

PERSPECTIVES DOCUMENTAIRES EN ÉDUCATION

N° 50/51 - 2000

COLLÈGES SOUS TENSION



Institut National de Recherche Pédagogique

INRP

PERSPECTIVES
DOCUMENTAIRES
EN ÉDUCATION

PERSPECTIVES DOCUMENTAIRES EN ÉDUCATION

*est publié trois fois par an par l'unité Communication-Documentation-
Synthèse 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 en sciences de l'éducation à l'université de Paris II*

ALAIN COULON, *professeur à l'université de Paris VIII*

FRANÇOISE CROS, *professeur en sciences de l'éducation à l'INRP*

JEAN-CLAUDE FORQUIN, *professeur en sciences de l'éducation*

JEAN GUGLIELMI, *professeur en sciences de l'éducation*

JEAN HASSENFORDER, *professeur émérite à l'INRP et à l'université de Paris V
membre fondateur de Perspectives documentaires en éducation*

GENEVÈVE LEFORT, *responsable de documentation*

ANDRÉE TIBERGHEN, *maître de recherche au CNRS de Lyon*

GEORGES VIGARELLO, *professeur en sciences de l'éducation à l'université de Paris V*

RÉDACTION

CHRISTIANE ÉTÉVÉ, *rédacteur en chef*

MARIE-FRANÇOISE CAPLOT, *secrétaire de rédaction*

*Équipe de rédaction : LE PERSONNEL DE DOCUMENTATION DE LA BIBLIOTHÈQUE-CDR
ET DE L'UNITÉ "COMMUNICATION-DOCUMENTATION-SYNTÈSE"*

Directeur de la publication : ANNE-MARIE PERRIN-NAFFAKH, directrice de l'INRP

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 *Émile 1* (INRP-CDR) et du catalogue de la Bibliothèque

Photo de couverture : d'après *Les quatre cents coups* de Boris GRINSSON - © Adagp, Paris 2001
et photos des pages 12, 24, 48, 100 : J. M. BEAUMONT /CNDP

Abonnements : Service des Publications de l'INRP

29, rue d'Ulm 75230 Paris Cedex 05 - Tél. 01 46 34 90 04

SOMMAIRE

Éditorial

FRANÇOIS BALUTEAU / Le collège et ses tensions	5
--	---

ÉTUDES

Itinéraire de recherche

FRANÇOIS BALUTEAU / Comment on devient un collègue	15
--	----

Perspectives de recherche

CATHERINE AGULHON / L'orientation dans le second degré. Un processus central et paradoxal	25
GILLES COMBAZ / L'assouplissement des rapports entre l'État et l'école	35
OLIVIER COUSIN / Le collège, un objet à construire.	41
MICHEL DEVELAY / Le collège ou la résistance au changement	49
MARIE DURU-BELLAT / "Le collège de l'an 2000": philosophie et enseignements de la consultation de 1999 sur les collèges.	53
PAUL ESQUIEU / Les collèges. Du collège unique à celui de l'an 2000	61
ALAIN KERLAN / Parcours diversifiés : un miroir du nouveau collège ?	71

JOËL LEBEAUME / Le collège des années 2000 : quelle mutation ?	89
CLAUDE LELIÈVRE / La résistible marche vers le collège unique.	95
DANILO MARTUCCELLI / De quelques enjeux au collège	101
JEAN-JACQUES PAUL / L'enseignement secondaire inférieur en Europe : diversité et similarité des modes d'organisation	109
JEAN-PAUL PAYET / Collège : la fracture ethnique ... ou la démocratie ?	117

Chemins de praticiens

NATHALIE AMOUDRU / Lettres vives pour "apprentis citoyens"	125
ALAIN CORDIER, MICHÈLE SORDET / Parcours diversifiés, parcours de recherche et d'innovation.....	131
YVES GRELLIER / L'autonomie des collèges et le rôle des chefs d'établissement.	137

Innovations et recherches à l'étranger

NELLY ROME	143
------------------	-----

RESSOURCES

Adresses d'éditeurs	215
Summaries	219

LE COLLÈGE ET SES TENSIONS

FRANÇOIS BALUTEAU

Ce numéro de la revue voudrait se placer de façon un peu originale parmi les écrits sur le collège. L'idée qui guide ce travail collectif consiste à considérer que cette école "moyenne" présente des problèmes qui lui sont en partie spécifiques par leur intensité ou par leur nature. Il s'agissait donc, dans notre esprit, de réunir des contributions portant sur des thèmes où le collège occupe une position assez à part comparativement à l'école et au lycée. Cette publication s'écarte ainsi volontairement d'un bilan du savoir sur le collège ou d'une simple juxtaposition d'articles.

Mais une fois posée cette direction, comment la réaliser ? Quelles sont ces questions spécifiques ? Pour y répondre, il convient sans doute de faire un état des lieux. En cinquante ans, on le sait, le collège connaît une autre "morphologie" qui porte à la fois sur sa population scolaire (démocratisation), son personnel (recrutement hétérogène), son organisation (retrait de la différenciation des parcours). Mais cette évolution en accompagne une autre, plus culturelle. Les principes, auxquels le collège se réfère, vont changer et introduire plus de complexité.

Alors qu'il était chargé encore au début du XX^e siècle de préparer une petite fraction de la jeunesse à prendre place dans l'enseignement supérieur et de participer ainsi au premier temps de la formation de l'élite de la Nation, il devra éduquer l'ensemble des 11-15 ans. Le passage d'une organisation en deux ordres à une organisation en deux degrés emboîtés déplace sa fonction et recompose son public. Dans ces conditions, beaucoup de son activité reviendra de plus en plus, finalement, à

articuler l'école et le lycée (général, technologique, professionnel). Alors qu'il était pensé comme une prologue à l'enseignement supérieur, il sera le prolongement d'une éducation massive. Mais ce changement de perspective introduit des difficultés dont rend compte une certaine indécision des positions officielles : il vise la "réussite de tous" sans négliger "l'avancée des meilleurs", il est le temps de l'orientation scolaire et de l'égalité des chances, il sélectionne et il devrait socialiser toute la jeunesse, il assure la réussite de tous et il écarte les "faibles"... Il n'est pas étonnant dès lors que le collège génère la plainte des gardiens de l'excellence ou la déploration des tenants de l'égalité des chances... et l'inconfort moral des enseignants face à des indications diverses et ambivalentes.

