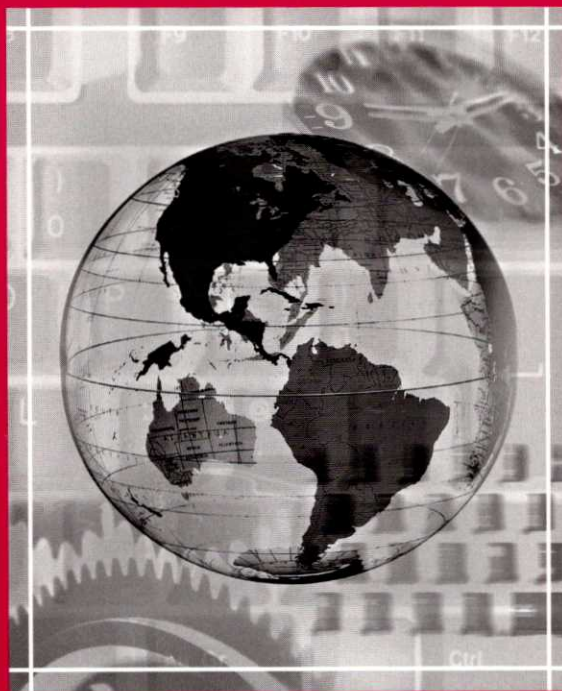


# PERSPECTIVES DOCUMENTAIRES EN ÉDUCATION

N° 59 - 2003

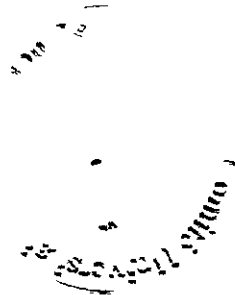
La recherche  
entre l'Amérique latine et la France



Institut national de recherche pédagogique

**INRP**

PERSPECTIVES  
DOCUMENTAIRES  
EN ÉDUCATION



# PERSPECTIVES DOCUMENTAIRES EN ÉDUCATION

*est publié trois fois par an  
par la mission veille scientifique de l'Institut national de recherche pédagogique  
Fondé en 1983 par Jean Hassenforder*

## CONSEILLERS À LA RÉDACTION

JEAN-MARIE BARBIER, *professeur au Conservatoire national des arts et métiers*

MICHEL BERNARD, *professeur, sciences de l'éducation à l'université de Paris II*

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

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

MARIE DURU-BELLAT, *professeur, sciences de l'éducation, IREDU, université de Bourgogne*

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

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

JEAN HASSENFORDER, *professeur émérite à l'INRP et à l'université de Paris V*

ANDRÉE TIBERGHIEU, *maître de recherche, CNRS de Lyon*

AGNÈS VAN ZANTEN, *directrice de recherche, CNRS/OSC Paris*

GEORGES VIGARELLO, *professeur, sciences de l'éducation, 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 LA CELLULE VEILLE SCIENTIFIQUE*

Rédaction : 04 72 89 95 77 ou 83 42 – email : PDE@inrp.fr

*Directeur de publication : EMMANUEL FRAISSE, directeur 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 I* (INRP-CDR) et du catalogue de la Bibliothèque

Photo de couverture : Digitalvision

Abonnements : Service des Publications de l'INRP

Place du Pentacle – BP 17 – 69195 Saint-Fons cedex – Tél. 04 72 89 95 76 ou 83 24

# SOMMAIRE

## ÉTUDES

### *Itinéraires de recherche*

MONIQUE LANDESMANN / Identités et trajectoires universitaires de professeurs mexicains. Un itinéraire de recherche .....	9
MENGA LÜDKE / Une sociologue brésilienne au croisement de diverses cultures de recherche .....	19
TERESA YÜREN / En quête de la pensée critique .....	29
NADIR ZAGO / Parcours de recherche et travaux sur la scolarisation dans les milieux défavorisés au Brésil	35

### *Chemins de praticiens*

NICOLE ENGLAND / En points de suspension, une carrière de onze ans au Mexique... ..	45
---	----

### *Chemins de doctorants*

CERES LEITE PRADO / Les échanges culturels comme pratique familiale des couches moyennes.....	51
---	----

### *Varia*

#### *Itinéraires de recherche*

EMMANUELLE ANNOOT / Enseignant chercheur en sciences de l'éducation : une double identité ?.....	59
JEAN-FRANÇOIS MARCEL / L'école à perpétuité ? .....	67

