyse historico-critique des conditions d'émergence de la notion de dyslexie révélait l'illégitimité de l'extension à l'ensemble des enfants en difficulté par rapport à la langue écrite de modèles explicatifs qui avaient été éprouvés à propos de cas pathologiques graves et dûment circonscrits. C'était donc l'abord pathologisant des difficultés scolaires qui était mis en question : «Il paraît (...) impossible de s'en tenir à une formulation des problèmes qui, considérant a priori toutes les difficultés d'apprentissage de la langue écrite comme pathologiques, ne prendrait

en compte que les facteurs individuels sans analyser aussi la réalité scolaire et sociale qui les détermine massivement». D'une certaine façon aussi, cela revenait à insister sur les facteurs pédagogiques des phénomènes d'échec et de difficultés scolaires : effets des attitudes et des pratiques éducatives mais aussi effets du système scolaire dans son ensemble. Ces prises de position, à la fois théoriques et pratiques, se manifestaient aussi dans des textes personnels, parus eux aussi en 1972, mais qui avaient l'ambition supplémentaire de vouloir se situer par rapport à des notions apparemment plus sociologiques comme celle de handicap socio-culturel. Je dénonçais cette assimilation hâtive des difficultés scolaires d'enfants des classes populaires à un handicap, comme s'il s'agissait de phénomènes assimilables à des cas pathologiques de l'ordre de la motricité ou de l'organisation sensorielle. J'insistais sur le fait que de telles difficultés ne pouvaient se définir qu'en référence à l'école, qu'en relation avec des exigences d'apprentissage et que, par conséquent, elles ne pouvaient se définir comme des manques indélébiles caractérisant certains enfants. Mais en allant plus avant dans l'analyse, je prenais aussi position par rapport aux thèses sociologiques définissant l'école comme «appareil idéologique d'Etat», à la suite de Louis Althusser. J'exprimais mes craintes que la théorie de l'école capitaliste de Christian Baudelot et Roger Establet n'entraînât de nombreux schématismes : «L'école de la société capitaliste se définit-elle intégralement comme une école capitaliste, c'est-à-dire comme une école de part en part soumise au souci d'exploitation sociale du travail ? «De même je m'interrogeais sur les limites d'une interprétation qui mettait au premier plan les aspects idéologiques et, par voie de conséquence, évitait la question des apprentissages de certains savoirs ou de certaines techniques. J'ajoutais, en prenant un exemple, qu'il me paraissait très contestable de réduire l'apprentissage de la lecture, certes très inégalement maîtrisé par les enfants aux origines sociales différentes, à un processus d'inculcation idéologique (17).

Sous l'angle des recherches empiriques, le Centre de Recherches du CRESAS s'était engagé dans une vaste enquête sur la «déviance» des enfants à l'école maternelle (18). J'avais alors fait partie des chercheurs engagés dans le recueil et le traitement des informations recueillies sur le signalement des enfants de cinq ans aux psychologues scolaires de la part des institutrices d'écoles maternelles. Ces signalements étaient, bien entendu, effectués pour des motifs divers (au premier rang desquels les difficultés de comportement des enfants), révélant plus la sensibilisation des institutrices aux comportements des enfants en général qu'une

éventuelle pathologie de certains d'entre eux. Confrontés aux comptes rendus d'examens effectués par les psychologues, ils permettaient d'assurer encore plus nettement l'idée selon laquelle les avis formulés sur les enfants étaient étroitement dépendants de la position professionnelle des adultes : les psychologues confirmaient que la grande majorité des enfants signalés avaient effectivement des difficultés mais ils n'énonçaient pas nécessairement les mêmes difficultés. La relativisation des perceptions des adultes menait, là encore, à douter de la validité d'une approche qui se limiterait aux seules caractéristiques individuelles des enfants. L'enquête sur les signalements se prolongeait alors, d'une part, par une enquête sur les familles des enfants de moins de cinq ans fréquentant les écoles retenues dans l'échantillon et, d'autre part, par une enquête sur le devenir des enfants au cours de leur scolarité primaire. Il était ainsi clairement montré que les enfants des classes populaires étaient plus souvent signalés que les autres enfants et que ces mêmes enfants étaient ensuite plus souvent en retard ou en classes spéciales, ce qui entraînait toute une réflexion critique sur la prédictivité des signalements et, plus généralement, sur la notion de prévention des difficultés scolaires (19).

