

RENCONTRE DE ROYAUMONT

(19-20 Mai 1973)

Compte-rendu

L'idée d'une Rencontre inter-disciplinaire, intérieure à l'Ecole, remonte à la fin de 1971; elle a été précisée et portée à la connaissance de tous lors des assemblées du 19 Novembre 1972 et du 21 Janvier 1973, et par lettre du Président du 6 Mars 1973, adressée aux directeurs d'études et sous-directeurs d'études, maîtres-assistants et chefs de travaux.

La Rencontre a eu lieu le 19 et le 20 Mai 1973 au Centre Culturel de Royaumont; elle a réuni une cinquantaine de participants, dont la liste est donnée en annexe.

Le but de cette Rencontre n'était ni de gestion ni de programmation; il ne s'agissait nullement de formuler une politique scientifique, encore moins d'arrêter des dispositions. Il s'agissait de rompre une première fois l'inconnais-~~sance~~ sance où nous sommes de nos expériences, de nos difficultés, de nos langages, -- en espérant que ~~ce début~~ ce début d'inter-connaissance ferait naître des idées, des projets, dont la restructuration de l'Ecole pourrait faire ultérieurement son profit. En un mot, le but de cette Rencontre n'était en aucun cas administratif ou scientifique, mais seulement intellectuel et humain.

Les séances se sont donc déroulées librement, sans ordre du jour préétabli, sans rapporteur, au gré d'interventions improvisées; le programme de la Rencontre avait été intentionnellement vague; on s'était contenté d'attribuer un champ de problèmes à chaque séance, selon une grille très libre (donnée rappelée en annexe), destinée plus à susciter les

~~intervenants à l'occasion de la Rencontre~~

interventions qu'à les contenir ou les ordonner. Chacun a pu prendre la parole (ou ne pas la prendre), autant de fois et dans le langage qu'il souhaitait. Ce "laxisme" était nécessaire si l'on voulait que le groupe des participants manifestât, à travers le jeu même des paroles, des vocabulaires, des silences, sa diversité, ses différences, voire ses tensions, ordinairement contenues par le style uniforme des assemblées courantes.

Selon cette perspective, un compte rendu sténographique de la Rencontre, quoiqu'abusivement copieux, aurait risqué d'être à la fois inutile et peu véridique, car la parole vivante, l'interlocution parlée, qui était l'un des objectifs de la réunion, ne se transcrit jamais. On a donc préféré rendre compte ici, non de chaque intervention, mais des thèmes et des préoccupations qui les ont en quelque sorte traversées. Il s'agit d'un compte rendu thématique et prospectif.

I. RECHERCHE

I. PRATIQUE DE LA RECHERCHE/

1. Approches. "Chercheur" : le mot est galvaudé, tout le monde est chercheur en quelque chose (Barbut). Il semble que les participants aient eu à cœur d'enraciner la notion de "recherche" dans le témoignage d'expériences personnelles : on s'est interrogé sur le "chercher" plus que sur la "recherche" : chercher, c'est ordonner une matière, en l'occurrence historique (Vilar); chercher, c'est s'étonner (Fourastié), chercher, c'est essayer de faire surgir un niveau inédit d'intelligibilité (Barthes); c'est en quelque sorte la recherche elle-même qui est objet de recherche (Touraine), dans la mesure où les "objets" de recherche ne deviennent intéressants que si nous les constituons nous-mêmes (Touraine, Peter). Dans le champ de la recherche, il y a interpénétra-

(voir note 4 et 3)

tion du savoir, de la culture et de la critique idéologique (J.P.Aron). Enfin, il faut veiller à maintenir les recherches individuelles (Vilar).

2. Motivations. On s'est interrogé également sur les motivations du chercheur : il y a une motivation personnelle au départ de toute activité de chercheur (Chombart de Lauwe), et cette motivation peut être l'éloignement d'un ennui (Gardin) ou la découverte d'un plaisir (montrer aux autres ce que l'on a compris, Fourastié). Un certain nombre de participants ont su restituer dans leur origine ce qui les a amenés à la recherche (Gardin, Fourastié, Peter, Morazé); on a souhaité (Mme Emperaire, Mandrou) que l'itinéraire personnel de chacun (enseignants et chercheurs étudiants) soit à l'avenir mieux connu de tous.

