

Fonds Gaston MIALARET

N° 44

1998

*PERSPECTIVES
DOCUMENTAIRES
EN ÉDUCATION*

PERSPECTIVES DOCUMENTAIRES EN ÉDUCATION

*est publié trois fois par an par le Centre de Documentation Recherche de
l'Institut National de Recherche Pédagogique*

Conseillers à la rédaction

Jean-Marie Barbier, professeur au Conservatoire national des arts et métiers - **Jacky Beillerot**, professeur en sciences de l'éducation à l'Université de Paris X - **Michel Bernard**, professeur à l'Université de Paris II - **Alain Coulon**, professeur en sciences de l'éducation à l'Université de Paris VIII - **Françoise Cros**, professeur en sciences de l'éducation à l'IUFM de Versailles - **Jean-Claude Forquin**, professeur en sciences de l'éducation à l'INRP - **Jean Guglielmi**, professeur en sciences de l'éducation à l'Université de Caen, directeur de l'IUFM de Caen - **Jean Hassenforder**, professeur émérite à l'INRP et à l'Université de Paris V - **Geneviève Lefort** - **Andrée Tiberghien**, maître de recherche au CNRS-Lyon - **Georges Vigarello**, professeur en sciences de l'éducation à l'Université de Paris V.

Rédaction

Rédacteur en chef : **Christiane Étévé**

Secrétaire de rédaction : **Marie-Françoise Caplot**

Équipe de rédaction : toute l'équipe de bibliothécaires et de documentalistes de l'INRP.

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

Les opinions exprimées dans les articles n'engagent que la responsabilité des auteurs.
La partie bibliographique *Ouvrages et rapports* est extraite de la banque de données *EMILE 1* (INRP - CDR).

Rédaction : Centre de Documentation Recherche de l'INRP

29, rue d'Ulm, 75230 Paris Cedex 05 - Tél. : 01 46 34 90 51

Abonnements : Service des Publications de l'INRP

29, rue d'Ulm, 75230 Paris Cedex 05 - Tél. : 01 46 34 90 81

SOMMAIRE

ÉTUDES

Itinéraire de recherche

- *Itinéraire et réflexions*

par Gabriel Langouët7

- *Les méandres de l'apprentissage du métier de sociologue*

par Maria Vasconcellos25

Repère bibliographique

La compétence parentale : un concept à redéfinir

par Jean-Marie Miron49

Communication documentaire

La bibliothèque historique des économies sociales d'Henri Desroche

par Georges Festa71

Innovations et recherches à l'étranger

par Nelly ROME77

BIBLIOGRAPHIE COURANTE

Ouvrages et rapports103

Adresses d'éditeurs139

Summaries141



1

ÉTUDES

ITINÉRAIRE ET RÉFLEXIONS

Gabriel Langouët

Cet itinéraire accorde une place inhabituelle à l'administration de la recherche. Compte tenu du rôle qu'a joué l'auteur au sein du CNU, nous avons choisi de ne pas réduire ces passages qui témoignent aussi de l'activité de l'enseignant-chercheur.

La rédaction

Un long temps s'est écoulé entre le moment où il m'e fut proposé de me livrer à cet exercice et celui de sa réalisation. Sans doute cela résulte-t-il d'une réticence personnelle à me livrer, à reconstruire pour les autres mon propre parcours, mais aussi du doute que j'ai longtemps éprouvé quant à l'utilité d'une telle restitution de souvenirs : j'ai longtemps pensé qu'elle n'avait guère de sens que pour moi-même, ou pour quelques proches qui ne feraient, pour l'essentiel, que redécouvrir ce qu'ils savaient déjà.

Mais, peu à peu, plusieurs de mes amis, en particulier parmi mes collègues et mes anciens étudiants, m'ont convaincu que mon parcours présentait quelques éléments d'originalité méritant d'être restitués au-delà de la communauté des chercheurs, auprès de jeunes souhaitant s'orienter vers la recherche ou auprès de moins jeunes souhaitant s'y réorienter après des expériences professionnelles diverses et, somme toute, assez comparables aux miennes, que quelques enseignements et réflexions modestes pouvaient en être tirés. Plusieurs d'entre eux ont accepté de relire ce texte, proposant quelques correc-

Itinéraire de recherche

Perspectives documentaires en éducation, n° 44, 1998

tions conduisant notamment, lors de certains passages réflexifs, à l'adoucir : je tiens à les en remercier très chaleureusement.

Instituteur

Rien ne me destinait, semble-t-il, si ce n'est une succession heureuse de hasards, à une carrière d'enseignant puis d'enseignant-chercheur. Né dans une famille modeste, et de surcroît orphelin à deux ans, "émigré" à Paris à 10 ans, même si ma mère accordait de l'importance à l'école, j'aurais dû, si je me réfère aux théories sociologiques qui m'ont nourri ultérieurement et souvent convaincu, devenir ouvrier ou employé comme le fut ma mère, ou tout au plus artisan comme le fut quelques années mon père. Il n'en fut rien, probablement grâce à deux "hussards noirs" auxquels je tiens à rendre hommage. Le premier m'encouragea à "passer les concours" d'entrée en sixième, le second m'aida à préparer l'École Normale.

Je devins instituteur sans aucun enthousiasme. J'ai exercé ce métier pendant 8 ans, entrecoupés par plus de 2 années de service militaire dont une en Algérie. Je me mis à l'aimer davantage au retour, notamment lorsque j'obtins, à ma demande, d'enseigner en classe de fin d'études, et par conséquent d'aider quelques élèves à rejoindre la voie "normale" : tâche ingrate, mais qui m'a beaucoup appris. Je continue de penser que j'y ai été de quelque utilité ; en même temps, je suis convaincu que, dans de telles classes, on ne peut, sauf cas très exceptionnel, être efficace qu'à condition de n'être que de passage : plus tard, lors de recherches sur les innovations, j'ai pu vérifier que les novateurs le sont efficacement pendant un temps moyen qu'on peut estimer à cinq ans.

Professeur et, en même temps, étudiant

Mais je souhaitais reprendre des études. Je complétais mes connaissances dans un domaine qui m'est cher, les mathématiques, et devint professeur de collège durant 8 ans. Notamment dans un collège qui venait d'être créé, dans une banlieue somme toute ordinaire, avec une jeune équipe de professeurs qui marquaient une solidarité rare et ont, à bien des égards, mis en œuvre, sans le dire ou sans le savoir, une véritable pédagogie de la réussite : j'en veux pour exemple la manière dont fonctionnait l'aide individualisée, notamment pendant les cours du soir. Puis le groupe s'est peu à peu disséminé, la plupart de ses

membres reprenant des études dans des domaines divers et cherchant à réussir une mobilité professionnelle ascendante : certains préparèrent le CAPES ou l'agrégation, plusieurs devinrent conseillers d'orientation puis directeurs de CIO, d'autres chefs d'établissements, un autre s'orienta vers l'enseignement supérieur, jouant en conséquence un rôle non négligeable en ce qui concerne la construction de ma propre trajectoire.