L'école maternelle

On voit donc bien que cette vaste enquête longitudinale, à l'origine orientée par des objectifs de recherche proches de la psychologie (même s'il s'agissait d'une psychologie critique vis-à-vis des approches classiques des comportements de l'enfant), menait dans son propre déroulement à des questionnements de nature sociologique. Avec d'autres collègues du Centre de Recherche, je partageais une interrogation majeure sur l'école maternelle en tant qu'institution sociale : pouvait-elle être considérée comme une école spécifique et originale, avec ses propres objectifs ? Comment comprendre sa signification par rapport à des demandes sociales de scolarisation, voire par rapport à des phénomènes sociaux tels que le travail féminin ? Ces orientations de recherche étaient d'ailleurs très rares à l'époque, puisque des travaux sociologiques ou historiques sur l'école maternelle étaient pratiquement inexistantes. Alors que d'autres sociologues du groupe s'orientèrent plutôt vers l'analyse des rapports des familles à l'école maternelle, je portais la réflexion sur l'école maternelle elle-même (20).

Parallèlement à des enquêtes par interviews auprès d'institutrices et plus exactement sur leurs représentations des objectifs de l'école maternelle, j'entreprenais un examen de l'évolution de ces objectifs, depuis les salles d'asile du XIXe siècle. Je prenais alors comme corpus de textes soumis à l'analyse les textes officiels successivement publiés mais aussi un ensemble de documents «quasi officiels» émanant par exemple des inspectrices à différentes époques, au premier rang desquelles le nom de Pauline Kergomard mérite d'être rappelé pour la longévité de son exercice professionnel et pour la pertinence de ses articles et de ses livres (21). J'étais frappé par la convergence remarquable des renseignements sur un point précis : la fréquentation ancienne était le fait des enfants des classes populaires et surtout des enfants d'ouvriers dont les mères travaillaient en dehors du domicile familial ; la fréquentation moderne était au contraire caractérisée par la présence d'enfants issus de groupes sociaux plus divers, y compris des enfants des classes moyennes et supérieures. On serait ainsi passé à une hétérogénéité sociale de fréquentation. Il restait à confirmer cette hypothèse mais aussi à la mieux formuler en termes de transformation des comportements familiaux à l'égard du jeune enfant.

Mais avant d'aborder plus spécifiquement cette entreprise, j'avais procédé à un bilan assez complet sur l'école maternelle contemporaine, en abordant le cadre juridique et administratif, l'histoire de l'institution, la définition de ses finalités mais aussi la mise en oeuvre concrète des activités avec les enfants (22). De plus, je présentais les questions débattues en fournissant les pièces d'un dossier permettant au lecteur de juger de la question en fonction d'informations précises : par exemple, à propos des effectifs d'enfants par classe, du passage à l'école primaire ou encore à propos des inégalités scolaires et des inadaptations infantiles. J'avais surtout voulu privilégier une approche sociologique de l'école maternelle, en esquissant son articulation avec le travail féminin et avec la représentation, historiquement construite et socialement différenciée, du jeune enfant et de ses activités. En adoptant ce type de posture, je prenais, d'une certaine manière, le contrepied d'un discours euphorisant et lyrique qui a si souvent été tenu à propos de l'école maternelle et qui a parfois tenu place d'analyse.