3. Ecriture. Les entretiens ont fait apparaître une sensibilité inattendue au langage même de la recherche. Quels sont les rapports du langage et du savoir? La nécessité d'écrire, de publier, a été reconnue (Fourastié). Faut-il soumettre la forme à une écriture, à un souci esthétique? Le problème apparaît secondaire à certains (Sachs). L'ouvrage de recherche doit-il être collectif ou individuel? L'écriture collective a le mérite de constituer une réaction heureuse contre l'appropriation du savoir (Sachs), mais elle est souvent décevante; il faut chercher une bonne "expression collective" de la recherche (Chombart de Lauwe) et se rendre conscient de l'aide apportée et des problèmes suscités par les formes annexes d'exposé : graphiques, images, films (Morazé, Bertin). Le langage de la recherche est très divers, "éclaté", souvent ésotérique: on pourrait imaginer de faire précéder le livre d'une sorte de lexique (Fourastié).

Certains participants ont mis en cause, au delà des formes de l'exposé de recherche et à un niveau épistémologique, le rapport même du langage et de la recherche : interrogation de fond portée au Livre (Damisch), contestation de la rhétorique du savoir et de la discursivité traditionnelle (Peter), définition du chercheur (opposé au professeur)

par la mise en oeuvre permanente de son propre langage (Barthes).

II. L'ECOLE ET LA RECHERCHE.

1. Situation de l'Ecole⁽¹⁾. Renan définissait l'Ecole Pratique des Hautes Etudes comme un "porte-à-faux" entre le Collège de France et la Sorbonne. Cette image a été discutée par les participants (Damisch, Touraine, Barthes). On s'est efforcé de situer l'Ecole en premier lieu par rapport à l'Université; les avis divergent sur ce point: les uns, constatant qu'il y a dans l'Ecole bon nombre d'enseignants universitaires (Maurie) cependant que l'interdisciplinarité elle-même est pratiquée à l'Université (Barbut) pensent que plus grand chose ~~de~~^{ne} sépare l'Ecole de l'Université, sinon un haut niveau scientifique (Barbut); les autres estiment au contraire, exemples à l'appui, que les recherches de l'Ecole ne peuvent pas s'intégrer à l'Université (Mandrou); l'Ecole doit être le moins possible une institution (Touraine). En second lieu, l'Ecole a été située par rapport à l'action: à quoi servons-nous dans la pratique (Morazé)? La recherche appliquée est souvent décevante, alors que la recherche fondamentale débouche souvent sur l'action (Chombart de Lauwe); il est donc nécessaire de dépasser la fausse opposition entre la science sociale appliquée et la science fondamentale; l'opposition passe plutôt entre l'académisme et un savoir orienté vers la praxis (Saché).

2. L'Ecole à l'écoute. D'une façon plus large, on a essayé de préciser les rapports de l'Ecole et de l'extérieur, l'obligation qu'elle doit se donner d'écouter ~~et~~ "l'autre". Les risques ou les traces de fermeture existent: le chercheur de l'Ecole est pris dans une contradiction de statut: l'Ecole le contraint à la fois à une mobilité scientifique (entretien permanent d'une recherche "de pointe") et à une stabilité de fonction (Maurie); d'autre part, quoiqu'ouver-

(1) "L'Ecole" désigne ici, par simplification d'exposé, la VI^o Section de l'E.P.H.E.

te si largement à un public d'étrangers que l'Ecole, peut-on dire, ~~marginale~~ est étrangère à la société française et n'est pas une institution nationale (Touraine), le corps enseignant est nationalement trop homogène, comme il est apparu lors de la Rencontre elle-même (Richet); en outre la moyenne d'âge des directeurs d'études dénote un risque de fermeture aux exigences des autres générations (Richet); enfin nous risquons de donner l'impression que nous avons trouvé un lieu à l'abri des tourmentes : l'Ecole doit au contraire rester ouverte à tout ce qui se passe en France (Touraine).

Le rôle de l'Ecole est donc d'assumer sa marginalité (Chombart de Lauwe), de se porter systématiquement à l'écoute des malaises (par exemple, en archéologie : Gardin), des mutations (passage à des structures décentrées : Rosenstiehl, Barthes), et surtout des exclusions, en faisant parler le monde du silence (jeunes, vieux, fous), de façon à faire apparaître la relation sociale de l'exclu à la société (Touraine, Peter). La recherche ne doit pas rester purement intérieure au savoir; elle doit en quelque sorte désapprendre la société, révoquer des classements, des catégories, des pratiques (Touraine).

ET. INTERDISCIPLINARITE

I. REFLEXION EPISTEMOLOGIQUE/

1. La notion de "discipline". Elle se définit en termes institutionnels (limites pratiques d'un séminaire, d'une commission du C.N.R.S : Mme Emperaire, Castels), ou même en termes de force : c'est un langage clos, dont on essaye de garder la propriété; l'inter-disciplinaire sera donc une subversion de propriété (Barthes).