Je continuai ma formation, d'abord de manière plutôt désordonnée (en informatique ou en linguistique par exemple), puis de façon plus structurée. C'est alors que, au début des années soixante-dix, je me suis inscrit en licence de sciences de l'éducation "pour voir" : compte tenu des deux thèses, j'y ai renouvelé mes inscriptions durant 11 ans. Il faut dire que j'y ai trouvé des enseignants-chercheurs exceptionnels, tant par leur propre culture, à la fois générale et dans la discipline qui était la leur, que par leur souci de transmission des savoirs. Sans doute cela tient-il pour une part importante à la manière dont ils s'étaient retrouvés à Paris V, dans cette Unité d'Enseignement et de Recherche fondée quelques années plus tôt par le Professeur Debesse qui avait rassemblé des universitaires aux grandes compétences disciplinaires (psychologie, sociologie, histoire, philosophie, économie, etc.), s'intéressant tous à l'éducation, susceptibles d'assurer une formation pluridisciplinaire en second cycle, mais aussi d'orienter et d'accompagner les étudiants de troisième cycle vers des travaux de recherche monodisciplinaires. Il est difficile de parler d'eux individuellement, d'autant plus que la plupart sont ensuite devenus des amis. Tout en m'excusant auprès des autres, je retiendrai cependant quatre noms, pour des raisons diverses mais qui me sont toutes très chères, dont celle, je crois, d'avoir gagné leur estime et leur amitié : d'abord et avant tout Viviane Isambert-Jamati, qui est incontestablement à l'origine de ma passion, dès la licence, pour la sociologie, reste pour moi une référence voire un modèle, et a su encourager et accompagner mes deux thèses et ma carrière universitaire ; ensuite, Joffre Dumazedier et Georges Snyders, avec lesquels les discussions, de nature très différente, ont toujours été conviviales et enrichissantes ; enfin Max Lumbroso, malheureusement trop tôt disparu, qui fut de ceux qui me firent très tôt confiance, qui non seulement me fit découvrir et aimer la statistique, mais me donna le goût de l'enseigner aux étudiants de sciences de l'éducation, et plus précisément aux non mathématiciens, d'écrire un peu plus tard, en collaboration avec Jean-

Claude Porlier, deux ouvrages (1) qui sont encore assez largement diffusés et utilisés aujourd'hui.

Début d'une seconde carrière

Parallèlement à ces études, j'étais devenu directeur adjoint de collège, fonction que j'exerçai durant 5 ou 6 années (entrecoupées par une année de stage), tout en étant chargé de cours de statistique à Paris V, en sciences de l'éducation et en STAPS. Puis je devins assistant, d'abord au Centre Audiovisuel de l'École Normale Supérieure de Saint-Cloud, ensuite dans le laboratoire de Sciences sociales fondé par Louis Porcher. Le Centre audiovisuel a, à mon sens, constitué l'un des lieux de développement fort des sciences de l'éducation en France : s'y retrouvaient non seulement des spécialistes des sciences humaines ou sociales, mais aussi des spécialistes des disciplines, des "didacticiens" avant l'heure ; pour des raisons diverses, il est resté quelque peu marginal et c'est, à mon sens, regrettable : c'est probablement ce qui explique qu'un certain nombre de chercheurs prestigieux l'aient trop tôt quitté, pour d'autres composantes de l'École ou des Universités. Le laboratoire de Sciences sociales s'inscrivait dans une autre dynamique : l'agrégation de Sciences sociales venait d'être créée, et il s'agissait de constituer une unité de formation et de recherche servant à la fois à activer la recherche dans ce champ et à assurer efficacement la préparation à ce concours : petite équipe soudée, et placée sous la direction d'un grand universitaire qui est devenu l'un de mes fidèles amis, ce fut pour moi l'exemple de ce que devrait être un "labo" dans lequel un indispensable équilibre s'organise entre les recherches collectives et individuelles.

La recherche

En sociologie, j'ai eu la chance d'être formé à l'école de Viviane Isambert-Jamati : elle m'a fait connaître et aimer Durkheim et Weber, apprécier la pensée de Bourdieu-Passeron ou de Baudelot-Establet sans pour autant méconnaître celle de Boudon, etc. ; elle m'a donné le goût de la recherche et du travail achevé, inculqué le souci de la relativisation des faits, la nécessité de la production de résultats mais, tout autant, de leur interprétation. Quant à moi, depuis ma première thèse, comme je me plais parfois à le dire à mes étudiants, je n'ai eu, au fond,

qu'une idée : montrer que le chercheur détient une piste originale lorsqu'il s'éloigne du sens commun, s'attache à combattre scientifiquement les préjugés, accepte que les résultats puissent "déranger" ; dans le champ plus spécifique de la sociologie de l'éducation, en traquant diverses formes de construction des inégalités scolaires, je crois avoir contribué à la fois à rejeter toute forme d'illusion pédagogique, mais aussi tout fatalisme sociologique.

- Par exemple, dans ma thèse de troisième cycle (2), je pense avoir montré que les technologies éducatives, contrairement au sens commun, ne détenaient pas le pouvoir de réduire les inégalités sociales devant la réussite scolaire. Cette thèse portait sur l'analyse des effets sociaux des pratiques pédagogiques utilisant l'audiovisuel dans l'enseignement des langues vivantes. Les questions posées étaient les suivantes : les innovations technologiques, les pratiques pédagogiques armées d'autre chose que d'un livre et d'un tableau noir ont-elles un effet positif sur la démocratisation de l'enseignement ? Favorisent-elles les acquisitions scolaires des enfants des catégories populaires ? Choissant les méthodes audio-orales d'enseignement de l'anglais, j'ai pu montrer que la technologie mise en œuvre, loin de réduire les écarts de réussite entre "favorisés" et "défavorisés", les accroît encore davantage : elle tend à desservir les enfants des catégories populaires. Depuis, bien des recherches concernant d'autres technologies, l'introduction de l'informatique par exemple, ont amplement confirmé ces résultats.

- Dans ma thèse d'État (3), et dans le prolongement de la recherche précédente, prenant exemple d'innovations introduites dans les collèges français sous l'égide de l'INRP depuis 1967 (pédagogie différenciée, groupes de niveaux...), et souvent décrites comme panacée quant à la démocratisation, j'ai pu montrer, en comparant les effets sociaux de pratiques pédagogiques différentes dans des établissements expérimentaux et témoins, que la sélection est, certes, moins forte dans les premiers que dans les seconds, mais que ce sont surtout les élèves les plus jeunes et de milieux sociaux plus favorisés qui tirent le plus grand bénéfice des innovations proposées. L'analyse des bulletins scolaires, des enquêtes auprès des élèves et des enseignants ont établi qu'entre collèges expérimentaux et collèges témoins, les différences de pratiques sont d'ailleurs moins grandes qu'il n'est souvent dit ; et, au-delà des seules attitudes novatrices ou non novatrices, les

enseignants font montre d'autres différences sociologiques susceptibles d'expliquer pour partie les différences de résultats des élèves.

- Plus récemment, j'ai voulu contribuer à l'analyse du phénomène de démocratisation scolaire selon les périodes et selon les politiques scolaires (4). Depuis le début des années 60, l'accès d'un plus grand nombre des élèves aux divers niveaux de l'enseignement français s'est, sans aucun doute, accéléré. Mais l'accroissement de la démographie scolaire ne s'est pas constamment accompagné de sa démocratisation. Par exemple, la dernière décennie a été marquée par un effort de démographisation scolaire important : entrées à un âge moins élevé au niveau de la classe de sixième, accroissement notable des effectifs de l'enseignement secondaire, évolution sensible des "rendements" d'ensemble (baccalauréats, autres diplômes), etc. Mais, en même temps, les chances de poursuivre une scolarisation dans le cycle long se sont inégalement réparties selon l'origine sociale des familles ou le sexe des élèves. Au total, c'est surtout au niveau des couches moyennes modestes que les effets démocratisants ont été les plus nets. De même, un mouvement de démocratisation des enseignements supérieurs s'est opéré, mais de fortes disparités selon les filières se sont maintenues. Au total, le mouvement de démocratisation semble peu à peu se réduire au fur et à mesure du déroulement de la scolarité. C'est dire combien son amplitude reste, en définitive, faible, lorsqu'on l'évalue au niveau du baccalauréat et des enseignements supérieurs.