Au bout de cette histoire, le collège vit ce que l'on appelle volontiers une crise. Ce mot se justifie sans doute - même s'il est insaisissable dans les faits - en raison de la permanence des difficultés et de l'intensité des tensions. Les remises en cause sont à vrai dire multiples et en partie contradictoires. Tout se passe un peu comme si son histoire l'avait placé devant plusieurs dilemmes. S'il se cale sur l'égalité des chances, on dénonce un renoncement à une excellence intellectuelle, une chute culturelle de la Nation, s'il maintient une exigence savante, on entendra des voix déclarer l'élitisme, s'il s'engage dans une reconnaissance d'une éducation intégrale, certains verront les signes de la défaite intellectuelle...

Pour comprendre cette situation, il faut sans doute évoquer la présence de plusieurs idéaux. L'un consiste à

penser, depuis au moins les positions de quelques universitaires, réunis sous le nom des Compagnons de l'Université nouvelle (1918), que les parcours scolaires dans le secondaire devraient être indépendants de l'origine sociale. L'idée dominante de justice face à l'école considère que les positions sociales offertes par la Nation seraient accessibles à tous les méritants quelle que soit leur appartenance sociale. Or cette redistribution que devrait effectuer l'école ne se fait pas véritablement, en regard des données statistiques. Comme le collège est posé dans le système scolaire en tant que lieu de triage des élèves - même reporté à la fin du collège -, se concentrent sur lui toutes les critiques liées à cette déception. Cette représentation idéalisée du collège se trouve redoublée par un autre idéal qui lui est proche, celui de la culture secondaire comme bien culturel commun à tous les membres de la Nation. Le collège serait finalement réussi si tous les jeunes, qui lui sont confiés, pouvaient en sortir avec un égal "bagage culturel". Et par conséquent, au centre de tous les problèmes et de tous les espoirs, se place l'accès du plus grand nombre à la culture savante. Celle-ci est défendue largement comme une fierté nationale. Elle est aussi un principe supérieur qui rend indécidable la solution égalitaire par un renoncement à une culture scolaire exigeante.

Ainsi plusieurs mariages semblent comme nécessaires mais difficiles. L'un, le plus résistant, serait de réunir la démocratisation et la culture savante. Le problème lancinant porte bien sur la configuration pédagogique qui assurerait ce rapprochement. Voilà plus de cinquante ans, en somme, que le collège recherche cette solution. Après l'indifférenciation par la culture que propose en principe le collège unique, suit la différenciation des méthodes (soutien, tutorat, études dirigées, groupe de niveaux...). Or, au bout de cette évolution, les difficultés restent encore très vives. Cela ne veut pas dire que le collège n'a pas bougé, c'est plutôt que malgré les modifications qu'il a connues, des difficultés importantes demeurent. On se trouve au début du XXI^e siècle devant trois choix insatisfaisants, ou pour dire autrement, que les décideurs ne veulent ou ne peuvent pas suivre. La solution avec des parcours culturels précoces prévus par des filières, ne saurait être évoquée pour des raisons de développement économique et de justice sociale. Différencier précocement la formation des jeunes revient dans nos esprits à compromettre et l'égalité des chances et le capital humain. À moins d'envisager des parcours

différents qui n'entament pas trop, a priori, les chances d'accès aux positions scolaires enviées. Dans l'esprit, les passerelles entre "filières", comme la revalorisation de l'apprentissage s'identifient en partie à cette solution, mais ces orientations restent pour l'heure trop marginales pour délester le collègue. À côté, un collègue moins exigeant par ses contenus ne correspond pas non plus à notre tradition culturelle, intellectualiste et encyclopédique. Sur ce point par exemple, la solution américaine dans laquelle le principe égalitaire équivaut pour beaucoup à un renoncement intellectuel, constitue une image repoussoir. Aussi cette solution n'a été suivie que par des allègements. Le retrait de l'encyclopédisme, comparativement à l'intellectualisme, serait seul, en partie, envisageable. Enfin, la solution par les méthodes ou par les moyens connaît des applications très progressives. Pédagogie différenciée, pédagogie individualisée, soutien, tutorat, groupes restreints..., la panoplie pédagogique est devenue riche, mais elle est diversement appliquée selon le personnel scolaire et son efficacité est plutôt insaisissable. Ces trois solutions existent donc à des degrés divers et toutes ont pour objectif de détendre cette rencontre entre un collègue lié par son histoire à une formation intellectuelle élevée et une volonté de plus en plus affirmée d'égalité des chances. Certes, l'école primaire et le lycée ont vécu des transformations et connaissent aussi des tensions, mais elles ne sont sans doute pas comparables à la réalité du collègue.

Par ailleurs, anciennement le collègue était calé sur la formation intellectuelle et morale. Mais cette ligne a été fragilisée par une revendication éducative attachée au développement global du jeune. Les qualités artistiques, motrices, manuelles, l'épanouissement du jeune, de toutes les formes d'intelligences, revêtent une importance croissante, dont témoignent à leur manière les textes officiels. Mais si une évolution significative dans ce sens est repérable dans les dispositions scolaires, les tensions entre une conception intellectualiste et une conception personnaliste de l'éducation ne sont pas vraiment résolues. D'une certaine manière, les fonctions de l'école primaire, voire de l'école maternelle, seraient devenues un peu plus celles aussi du collègue. Sauf que le collègue est structuré par des disciplines distinctes qui renvoient à des modes de formation, des forces politiques et des conceptions éducatives centrifuges. Cette réalité, sérielle dirait le sociologue britannique Basile Bernstein, rend problématiques plusieurs choses :

une modification de l'équilibre disciplinaire, le dialogue entre enseignants dans les collèges, la mise en place de l'interdisciplinarité... On pourrait dire à peu près la même chose du rapport entre une culture civique (intellectuelle, universelle) et l'univers professionnel qui, s'il n'est pas au cœur du collège, frappe de plus en plus à sa porte.

Et puis, arrêtons-nous sur une autre source de tension seulement évoquée plus haut. Le collège est devenu, par le truchement de la massification du secondaire, l'opérateur essentiel de distribution des élèves dans les parcours scolaires. Il lui revient, en grande partie, la "fonction" de sélectionner les jeunes. La création en 1959 d'un cycle d'observation et d'un carrefour placé en fin de cinquième puis en fin de troisième désormais, fait qu'il incombe pour beaucoup aux enseignants de collège de statuer sur le placement des élèves face aux différentes filières. Or cette "fonction" est devenue problématique pour plusieurs raisons. Tout d'abord, les enseignants savent combien l'orientation s'inscrit dans un rapport négocié avec les familles. Ils ne peuvent plus décider à l'abri des parents et des élèves. La logique de service ou d'usager devant l'école, accompagnée par les dispositions officielles qui invitent au dialogue, à l'accord, à une orientation construite par l'élève..., ne permettent plus aux enseignants de se placer en tant qu'agents-orienteurs. À cela s'ajoute la remise en cause des outils et des données sur lesquels les enseignants s'appuient pour formuler leur avis. La docimologie, la sociologie, la psychologie ont porté un coup sur la certitude des jugements, sur la manière de s'y prendre... Même si le personnel scolaire n'est pas informé de ces travaux, ceux-ci participent à un climat de doute qui fragilise plus ou moins l'école et ses procédés. Il en ressort naturellement un malaise devant cette charge.