2. L'illusion inter-disciplinaire. Constatant le retour incessant de la notion d'inter-disciplinarité (Dévereux), plusieurs interventions ont mis l'accent sur le caractère souvent mythique de l'"inter-disciplinaire"; l'image officiel, ne recouvre bien souvent qu'un cartel de propriétaires du savoir (Barthes) ou un contrat illusoire d'échanges (Castels). La tâche de l'Ecole n'est pas l'institutionnalisation de l'inter-disciplinaire, mais sa problématisation (J.P.Aron).

3. Typologie. Les termes dont nous nous servons pour désigner le rapport des disciplines entre elles, sont vagues et incohérents : "interdisciplinaire", "pluridisciplinaire", "multidisciplinaire", à quoi il faut ajouter des notions corrélatives : "infra-disciplinaire" et "a-disciplinaire" (Mme Emperaire, Devereux, Richet, Rabenoro). Plusieurs interventions ont proposé un classement neuf et précis des rapports de coopération qui peuvent exister entre les disciplines (ou leurs usagers), même si ces rapports sont complexes, subtils et doivent le rester (Mme Emperaire). Voici quelques-une de ces classements proposés :

- a) 1. Indifférence entre les disciplines, 2. Ignorance des problèmes posés par la confrontation des disciplines, 3. Emprunt scientifique d'un langage différent, 4. Véritable dialogue épistémologique (Richet).
- b) 1. Rassemblement de ce qui va ensemble, par simple "astuce" administrative, 2. Brassage de disciplines différentes au niveau d'un seul individu, 3. Association de disciplines différentes à travers la pratique d'enquêtes et d'expériences (Goy).
- c) 1. Recours à des langages différents (mathématiques, graphique), 2. Réunion de recherches très proches sur un thème commun (par exemple, une société indigène d'Amérique du Sud), 3. Appel à l'aide unilatérale d'une discipline extérieure (l'archéologie, par exemple); 4. Concours de disciplines très diverses pour l'étude d'une période ou d'une région, 5. Enfin, programme thématique (Mme Emperaire).
- d) On pourrait tenter de classer les disciplines selon le degré de spécialité de leur vocabulaire : certaines ont un langage fortement repérable (la linguistique, par exemple), d'autres beaucoup moins (l'Histoire); l'interdisciplinarité se définirait alors par une sorte d'essaimage métaphorique d'une discipline à l'autre (Barthes); on peut cependant remarquer que même entre les idiolectes disciplinaires, il n'y a pas de frontières nettes (Greco), que certaines disciplines, comme l'Histoire, doivent garder un contact strict avec le "réel" (Burguière), et qu'une métaphorisation abusive du savoir serait un facteur d'occultation (Leonhardt).

Enfin, le jeu des disciplines entre elles est parfois diachronique : un chercheur peut se spécialiser dans une discipline (la linguistique, par exemple), en vue d'une recherche portant sur un champ différent (la logique) : une discipline peut être "provisoire" (Ducrot). On pourrait résumer l'esprit de ces différents classements en reconnaissant trois niveaux d'interdisciplinarité : 1) l'entraide technique, 2) le concours des disciplines sur un thème, 3) le surgissement d'un objet de savoir nouveau, imprévisible (Barthes, Peter).

4. Dominances disciplinaires. La Rencontre a fait une large place au problème des dominances (artificielles ou abusives) de certaines disciplines. Ces "leaderships" ont été discutés par leurs spécialistes mêmes :

- a) les Mathématiques : la science ne se définit pas par le recours à la mathématisation, mais par la rigueur, l'objectivité (Darboux); il ne faut pas mathématiser n'importe quoi, mais établir la mathématique en parallèle avec d'autres disciplines sur un même thème (Rosenstiehl); les mathématiques n'ont pas d'objet, elles constituent une activité, il y a une pluralité des discours mathématiques, le problème n'est pas de mathématiser les sciences humaines, mais plutôt d'humaniser les mathématiques (Guilbaud).
- b) L'Informatique est aujourd'hui l'occasion d'un abus; il y a un mythe universaliste de l'Ordinateur et le rapport de l'Informatique et des disciplines qui y font appel relève souvent d'un faux inter-disciplinaire (Perrault).
- c) De même la Biologie n'a pas à se constituer en "sur-moi" scientifique (Hecaen).
- d) L'Histoire enfin, si elle apparaît à certains comme le cadre général auquel doit finalement se référer toute recherche (J.P. Aron), est une science-carrefour et non une science impérialiste; elle a elle-même le plus grand besoin des autres disciplines (anthropologie, linguistique, psychanalyse ; Richet, Burguière). D'une manière générale, le "malentendu" interdisciplinaire vient de ce que, lorsqu'un spécialiste s'adresse à une autre discipline, bien souvent il vise, dans cette discipline, un état périmé des connaissances : les sociologues, par exemple, recourent trop souvent aux formes historicistes de la science historique (Touraine).