Mieux comprendre l'évolution récente de l'école maternelle, c'est-à-dire son évolution depuis la fin de la seconde guerre mondiale, réclamait cependant de prendre encore plus de distance critique par rapport au langage psycho-pédagogique spontanément employé dans les déclarations - orales ou écrites - des acteurs sociaux que sont les institutrices, les

directrices ou les inspectrices d'école maternelle. Cela exigeait surtout de construire de manière précise l'objet d'analyse. Grâce aux conseils de Viviane Isambert-Jamati et à la lecture de ses recherches, j'avais ainsi orienté dans le début des années 80 ma thèse de doctorat vers deux axes essentiels : d'une part, l'analyse de l'évolution de la fréquentation ; d'autre part, l'analyse de l'évolution des finalités et des activités (23). La notion de «socialisation du jeune enfant» me permettait d'établir l'unité de l'ensemble. Certes, la notion était susceptible de définitions multiples, inscrites dans des disciplines scientifiques différentes, mais elle me permettait d'analyser sous l'angle sociologique d'un côté, l'évolution des rapports entre ces deux instances de socialisation que sont l'école maternelle et la famille (en cernant les transformations des pratiques familiales en matière de socialisation du jeune enfant) et, d'un autre côté, l'évolution des processus de socialisation internes à l'école maternelle (c'est-à-dire en essayant de définir, grâce à l'utilisation de rapports d'inspection en école maternelle, les modifications de «modèles éducatifs» adoptés pratiquement au sein de l'institution). Cette recherche suscitait à son tour de nouvelles questions ayant trait à la définition plus fine des groupes sociaux concernés par un nouvel usage des maternelles (classes moyennes ou classes supérieures, et quelles fractions d'entre elles) et à la signification sociale de la socialisation moderne du jeune enfant, celle que j'ai appelée «expressive» et que Basil Bernstein nomme «pédagogie invisible» à propos des infant schools britanniques. Je renvoie, sur ce point, aux fructueux débats que j'ai eus avec Jean-Claude Chamboredon qui est sans doute le premier en France à avoir défini explicitement l'objet d'une sociologie de l'école maternelle comme articulation entre demandes parentales socialement diversifiées et offre pédagogique de l'institution (24).

La sociologie de l'éducation en débat

L'achèvement de cette recherche bien circonscrite, prolongée par la publication de différents textes et de l'animation scientifique d'un groupe international sur l'histoire de l'éducation de la petite enfance (au sein de l'Association Internationale d'Histoire de l'Education) n'a pas été suivie par la mise en chantier d'une recherche aussi unifiée autour d'un même objet. En grande partie du fait de mes fonctions nouvelles (responsable, après Viviane Isambert-Jamati, de l'unité de recherche associée au CNRS «Sociologie de l'Education» au sein de l'Université René Descartes -

Paris V), j'ai été conduit à mener des recherches diverses, parmi lesquelles j'inclus la coordination de recherches collectives. Ce fut le cas pour une recherche sur la politique des zones d'éducation prioritaires dont j'assurais l'animation scientifique et qui a donné lieu à un rapport collectif et à des publications diverses sous la responsabilité autonome des différents chercheurs. Pour ma part, j'avais, avec l'un des chercheurs (Agnès Henriot), procédé à un repérage précis de la politique des aires britanniques d'éducation prioritaire, inaugurée en 1967, soit plus de dix ans avant le lancement de la politique française. Dans un texte synthétique, je soulignais qu'une des difficultés majeures rencontrées dans l'application de cette politique en France avait été celle de la mobilisation et de la collaboration effective de divers acteurs, sur le plan local, en faveur des enfants de milieux populaires (25).