Enfin, ce tour d'horizon serait sans doute trop incomplet si, pour évoquer les difficultés du collège, on ne considérait pas la place de la culture des jeunes. Elle est sans doute plurielle, mais, au-delà des différences internes, un problème réside dans la rencontre entre la culture scolaire et celle que portent les collégiens. Encore une fois, on a le sentiment que l'école primaire se trouve moins exposée à cette réalité. Cela ne veut pas dire, bien sûr, que les élèves arrivent culturellement vierges dans les petites classes, simplement, le collège se présente comme une période où se constitue un face à face beaucoup plus difficile. Le collège renforce la culture

scripturale, le savoir abstrait quand les jeunes ont constitué dans le même temps une culture orale, visuelle, sensitive. De plus, les règles de vie dans le primaire, dans les familles et ailleurs ont gagné en souplesse quand le collège réclame, comparativement, une certaine ascèse (silence, immobilité...). Pour les adolescents du collège, la réalité du dehors et la réalité du dedans sont devenues aujourd'hui plus discordantes au-delà même de la question des inégalités sociales face à l'école.

C'est en fonction de ces principaux problèmes auxquels est exposé le collège que s'organise ce "spécial collège". Tous les thèmes abordés rencontrent ces tensions. Aussi, l'organisation de ce numéro est pensée pour que, d'un article à l'autre, le lecteur déplace son regard sur des questions, certes différentes, mais dans lesquelles ces problèmes réapparaissent sous une certaine forme.

1. Et aucune approche historique du collège ne peut en effet éviter de montrer combien les questions de l'élévation du niveau scolaire de la Nation et du recrutement élargi des élites rendent compte de l'évolution scolaire, combien ces principes ont pesé sur les transformations tant structurelles que culturelles du premier cycle du second degré. Claude Lelièvre montre bien, en quelques pages, la tension qui lie scolarisation massive et culture du collège. Ce texte souligne en particulier la résistance à la mise en place d'une culture minimale commune. Cette solution de résolution des tensions accompagne le collège unique, mais elle sera constamment écartée au profit des méthodes. C'est justement le point qu'éclaire Joël Lebeaume en se centrant sur la pédagogie nouvelle. Cet article fait comprendre que la solution par les méthodes et la reconnaissance des diverses cultures (manuelles, techniques...), s'origine pour beaucoup dans les classes nouvelles de 1945. Et Paul Esquieu procède à une lecture attentive de l'évolution scolaire en associant aux dispositions officielles, les débats scolaires et les données statistiques. Ce parcours donne à voir la difficulté du collège à trouver une forme cohérente.

2. Le texte de Marie-Duru Bellat, en tant que membre du comité de pilotage pour la "consultation-débat" menée dans les collèges, rappelle ces mêmes problèmes aujourd'hui. Les enseignants expriment nettement leur difficulté à faire réussir les jeunes plus largement, quel que soit le contexte scolaire. Comme ils indiquent les dilemmes, les ambivalences dans lesquels ils se trouvent : entre autonomie locale et cadre commun, entre

hétérogénéité des classes et dispositifs spécifiques, parcours unique et orientation scolaire... Dans le même temps, ce texte rend compte de plusieurs évolutions. L'une porte sur la prise en compte des personnels scolaires pour envisager des changements scolaires. Deux, il est remarquable que le changement sur le collège soit envisagé avec précaution. Le temps des réformes est passé, à ce moment, c'est la recherche d'un petit nombre de solutions qui prime. À ce texte répond en quelque sorte celui de Michel Develay qui a fait une lecture attentive des mesures prises dans le cadre du "Collège des années 2000". Pour l'auteur, les propositions vont plutôt dans le bon sens, du coup le problème est perçu ailleurs, du côté de l'enseignant. Il invite à penser que le changement n'est possible que si l'on considère aussi tous les obstacles liés au personnel scolaire. Ce qui introduit la question de la formation et des impulsions institutionnelles positives.

3. La question de l'autonomie des établissements est désormais essentielle puisqu'elle est censée mieux réussir les missions de l'école. Or Yves Grellier indique à la fois que la marge de manœuvre est limitée et que le domaine de l'autonomie est considérable. Il faut donc se demander comment le personnel scolaire met en forme cette autonomie. Les dispositifs pédagogiques tels que les parcours diversifiés ne montrent pas autre chose qu'une pluralité de réponses jugées opportunes par les acteurs des collèges. La différenciation pédagogique entamée à partir des années 1980, notamment dans le cadre des ZEP, est au principe de ces "innovations". Mais comment répondre à la diversité des élèves en trouvant des chemins culturels adaptés. On voit bien, en suivant Alain Kerlan, que les parcours diversifiés présentent différentes façons de traiter, dans les collèges, cette hétérogénéité : entre détour par le concret pour remonter si possible à des savoirs abstraits, socialisation comme préalable à l'enseignement réussi et juxtaposition de voies d'excellence (activités physiques, artistiques...). Autant de façons de résoudre les tensions perçues par les enseignants. Mais il reste toujours à se demander comment l'initiative locale sur le registre pédagogique et plus spécifiquement sur le registre des contenus scolaires, participe à l'égalité des chances. Est-ce que la liberté dont bénéficie le personnel scolaire ne conduit pas à faire des choix problématiques ? Or Gilles Combaz conclut, au terme de travaux portant sur les Projets d'actions éducatives (PAE), les parcours diversifiés et les

projets d'établissements, que la tendance consiste dans bien des cas à une différenciation inégalitaire devant la "culture légitime".

4. Dans cette réflexion intervient de plus en plus le principe d'efficacité des dispositifs à réussir un peu plus la rencontre entre l'école et les jeunes. Et sur la question de l'évaluation, le collège focalise l'attention, à la fois, des services de l'État, comme celle des chercheurs. Olivier Cousin indique une situation problématique, entre la liberté pédagogique de l'enseignant qui le met à l'abri des contraintes environnantes et la mobilisation collective dans l'établissement qui n'est pas sans conséquence sur la réussite ou la socialisation des élèves. Or le recrutement dans les collèges n'est pas maîtrisé par le collège, ce qui rend fragile sa mise en forme, et les enseignants ne sont sans doute pas suffisamment préparés à se rencontrer et à penser à l'échelle de l'établissement. Comme l'établissement scolaire est appelé de plus en plus à se construire dans des dispositifs à côté de la classe traditionnelle, à côté des disciplines prises isolément, ce sont d'autres relations à envisager entre collèges et c'est une autre formation des enseignants.