- Ensuite, concernant les comparaisons entre enseignement public et privé (5), et afin de combler une part de l'importante lacune des recherches en un domaine où le contraste était flagrant entre les carences de la connaissance sociologique et l'ardeur des débats auxquels participaient certains sociologues de l'éducation, plus sur la base de leurs convictions personnelles que de faits scientifiquement établis, tout en mettant en évidence les évolutions en ce qui concerne les choix de parcours scolaires et l'augmentation de la pratique du "zapping" (plus de 40% des élèves passent aujourd'hui par le privé et près d'une famille sur deux l'utilise au moins pour l'un de ses enfants), tout en éclairant la compréhension des raisons des choix des familles devant l'école qui s'avèrent de moins en moins idéologiques et de plus en plus pragmatiques, nous avons montré (Alain Léger et moi-même) que la démocratisation scolaire ne s'effectuait pas essentiellement là où on aurait pu l'attendre : par exemple, les réussites des enfants d'ouvriers et d'employés étaient plus fréquentes dans l'ensei-

gnement privé que dans l'enseignement public. Résultats allant sans doute, une fois de plus, à contre-courant du sens commun, mais montrant aussi que le système éducatif peut mieux faire, qu'il n'y a pas de fatalité de l'échec scolaire.

- Enfin, dans les mois qui viennent de s'écouler, j'ai eu l'occasion, à la demande d'une organisation militante en faveur de l'enfance, d'assurer la direction scientifique d'un travail de réflexion plus général destiné à contribuer à une meilleure connaissance des problèmes de l'enfance en France (6). La première partie de l'ouvrage est constituée des textes élaborés, revus et amendés à partir du travail collectif d'un groupe de 7 jeunes chercheurs et d'un journaliste ; elle aborde une série de grands thèmes : scolarité, santé, exploitation, maltraitance, délinquance, loisirs. La seconde rassemble des données statistiques essentielles et parfois peu connues concernant les principaux problèmes des jeunes, en particulier en liaison avec les thèmes préalablement traités. La troisième est composée de textes de chercheurs bien connus, faisant autorité, dans leurs domaines respectifs, quant aux problèmes de l'enfance. Ce type de recherche, regroupant des travaux issus de disciplines différentes, me semble à poursuivre et à développer.

Dans ces divers champs, il semble que ces recherches ont modestement contribué à la réflexion quant aux problèmes de l'éducation. Certaines ont dérangé et il leur a même, parfois, été reproché de déranger : par exemple, ce fut le cas, chez des militants mais aussi chez quelques "chercheurs", lorsque nous avons, à propos des innovations pédagogiques ou des rapports entre l'enseignement public et l'enseignement privé, mis en évidence quelques faits qui remettaient en cause une pensée quelque peu figée. Sans doute cela signifie-t-il qu'en France, et notamment dans le champ de l'éducation, la prise en compte des résultats des recherches n'est encore que partielle ; sans doute cela explique-t-il au moins pour partie que certains des travaux de recherche conduits en France soient davantage considérés dans la communauté scientifique internationale que dans leur propre pays.

L'encadrement de mes étudiants

Il m'a toujours semblé que les deux tâches principales d'un enseignant-chercheur, d'une part produire sa propre recherche et d'autre

part former de jeunes chercheurs, étaient totalement indissociables. C'est en tout cas ce que j'ai essayé de faire.

Nommé maître assistant à Paris V début 1983, puis professeur fin 1983, j'ai rapidement orienté mes enseignements vers la sociologie tout en conservant durant de longues années des enseignements de statistique appliquée et de méthodologie sociologique. En sociologie, et notamment en troisième cycle, après avoir dirigé un certain nombre de travaux français ou étrangers dans le champ des technologies éducatives et des médias (dans la seconde moitié des années quatre-vingt, on passait de la "révolution" audiovisuelle à celle de l'informatique, dont on annonçait qu'à son tour elle allait être de nature à résoudre la quasi-totalité des problèmes de l'éducation et de la formation), j'ai opté pour un champ plus large et orienté mes enseignements et mes directions de recherche (en liaison avec mes propres recherches) vers des travaux prenant toujours pour principal objet l'école mais l'appréhendant de manière plus large : les systèmes, le public et le privé, les enseignants, etc. J'ai eu, et ai toujours plaisir à cet encadrement d'étudiants, notamment à l'organisation du séminaire ne regroupant que mes propres étudiants, du DEA à la thèse, aux débats animés et aux critiques de travaux que se font entre eux les étudiants, sans complaisance mais avec convivialité et respect de l'autre ; et je crois, très sincèrement, avoir été largement payé de retour. Quelques années, mais quelques années seulement, j'ai failli croire que le rôle d'un directeur de recherche était d'orienter les travaux de l'étudiant, un peu à la manière dont peut le faire un directeur de recherche de "laboratoire" ; mais j'ai vite compris qu'il revenait à l'étudiant, de l'élaboration de son projet à sa réalisation et à la soutenance, d'en être le véritable maître d'œuvre, le directeur n'ayant pour charge que de l'accompagner, de l'aider à cultiver de manière permanente le nécessaire doute scientifique, de dire certes le chemin fait mais aussi le chemin restant à faire, de ne conseiller que lorsque le besoin s'en fait ressentir, en bref, d'encourager l'étudiant lorsqu'il est quelque peu découragé, mais de l'alerter au contraire s'il échappe à la modestie nécessaire au chercheur.

À ce jour, 20 thèses de troisième cycle ou thèses nouveau régime ont été préparées et soutenues sous ma direction, dont 6 par des étudiants étrangers qui ont ensuite rejoint leurs pays respectifs, souvent dans l'enseignement supérieur (Algérie, Brésil, Liban, Maroc, Venezuela) ; sur les 14 étudiants français, 8 sont devenus maîtres de conférences et

3 sont chercheurs. 3 collègues ont présenté une habilitation à diriger des recherches et tous sont devenus professeurs. Une vingtaine d'étudiants français et étrangers préparent actuellement un DEA ou une thèse sous ma direction, dont certains en cotutelle, notamment dans le cadre d'une convention avec le Chili qui dure depuis 1991 et grâce à laquelle nous avons pu aider nos collègues à mettre en place une formation doctorale. Et c'est avec une nostalgie certaine que j'envisage de cesser d'inscrire de nouveaux étudiants que je risquerais de ne pas pouvoir accompagner jusqu'au résultat final ; mais je suis convaincu qu'il faut savoir le faire.

Des tâches "administratives"

Je n'aime pas beaucoup ce qualificatif, souvent péjorativement perçu : je préfère l'expression "responsabilités collectives" ; et je refuse l'idée trop répandue selon laquelle certains enseignants-chercheurs seraient plus compétents que d'autres pour assumer ce type de fonction : tout dépend des objectifs qu'on s'assigne, et tout enseignant-chercheur devrait, à un moment ou à un autre, assurer de telles tâches, ne serait-ce que pour être en mesure de mieux comprendre comment "fonctionne la machine".