5. L'unité des sciences humaines. L'inter-disciplinarité est une notion totalisante, qui est toujours issue, en fait, d'une systématisation précise: [Saint Thomas, Diderot, Marx] (Leenhardt). C'est précisément cette notion de système qui permettrait peut-être aujourd'hui une réunification des sciences sociales : la théorie générale des systèmes a un rôle heuristique (Sachs); le "système" est notre façon actuelle de rendre compte de la complexité du réel (Leenhardt).

II. L'ESPRIT INTERDISCIPLINAIRE/

Revenant ici et là aux problèmes pratiques de l'inter-disciplinaire tels qu'ils se posent dans le cadre de l'Ecole, la Rencontre a tenté de préciser ce que pourrait être un "bon usage" de l'inter-disciplinarité, ou, si l'on peut dire, les premières conditions d'un "état d'esprit" interdisciplinaire, étant entendu que l'inter-disciplinaire n'est pas un but en soi (Touraine) et qu'il faut toujours distinguer entre l'interdisciplinaire véritable et la simple utilisation de disciplines subsidiaires (Dévereux).

1. Certains voient un risque dans la pluralité des langages, la polysémie des vocabulaires, impliquées dans la pratique inter-disciplinaire (Sachs). D'autres au contraire pensent qu'il faut accuser la diversité des langages et en tirer profit (Barthes, Rosenstiehl).
2. L'inter-disciplinarité, a-t-on dit, doit rester concrète, se méfier du langage abstrait de la philosophie et de l'épistémologie (Klaaurie).
3. L'interdisciplinaire est menacé par un danger majeur, surtout au niveau de la pratique quotidienne : l'impérialisme d'une discipline (Mme Alleton). Il faut donc réagir, renoncer à dominer la façon dont les autres vivent leur langage (Rosenstiehl), connaître ce qu'ils écrivent (Richet), et tourner la situation de force en profit, en acceptant de se heurter à l'impérialisme des disciplines voisines, tout en se laissant ébranler dans le sien propre (Aujac).
4. La spécialisation ne s'oppose pas à la pratique inter-disciplinaire : c'est au contraire souvent par la spécialisation qu'on arrive à l'interdisciplinaire; il vaudrait mieux parler d'hétéropraxie que d'hétérologie (Necaen).
5. La pluridisciplinarité est d'autant plus efficace qu'elle s'accomplit dans un seul individu (Dévereux).

6. L'étude du rapport entre les différents niveaux d'une société donnée (par exemple, l'économie et le système de parenté) relève d'une concertation disciplinaire. Mais l'interdisciplinaire véritable n'intervient que si l'on pose le problème de l'articulation des rapports sociaux à ces différents niveaux; et s'il est possible de figurer une logique du possible de ces rapports (Godelier).
7. Les disciplines appelées dans la pratique inter-disciplinaires permettent de "tester" la valeur de la discipline à laquelle on appartient : nous soumettons notre langage à l'épreuve des autres langages (Ducrocq, Burguière).
8. L'interdisciplinaire peut avoir un rôle critique : à un certain moment (début des Annales), les sciences sociales n'ont pas agi comme un simple complément de l'Histoire mais ont remis en cause cette discipline (Burguière).

Au delà même de ces rôles divers, l'interdisciplinaire, débarrassé de ses illusions, peut et doit constituer un aménagement des "canaux de communication intellectuelle" (Castells).

III. ENSEIGNEMENT DE RECHERCHE

I. TACHES GENERALES/

Au gré d'interventions personnelles, la Rencontre a tenté de définir par touches successives la particularité de l'enseignement de recherche :

1. L'Ecole ~~ne~~ enseigne moins des résultats que l'acquisition de la science, les moyens techniques qui permettent de faire avancer la science (Fourastié).
2. Il s'agit de monter, aux jeunes chercheurs, si l'on peut dire, "comment la recherche se cherche"; il est donc nécessaire d'intégrer le plus rapidement possible les participants à une recherche effective (Gardin), de les engager très tôt dans une "production" de recherche (Barthes) et de susciter en eux une "capacité de réalisation de la recherche" (Castells).
3. Pour certains (Castells, Barthes), l'enseignement de recherche doit développer chez l'étudiant la capacité de mettre en cause la pratique intellectuelle institutionnalisée et plus précisément d'éliminer l'opposition de la science et de l'idéologie.

Les tâches multiples de l'enseignement de recherche sont cependant

difficiles à mener de front; l'enseignant doit assumer trois fonctions qu'il a beaucoup de mal à associer d'une façon convenable : exposer la recherche qui s'est faite, expliquer, justifier les options dont elle a dépendu, former le chercheur : il reste toujours dans l'enseignement de recherche une obscurité embarrassante qui tient moins à notre rapport à l'autre qu'à notre rapport au savoir (Greco).