5. Danilo Martuccelli poursuit cette réflexion en se plaçant du côté des élèves et des parents. L'expérience de collégien est fortement déterminée par la culture scolaire et les enjeux sociaux qui lui sont associés, d'où la difficulté des relations entre le collège et les élèves. Tout d'abord, le classement scolaire est ressenti par les élèves du collège comme l'annonce d'un classement social. Ce qui rend difficile une série de réalités scolaires : les relations parents-professeurs, l'orientation scolaire, l'identité des élèves éloignés de l'excellence scolaire... L'autre problème se situe dans la prise en compte par l'école de la culture juvénile. Comment l'inscrire dans l'école ? Toutes ces tensions aujourd'hui présentent un "coût" relationnel élevé que payent en premier les élèves et les enseignants du collège. Et, à la tension entre l'école et les milieux sociaux, s'ajoute celle entre la culture "chaude" de l'élève et celle plus "froide" du collège.

6. Jean-Paul Payet place le collège dans son rapport aux différentes populations, issues de l'immigration, qui le composent. Il souligne les difficultés des personnels scolaires pris entre un idéal républicain universaliste qui traite les élèves indépendamment de leurs particularismes et les contraintes notamment du marché scolaire qui conduit à des stratégies de ségrégation. Et ce proces-

sus est d'autant plus développé que les familles semblent démunies (individuellement et collectivement) pour le corriger. Ce qui conduit l'auteur à proposer plusieurs chantiers vers un nouvel universalisme.

7. La question de l'orientation scolaire est naturellement au cœur des difficultés que présente le collège. Catherine Agulhon, en spécialiste de cette question, s'emploie à montrer comment, par une série de facteurs, les décisions d'orientation sont liées à des rapports tendus entre les familles et l'école. Mais surtout, elle souligne, à l'aide d'une pluralité de travaux, les aspects qui participent aux inégalités sociales face à l'orientation. Les problèmes sont alors les suivants : comment finalement faire en sorte que l'orientation scolaire présente plus de justesse et de justice ? Est-ce que la recherche de l'accord entre les familles et les enseignants ne participe pas à un recul méritocratique compte tenu de l'impact différentiel des familles sur les processus d'orientation ? En quoi aussi la psychologie, les statistiques académiques... sont-elles des ressources capables de mieux construire une orientation acceptée et juste ?

8. Enfin, Jean-Jacques Paul se place au-delà de nos frontières pour observer comment chaque pays voisin a mis en forme un "enseignement secondaire inférieur". Ce texte met en lumière combien l'Europe présente une variété de solutions en matière d'organisation, de modes de fonctionnement et de personnel enseignant. Chaque pays a ainsi construit un "collège" selon sa culture, mais aussi en fonction d'enjeux politiques, éco-

nomiques et idéologiques. L'approche comparative permet de saisir que face à des problèmes parfois identiques, comme par exemple la démocratisation du secondaire, les pays ont adopté des solutions propres.

Il n'échappera à personne que les contributions réunies ici trouvent une certaine unité de couleur dans les sciences sociales. La plupart de ces textes s'inscrivent, pour dire vite, dans la description et l'explication de la réalité sociale du collège. Peut-être que certains lecteurs n'y trouveront pas les éléments qu'ils recherchent pour militer ou pour pratiquer. C'est possible, encore que le ton suivi par beaucoup d'auteurs soit aussi critique et invite même à certaines pistes d'évolution. Il y a là matière à débat et à transformer l'école. Au-delà de ces considérations, les sciences sociales jouent leur rôle pleinement, si elles permettent aux acteurs de se retrouver et de comprendre ce qu'ils vivent, de mieux penser leur situation et l'organisation dans lesquelles ils sont impliqués. Les sciences sociales se présentent, à nos yeux, comme des ressources utiles à tous ceux qui veulent agir en connaissance de cause. Il convient alors, sans renoncer à un contenu bien sûr, de mieux favoriser leur circulation et leur rencontre avec un public qui ne se limite pas aux spécialistes, notamment par un langage accessible aux seuls initiés. C'est dans cet esprit que s'est aussi réalisée cette publication.

François BALUTEAU



COMMENT ON DEVIENT UN COLLÈGUE

FRANÇOIS BALUTEAU

Que dire de ces dix années écoulées depuis la soutenance de thèse ? Comment en rendre compte de façon juste et pertinente ? Est-ce que les écueils de l'autobiographie peuvent être évités par celui qui, se croyant un peu sociologue, sait le caractère problématique de cet exercice ? Il est illusoire, bien sûr, de construire par soi-même - ou même un autre - une histoire où les choses et les personnes sont à leur bonne place. Comme tout discours que l'on tient, la biographie est une construction sociale avec ses erreurs, ses omissions, ses risques de complaisance, de mise en scène trop avantageuse ou bien trop sévère... (Bourdieu, 1986). On sait aussi que le cadre (présentation publique) n'autorise pas tous les propos et l'introspection introduit mal dans notre histoire personnelle.

Et pourtant, tentons de faire justice à son passé. Mais faisons-le alors en prenant garde, dans la mesure d'un possible que l'on sait limité, de ne pas renforcer cette image du chercheur cohérent, rationnel, désintéressé... Non pas que je sois, je l'espère, plus imparfait qu'un autre, mais parce que c'est la posture qu'il convient de prendre. C'est l'occasion, malgré ce qu'on a dit plus haut, de porter un regard sur soi à la manière de Bruno Latour et Michel Callon pour la science ou même peut-être comme David Lodge. Les premiers pour la lucidité sur la science en train de se faire, le second pour l'impertinence iconoclaste. C'est en somme porter sur l'autobiographie la vigilance qui sert à se défendre, au moins partiellement, de la congratulation plus ou moins déguisée - à soi, aux collègues et à notre "petit monde", à le présenter au-delà du mythe que représente la science. À mettre en avant ce que la profession tait et

la société couvre d'un voile merveilleux, sans pour autant se livrer à la polémique.