Les thèmes qui retiennent actuellement mon attention sont donc de plusieurs ordres. Tout en maintenant mon intérêt à l'égard de l'analyse de l'école maternelle pour contribuer à la construction d'une sociologie de la petite enfance (26), j'ai essayé de renouer avec les travaux que j'avais menés sur l'enfance dite «inadaptée» en procédant à des bilans critiques sur les recherches publiées sur «l'éducation spéciale» de la part d'historiens ou de sociologues. Une telle démarche de mise au point à partir des recherches disponibles me semble présenter l'avantage de dévoiler les difficultés de construction de l'objet : on risque de reprendre le langage des professionnels (la notion même «d'éducation spéciale» en témoigne) mais on risque aussi d'utiliser certains concepts passe-partout (moralisation des classes populaires, normalisation des conduites) dont on peut douter qu'ils fournissent les instruments pertinents pour restituer la spécificité et la complexité des institutions ou des pratiques. Sous cet angle, on perçoit bien qu'une déconstruction critique est indispensable, comme l'a remarquablement montré Monique Vial à propos de l'histoire des revendications menant à la loi de 1909 : c'est «l'écran des évidences» qui constitue un obstacle épistémologique majeur (27). J'envisage, dans une autre étape, de mieux comprendre le rôle que le secteur associatif a joué (et joue encore) dans la «prise en charge» des handicaps et des inadaptations. Il ne s'agirait pas d'analyser le phénomène associatif pour lui-même et, par exemple, les pratiques associatives parentales, mais de cerner le rôle joué par le dispositif associatif du point de vue de sa contribution aux politiques médico-psycho-pédagogiques à l'égard de l'enfance «à problèmes» et, par conséquent, de repérer son articulation aux politiques menées par l'Etat. C'est alors qu'il convient sans doute de tenir compte des acquis scientifiques ici complémentaires de la sociologie de l'éducation et de la sociologie politique.

On ne saurait donc négliger les «ouvertures» de la sociologie de l'éducation à l'égard d'autres champs de recherche de la sociologie, voire d'autres disciplines scientifiques. Sans vouloir reprendre naïvement un certain discours à la mode sur l'interdisciplinarité, je crois nécessaire de souligner finalement les transformations qui, au-delà de mes propres objets de recherche, ont marqué la sociologie française (28). Au cours de ces dix dernières années, on constate en effet de multiples mouvements et déplacements qui amorcent des dialogues fructueux. D'un côté, certains cadres théoriques qui ont été tout d'abord ancrés dans une analyse des systèmes d'enseignement, comme le paradigme de la reproduction, ont été repris et travaillés non seulement dans une sociologie plus large de la culture mais aussi dans d'autres secteurs comme la sociologie urbaine. D'un autre côté, la sociologie de l'éducation, dans son propre développement, s'est confrontée à d'autres champs de recherche de la sociologie ou à d'autres disciplines. Des recherches spécifiquement orientées vers l'éducation utilisent des concepts, des modes d'approche, voire des interrogations qui ont d'abord été au coeur d'autres sociologies, comme la sociologie de la famille, la sociologie des professions, la sociologie politique... Citons, par exemple, l'utilisation de concepts tels que ceux de carrière, de socialisation, de mobilisation, de stratégie... Mais cet élargissement ne me semble pas limité aux seules sociologies car de nouveaux rapports se sont instaurés avec d'autres disciplines comme l'histoire, la psychologie sociale et l'ethnologie. Là encore l'utilisation de certains concepts témoignent de ces passages complexes (et qui réclament aussi la vigilance épistémologique) d'une discipline à une autre : le local, l'identité, la représentation, etc...

Est-ce à dire qu'avec ces différents apports la question des paradigmes se trouve posée de manière différente par rapport à la période de la fin des années 60 et du début des années 70 où la sociologie de l'éducation était très fortement marquée par le paradigme de la reproduction ? D'une certaine manière, il faut répondre positivement car, ainsi que je l'ai suggéré plus haut, certains concepts sont sous-tendus par des références théoriques qui ne ramènent pas à un schéma unique d'analyse et, en tous cas, semblent peu compatibles avec un modèle strict de reproduction sociale ou socio-culturelle. J'ai ainsi essayé de montrer le renouvellement des perspectives d'analyse de l'échec scolaire et l'intérêt incontestable des approches qui privilégient les micro-situations où les engagements des acteurs sociaux se manifestent à travers pratiques quotidiennes, représentations réciproques, négociations de situations, voire définition des situations elles-mêmes (29). Pour autant, je reste persuadé que ces