#### *Repères bibliographiques*

CÉLINE DUARTE-CHOLAT / TIC et documentation scolaire.....	81
ABDOU KARIM NDOYE / Les déterminants du rendement scolaire des filles en Afrique subsaharienne : une revue de la littérature.....	97

#### *Communication documentaire*

MAGUY SILLAM et MARIE-JO BIRGLIN-DUBANT / Mémoire professionnel à plusieurs voix et écriture collective.....	117
---	-----

#### *Innovations et recherches à l'étranger*

MURIEL VAREILLAS ET BLANDINE RAOUL-REA .....	123
--	-----

#### *Observatoire des thèses concernant l'éducation*

MARIE-FRANÇOISE CAPLOT.....	129
-----------------------------	-----

## RESSOURCES

Bibliographie courante.....	159
Adresses d'éditeurs .....	169

1

---

ÉTUDES

ITINÉRAIRES  
DE RECHERCHE

# IDENTITÉS ET TRAJECTOIRES UNIVERSITAIRES DE PROFESSEURS MEXICAINS UN ITINÉRAIRE DE RECHERCHE

MONIQUE LANDESMANN

## INTRODUCTION

Il est complexe de rendre compte d'un itinéraire de recherche, aussi court soit-il, sans faire appel au contexte immédiat qui préside de manière importante à sa construction. Ceci est d'autant plus vrai, dans la mesure où il s'est déroulé – comme dans mon cas – au sein d'un contexte institutionnel et disciplinaire très mouvant entre 1990 et 2004, dans le champ universitaire et scientifique mexicain. C'est pourquoi je tiens, en premier lieu, à présenter très brièvement aux lecteurs francophones une esquisse des référents incontournables de la construction de mon itinéraire de recherche.

Après la grande crise économique de 1982, au Mexique, qui s'est traduite par une très forte baisse des salaires des universitaires et une importante fuite de cerveaux à l'étranger, de nouveaux systèmes d'évalua-

tion des enseignants ont été établis. Ces systèmes ont eu des effets importants sur nos mentalités et nos stratégies conscientes et souvent inconscientes qui orientèrent bon nombre des décisions prises de façon quotidienne au cours de nos trajectoires en matière de publication, de formation, d'enseignement, de participation à la vie communautaire et aux différents conseils et groupes de recherches. C'est ainsi que, dit de façon très résumée, l'université et le champ scientifique<sup>1</sup> ont progressivement diversifié et augmenté leurs exigences envers les chercheurs en ce qui concerne leur productivité, paramètre le plus important actuellement pour leur évaluation qui prend principalement en compte le nombre et le type de publications, la participation aux congrès, l'obtention de financement pour la recherche, les prix décernés, le nombre de thèses dirigées. Une des conséquences de ces changements a été d'une part la mise en place de dispositifs de contrôle des résultats du

1. En particulier le Conseil National de la Recherche Scientifique CONACYT qui est l'organisme national appartenant au ministère de l'éducation et qui octroie une partie des bourses pour les études de doctorats et des financements pour la recherche.

travail des enseignants et d'autre part l'établissement d'un plus grand nombre de contraintes dans nos choix tout au long de nos itinéraires<sup>2</sup>. Ces contraintes ont aussi eu pour effet la réduction des temps de « maturation » de nos processus d'apprentissage du métier de chercheur. Tandis qu'en France, une étape plus ou moins longue s'écoule entre la finalisation du doctorat et le moment où le maître de conférences, une fois présentée son habilitation, peut lui-même commencer à diriger des thèses de doctorat, au Mexique, les nouvelles exigences de productivité, la prolifération des programmes de doctorat et l'augmentation du nombre d'étudiants de ce niveau – résultats eux-aussi des nouvelles politiques – accélèrent l'entrée des enseignants dans la formation des jeunes chercheurs, sans avoir forcément conclu de manière satisfaisante leur propre maturation intellectuelle comme chercheur. Il me semble que les contraintes que je viens de décrire ont été présentes dans mon propre itinéraire.