L'ENTRÉE DANS LA RECHERCHE PAR LA DÉNONCIATION

Comme beaucoup de mes collègues de sciences de l'éducation, la recherche est venue s'ajouter à une activité professionnelle déjà longue. Elle ne vient pas au bout d'une suite scolaire clairement prévisible, comme si elle correspondait à une vocation, au sens d'un mouvement conscient vers un but connu et souhaité. Certes la recherche représentait une activité "noble", mais elle ne s'inscrivait pas dans un avenir pensé comme tel. Comme d'ailleurs je ne croyais pas, au moment d'entrer dans un troisième cycle, devenir un jour universitaire. Cela n'exclut pas que je n'entrevois pas une possibilité de reconversion, mais celle-ci restait vague et aléatoire dans mon esprit. Non, ce qui motivait fortement ces efforts vers des études tardives venait largement en partie d'un goût, aussi désintéressé que cela puisse paraître, pour le savoir et les études. Disons, aussi, pour être plus honnête, l'attrance pour un diplôme de niveau doctorat (autant de motivations dont l'interprétation psychanalytique ou psychologique ne sera pas faite ici). Il n'est pas surprenant dans ces conditions que mon axe de recherche s'origine dans mon expérience de professeur de collègue. La thèse avait pour point de départ un certain malaise en tant qu'enseignant d'EPS (1990). Le statut de cette discipline et de celui qui l'incarnait me semblait ne pas assez correspondre à ce qu'il devait être.

Il est tout à fait possible pour comprendre ce sentiment de se référer à la pensée de Bourdieu. Évidemment le regard que je portais sur le collège était pris d'un lieu, comme "le point de vue est pris d'un point". Les années de formation en STAPS avaient disposé en moi des catégories de pensée qui m'amenaient naturellement à dénoncer la place minorée du professeur d'EPS, de la discipline et des qualités qu'elles développent. Mais la critique puisait au-delà de la discipline, elle s'appuyait aussi sur une réflexion pédagogique large comparativement à celle qu'avaient reçue les collègues des autres disciplines. Au début des années 1980, la formation initiale et celle continue des professeurs du secondaire était telle que la culture pédagogique des enseignants d'EPS (sur les doctrines pédagogiques, la docimologie, la psychologie de l'enfant...) ne pouvait que nous conduire à déplorer l'état des lieux. Cela ne veut pas dire que nous avions raison (il me semble que le caractère général de ces considérations m'autorise, ici, à dépasser le "je"), simplement la réalité des dispositifs et des discours ignorait trop les débats du moment sur l'éducation. Si beaucoup de collègues sont devenus des transfuges assez tôt, c'est beaucoup en raison d'un contexte scolaire qui était source d'une insatisfaction de cette nature.

En somme, la recherche était pour moi l'occasion de procéder à cette dénonciation. Je ne me souviens pas du contenu exact de la lettre que j'envoyai à Gabriel Langouët pour qu'il acceptât de diriger mon travail. Elle devait être assurément marquée par cette désillusion. Mais j'avais frappé à la bonne porte et tout un cheminement était dès lors enclenché.

LA REPRISE SOCIOLOGIQUE

La sociologie correspondait dans ma formation à une rencontre importante. Les travaux de Pierre Bourdieu, et ses applications au sport, avaient en particulier marqué mon esprit. C'est pourquoi je m'étais orienté dans un premier temps, une fois le CAPEPS en poche, vers la sociologie, toujours à l'Université de Nanterre. En fait, ma motivation devant ces études était insuffisante et je me contentais surtout de suivre le cours de Jean Baudrillard qu'il donnait, à ce moment, à un petit groupe, ce qui permettait la proximité et les échanges. Je garde encore le souvenir de moments denses et intenses. Quelque temps après je m'orientais vers les sciences de

l'éducation qui présentaient l'avantage, à mes yeux, d'associer bien sûr savoir savant et questions sur l'éducation. Mais c'est surtout au moment de la thèse que la sociologie allait devenir la discipline dominante de mon cursus. Le thème qui retenait mon attention (les jugements dans les conseil de classe) m'amenaient à constituer une culture liée à l'orientation et l'évaluation scolaires. La direction de thèse m'invitait plutôt à réunir une bibliographie à dominante sociologique. Comme tout étudiant arrivé à cet endroit universitaire, mon questionnement de départ se déplaçait et se nourrissait d'une multitude de lectures. Il s'imprégnait aussi des rencontres. Je remercie encore Pierre Bourdieu de m'avoir accepté dans son séminaire, comme je sais gré à Jean-Louis Derouet de m'avoir accueilli dans le groupe qu'il animait depuis peu, je crois, à cette époque. Il n'est pas étonnant dans ces conditions que la thèse que j'allais soutenir en 1990 corresponde à une sorte de montage associant ces différentes influences. Elle rend compte par la démarche et par les concepts de ces apports et je dois beaucoup à Gabriel Langouët de m'avoir laissé et même encouragé, guidé, dans cette exploration des différentes voies sociologiques. Comme je veux profiter ici de cette occasion pour lui témoigner à l'heure où nos rencontres sont malheureusement trop rares, ma reconnaissance pour l'intérêt qu'il portait à mon travail, aussi rudimentaire fût-il, et l'ouverture d'esprit dont il témoignait.

Le produit final peut paraître bien trop éclectique et audacieux par le mariage qu'il tente de réaliser entre des courants sociologiques plus enclins à marquer les frontières que des rapprochements. Pourtant, il me semblait avant tout complémentaire de procéder à une approche statistique pour mesurer l'effet du conseil de classe sur l'attribution d'une valeur scolaire à chaque élève et à une approche plus qualitative pour retrouver dans les interventions, les arguments qui président à cette qualification : associer une position en-dehors et une position en-dedans de la situation. En un mot, pour rendre compte du travail du conseil de classe, il convenait à mon sens de mêler trois niveaux d'analyse. Le premier consistait à observer l'activité en conseil de classe, de collecter les interventions pour ensuite travailler sur les procédures de jugement des élèves et, dans cette entreprise, l'interactionnisme et l'ethnométhodologie me fournissaient un cadre pertinent. Le second niveau d'analyse conduisait à travailler sur les entrées et

les sorties du conseil de classe pour apprécier quantitativement l'opération du conseil de classe sur les élèves (à partir des notes dans les différentes disciplines, des appréciations du conseil de classe, types d'élèves). Enfin, un troisième niveau voulait replacer l'ensemble selon une optique structuraliste pour situer ce qui se joue en conseil de classe dans un contexte plus large qui l'englobe. Ce pluralisme conceptuel méritait sans doute d'être mieux discuté, mais je continue à penser que cette voie, même risquée, est non seulement formatrice, mais unificatrice. Je veux dire par là qu'elle favorise des rapprochements dans une discipline fragmentée, plutôt clivée, face à laquelle le social apparaît en morceaux sans emboîtements possibles, comme s'il y avait plusieurs réalités. L'enfermement des enseignants-chercheurs, enferme les travaux, les étudiants, et le tout conduit à l'établissement de champs ou, pour dire simplement, de chapelles, des groupes de collègues.