J'ai exercé des responsabilités dans l'enseignement secondaire et dans l'enseignement supérieur. Je conserve de chacune les aspects positifs, mais aussi les failles. Par exemple, de ma fonction de directeur adjoint de collègue, je conserve l'idée selon laquelle la responsabilité partagée entre un principal et un adjoint est absurde : mieux vaudrait réduire la taille des établissements et affecter des personnels administratifs compétents, de façon que le responsable puisse se consacrer plus complètement à sa véritable fonction, la fonction pédagogique. Par exemple, la direction du stage annuel des techniques modernes d'éducation de l'École Normale Supérieure de Saint-Cloud m'a appris que tout acte de formation ne peut s'appuyer que sur le volontariat des formateurs et des formés : ces volontaires sont nombreux, mais encore faut-il vérifier, chez les uns et les autres, les véritables raisons de leurs motivations.

À peine nommé professeur à Paris V, j'ai été chargé, dès 1984, de la direction de l'Unité de Formation et de Recherche des sciences de l'éducation. Qui plus est en remplacement de Viviane Isambert-Jamati

à laquelle il est difficile de succéder tant ses qualités scientifiques et humaines sont sans pareil. Je sentais la tâche difficile pour un grand nombre de raisons : d'abord, l'UFR connaissait un saut générationnel (pour la première fois, les professeurs nommés avaient le même âge que les maîtres de conférence, voire un âge inférieur) ; d'autre part, les sciences de l'éducation connaissaient des modifications sensibles de leurs publics (d'un public déjà professionnalisé et en quête de formation continue, on passait pour une part importante à un public en quête de certification universitaire, enseignants à la recherche d'un avancement, éducateurs ou animateurs sociaux, puis plus tard candidats aux concours des IUFM, etc.). Il n'est pas sûr que nous ayons pleinement mesuré les transformations de nos publics, mais des efforts ont été faits : meilleure transparence concernant les critères d'entrée, modifications de maquettes dans le but d'une meilleure adaptation aux nouveaux publics et à leurs nouvelles demandes, ouverture vers l'extérieur, notamment en termes de formation des maîtres (les Antilles par exemple) ou d'aide à la recherche (conventions avec des universités étrangères).

Sans doute n'avais-je pas senti l'importance du choix que j'effectuais en devenant responsable de la formation doctorale des sciences de l'éducation qui, en 1988, regroupait plus d'une dizaine d'enseignants, plus de 60 nouveaux étudiants de DEA chaque année et près de 200 thèses en cours. Mais je sentais bien, je crois, le rôle que nous avions à jouer dans ce domaine quant à la reconnaissance des sciences de l'éducation, en fonction de l'idée que nous nous en faisons : d'abord, comme me l'a souvent répété G. Snyders, notamment en ce qui concerne les thèses, il fallait passer d'une phase de production essentiellement quantitative à une phase plus résolument qualitative, si nous voulions que cette jeune "discipline" soit reconnue par les instances supérieures et par les autres disciplines ; ensuite, il était nécessaire que le modèle principal de thèse que nous défendions avec d'autres (une attache disciplinaire forte, par exemple psychologique, sociologique ou historique ; une approche méthodologique rigoureuse) soit reconnu par le milieu des sciences de l'éducation comme un modèle fort ; non point que d'autres modèles, notamment multiréférentiels, n'aient place, mais à condition qu'ils s'assortissent de toute la rigueur indispensable à la recherche. Sur le premier point, je crois que nous avons au moins partiellement réussi et que les thèses soutenues dans notre université ont encore gagné en qualité, continuent d'avoir un retentissement fort et de donner lieu à de nombreuses publications

de très bon niveau ; sur le second, la réussite est plus discutable : en misant principalement sur la qualité, sans doute n'avons-nous pas été suffisamment présents, au moins au niveau national, sur le "marché" des postes offerts à concours, et notre "influence" a-t-elle du même coup, et en liaison avec l'élévation du nombre de postes offerts, proportionnellement diminué. Il n'était guère possible de faire autrement ; mais cela fut dommageable pour la reconnaissance des sciences de l'éducation. Je n'ai quitté cette fonction, à laquelle m'a succédé avec efficacité l'un de mes collègues et amis, que parce que j'avais pu contribuer à regrouper trois formations (Sciences de l'éducation, Sciences du langage, Sciences sociales) en une École doctorale que je présidais : "Éducation, langage, sociétés". Cette École a mis en place un tronc commun sans doute à parfaire mais très enrichissant pour nos étudiants ; elle vient de lancer des enseignements optionnels en langues et en informatique ; elle propose chaque année une journée scientifique de haut niveau aboutissant à la publication d'un ouvrage. Je continue de la présider, en collaboration étroite avec les responsables des trois formations doctorales ; et ce rapprochement pluridisciplinaire, dans le respect mutuel, me paraît de la plus haute importance.

Parallèlement, j'étais devenu président de la Commission de troisième cycle Sciences humaines de mon Université. J'exerce toujours cette fonction. Cette commission regroupe des membres des six formations doctorales (3 en psychologie, regroupées également en École, et les 3 précédemment citées) et les deux responsables des deux Écoles. Elle a, dans notre Université, des fonctions étendues et, à mon sens, indispensables : examen des demandes d'entrée en DEA hors régime général, des demandes d'entrée directe en thèse, des dossiers proposés en vue d'une habilitation à diriger des recherches, etc. L'essentiel du travail a consisté à établir des critères clairs et suffisamment communs à toutes les disciplines (par exemple, les critères de publications ne sauraient être totalement identiques) pour que les décisions soient à la fois justes et transparentes, tant aux yeux de nos collègues qu'à ceux des candidats. Je crois qu'elle a réussi, notamment parce que, nous faisant mieux nous connaître, elle nous a permis de mieux nous apprécier.

Sans doute avec la même optique de rapprochement des sciences humaines et sociales à Paris V-Descartes, je suis devenu, et suis toujours Vice-président du groupe Sciences humaines de cette Université. Mes objectifs étaient simples : mettre en évidence les complémentari-

tés des diverses composantes, ce qui impliquait, entre elles, et grâce à une meilleure connaissance des autres, un indispensables respect réciproque ; montrer, dans l'Université, le potentiel qu'elles représentent au plan de la recherche et de la formation, au niveau national et au niveau international, et obtenir des moyens globaux plus ajustés à ce potentiel, que ce soit notamment en termes de crédits, de locaux ou de postes d'enseignants et IATOS, et mieux répartis entre leurs composantes. J'ai, pour la première fois et après un mandat de 4 ans, "redoublé" dans cette fonction : je reconnais que j'ai été touché par la demande unanime qui m'a été faite par tous ceux avec lesquels j'avais travaillé, en amitié, durant le premier mandat.