paradigmes interactionnistes n'éliminent pas, ipso facto, des perspectives d'analyse qui se révèlent plus opératoires pour rendre compte des évolutions plus globales des structures sociales. De la même manière, un concept tel que celui de «stratégie», souvent utilisé en connexion avec celui de «jeu», fournit un instrument d'analyse de certaines situations concrètes dans le champ scolaire mais il mérite à son tour d'être soumis à l'examen critique s'il présuppose une rationalité sans faille de l'ensemble des acteurs concernés : certains d'entre eux sont loin de maîtriser le jeu et les enjeux (30). Une des tâches immédiates mais essentielles de la sociologie contemporaine me paraît donc être non de chercher à construire un nouveau modèle théorique unificateur (qui ferait toujours courir le risque d'appréhender certaines réalités de manière réductrice) mais plutôt d'articuler de manière pertinente les différents niveaux de réalité, de saisir dans leur complémentarité la signification subjective des actions et les conditions objectives de leur exercice. Tâche à laquelle la sociologie de l'éducation doit apporter et (apporte déjà) sa propre contribution.

Eric PLAISANCE

*Professeur de Sociologie de l'Éducation
Université René Descartes - Paris V
UFR Sciences de l'Éducation*

- (1) Richard JORIF, le *Burelain*, roman, Ed. François Bourin, 1989.
- (2) Frédéric de CONINCK, Francis GODARD, L'approche biographique à l'épreuve de l'interprétation, les formes temporelles de la causalité, *Revue Française de Sociologie*, janvier-mars 1990, XXXI-1, p.23-53.
- (3) Pour Jean-Claude PASSERON, on aurait deux sensibilités au devenir, mais qui n'ont pas le même statut épistémologique. «L'une, c'est la sensibilité perceptive à l'expressivité du cas livré dans son intégralité, au réalisme littéraire du détail, à la singularité du devenir d'un individu ou d'une lignée. Et l'autre, c'est la sensibilité théorique à l'aspect longitudinal des phénomènes, à la structure des séquences d'occurrences qui font, dès qu'elles ont quelque généralité, la structure d'un temps social ou d'une périodisation historique». Il y aurait donc, d'un côté, l'utopie biographique, de l'autre le modèle essentialiste. Voir : Jean-Claude PASSERON, Biographies, flux, itinéraires, trajectoires. *Revue Française de Sociologie*, janvier-mars 1990, XXXI-1, p.3-22.
- (4) Pierre BOURDIEU, L'illusion biographique, *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, juin 1986, n°62-63, p.69-72.
«Produire une histoire de vie, traiter la vie comme une histoire, c'est-à-dire comme le récit cohérent d'une séquence signifiante et orientée d'événements, c'est peut-être sacrifier à une illusion rhétorique, à une représenta-

tion commune de l'existence que toute une tradition littéraire n'a cessé et ne cesse de renforcer»(p.70).