UN MONDE UN PEU COMME UN AUTRE

L'un des enseignements que l'on tire de cette expérience, c'est le caractère tribal de la recherche. Le monde scientifique ne se présente plus à moi, depuis, comme celui où règne la quête de la connaissance objective dans une reconnaissance réciproque, universelle, entre universitaires. Le monde scientifique est plutôt constitué de tribus avec leur territoire et leur culture qui ignorent et déplorent plus ou moins ce que font les autres. Je ne voudrais pas tomber dans la caricature, car bien des collègues sont ouverts et ne placent pas ce qu'ils incarnent à une position supérieure. Il n'est pas question aussi de sombrer dans un relativisme absolu qui empêche toute appréciation de travaux de recherche. L'exigence de qualité ne peut être mise en doute globalement justement parce qu'il y a des collègues qui vous jugent. Mais une certaine logique veut que la distance épistémologique entre ce que l'on fait et ce que font les autres, constitue comme autant de raisons de hiérarchiser l'activité scientifique. Être universitaire, c'est donc disposer d'une certaine reconnaissance ; être chercheur, c'est faire en sorte que ceux qui vous évaluent vous reconnaissent, c'est en somme avoir au moins quelques collègues. Pour ma part, j'espère que les étudiants ne perçoivent pas en moi une désapprobation *a priori* comme celle

que j'ai perçue lorsque je présentais, encore étudiant, l'intérêt que je portais aux travaux de Boudon, alors que je lisais *La logique du social* (1979). À l'époque, je ne savais pas autant que derrière des positions conceptuelles se cachaient des positions politiques, des intérêts et qu'épouser tel paradigme voulait dire adhérer aussi à un courant d'idées, à une chapelle. On me faisait sentir en somme que Boudon n'était pas un collègue comme un autre. Je suis aujourd'hui moins naïf, pour autant je ne considère pas que l'arrière-plan (politique, relationnel...) doit troubler le jugement épistémologique. Bref, l'état de pair a correspondu à la perte d'un mythe, d'une illusion selon laquelle se hisser "là-haut" reviendrait à gagner des cieux plus purs où seuls circulent des personnes rationnelles, disponibles, désintéressées... Les enjeux statutaires, de pouvoir, de reconnaissance et même d'argent font que les universitaires forment évidemment un monde comme un autre.

LE RATTACHEMENT À UNE TRIBU

Et pourtant il faut bien trouver des collègues. Parmi les contacts qui s'étaient établis pendant la réalisation de la thèse, celui avec le groupe constitué à l'INRP autour de Jean-Louis Derouet, le Groupe d'Études Sociologiques (GES), allait être finalement décisif. Avec le recul, la situation offerte présentait plusieurs avantages. J'avais tout d'abord le sentiment de participer à une sociologie en train de se constituer. Comme le Groupe était lié aux travaux novateurs qu'engageaient à l'époque Luc Boltanski et Laurent Thévenot, nos réunions avaient une intensité particulière. Je n'avais pas le sentiment de reproduire un cadre déjà constitué de longue date, mais je pensais participer à une aventure scientifique, celle qui permettait de comprendre autrement l'École. Voici différents aspects particulièrement importants, à mon sens, dans l'orientation que j'allais prendre. En premier, vient l'idée que la société et donc l'École sont travaillées par différentes logiques d'interprétation du social. Cette position n'est pas propre au GES, mais elle a montré tout le parti que l'on pouvait en tirer pour démêler la complexité du réel et plus particulièrement le travail critique à l'œuvre dans et autour de l'École. Il y aurait en quelque sorte des produits "socio-historiques" (Corcuff, 1995) dont s'emparent les personnes pour interpréter et construire leur monde. Ils constituent des compétences

avec lesquelles ils dénoncent, se justifient, élaborent un bien commun, s'entendent sur des compromis...

Un apport fécond de cette sociologie interprétative se voit, pour moi, aussi dans la façon de considérer avec autant d'attention les discours, les actions et les objets. Ce qui frappe comparativement à bien d'autres travaux sociologiques, c'est la tentative de réunir dans un même mouvement pourrait-on dire, les idées, les personnes et les dispositifs (Derouet et Dutercq, 1998). À l'intérieur de l'établissement scolaire notamment, le chercheur suivra ainsi, pour en comprendre sa mise en forme, les personnels avec leurs idées pédagogiques, leurs activités et leurs outils (ordinateur, règlement, mobilier...). Autrement dit, le sociologue considère à la fois les êtres humains et les non-humains (Callon, 1986; Thévenot, 1994).

La compréhension du social passe aussi par l'introduction de la sociologie comme objet dans le travail sociologique. Plus largement, la science en général et la science sociale en particulier n'ont pas de statut particulier qui les place systématiquement en situation d'extériorité du social. Comprendre la réalité consiste à ne fermer les yeux sur aucune ressource disponible aux acteurs et à les considérer sans grandeur *a priori*. Les dispositions officielles, les résultats des travaux scientifiques, les relations sociales... sont autant de points d'appui à partir desquels les personnes conçoivent leurs conduites, développent des stratégies, alimentent la critique. Le travail du chercheur revient alors à faire le tour de ces ressources mobilisées et à saisir comment les personnes les ordonnent en situation de paix ou de dispute (Boltanski, 1990).

Enfin, j'indiquerai la possibilité que contient ce cadre de ne pas séparer radicalement le micro-social et le macro-social. L'un des postulats consiste à penser que les situations et les structures sont traversées par les mêmes logiques. Entre le général et le singulier, des macro-acteurs aux micro-acteurs se retrouvent ces produits socio-historiques, ils structurent la réalité aux "deux bouts".

POUR UNE SOCIO-HISTOIRE INTERPRÉTATIVE

Mais tout au long de ces années, un cheminement plus profond allait se réaliser. Il s'effectuait une formation, une imprégnation lente je dirais même, car non seulement de nouveaux concepts apparaissaient, mais s'opé-

rait en moi une forme de conversion. Le temps de la thèse était surtout celui de la posture d'objectivité, de la rigueur. Celle qui impose une méthode de recherche argumentée et précise. Le temps du GES correspondait pour moi à une nouvelle posture, celle de la compréhension, au sens sociologique. Alors que ma thèse était encore marquée par une volonté de critique, de remise en cause de la réalité scolaire, la période qui suit se veut plus distanciée. Assistant au passage d'une sociologie principalement "critique" qui met à l'épreuve le monde scolaire à une sociologie de la critique pour comprendre le social (Boltanski, 1990), je gagnais un supplément de prise de distance. J'adoptais la posture qu'exige la sociologie compréhensive, celle qui rend le chercheur pleinement relativiste face à la réalité qu'il observe. Je mesure maintenant les apports respectifs de ces deux influences, celle de Gabriel Langouët et celle du GES.