II. LES ETUDIANTS/

Plusieurs interventions ont insisté sur la grande difficulté que chacun de nous rencontre personnellement pour définir son auditoire : l'attente de cet auditoire est incontestable, mais les motivations qui amènent l'étudiant à tel ou tel séminaire ne sont pas claires (Greco). Le "profil" de l'étudiant de l'Ecole est donc incertain.

1. Etrangers. Le nombre des étudiants étrangers est un élément très important de la personnalité de l'Ecole : ils représentent une sorte de forme internationale de l'inter-disciplinarité, obligent recherche et enseignement à se remettre en cause (Chombart de Lauwe) et, si l'on peut dire, "dénationalisent", "désinstitutionnalisent" l'Ecole, ce qui est un apport très productif (Touraine, Eeenhardt). Deux problèmes ont cependant été soulevés : 1) les étudiants étrangers s'étant forcés dans un séminaire à Paris, il est regrettable de ne pouvoir ~~leur~~ suivre ~~leur~~ leur travail lorsqu'ils doivent retourner dans leur pays pour y exploiter des sources locales (Vilar, Chombart de Lauwe); 2) les étudiants étrangers, notamment sud-américains, arrivant à Paris, y traversent une crise ^{de} verbalisme révolutionnaire, dont ils ne se dégagent pas toujours (Chombart de Lauwe, Sachs, Mme Empe-
raire).

2. Niveaux. A première vue, les auditoires de séminaires se répartissent selon trois niveaux de formation : 1. Préparation du Diplôme de l'Ecole, 2. Préparation du doctorat de 3° Cycle, 3. Chercheurs confirmés (titulaires d'un doctorat de 3° Cycle); il y a intérêt à mélanger ces niveaux, dans la mesure où la contribution de ceux qui ne savent rien a elle aussi son intérêt (Greco). En réalité, s'il y a problème, ce n'est pas celui des niveaux de formation; c'est celui d'un rapport souvent très disparate, déséquilibré, entre le niveau de formation technique de l'étudiant et le niveau de ses aspirations (Greco).

3. Critères d'admission. On a insisté sur la nécessité de garder à l'admission des étudiants un caractère quasi-intuitif : donner la préférence aux qualités mentales et caractérielles (Barthes); ce qui importe, c'est l' "amitié" d'un séminaire (Mme Emperaire). Il conviendrait aussi de pouvoir tenir compte davantage du "dossier social" de l'étudiant (et non de son seul "dossier scientifique"); les entretiens d'information entre l'étudiant et le directeur d'études pourraient être développés (Barthes).

4. Enseignement inter-disciplinaire. Dans la perspective, à visée large, d'un enseignement inter-disciplinaire, l'assistance d'un étudiant à plusieurs séminaires paraît nécessaire, mais sa participation effective à tous les séminaires qu'il suivra paraît matériellement impossible (Mme Emperaire). Une autre suggestion vise plus précisément le doctorat de 3^e Cycle; le jury de ces doctorats est le plus souvent, en fait, interdisciplinaire : il conviendrait donc d'introduire l'interdisciplinarité dans le travail de l'étudiant bien avant la constitution, souvent factice, du jury (Vilar, Gardin).

5. Mémoires. Au sujet des mémoires (Diplôme de l'Ecole et Doctorats de 3^e Cycle), diverses constatations ou suggestions ont été faites : 1) Dans certaines disciplines, l'étudiant, au moment de rédiger son mémoire, se trouve "déchiré" entre une rhétorique institutionnelle (style particulier du "genre-thèse") et une volonté, une pulsion d'écriture personnelle; une thèse doit donc comporter une "couverture" institutionnelle, mais aussi un supplément d'écriture qui en assure la publiabilité (Barthes); 2) Il y aurait intérêt à constituer le jury du mémoire longtemps avant sa soutenance (Vilar, Mme Emperaire); 3) On devrait réagir contre l'inflation des écrits et pouvoir accepter des mémoires d'une vingtaine de pages (Sachs).

III. CADRES D'ENSEIGNEMENT/

1. Liaison "Séminaires/Centres". Ce problème a été peu abordé. On a toutefois remarqué qu'il y avait coupure entre le séminaire et le centre, et que le travail véritablement collectif était insuffisant (Vilar); au demeurant, même si l'on juge que la liaison de ces deux complexes est satisfaisante, il est nécessaire de les compléter par un troisième terme, le "Programme thématique" (Touraine, cf. infra).