Le CNU sous ses diverses formes

J'ai siégé au Conseil National des Universités, en 70ème section, durant une douzaine d'années, de 1984 à 1996, dont les quatre dernières en tant que président de l'une des deux commissions. Concernant les procédures de recrutement, j'ai donc connu pratiquement tous les modes de fonctionnement envisageables puisque la spécificité de la période a été d'en changer sans cesse, notamment à chaque changement de majorité : listes de qualifications nationales dans lesquelles puisait le local ; classements au local revus par le national ; à nouveau listes de qualifications valides 4 ans et renvoyées au local ; enfin, et sans aucun doute le système le plus pervers, procédure partant du local et devant, théoriquement, être ignorée du national, transmission au national des listes, sans classement, des candidats retenus par le local à partir desquelles le Ministère établit la liste alphabétique des candidats à la qualification, établissement par le CNU de la liste des qualifiés, sans nécessaire prise en compte des qualifications antérieures, ce qui paraît difficilement acceptable dans le droit français. Aujourd'hui, on en revient à un système plus raisonnable quoique imparfait, partant du national et de l'établissement des listes de qualifiés pour 4 ans, dans lesquelles pourra puiser le local.

Le CNU est, en soi, une école. On apprend à y côtoyer le monde de sa discipline, élus et nommés, sans qu'il y ait de différence notable entre les premiers et les seconds. Ses membres sont le plus généralement dévoués, défendant différemment, mais avec honnêteté, les dossiers : certains accordent plus d'importance que d'autres à la formation, d'autres à la recherche, certains sont plus rigoureux et

d'autres plus laxistes, certains sont plus "parisianistes" et d'autres plus "régionalistes", certains sont plus calculateurs et d'autres moins, etc. Rien d'anormal en fait, ce qui explique, en règle générale, de bonnes décisions, notamment lorsque le système n'est pas trop pervers.

Concernant les promotions des collègues, j'ai, tout au long de ces 12 années, relevé un souci permanent de justice et de transparence, même lorsque les situations étaient difficiles eu égard au faible nombre des promotions disponibles : en particulier, contrairement à une légende tenace, les CNU auxquels j'ai participé n'ont jamais eu pour politique de favoriser leurs membres, élus ou nommés. Bien sûr, chacun conserve à l'esprit quelques cas un peu limites, pour lesquels une décision plus juste aurait pu être prise ; mais, dans la plupart des cas, "l'erreur" était réparée dès l'année suivante. En 12 ans, je n'ai connu qu'un cas de collègue exerçant des pressions inadmissibles pour sa propre promotion et n'ayant jamais admis que nous ayons, démocratiquement et après examen rigoureux, choisi un autre candidat.

Concernant les recrutements, quel qu'en soit le mode, il faut d'abord noter que, dans une écrasante majorité des cas, le CNU et les commissions de spécialistes agissent avec honnêteté et perspicacité. Mais les problèmes surgissent dès qu'il y a des candidats locaux, et notamment lorsque ceux-ci n'ont pas toutes les qualités qu'on pourrait attendre d'eux. Chaque mode de recrutement a généré des pratiques particulières.

- Dans le cas d'une première classification par le local, il était fréquent que le candidat classé en premier rang, probablement adapté aux besoins locaux, précède des candidatures beaucoup plus étoffées et scientifiquement plus solides : le national avait possibilité de changer l'ordre et l'a souvent fait de façon correcte et, en définitive, considérée comme juste (voire attendue, ou peut-être même souhaitée) par le local. Mais ce système a généré très vite sa véritable perversité, et le nombre des départements qui l'ont utilisé en ce sens n'est, hélas ! pas mince : il suffisait au local d'éliminer les très bonnes candidatures extérieures pour ne laisser son candidat que face à d'autres de niveau sensiblement égal ou inférieur ; le CNU n'avait plus qu'à se soumettre, ou à rejeter l'ensemble des candidatures, et par conséquent à "geler" le poste. Le CNU, lui-même, a, en certains cas, utilisé ce système pour orienter certaines affectations pour certains lieux plutôt que

d'autres, parfois d'ailleurs en espérant ainsi renforcer le milieu ; je considère qu'il s'agissait, globalement, d'une erreur, et je le dis d'autant plus que j'ai, en certains cas, cru à la valeur scientifique de cette pratique : cela a pour effet de déresponsabiliser le local ou de l'inviter à tricher, et cela désavantage injustement les candidats, notamment parce que la mobilité ultérieure de carrière est le plus souvent un leurre. Bref, ce système est, pour moi, totalement disqualifié.

- Dans le cas des listes de qualification partant du national, le système est sans conteste moins pervers, au moins dans sa première phase. En bref, le CNU est invité à se prononcer sur chaque dossier. Il est assez facile, au moins pour les dossiers "classiques" (thèses de la section et publications, éventuellement expérience professionnelle voire administrative), de définir un minimum de critères orientant le travail des rapporteurs et permettant une prise de décision claire : c'est le cas de plus de 9 dossiers sur 10 ; la tâche est bien évidemment plus difficile pour les dossiers "non classiques" (venant d'une autre discipline, professionnels, etc.). Deux types d'erreurs peuvent se produire, et se produisent : ou bien le candidat est inscrit à tort, et, dans ce cas, ce n'est qu'une erreur que le local pourrait ou devrait réparer ; ou bien il n'est pas inscrit mais devrait l'être, et c'est plutôt dans ce cas qu'il y a faute, notamment lorsqu'elle se répète, car le préjudice est incalculable. Malgré ses inévitables imperfections, ce système est néanmoins nettement moins injuste que le précédent, mais à une condition : il faudrait que le local cesse ensuite de croire, ou de faire semblant de croire, que tous les qualifiés se valent. Sans doute pourrait-il être amélioré, nous y reviendrons plus loin.

- Le système local - national - local est de loin le plus pervers : il ne fait que conjuguer tous les défauts des deux précédents. Je n'ai pas voulu y participer, et ai donc choisi de quitter le CNU, pour de multiples raisons, notamment déontologiques et tant j'en sentais les dangers : après l'avoir vu fonctionner, je ne peux que me réjouir de son abandon, tout en notant les dégâts qu'il a fait en un temps très court ; et je souhaite à mes collègues, et surtout aux candidats, qu'il ne revoie pas de sitôt le jour. Mais qui sait ? La manière dont il a été si faiblement combattu, y compris par les organisations syndicales, et dont certains l'ont utilisé, laisse dubitatif à ce propos. Commençant par le local, la procédure permet toutes les premières éliminations (les mutations d'abord, mais ce n'est pas spécifique à ce système (7) ; les candidatures "gênantes" ensuite). Ne concouraient donc pour la

qualification que les candidats attendus quelque part. Théoriquement, nul n'était censé savoir où ils étaient attendus : en réalité, cela fut la préoccupation constante de nombreux membres du CNU, les pressions du local ou du national, complémentaires ou contradictoires, jouant principalement contre les candidats. Ainsi, certains d'entre eux, qui auraient dû être classés ne pouvaient l'être parce que leur dossier ne remontait pas au national, mais surtout, et si le fait s'est produit dans la plupart des sections cela n'enlève rien à la responsabilité de chacune, certains candidats, classés antérieurement pour 4 ans, ont été "déqualifiés", pour des raisons que nous qualifierons gentiment d'obscures. Participant à un CNU, je ne l'aurais jamais accepté car, les collègues ne l'ont pas immédiatement mesuré, ce sont des méthodes abhorrées par le système français, si ce n'est à certaines périodes sombres de son histoire. Aujourd'hui d'ailleurs, et avec juste raison, le Ministère, revenant au système de qualification précédent, "réhabilite" de fait les qualifiés-déqualifiés.