- (5) Pour Pierre BOURDIEU (article cité p.71), il s'agit de «construire la notion de trajectoire comme une série des positions successivement adoptées par un même agent (ou un même groupe) dans un espace lui-même en devenir et soumis à d'incessantes transformations». Il y aurait nécessité de construire préalablement l'espace social dans lequel les agents sont engagés. Ajoutons que Pierre BOURDIEU a lui-même cédé à cette présentation personnelle en répondant à un entretien reproduit dans «Choses dites» (Ed. de Minuit 1987) p.13 et suivantes. Il revendique même l'intérêt d'une auto-analyse en sociologie.
- (6) Perception de la contingence radicalement différente de la perception d'une continuité dans une lignée, comme dans «les beaux quartiers». Je fais ici allusion à l'ouvrage de Michel PINCON et de Monique PINCON-CHARLOT, *Dans les beaux quartiers*, Paris, Seuil, 1989 : «La légitimité de la position et des privilèges de l'aristocratie et de la grande bourgeoisie passe par la durée, par la référence aux générations antérieures» (p.121).
- (7) Georges CANGUILHEM, *Le normal et le pathologique*, Paris, P.U.F., 1966. De Jean T.DESANTI, citons seulement un ouvrage du début des années 60 et qui correspond bien à ce qu'il enseignait à l'époque : *Phénoménologie et praxis*, Editions Sociales, 1963.
- (8) Georges CANGUILHEM, Qu'est-ce que la psychologie ? *Revue de Métaphysique et de Morale*, 1958, n°1, p.12-25 ; reproduit dans : *Cahiers pour l'Analyse* (publiés par le Cercle d'épistémologie de l'Ecole Normale Supérieure), 1966, n°2, p.112-126. J'en cite ces extraits : «de bien des travaux de psychologie, on retire l'impression qu'ils mélangent à une philosophie sans rigueur une éthique sans exigence et une médecine sans contrôle (...). En acceptant de devenir, sur le patron de la biologie, une science objective des aptitudes, des réactions et du comportement, cette psychologie et ces psychologues oublient totalement de situer leur comportement spécifique par rapport aux circonstances historiques et aux milieux sociaux dans lesquels ils sont amenés à proposer leurs méthodes ou techniques et à faire accepter leurs services...» .
- (9) Lucien LEVY-BRUHL, *Carnets*, Paris, P.U.F., 1949.
Maurice LEENHARDT, *Do Kamo, La personne et le mythe dans le monde mélanésien*, Paris, Gallimard, 1947.
Claude LEVI-STRAUSS, *Anthropologie Structurale*, Paris, Plon, 1958 ;
Claude LEVI-STRAUSS, *La pensée sauvage*, Paris, Plon, 1962.
Roger BASTIDE, *Les religions africaines au Brésil*, Paris, P.U.F., 1960.
Maurice GODELIER, *Rationalité et irrationalité en économie*, Paris, Maspéro, 1966.

- (10) Franz FANON, *Peau noire, masques blancs*, Paris, Seuil, 1952.
 Franz FANON, *Les damnés de la terre*, Paris, Maspéro, 1961.
 Aimé CESAIRE, *Discours sur le colonialisme*, Paris, Présence Africaine, 1955.
 Aimé CESAIRE, *Cahier d'un retour au Pays Natal*, Paris, Présence Africaine, 1956.
- (11) C'est une bifurcation du même ordre (un premier cheminement d'études philosophiques puis une bifurcation qui oriente vers une pratique scientifique déterminée) qui est décrite par François DAGOGNET dans un livre récent, *Corps réfléchis*, Editions Odile Jacob, 1990, p.15 : «On ne philosophe pas pour philosopher, ni même pour former de jeunes philosophes qui, à leur tour, entraîneraient d'autres : on doit éviter ce cercle-prison. Afin de philosopher, il convient, paradoxalement et obligatoirement, de quitter la philosophie : aussi, après avoir achevé le cursus traditionnel des études de philosophie, nous lui avons tourné le dos et nous nous sommes engagés dans des études de médecine (...). Moissonnons d'abord : le philosophe, du plus exemplaire au plus modeste, doit s'efforcer d'entrer en quelque sorte dans le monde, de vivre son évolution et ses problèmes : à défaut d'assumer «l'univers», au moins lui faut-il essayer d'en arracher un fragment sur lequel il méditera».
- (12) Eric PLAISANCE, Sciences et philosophie, *L'Education Nationale*, 24 mars 1966, n°785, p.17-18.
- (13) Eric PLAISANCE, Idéologie et esthétique à propos du free jazz, *Les Cahiers du jazz*, 1967, n°15, p.6-23.
 Eric PLAISANCE, Jazz, champ esthétique et idéologique, *La Nouvelle Critique*, 1969, n°26, p.23-27.
- (14) René ZAZZO, Les débiles mentaux, *Esprit*, 1965, n°11 (Spécial «L'enfance handicapée»), p.642-659.
 Maud MANNONI, *L'enfant arriéré et sa mère*, Paris, Seuil, 1964.
 Bruno CASTETS, Principes d'une conception structurale de l'arriération mentale, *Annales médico-psychologiques*, 1964, n°3, p.401-426.
- (15) Monique VIAL, Jacques BEAUVAIS, Eric PLAISANCE, *Les mauvais élèves*, Paris, P.U.F., 1970.
- (16) Mira STAMBAK, Monique VIAL, René DIATKINE, Eric PLAISANCE (sous la direction de), *La dyslexie en question*, Paris, Colin, 1972.
- (17) Eric PLAISANCE, L'échec scolaire : échec de l'écopier ou échec de l'école ? *Raison Présente*, juillet-août-septembre 1972, n°23, p.21-41 (texte partiellement reproduit dans : *L'échec scolaire, doué ou nondoué*. Groupe Français d'Education Nouvelle, Paris, Editions Sociales, 1974, p.60-75).
 C'est, grosso modo, cette même orientation générale de réflexion qui m'amènera plus tard à signer un texte en commun avec Evelyne BURGUIERE : Enfants inadaptés ou écoles inadaptées, *Encyclopédie L'Univers de la Psychologie* (sous la direction de Y. Pélicier), tome V, 1ère partie, Paris, Ed.Lidis, 1978, p.347-354.