2. Séminaires et Ateliers. Les expériences personnelles de séminaires ont fait l'objet de plusieurs témoignages (Costabel, Gardin, Bertho, Greco, Chambart de Lauwe, Dévereux, Barthes). On a souhaité voir reprendre, en l'améliorant, l'expérience des ateliers : ils représentent un droit de l'étudiant à l'expérimentation; des ateliers temporaires, intérieurs aux séminaires, permettraient de mieux aider l'étudiant (Mandrou). Ces ateliers devront être cependant bien encadrés, sinon, l'expérience le prouve, dans 80% des cas, ils s'effritent rapidement (Sachs).

3. Programmes. S'ajoutant au séminaire et au centre, le Programme (thématique) pourrait combattre le danger d'isolement, de fermeture du séminaire (l'esprit de chapelle). Les programmes seraient limités dans le temps, sans organisation administrative permanente; rassemblant des étudiants et des chercheurs autour d'un thème, ces programmes ne seraient pas systématiques : il n'y aurait pas un "programme des programmes"; en chacun d'eux, on retrouverait, outre l'orientation globale d'un champ donné, une division des spécialités et un rapport explicite à la pratique sociale. Les programmes resteraient séparés les uns des autres; il faut assumer une sorte de "papillonnage", de "dérive", que seule l'Ecole peut oser et rendre féconde (Touraine).

IV. BILAN ET PERSPECTIVES

I. BILAN/

A l'issue des trois séances principales, J. Le Goff, président de la VI^e Section, a procédé à un bilan de la Rencontre, en confrontant la matière intellectuelle débattue librement et les contraintes de fonctionnement auxquelles l'Ecole est soumise en tant qu'institution:

1. Recherche. Il faut affirmer la spécificité de l'Ecole. Sa première fonction est la recherche de pointe; c'est une exigence difficile car elle entraîne la mobilité scientifique, qui doit cependant demeurer compatible avec la stabilité de l'emploi. La deuxième fonction de l'Ecole est de produire : il faut donc à la fois publier, former des sujets-chercheurs et lancer des idées; il faut maintenir à la

fois la recherche individuelle et la recherche collective. La troisième fonction de l'Ecole est de procéder à un examen critique de ce qu'elle recherche et de ce qu'elle enseigne; il faut faire coexister une critique technique d'une part et une critique idéologique et politique d'autre part. La quatrième fonction de l'Ecole est de préserver l'apport essentiel des étrangers, sans cesse (elle ne le peut) d'être un organisme français. Enfin l'Ecole doit accepter de laisser des espaces entre les noyaux cohérents de sa recherche et de son enseignement : l'Ecole désigne un champ non-fini du savoir, c'est là sa spécificité.

2. Enseignement de recherche. Sur ce point la Rencontre a procédé à un inventaire des malaises, plus que des solutions : a) les auditoires sont hétérogènes, mais ce problème ne serait pas pour autant résolu si l'on acceptait de diviser les séminaires; b) la formation des chercheurs doit relever, à l'Ecole, d'une véritable production de recherche -- et non d'une simple reproduction du savoir, des techniques; c) les cadres de la recherche, ont été jusqu'à présent les séminaires et les centres; le problème de ces deux entités n'est pas encore réglé; des idées nouvelles ont été lancées : l'atelier, projet dont les premiers essais ont été décevants, mais qui mérite d'être repris, et les programmes thématiques qui seront mis à l'étude dès la rentrée.

3. Interdisciplinaire. A toutes les raisons de fond qui nous poussent à améliorer la pratique de l'inter-disciplinaire, s'ajoute l'obligation où va se trouver l'Ecole de participer au nouveau 3° Cycle : l'Ecole sera amenée à organiser des groupes de recherches et des D.E.A. interdisciplinaires. Sur le fond, nous devons accepter de concevoir l'interdisciplinaire comme une "dérive" disciplinaire, en critiquant l'interdisciplinaire officiel et en évitant de vouloir plier à tout prix à une méthode des programmes de recherche qui n'en relèvent pas. Quant aux cadres de réalisation, l'interdisciplinaire peut prendre plusieurs formes : des séminaires où nous appelons un spécialiste d'un autre domaine, des séminaires groupés, associés, des séminaires véritablement interdisciplinaires (débouchant alors sur l'inconnu), des recherches interdisciplinaires sur programme.

Pour conclure cette Rencontre, il faut envisager les moyens de la prolonger et d'y associer tous les autres membres de l'Ecole : par la discussion de ce qui s'y est dit, par de nouvelles rencontres.

II. CRITIQUES/

Sur la Rencontre elle-même, des réserves ou des critiques se sont exprimées, soit au cours des débats eux-mêmes, soit dans des communications orales ou écrites adressées par la suite au Bureau.