Un deuxième élément particulièrement significatif a été le développement du champ de recherche dans lequel je me suis inscrite au cours du doctorat et des groupes avec lesquels j'ai senti certaines affinités intellectuelles, avec qui s'est établi un libre débat et qui ont enrichi constamment mes approches théoriques et méthodologiques. C'est ainsi qu'au début des années 1990, une partie importante de la communauté de chercheurs en éducation du Mexique s'est donné la tâche de rendre compte des progrès de la recherche en éducation au cours de la décennie des années 1980. Avec un groupe de collègues, nous avons analysé les recherches faites sur les professeurs d'université, un champ déjà bien développé dans les pays anglo-saxons<sup>3</sup> (M. Landesmann, García Salord et M. Gil, 1996). Ceci a été d'une certaine manière la semence pour la constitution d'un petit réseau de chercheurs intéressés par ce sujet et a contribué de même à la progressive conformation d'un champ de recherche dans notre pays. Ce champ de recherche et la communauté de chercheurs qui s'y trouve impliquée ont été une référence importante dans toute ma trajectoire de recherche. C'est l'un

des ports où j'ai jeté l'ancre pour développer ma propre ligne de recherche. L'étude des enseignants et enseignants-chercheurs du supérieur constitue donc un repère fondamental quant à mes objets d'étude et les apports auxquels je contribue.

À l'intérieur de ce champ d'étude, fort hétérogène quant à ses inclinations épistémiques, ses filiations théoriques et méthodologiques, j'ai eu la chance de trouver l'hospitalité intellectuelle et de subir l'influence enrichissante de trois collègues argentins : Eduardo Remedi, Susana García et Alfredo Furlán. Trois réfugiés politiques des années 1970 qui ont été source de mon inspiration tout au long de ma trajectoire académique, grâce à leur rigueur et passion intellectuelles à tout point de vue exemplaire<sup>4</sup>. Le moment venu, je rendrai compte de leurs apports plus spécifiques.

Finalement, dans un contexte plus large, et puisqu'aujourd'hui je me consacrerai à réfléchir à la partie de mon itinéraire de recherche qui commence avec un doctorat en éducation effectué en France, à Paris X, il m'est impossible de ne pas faire référence aux liens fertiles qui se sont consolidés et diversifiés entre les universités françaises et ma propre université, la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Au cours de ces 14 années, nombreux ont été les échanges qui ont eu lieu dans les deux sens. Nous avons eu la chance d'assister, au Mexique, aux séminaires de Jean-Claude Filloux et Gilles Ferry (Paris X), de Jacques Ardoino (Paris VIII), de Vincent de Gaulejac, Eugène Enriquez, Philippe Boulloud (Paris VII), de Jean-Claude Combessie, Francine Muel-Dreyfus et Monique de Saint Martin (EHESS). Pour ma part j'ai pu faire des stages de recherche à Paris X dans le Département des Sciences de l'Éducation et à l'EHESS. Nous avons par ailleurs organisé divers congrès avec des associations regroupant un grand nombre de chercheurs français : le Congrès de l'Association Francophone Internationale de Recherche en Éducation (AFIRSE) – qui comporte une section mexicaine – et de l'Association Internationale de Sociologie Clinique, etc. Deux livres publiés au Mexique sont

2. Voir à ce sujet M. Landesmann (2003).

3. Ce champ de recherche s'intitule aux États-Unis « Academics » et au Mexique : « Academicos ». En France, ce champ de recherche est peu développé et il n'y a pas de mot équivalent pour « academics ». J'utiliserai dans mon texte le terme de professeur universitaire au lieu de la dénomination anglo-saxonne d'« academic » ou en espagnol de « académico ».

4. Un bilan resterait à établir des apports de l'exil latino-américain des années 70 dans la construction des sciences et particulièrement des sciences humaines et du champ de l'éducation au Mexique.



témoins de ces échanges dans le champ de l'éducation. Un livre publié par la section mexicaine de l'AFIRSE qui a fait une sélection, traduction et présentation de plusieurs travaux du Premier Colloque de l'AFIRSE tenue à Alençon en 1990<sup>5</sup>. Un autre livre qui publie en français les travaux et conférences présentés lors du Congrès de l'AFIRSE qui s'est tenu à Mexico en 1999<sup>6</sup> et dont le thème était : « L'éducation au regard de la mondialisation – globalisation. »

La meilleure métaphore pour décrire mon itinéraire de recherche entre mon doctorat effectué à Nanterre et conclu en 1997, et le moment particulier où je me trouve en ce moment, est celui de l'itinéraire vu comme une spirale tel que l'a décrit Octavio Paz :

« Récit et description d'un voyage au travers du temps, entre deux points, un de sortie et un d'arrivée. La ligne qui trace cette trajectoire n'est ni la droite ni le cercle sinon la spirale qui revient sans cesse et sans cesse s'éloigne du point de départ. Une étrange leçon : il n'y a pas de retour mais pas non plus de point d'arrivée. » (Paz, 1993.)