- (18) Mira STAMBAK, Monique VIAL, Problèmes posés par la déviance à l'école maternelle, *La Psychiatrie de l'Enfant*, 1974, XVII-1, p.241-336.
- (19) Voir par exemple le bilan d'un ensemble de travaux du CRESAS dans : *L'échec scolaire n'est pas une fatalité*, Paris, Editions ESF, 1981. On peut se référer, de manière plus précise à : Pourquoi les échecs scolaires dans les premières années de la scolarité, numéro spécial CRESAS de : *Recherches pédagogiques*, 1974, n°68 (INRP).
- (20) Ainsi Evelyne BURGUIERE, Nicole ZOBERMAN, Janine PACAUD-BRETON, Nicole LANTIER-RAFALOVICH ... ont plutôt orienté leurs recherches sur les familles et l'école maternelle.
- (21) Eric PLAISANCE, L'évolution des objectifs de l'école maternelle, analyse psycho-sociologique des textes officiels, *Cahiers de psychologie de l'Université de Provence*, 1972, vol.15, n°3-4, p.217-225.
Pauline KERGOMARD, *L'éducation maternelle dans l'école*, Paris, Hachette, 1974 (avec préface et notes de Hélène BRULE et Eric PLAISANCE). Réédition de l'ouvrage initialement publié en 1986.
L'analyse des objectifs des lycées dans leur évolution saisie à travers les discours de distribution des prix avait été menée par Viviane ISAMBERT-JAMATI dans : *Crises de la société, crises de l'enseignement*, Paris, P.U.F., 1970.
- (22) Eric PLAISANCE, *L'école maternelle aujourd'hui*, Paris, Nathan, 1977.
- (23) Thèse de Doctorat d'Etat ès-lettres et Sciences Humaines soutenue en 1984 et partiellement publiée sous le titre : *L'enfant, la maternelle, la société*, Paris, P.U.F., 1986.
- (24) Sur ces débats je renvoie à deux textes : Jean-Claude CHAMBOREDON, La sociologie de la socialisation : famille, école, agents d'encadrement et situations d'apprentissage. Le cas de la petite enfance. *Revue Française de Pédagogie*, 1988, n°83, p.83-97.
Eric PLAISANCE ; La sociologie de l'école maternelle comme contribution à une sociologie de la petite enfance, *Les Cahiers du Centre de Recherche Formation Enfance Education* (Université Paul Valéry Montpellier III), 1990, n°4, p.181-199.
- (25) Eric PLAISANCE, La politique des zones d'éducation prioritaires et sa réalisation, *Handicaps et Inadaptations*, les Cahiers du CTNERHI, 1988, n°43, p.1-9.
- (26) Eric PLAISANCE, La sociologie de l'école maternelle comme contribution à une sociologie de la petite enfance, art.cité.
- (27) Monique VIAL, *Les enfants anormaux à l'école. Aux origines de l'éducation spécialisée 1882-1909*, Paris, Colin, 1990.
Eric PLAISANCE, Education «spéciale», *L'Année Sociologique*, 1988, n°38, p.449-457.
Eric PLAISANCE, Jean-Sébastien MORVAN, coordination du dossier «questions de pédagogie spécialisée» in : *Handicaps et Inadaptations*, Les Cahiers du CTNERHI, 1989, n°47-48.