1. Bien que la Rencontre ait été placée, au niveau de son projet, sous le signe de la pluralité (des témoignages, des langages et des pratiques), certains ont estimé que cette pluralité a été finalement occultée (Barbut); la Rencontre n'a pas reflété le besoin d'ouverture de l'Ecole; ce fut un peu une "réunion de famille", confrontant, dans une complicité qui, certes, ne se voulait pas complaisante, des sujets issus d'une même nationalité, d'une même génération et d'une même culture (Richet); d'où parfois, un certain ton d'auto-satisfaction (Malaurie). Il y a eu, certes, présentation de langages différents, mais non un véritable dialogue (Barbut).

2. Certains des participants ^{(Barbut, Richet)!} ont reçu comme un abus, source d'agacement, les références faites par quelques orateurs aux problèmes de "langage", de "discours" et d' "écriture" (Barbut, Richet); les sciences humaines, remarque-t-on, et singulièrement l'Histoire, se définissent par une tension entre les expressions et les réalités infra-expressionnelles; il ne faut pas occulter les secondes au profit des premières (Burguière, Richet). De la même façon, la critique de la Science, revendiquée par certains, ne doit pas aller trop loin, la Science étant aujourd'hui ce qui permet le mieux de définir l'Ecole dans sa spécificité (Barbut).

3. La Rencontre ne s'est pas suffisamment intéressée aux problèmes des Centres et de leur affrontement quotidien au monde de la technique (Barbut).

4. Enfin on a déploré que l'économie politique ne fût pas représentée dans les débats; cette carence constitue pour l'Ecole un problème de fond (Richet, Vilar).

V. WOOD ET LA SÉRIE

III. VOUS ET SUGGESTIONS./

Tout au long des séances et dans les communications qui ont suivi, des suggestions pratiques ont été avancées. On les rassemble ici, quelle que soit leur diversité d'importance, car elles permettront d'aborder concrètement la restructuration de l'Ecole, qui était l'un des enjeux de la Rencontre.

I. Thèmes de recherche.

a) Autour de la notion de Programme Thématique. Une forme nouvelle d'unité de recherche a été proposée : le Programme Thématique (Touraine, cf. supra, III, III, 3). D'autres propositions ont rejoint l'idée du Programme :

- 1) un groupement interdisciplinaire temporaire, capable de "lancer et rétracter des pseudo-podes dans n'importe quelle direction" (Mme Emperaire).
- 2) la consécration, par l'Ecole entière, d'une année de recherche et d'enseignement à un thème "sensible", qui serait en quelque sorte à l'ordre du jour de cette année-là (Barthes).
- 3) des "programmes de pointe" pourraient être présentés aux Assemblées, portant sur trois années et renouvelables une fois; les programmes ainsi sélectionnés bénéficieraient des moyens dont pourrait disposer l'Ecole : locaux, vacataires, collaborateurs techniques (Mme Emperaire).

b) Thèmes suggérés. Pour ces programmes thématiques interdisciplinaires, un certain nombre de thèmes ont été avancés. Les voici :

1. "Etude de marché" de la pluridisciplinarité elle-même; catalogue des besoins ou des occasions de pluridisciplinarité; un ordre d'urgence serait alors fixé (Aujac).
2. Analyse de la société française actuelle et de la prévision de ses évolutions possibles (historiens, géographes, sociologues, économistes, logiciens, etc). L'Ecole fonctionnerait ici comme un Bureau de recherches; elle aurait le quasi-monopole de ce thème (Aujac).
3. La crise profonde de l'Economie: critique de l'état de l'économie politique; ce thème entrerait bien dans la vocation de l'Ecole, car personne ne s'en occupe (Sachs).

4. Etude d'un certain type de société à tous ses niveaux (Godelier, Mme Empereiro).
5. Etude de synthèse sur les sociétés de prédateurs d'Amérique (Maurice, Mme Empereiro).
6. Travail de synthèse sur l'art rupestre d'Amérique du Sud (Mme Empereiro).
7. La notion de "machine" à travers l'histoire des sciences (Perriault).
8. Etude de la représentation de l'image (Chombart de Lauwe).
9. Analyse du discours utilisé dans les Sciences humaines (Gardin).
10. La Dépense inconditionnelle, le Gaspillage (Barthes).
11. La Métaphore du "Réseau" (Barthes).

Tous ces thèmes, conçus selon une visée interdisciplinaire, constituent évidemment autant d' "appels d'offre".

c). Documents, Publications. Deux vœux ont été émis : 1) examiner s'il ne serait pas possible de mettre en oeuvre la constitution d'un Lexique des Sciences humaines, destiné à pallier la grande disparité des langages scientifiques, souvent dénoncée au cours de la Rencontre (Fourastié); 2) faire connaître, par un Catalogue, l'existence de documents, de mémoires, réunis ou élaborés dans le cadre d'un Centre, mais qui restent inédits (Costabel).