Mais cette transformation interne ne correspond pas à une simple substitution. Je crois avoir gardé le souci de la rigueur, de la recherche de la preuve, même si mes travaux ne sont pas sans défauts sur ce point. La description de la réalité scolaire dans le domaine des contenus et de l'orientation est au moins tenue par la présentation d'un matériau issu de la réalité sociale. Le support empirique accompagne le commentaire sur la réalité de l'École. Pour autant, il convient aussi d'éviter que par souci de démonstration implacable, l'exploration du social soit limitée (1999). Une étude comme celle que j'ai menée sur l'évolution pédagogique du collègue n'aurait jamais pu se faire si je n'avais pas consenti à perdre en rigueur, en exhaustivité, pour gagner en compréhension globale. C'est un travail que je n'aurais jamais pu mener précédemment parce qu'il ne repose pas sur une méthode détaillée, balisée et rassurante. Il n'y a pas de construction méthodologique qui se présente, à mes yeux, comme un guide de bout en bout en la matière. L'évolution des contenus et des méthodes dans le secondaire ne peut se faire qu'à la mesure du matériau réuni, c'est pourquoi ce travail présente une prise de risque, il ne dit que ce que le matériau forcément limité en volume veut bien dire. Cela vaut bien sûr pour toute recherche, me direz-vous, mais en l'occurrence, le problème est que "l'échantillonnage" ne découle pas d'une population connue. Le chercheur est face à un univers dont il ne connaît pas l'ampleur, il ne peut retenir que des éléments qui lui semblent opportuns parmi ceux qui se présentent à lui au cours d'une exploration par

rebondissements. Il procède donc par interprétation personnelle devant les parcours et les sources qu'il découvre. Mais c'est un risque acceptable lorsque l'on veut saisir les transformations profondes et que l'on pose comme postulat que l'évolution scolaire dans un contexte politique stable renvoie aux idées plus qu'aux hommes. Si le temps que l'on veut saisir est le temps long et si le matériau empirique à réunir est constitué d'idées, il n'est pas nécessaire de s'arrêter longuement sur chaque événement, chaque personnage, chaque dispositif... Il convient de rassembler un ensemble de documents suffisamment pertinent pour saisir les modifications durables et réunir les idées en action. Comme l'essentiel n'est pas de faire la comptabilité des acteurs, de faire le tour des forces politiques, mais de collecter des principes et des arguments dont la force est telle qu'ils mettent en forme la réalité sociale, la contrainte ne porte pas sur l'inventaire exhaustif des acteurs, individuels ou collectifs, mais sur le recueil du matériau interprétatif le plus déterminant.

C'est donc au sein du GES que je construisais les éléments qui allaient permettre de développer ce que ma thèse n'abordait pas : une sociologie historique de l'évolution scolaire (1998, 1999). Dans cette voie, d'autres références allaient prendre une importance nouvelle, parmi lesquelles G. Simmel, N. Elias, M. Weber. En somme, il me semblait bon, pour construire une socio-histoire interprétative, de relire les fondateurs de la sociologie compréhensive. Cela m'a été particulièrement utile pour dégager de notre histoire des modèles et des configurations, c'est-à-dire des formes d'interprétation et de construction de la réalité scolaire, considérant que la réalité sociale peut être intelligible si l'on distingue ce qui la fonde selon un ensemble cohérent de principes, de dispositifs, d'acteurs et d'objets. Autrement dit, l'ensemble des lectures dans la galaxie compréhensive me conduisait à combler un vide, à étudier notre passé non pas pour simplement l'exhumer, mais pour mettre en lumière combien finalement il est présent encore dans nos pensées et dans nos réalisations.

Cette démarche socio-historique de type interprétatif me semble précieuse pour plusieurs raisons. D'abord parce qu'elle est peu investie par les sociologues et les historiens de l'éducation. Les premiers parce qu'ils délaissent le passé au profit du présent et de la réalité "chaude", les seconds parce qu'ils s'intéressent plus à s'arrêter à un moment de l'histoire, à faire l'exhumation

complète du passé et remontent peu vers des catégories générales capables de nous faire comprendre aussi le présent. Deuxièmement, cette socio-histoire ne pense pas l'histoire comme une substitution de cadres de pensée, mais plutôt comme un empilement-reclassement de formes de réalité sociale. Si l'on reste dans un passé proche, on voit très bien que la réalité scolaire d'aujourd'hui associe des modes de pensée qui se sont enchevêtrés en associant de l'ancien et du nouveau. La pédagogie du secondaire n'a pas écarté totalement ce qui la constituait au début du siècle, elle est encore marquée par l'humanisme-élitaire, mais ce modèle est désormais dépassé par celui réaliste-instrumental. Comme en matière d'orientation, l'École joue sur le modèle méritocratique, le modèle de l'agent-conseiller et celui de l'orientation localisée. Tous ces modèles disposent d'une légitimité mais, d'une part, elle n'est pas équivalente et, d'autre part, elle varie selon les époques. Autrement dit, la socio-histoire interprétative qui s'intéresse à la manière dont la société construit son École, ne conçoit pas le présent comme le simple résultat d'une suite d'événements, mais elle voit dans le passé les éléments fondateurs du présent, les éléments qui font à la fois le passé et le présent.

LE RÔLE D'UN CONTEXTE LOCAL

On n'est sans doute jamais totalement conscient des influences que l'on reçoit, mais il arrive que, parmi elles, plusieurs vous apparaissent certaines. J'en ai déjà indiqué quelques-unes, il en est une autre constituée de plusieurs visages. Je ne savais pas que la voie amorcée dans le GES, alors que j'étais encore parisien, allait prendre un relief particulier dans le contexte universitaire où j'arrivais en 1993. Une fois installé à Lyon, au sein des sciences de l'éducation, l'étude de l'évolution pédagogique dans le secondaire trouvait une situation stimulante. Dans mes nouvelles fonctions d'enseignant-chercheur, la dimension enseignante m'avait beaucoup accaparé, mais dans le même temps, une part de l'activité intellectuelle de l'Institut des Sciences et des Pratiques d'Éducation et de Formation (ISPEF), avait capté mon attention. Mon activité de recherche était plutôt en sommeil, mais j'étais là où le débat pédagogique était central. L'orientation dominante, donnée par les travaux pédagogiques, didactiques de plusieurs collè-

gues, m'invitait au projet d'étudier cette réalité, mais sans parti pris bien sûr, sans volonté de peser sur le cours des choses, si ce n'est pour rendre plus claires les tensions de toute sorte. Alors que le sujet était saturé de jugements, d'opinions, de polémiques, il me semblait opportun de le saisir pour en étudier les formes. En définitive, j'étais dans un contexte qui rendait particulièrement opportun de s'emparer du pédagogique pour le traiter sociologiquement. C'était l'occasion de poser une orientation assez nouvelle au sein de la sociologie, une sociologie interprétative du curriculum. Voilà sans doute pourquoi j'ai pu reprendre un texte initial pour le prolonger. Il n'aurait peut-être jamais été ce qu'il est sans ces conditions. Aujourd'hui, je crois bon d'y développer une sociologie du curriculum, pour faire de l'ISPEF un pôle de recherche pédagogique équilibré entre la réflexion pédagogique, la didactique et la sociologie.