Mais, tentons plutôt de proposer quelques pistes et principes permettant un meilleur fonctionnement de cette structure, notamment quant à la préparation des recrutements.

- D'une part, il paraît indispensable de conserver un CNU respectant la parité entre les deux corps et dont une forte majorité de ses membres soient des membres élus : c'est le seul gage d'un fonctionnement démocratique, transparent et responsable.

- D'autre part, il paraît nécessaire que la structure retenue et les fonctions attribuées ne se fassent ou se défassent au gré des changements de majorités politiques : mieux vaut une structure maintenue, même imparfaite, qu'une modification hâtive, qui présente l'inconvénient majeur de changer brusquement de critères d'évaluation, et par conséquent d'engendrer le maximum d'effets pervers. Le CNU doit avoir sa propre durée, indépendamment de la durée imprévisible des législatures ou des gouvernements ; il doit être au service de l'Université française, non au service des intérêts politiques ou, à plus forte raison, politiciens.

- Enfin, il est indispensable d'effectuer un choix radical entre deux conceptions opposées. Ou bien le recrutement est basé sur le principe d'un concours national, et dans ce cas le CNU doit non seulement établir des listes de qualification mais, sur la base d'un nombre de postes connus et sur critères clairs (comme pour un autre concours), en établir le classement à partir duquel les candidats pourraient choisir leur

poste : les universités y perdraient peut-être en ce qui concerne les adéquations aux profils attendus, mais l'Université y gagnerait en ce qui concerne la qualité générale des recrutements. Ou bien l'on opte, mais il faut le faire résolument et l'énoncer encore plus clairement, pour l'autonomie des universités, et le CNU ne peut avoir pour fonction que l'établissement d'une liste large dans laquelle le local pourrait librement puiser : dans ce cas, le CNU aurait, d'une part à enregistrer quasi automatiquement, sur des critères préalablement définis (mention, nombre de publications, types de revues, etc.) les demandes s'appuyant sur des thèses ou des habilitations soutenues dans la section concernée (sans se permettre de "refaire" le jury), d'autre part à étudier de façon plus approfondie, là aussi sur critères, les autres cas (demandes d'entrée dans la section, travaux complémentaires compensant une thèse jugée insuffisante lors de la soutenance, professionnels, etc.) ; alors les universités seraient à leur tour évaluées en fonction des choix qu'elles effectueraient dans cette liste large, alors nombre d'ambiguïtés seraient levées, dont celle qui porte à faire croire que tous les qualifiés se valent.

Plutôt attaché à l'autonomie, je serais tenté par le second choix, qui présente l'avantage de responsabiliser les universités. Mais cela suppose une période difficile, tant que notre système hybride n'aura pas pleinement reconnu la hiérarchie des universités françaises, tant que les universités et les universitaires n'auront pas compris, discipline par discipline, que la hiérarchie dépendra de leurs propres pratiques. Et les pratiques actuelles, au niveau des recrutements mais aussi des mutations, montrent que nous n'y sommes pas prêts : il ne faut pas que l'autonomie des universités se construise contre l'autonomie des universitaires. C'est pourquoi, au moins pour un temps, je proposerais la première solution, celle d'un véritable concours, dont l'avantage est d'être plus juste pour les candidats, ce qui semble primordial ; en même temps, son adoption permettrait la relance des mutations, qui devraient s'effectuer dans un premier temps, et par conséquent de la mobilité. En tout cas, il paraît urgent d'effectuer un choix clair, puis de l'appliquer dans la durée pour en mesurer les effets.

Les Sciences de l'éducation

D'aucuns s'étonneront peut-être (sans doute !) que j'aborde ce sujet après avoir quitté cette section. C'est probablement pourquoi je m'y autorise.

Il n'est pas question, pour moi, de justifier le choix qui a été mien : il est clair, pour tous ceux qui ont honnêtement cherché à comprendre, que cette décision a été difficile et a résulté d'une conjonction de faits dont le rappel ne présenterait aucun intérêt, notamment pour ceux qui préfèrent ne pas entendre. Ce choix m'appartient, et je tiens à le rappeler une fois pour toute, il a été scrupuleusement effectué dans le respect de règles universitaires auxquelles nous devrions, historiquement et éthiquement, être farouchement attachés : j'ai prévenu mes pairs (plus d'un an auparavant) et n'ai aucunement renoncé à mes activités d'enseignement et d'accompagnement de la recherche dans le champ de l'éducation, j'ai veillé à le faire après avoir cessé d'occuper des responsabilités dans la section, au CNU notamment, j'ai satisfait aux critères d'accès à une autre section. Je ne voudrais pas, non plus m'étendre sur la manière dont j'ai été traité, si ce n'est pour dire, une fois pour toute, que la calomnie est d'autant plus désagréable ou insoutenable qu'elle est souterraine, mais toujours rapportée.

Mais je n'ai aucunement renié les sciences de l'éducation en quittant la section qui les gère. Bien au contraire, ce fut pour moi un moyen d'affirmation de ma différence, peut-être même l'espoir un peu naïf de contribuer à un sursaut susceptible de dynamiser cette jeune discipline, d'engager ses membres à réfléchir quant aux diverses voies de sa reconnaissance. Sans doute mes convictions tiennent-elles à la manière dont j'ai été initié aux sciences de l'éducation et à la recherche en éducation. Pour moi, elles constituent un carrefour, comme les sciences de la communication, du langage ou de la santé ; et elles ont une double mission, celle de la formation et celle de la recherche. Concernant la première, l'idée de nos "pionniers", à savoir regrouper les enseignements en un même lieu pour créer des diplômés plus performants, dans le respect des disciplines principales qui les composent (les sciences humaines telles la psychologie et les sciences sociales telles la sociologie ou l'histoire, mais aussi d'autres, et notamment les didactiques lorsqu'elles s'appuient clairement sur les disciplines), et en favorisant les échanges entre enseignants-chercheurs, paraît à retentir encore aujourd'hui, à condition que ces échanges se construisent à

partir de compétences variées mais, surtout, indiscutables dans leurs champs respectifs. Concernant la seconde, en préalable, il faut d'abord noter que la recherche en éducation s'effectue, quantitativement et qualitativement, davantage à l'extérieur de la section qu'à l'intérieur : c'est tout à fait évident en psychologie, mais c'est aussi vrai en sociologie ou en histoire ; ajoutons que la recherche pluridisciplinaire, pour intéressante qu'elle soit, reste d'abord difficile, voire en de nombreux cas peu convaincante, notamment lorsqu'elle est appréhendée par un chercheur isolé plutôt que par une équipe regroupant des compétences disciplinaires fortes. Bref, et parce que la formation en sciences de l'éducation paraît importante, si j'avais à plaider, je plaiderais pour que cet indispensable carrefour, tant en ce qui concerne l'enseignement que la recherche, regroupe des énergies issues de disciplines différentes, et qui devraient conserver leurs attaches avec ces disciplines : la seule solution, aujourd'hui, me paraît celle d'une double appartenance. Il est permis d'espérer.