II. SCOLARITÉ,

Un vœu, de portée générale, a été formulé : mener un effort redoublé pour accueillir des jeunes, même si leur bagage de diplômes est faible (Richet). Sur le plan pratique, on a souhaité :

1. tenter de mettre en oeuvre un inventaire des débouchés qui s'offrent aux étudiants de l'École (Barthes). Un bilan pourrait être établi chaque année; d'autre part, le Bureau pourrait essayer d'agir auprès du Ministère pour susciter la création de postes (chargés de cours) dans l'enseignement secondaire, visant à y inclure des disciplines qui n'y sont pas actuellement enseignées (par exemple, la préhistoire et l'archéologie); de la même façon, il conviendrait d'obtenir l'inclusion de ces disciplines dans la Formation continue.
2. Pour développer l'interdisciplinaire au niveau de la scolarité, l'appartenance simultanée d'un étudiant à plusieurs séminaires de-

vrait être encouragée (Castells); l'étudiant devrait s'inscrire à deux séminaires de disciplines différentes (Mandrou).

3. Concernant les mémoires, le jury devrait être constitué assez tôt pour que les examinateurs soient au courant du travail de l'étudiant au moment où il se fait (Greco).

III. INFORMATION/

Beaucoup de participants ont constaté avec regret que les chercheurs de l'Ecole se connaissent mal entre eux; on a beaucoup insisté sur cette carence et des mesures concrètes d'information ont été évoquées :

1. Initier tout directeur d'études nouvellement élu à une connaissance de l'Ecole et de ses chercheurs, en lui recommandant de prendre contact avec un membre du Bureau et avec ceux de ses collègues qui se trouvent le plus proches de lui scientifiquement (Mme Empereire).
2. Demander à chaque chercheur une page d'information sur sa formation initiale, ses principales publications, caractéristiques de sa façon de "voir le monde", ses points actuels d'intérêt. On constituerait ainsi une sorte de "herbier" d'une centaine de pages (Aujac).
3. Des exposés pourraient être demandés à certains, où ils expliqueraient l'itinéraire qui les a amenés à la recherche et à l'Ecole. Il s'agirait en somme d'autobiographies intellectuelles, issues aussi bien des directeurs d'études que de jeunes chercheurs (Mandrou, Barthes).

IV. RENCONTRES, COLLOQUES/

Sans vouloir se prêter à l'inflation des Colloques, qui marque trop souvent notre vie professionnelle, on peut dire que la majorité des participants souhaite des rencontres régulières, destinées à établir un véritable échange, intellectuel et humain, entre les chercheurs de l'Ecole :

- 1) D'autres colloques suivront la Rencontre de Royaumont : plus centrés, ils seront orientés vers des problèmes pratiques et des réalisations (Barbut).

- 2) Un prochain Colloque pourrait être consacré aux séminaires mêmes de l'Ecole : comment chacun les prépare et les fait; un autre pourrait avoir comme thème la vie dans les Centres (Barbut). Sur le plan scientifique, des symposiums restreints pourraient être organisés périodiquement, groupant plusieurs spécialistes de l'Ecole et deux ou trois collègues étrangers (Sachs, Varagnac).
- 3) Enfin, l'ensemble des chercheurs de l'Ecole pourrait consacrer systématiquement une journée par an à la réflexion interdisciplinaire (Mme Empereire).

Ce compte rendu a été établi par Roland Barthes, directeur d'études, membre du Bureau de la VI^e Section de l'E.P.H.E., d'après les rapports des secrétaires de séance (Mme Alleton, Bremond, Burguière, Petitot) et les lettres reçues après la Rencontre, pour répondre au vœu formulé par J. Le Goff, président de la VI^e Section, au terme de la Rencontre de Royaumont : "que les débats de ce Colloque soient réunis en un document diffusé à l'intérieur de l'Ecole, appelant des réactions sur ce qui a été dit, motivant à intervenir (par lettres adressées au Président ou au Bureau) les muets et les absents."

AnnexeLISTE DES PARTICIPANTS

Mme Alleton, MM. J.P. Aron, Aujac, ~~Emrkt~~ Balandier, Barbut, Barthes, Berthe, Bertin, Bourdieu, Bremond, Bresson, Burguière, Castells, Chiva, Chombart de Lauwe, Costabel, Damisch, Dévereux, Ducrôt, Dupaquier, Mme Emperaire, MM. Ferro, Fourastié, Furet, Gardin, Godelier, Goy, Greco, Guilbaud, ~~Kxxxxx~~ Hecaen, Heller, Le Goff, Leenhardt, Lemaine, Leroi-Ladurie, Malaurie, Mandrou, Marzocchi, Keyriat, Morazé, Perriault, Peter, Petitot, Piattelli, Rabenoro, Richet, ~~Rxxxxxxx~~ Rosenstiehl, Sachs, Thorner, Touraine, Velay, Vilar.