- (28) Les propos qui suivent sont librement inspirés de mon introduction générale au rapport scientifique 1990 de l'unité de recherche «Sociologie de l'Éducation». On peut aussi avec grand profit se référer à l'ouvrage : *Sociologie de l'éducation. Dix ans de recherche*, Paris, INRP-L'Harmattan, 1990. On y trouve des notes de synthèse publiées par la Revue Française de Pédagogie sous les noms de : Alain COULON, Angela CUNHA-NEVES, Jean-Louis DEROUET, Jacqueline EIDELMAN, Jean-Claude FORQUIN, Agnès HENRIOT-VAN ZANTEN, Régine SIROTA, Polymnia ZAGEFKA.
- (29) Eric PLAISANCE, Echec et réussite à l'école : l'évolution des problématiques en sociologie de l'éducation, *Psychologie Française*, 1989, n°34-4, p.229-235. Je rappelle aussi la publication des textes du colloque franco-suisse, réalisé avec le Service de la Recherche Sociologique de Genève, dirigé par Walo HUTMACHER :
- Eric PLAISANCE (sous la direction de), *L'échec scolaire, nouveaux débats, nouvelles approches sociologiques*, Paris, Editions du CNRS, 1985, (réédition 1989).
- (30) Eric PLAISANCE, Sur l'utilisation des notions d'acteur, de jeu et de stratégie, in : Philippe PERRENOUD, Cléopâtre MONTANDON (coord.), *Qui maîtrise l'école ? Politiques d'institutions et pratiques des acteurs*, Lausanne, Réalités Sociales, 1988, p.343-350. Cette discussion sur la notion de stratégie a été récemment reprise et approfondie par Alain Léger à propos des transferts d'élèves entre l'enseignement public et l'enseignement privé : Enseignement public et privé : idées fausses et réalités, 1ère partie : recours au privé et stratégies, *Société Française*, 1990, n° 36, p.46-58.

BIENNALE DE L'EDUCATION ET DE LA FORMATION

PARIS - UNESCO, 27 - 30 AVRIL 1992

DEBATS SUR LES RECHERCHES ET LES INNOVATIONS

APPEL A COMMUNICATION

**L'EDUCATION ET LA FORMATION BOUGENT, SE
TRANSFORMENT, INNOVENT ...**

**LES RECHERCHES ET LES INNOVATIONS SE
MULTIPLIENT.**

OU EN EST-ON ?

**POUR FAIRE LE POINT, UN GROUPE
D'UNIVERSITAIRES ET DE FORMATEURS
ORGANISE EN AVRIL 1992, A L'UNESCO A PARIS,
LA PREMIERE BIENNALE DE L'EDUCATION
ET DE LA FORMATION.**

**VERITABLE FORUM INTERNATIONAL DU SAVOIR,
CETTE MANIFESTATION PRESENTERA A PLUS DE
1 000 PARTICIPANTS L'ETAT DES RECHERCHES ET
DES INNOVATIONS SUR L'EDUCATION ET LA
FORMATION.**

**PLUSIEURS CENTAINES DE COMMUNICATIONS
SERONT PRESENTEES.**

TOUTES ONT LEUR IMPORTANCE.

**ENSEIGNANTS, CHERCHEURS, FORMATEURS,
PRATICIENS, PARTICIPEZ A LA PREMIERE
BIENNALE DE L'EDUCATION ET DE LA
FORMATION ET ADRESSEZ AVANT LE
9 SEPTEMBRE 1991 VOTRE PROJET DE
COMMUNICATION A :**

**BIENNALE DE L'EDUCATION ET DE LA FORMATION
ASSOCIATION POUR LA PROMOTION DES RECHERCHES ET DES INNOVATIONS EN
EDUCATION ET EN FORMATION**

8, RUE RAMBUTEAU - 75003 PARIS

TEL. : 33 (1) 48 04 51 29 - FAX : 33 (1) 48 04 72 27