Gabriel Langouët

Paris V - Sorbonne

Notes

- (1) LANGOUËT, G. et PORLIER, J.-C., *Mesure et statistique en milieu éducatif*, Paris, ESF, 1981 (6e ed. ; 1998) ; LANGOUËT, G., PORLIER, J.-C., *Statistiques appliquées aux sciences humaines et sociales*, Paris, ESF, 1989.
- (2) LANGOUËT, G., *Technologie de l'éducation et démocratisation de l'enseignement*, Paris, PUF, 1982.
- (3) LANGOUËT, G., *Suffit-il d'innover ? L'exemple des collèges*, Paris, PUF, 1985.
- (4) LANGOUËT, G. et LÉGER, A. (Postface de C. LELIÈVRE), *Écoles publiques ou écoles privées*, Paris, Éditions Fabert, 1994.
- (5) LANGOUËT, G. et LÉGER, A., *Le choix des familles*, Paris, Éditions Fabert, 1997.
- (6) LANGOUËT, G. (sous la dir. scient. de), *L'État de l'Enfance en France*, Paris, Hachette, 1997.
- (7) Le problème des mutations, qui ne relèvent pas du CNU, est un problème en soi, notamment si l'on souhaite un accroissement de la mobilité. Pour le moins, le temps des mutations devrait nettement se distinguer de celui des recrutements ; et sans doute le CNU pourrait-il être commission d'appel lorsque le local rejette des dossiers tout à fait recevables.

LES MÉANDRES DE L'APPRENTISSAGE DU MÉTIER DE SOCIOLOGUE

Maria Vasconcellos

Lors de la présentation de mon "itinéraire de recherche", je me rends compte que les recherches effectuées ont porté sur des objets fort divers – que je n'ai guère eu conscience de choisir en fonction d'un projet unificateur, mais plutôt de rencontrer sur ma route sans grande préméditation – j'ai le double sentiment que bien des fils conducteurs les réunissent cependant, ne serait-ce que dans l'unité d'une biographie mais qu'en même temps il est difficile de marquer nettement, sans la figer, la direction d'un parcours qui, pour moi, n'est rien moins qu'abouti.

Dans cette présentation, j'ai été guidée par deux logiques concomitantes : l'ordre chronologique des activités et de la parution des textes, et, recoupant en partie celui-ci, un ordre possible que l'on pourrait qualifier de thématique. Si l'ordre chronologique de publication et l'ordre logique des thèmes s'accordent en partie et semblent se conditionner, cela est dû principalement à la logique de l'expérience professionnelle, des lieux institutionnels auxquels j'ai été attachée et qui ont été, au moins dans certains cas, à l'origine du questionnement de ma pratique professionnelle. La relation aux objets de recherche ne peut être analysée sans tenir compte de l'histoire effective, du rapport objectif et subjectif qui m'a menée aux objets que j'ai "choisi" d'étu-

Itinéraire de recherche

Perspectives documentaires en éducation, n° 44, 1998

dier. Mon apprentissage du "métier de sociologue" apparaît dès lors comme le fruit d'un parcours combinant activité de "praticienne", de chercheur et d'enseignante. Et cet exposé est aussi pour moi le moyen de tenter d'éclairer mes interrogations, nées parfois d'une pratique professionnelle soumise aux impératifs de la vie quotidienne. Ce "retour réflexif sur le passé" est en fait une manière de systématiser un questionnement personnel par un travail de reconstitution, d'intégration des éléments divers qui ont composé cet univers social de formation de sociologue, d'expériences professionnelles variées, de côtoiement d'individus dans diverses équipes de recherches auxquelles j'ai participé et qui m'ont appris à devenir sociologue.

Je tiens à souligner que j'arrive ici venue d'ailleurs, et même de fort loin. Disons, comme une étrangère qui peut-être ne parle pas la bonne langue. Cependant, c'est en ma qualité d'étrangère que j'ai pu m'exprimer sur divers problèmes avec un certain recul. Comme l'a souligné Claude Lévi-Strauss dans son ouvrage *Le Regard éloigné* (1), c'est la raison d'ordre moral, la possession d'une histoire, d'une langue, d'une culture qui imprègne une congrégation de perceptions qui se distinguent par les différences et les ressemblances.

Ainsi se déroule un processus – devenir sociologue, s'autoriser à produire ou à commenter un discours – déterminé par des rencontres, des nécessités qui font surgir des interrogations dont la forme relève autant de l'ordre temporel que de l'ordre d'importance ou d'urgence.

L'orientation de mes travaux s'ordonne autour de l'articulation du champ de la sociologie de l'éducation et de celui de la sociologie du travail. J'ai été formée, au Brésil, à la sociologie de l'éducation, et dès cette époque mes interrogations ont suivi un axe fondamental, celui des relations formation et emploi. L'émergence même de cette question et la relative abondance de la littérature qui lui est consacrée ont été le plus souvent suscitées par le "problème" de l'emploi, puis du chômage. Les critiques adressées au système éducatif sur son aptitude à doter les individus de capacités reconnues et utilisées sur le marché du travail ont rapproché ces deux systèmes. Mais au-delà d'une tentative de coordination de ces deux systèmes sociaux, cette question – formation-emploi – apparaît au carrefour d'un grand nombre de disciplines autre que la sociologie (économie, droit, psychologie, démographie, etc.). En fait, parler de la relation formation-emploi, c'est parler de la société en son entier, dans sa dimension diachronique, dans une perspective historique (démographie, politique de la formation de la

population française), et aussi dans son extension synchronique, en fonction de structures actuelles et de leur fonctionnement. Le partage du travail intellectuel entre diverses disciplines selon l'intérêt que l'on a pour tel ou tel aspect de la réalité favorise l'analyse des causes "endogènes" – l'école et le travail – et des effets en retour, effets "exogènes" : relations entre les divers groupes sociaux, implication des différenciations de générations et d'âges, nouvelles formes d'organisation de la famille et ses stratégies (conscientes ou non) à l'égard des études des enfants.

Sur ce plan, mon appartenance à plusieurs lieux de formation (initiale ou continue) et les objets diversifiés de ma recherche (enseignement technique et professionnel, entre autres) m'ont permis d'interroger de l'"intérieur" le système éducatif et ses relations avec d'autres instances de la société. À travers mon cheminement vers la sociologie du travail j'ai pu observer et analyser le fonctionnement d'un marché "pas comme les autres", où la sempiternelle demande de qualifications nouvelles, l'extension ou la réduction des offres d'emplois font varier les attitudes à l'égard de la formation.

En somme, il fallait dépasser une certaine représentation idéale à la fois d'un système éducatif qui, livré à lui-même, ne répond plus à la demande et d'un marché du travail en quête d'une "introuvable relation formation-emploi". Et d'une illusion collectivement entretenue consistant à attendre une possible coordination de la formation et de l'emploi. C'est donc la volonté de procéder à une analyse critique, à un réexamen des productions de travaux à la lumière des conditions sociales, qui a inspiré mes recherches.