DE LA SOCIOLOGIE COMME PROJET DE RECHERCHE À LA SOCIOLOGIE COMME OBJET DE RECHERCHE

C'est aussi dans le contexte local et plus particulièrement avec Michel Develay que s'est dégagée une autre piste de travail : la circulation du savoir sociologique. L'idée séduisante ici consiste à faire de la sociologie non pas simplement une compétence pour les sociologues, mais d'étudier en quoi le savoir sur le social est repris, déplacé... pour former des enseignants. Elle permet de porter un regard sur la sociologie en tant que ressources pour des formateurs, pour les IUFM et par conséquent de sortir la discipline de l'extériorité sociale. Il y a donc conformément à l'idée que l'on se fait de la recherche une visée scientifique, mais elle n'est pas l'unique élément de cette recherche. Être chercheur, c'est encore une fois une question de collègues, mais cette fois, un peu plus peut-être.

Cette recherche repose sur plusieurs cercles de collègues. Ces cercles sont indispensables, ici, alors qu'ils ne le sont pas dans une recherche solitaire, s'appuyant sur des documents facilement accessibles et réclamant peu de moyens. Ce qui est rare. Comme cette étude touche un grand nombre de personnes et plusieurs IUFM dispersés sur le territoire national, elle nécessite une petite équipe qui constitue le premier cercle de collègues. Elle ne pouvait se faire, compte tenu du temps disponible,

que si je déplaçais ces collègues autour du sujet. Un deuxième cercle est constitué de ces personnes qui ont bien voulu retenir notre projet dans le cadre d'un appel d'offre à association. Si ce deuxième cercle est nécessaire, c'est qu'il permet d'avoir des fonds pour mener à bien ce travail. Mais il implique de se conformer à une certaine façon de mettre en forme un projet, de construire des parties, de poser des problèmes... Il convient donc d'inscrire sa recherche dans une stratégie d'alliance pour faire partie des élus. Un troisième cercle est connu aussi de tous ceux qui vont sur le "terrain". Il s'agit du cercle, ici, des collègues des IUFM qui acceptent de donner du temps et des informations. Ils sont les indispensables dispensateurs de données, mais ils ne se donnent pas spontanément. Il faut les enrôler pour constituer ce cercle en s'appuyant sur toutes les ressources dont on est capable : justifier l'intérêt de la recherche pour la connaissance, garantir l'anonymat, convaincre l'interviewé qu'il est un passage obligé... Finalement, c'est dans ce contexte de recherche qu'il faut déplacer le plus de personnes (collègues, décideurs, hommes de terrain). Or il s'agit vraisemblablement de compétences dont doit disposer de plus en plus l'universitaire convié à rassembler des fonds pour alimenter l'organisation dans laquelle il se trouve. Le chercheur doit tenir à la fois ces cercles de "collègues", ses concepts, son budget, le temps... Le parcours d'un universitaire lui suffit à comprendre que la recherche n'est pas effectivement une simple affaire de rigueur, d'objectivité, de méthode, c'est aussi adopter des objets de recherche, des concepts, des méthodes, des styles d'écriture... dont la rémunération symbolique (statutaire et matérielle après coup) varie sensiblement selon les collègues. Être universitaire, c'est donc faire l'expérience non seulement de la recherche comme elle est écrite dans les manuels, mais aussi agir dans une société avec ses contraintes et ses enjeux (Latour, 1995). L'activité scientifique n'est pas en dehors de la société. De sorte que construire, comme aussi présenter, un itinéraire de recherche nécessite de tenir plusieurs fils en même temps. Un itinéraire de recherche ne peut pas se comprendre comme un parcours uniquement guidé, déterminé, par l'activité de connaissance, volontairement et involontairement, il est le produit de la société et en particulier des collègues.

François BALUTEAU
Maître de Conférences
Université Louis Lumière-Lyon 2

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BALUTEAU, F., 1998. L'orientation scolaire en perspective. L' "empilement" de l'État, de l'utilisateur et du local. *Revue française de pédagogie*, n° 124, p. 13-28.
- BALUTEAU, F., 1999. *Les savoirs au collège. Discours officiels et discours critiques sur la pédagogie du secondaire*. Paris : PUF.
- BOLTANSKI, L. et THÉVENOT, L., 1987. *Les économies de la grandeur*. Paris : PUF.
- BOLTANSKI, L., 1990. *L'Amour et la Justice comme compétences*. Paris : Métailié.
- BOURDIEU, P., 1986. L'illusion biographique. *Actes de la recherche en Sciences sociales*, n° 62-63, p. 69-72.
- DEROUE, J.-L., 1991. *École et justice. Éléments pour une théorie politique du monde scolaire*. Paris : Métailié.
- DEROUE, J.-L. et DUTERCQ, Y., 1997. *L'établissement scolaire, autonomie locale et service public*. Paris : ESF.
- CALLON, M., 1986. Éléments pour sociologie de la traduction. La domestication des coquilles Saint-Jacques et des marins-pêcheurs dans la baie de Saint-Brieuc. *L'Année sociologique*, n° 36, p. 169-208.
- ELIAS, N., 1991. *Qu'est-ce que la sociologie ?* Paris : Plon.
- LATOUR, B., 1987. *La Science en action*. Paris : La Découverte.
- LATOUR, B., 1995. *Les microbes : guerre et paix*. Paris : Métailié.
- LODGE, D., 1991. *Un tout petit monde*. Paris : Rivages.
- SIMMEL, G., 1987. *Sociologie et épistémologie*. Paris : PUF.
- THÉVENOT, L., 1990. Le régime de familiarité. *Genèses*, n° 17, p. 72-101.
- WEBER, M., 1965. *Essais sur la théorie de la science*. Paris : Plon.

PERSPECTIVES
DE RECHERCHE