1. L'Université comme terrain d'enquête

Lorsque j'étais étudiante à l'Université Catholique de São Paulo (entre 1965 et 1969), j'étais une militante politiquement engagée. Comme à bien des étudiants de ma génération, les transformations sociales me semblaient nécessaires et presque inéluctables. C'est par ce biais que j'ai fait un premier apprentissage de ce qui deviendra par la suite une activité de chercheur en sociologie. À l'Université, l'enseignement des sciences sociales reposait surtout sur l'étude de textes dits fondamentaux, d'auteurs considérés comme les "pères fondateurs" de la sociologie : Durkheim, Marx, Weber, ainsi que Comte, Pareto, Parsons, Merton, Gurvitch, Manheim, etc. Le Brésil n'étant pas

un pays de "production théorique", il importait de connaître les "classiques", et les recueils de textes choisis constituaient la base de l'enseignement en sociologie, particulièrement en sociologie de l'éducation (2). Ainsi nous offrait-on une "vue d'ensemble" de la sociologie classique, et notamment des auteurs d'origine française (Durkheim, Mauss, Halbwachs), sans que pour autant un enseignement "pratique" y soit lié. La faculté des sciences sociales et lettres avait pour vocation première, à cette époque, de former des enseignants de l'enseignement secondaire, des écoles normales et ultérieurement de l'enseignement supérieur ; de ce fait la question "pratique" relevait d'un enseignement spécifique : la didactique de la discipline. Les études en pédagogie étant censées former les futurs enseignants des écoles normales, les administrateurs scolaires et les conseillers d'orientation, le travail de recherche ou de méthodologie n'entrait pas dans le cursus. Cet enseignement "encyclopédique" permettait néanmoins d'avoir connaissance des enquêtes réalisées par divers auteurs, notamment aux États-Unis. La sociologie américaine avait d'ailleurs la réputation d'être la seule à pratiquer de grandes enquêtes de terrain. C'est donc à travers un travail "militant" que j'ai fait mon apprentissage, m'efforçant d'appliquer telle ou telle démarche décrite dans certains travaux, confrontée aux problèmes posés par une adaptation peu orthodoxe des "règles de la méthode sociologique".

D'abord j'ai effectué une enquête menée auprès de la population d'une des banlieues de la ville de São Paulo en vue de son alphabétisation. La caractérisation de cette population s'accompagnait d'une recherche des causes qui poussaient les gens à apprendre à lire et à écrire. L'objectif étant la mise en application de la méthode d'apprentissage préconisée par Paulo Freire, il était important de connaître les "motivations" qui incitaient certains individus à suivre des cours du soir et du samedi après-midi. Puis vint le mouvement étudiant de 1968 qui, comme en France, mit en avant l'idée d'une réforme universitaire. L'Université Catholique de São Paulo avait connu dès le début des années soixante une rénovation importante du corps enseignant et les conseils d'université décidèrent, en 1968, d'ouvrir un grand débat afin de recueillir des propositions concrètes en vue de changer le type d'enseignement. À l'époque la question cruciale était celle de l'imposition d'un *numerus clausus*, de la modification du statut et des carrières des enseignants. Les enseignants et les étudiants concernés ont donc constitué des groupes de travail, notamment à la faculté des lettres et sciences sociales. Dès le départ, on a constaté une nette évolution dans

l'offre de débouchés professionnels faite aux étudiants de cette faculté. La période d'expansion économique, qui s'est affirmée au Brésil dès la deuxième moitié des années soixante, avait entraîné une extension des offres d'emplois, notamment en direction des titulaires d'un diplôme d'enseignement supérieur. Le modèle économique alors mis en place avait favorisé l'élargissement des couches moyennes et l'on assistait à une "course" aux diplômes universitaires, domaine jusqu'ici réservé à une petite fraction des couches moyennes supérieures. Pour renforcer les arguments en faveur de la réforme universitaire, une enquête fut menée conjointement par les enseignants (3) et les étudiants. Là encore, l'intérêt du "militant" primait sur celui du chercheur, mais le questionnement que ce travail révélait m'a en fait accompagnée, sans que j'en aie tout à fait conscience, dans les travaux que j'ai poursuivis ultérieurement en France. Il faut souligner que les événements français de mai 68 avaient eu un retentissement considérable au Brésil. La lecture de diverses publications (journaux, revues spécialisées) avait suscité un débat assez vif sur la "fonction du mouvement étudiant" ou encore sur la "condition étudiante" qui, affranchie de "toutes contraintes", permettrait le mieux un engagement social et politique. Mais au-delà de ce grand débat d'idées, de tout bavardage politique, s'affirmait la volonté de (re)penser l'Université et sa fonction sociale dans un pays "sous-développé" où seule une minorité pouvait accéder aux études supérieures. Si les événements français de mai 68 avaient largement séduit cette génération étudiante, bien peu connaissaient les travaux les plus récents en sociologie, ceux de P. Bourdieu et de J.-C. Passeron, d'A. Touraine et d'E. Morin, sur les jeunes, les étudiants, le mouvement social en général. Les questions qui se posaient alors concernaient principalement les transformations de la composition sociale des étudiants (les "nouveaux venus" comme on disait) et la caractérisation de leurs "ambitions professionnelles".

Rétrospectivement, je considère que ces années ont été déterminantes dans la construction d'un objet de recherche que j'ai poursuivi, de diverses manières, tout au long de mon séjour en France. Je me suis en effet interrogée sur les relations qu'entretient l'Université avec le marché de l'emploi, en tenant compte des transformations générationnelles par leurs idées, idéaux, projets qu'ils présentent. Loin de penser à une "adéquation" de l'enseignement à un marché en perpétuel changement, le travail réalisé m'a permis d'entrevoir l'importance que revêt, pour un individu, l'accès et le passage à l'Université. Ainsi, lors de cette enquête brésilienne, il m'a paru significatif que lorsqu'un étu-

diant exerçait une activité "sous-qualifiée" par rapport à son niveau d'études, il démontrait cependant des capacités, des aptitudes qui le différenciaient de ceux qui n'avaient pas le même niveau de formation. Par exemple, le travail à temps partiel le plus répandu chez les étudiants au Brésil était celui d'employé de banque. Or dès cette époque, on a pu constater que celui qui n'avait effectué qu'un an d'études supérieures se distinguait de celui qui n'avait accompli que les études secondaires. Là encore il fallait distinguer entre les compétences acquises, le rôle social, autant d'éléments qui, de façon non systématisée, m'ont amenée à réfléchir aux questions d'identité sociale "acquise" ou "héritée", à l'importance du rôle professionnel assigné à l'individu. Ces interrogations ont sans doute été suscitées par la lecture d'auteurs tels G. H. Mead (4).

2. La crise de l'université et le mouvement étudiant.

L'expérience de l'Université de Vincennes

Comme dans toute analyse d'un parcours, on est forcément porté à sélectionner certains aspects qui nous semblent plus intéressants intellectuellement, et sans doute à rationaliser certains événements ou tout au moins la signification qu'on leur accorde rétrospectivement. Ainsi, dès mon arrivée en France, je "découvre" là toute une littérature récente en sociologie de l'éducation. D'une part les travaux de Pierre Bourdieu et de Jean-Claude Passeron ainsi que les recherches du centre de sociologie européenne ; d'autre part les travaux de Christian Baudelot et de Roger Establet, dont le pôle marxiste et les analyses étaient largement inspirés par les écrits de Louis Althusser. Ces travaux m'ont amenée à tenter de mieux comprendre leur "filiation" théorique et à m'intéresser à une analyse bibliographique permettant de mieux expliquer les prémisses théoriques qui ont poussé plusieurs ouvrages dans le champ de la sociologie de l'éducation. Mais c'est un intérêt particulier pour les problèmes universitaires, les mouvements étudiants et leurs répercussions sociales, intérêt qui s'est traduit par une étude critique des textes sociologiques, qui a été à l'origine de mon mémoire de DEA (diplôme d'études approfondies) élaboré en 1976. Il s'agissait pour moi de faire l'inventaire des multiples analyses en présence afin d'en dégager différents modes d'approche théorique