Je me propose donc de ne recréer ici que certains aspects de cet itinéraire qui prend pied au cours de la thèse de doctorat. J'essayerai d'explicitier particulièrement ces boucles de spirales, où l'objet de recherche se redéfinit, devient plus complexe lorsqu'un nouvel éclairage théorique, un nouveau découpage de l'objet et une modification du dispositif de recherche sont introduits. De toute évidence, je ne pourrais renoncer à l'inévitable « illusion biographique<sup>7</sup> » qui menace toute reconstruction d'itinéraire. La réalité a été bien plus complexe et chaotique que ce que je peux et désire retransmettre. Ceci répond avant tout à une nécessité de centrer ma propre réflexion et d'en faciliter sa communication.

## **PREMIÈRE BOUCLE DE SPIRALE : L'IDENTITÉ DES ENSEIGNANTS- CHERCHEURS**

Avant la thèse de doctorat, j'avais fait une première exploration, à l'intérieur de l'équipe de recherche

d'Eduardo Remedi, sur l'identité des enseignants. Nous avons alors privilégié une perspective pluridisciplinaire qui articulait la psychanalyse, la philosophie, la sociologie et l'anthropologie. L'entretien en profondeur avait été notre principale stratégie méthodologique. La thèse reprit l'identité comme objet de recherche mais en l'abordant théoriquement et méthodologiquement de manière différente. La thèse est en elle-même un exercice de solitude et en même temps répond au désir d'autonomie et d'individuation. Ce processus est facilité dans la mesure où l'on cherche et trouve des appuis dans différents référents, ce qui n'est pas toujours évident car la tentation d'intellectuel adolescent est parfois de flirter avec beaucoup d'auteurs et de n'en épouser aucun.

Le début de la thèse a coïncidé avec le projet de construire l'état de la connaissance des recherches produites au Mexique sur les enseignants du supérieur dans la décennie des années 80. Ce champ de recherche avait connu déjà un certain développement dans les pays anglo-saxons. Les travaux de Burton Clark, aux États-Unis, plutôt orientés vers l'étude des organisations universitaires et de la « profession académique<sup>8</sup> » étaient à ce moment-là une référence importante au Mexique, particulièrement pour un petit secteur de sociologues qui commencèrent à s'intéresser aux études sur les professeurs universitaires (« académicos ») et s'inspirèrent de ses perspectives fonctionnalistes. *Homo Academicus* de Bourdieu (1984) qui avait été publié en France en 1984 – sans traduction en espagnol – n'a commencé à réveiller un intérêt relatif que bien plus tard. Christophe Charle (1994), Christine Musselin (Friedberg et Musselin, 1989) et Marie-Françoise Fave-Bonnet (1993), en France, qui ont fait également des études sur les professeurs d'université, ont eu peu de résonance, par manque de traduction de leurs travaux en espagnol. En 1990, l'élaboration de l'état de la connaissance des recherches sur les enseignants du supérieur que nous avons effectué a mis en évidence l'intérêt de chercheurs des sciences sociales au Mexique pour ce nouvel objet d'étude (M. Landesmann, S. García et M. Gil, 1996).

5. P. Ducoing et M. Landesmann (1993).

6. P. Ducoing (2003).

7. P. Bourdieu (1986).

8. « La profession académique est une forme légitime d'association et intégrée de groupement professionnel. Elle représente l'association d'acteurs qui se situe dans les organisations de l'éducation supérieure pour remplir la fonction de production, de transmission et de certification de l'acquisition de la connaissance (Grediaga, 1999, p. 128).

L'influence des sociologues anglo-saxons sur les recherches effectuées au Mexique a été importante. C'est ainsi que leur objet d'étude particulier comme : la culture académique, cultures disciplinaires, marché académique et surtout la profession académique ont été repris en tout premier lieu dans notre pays<sup>9</sup>. L'étude de la « profession académique » semblait particulièrement justifiée au Mexique, puisque dans les années 1970, par suite du phénomène de la massification des universités, le nombre de professeurs universitaires avait augmenté de façon très significative. Le changement n'était pas seulement d'ordre quantitatif mais aussi qualitatif. En effet, peu à peu, le nombre de professeurs et de chercheurs qui furent engagés pour des postes à plein temps augmenta assez rapidement. On désigna ce phénomène comme celui de la professionnalisation académique dans la mesure où ceux qui eurent accès à ces postes commencèrent à exercer l'activité universitaire comme une véritable profession, en contraste avec les professeurs chargés de cours qui ne donnaient que quelques heures de classe par semaine.

Une partie importante des recherches qui prenaient comme objet d'étude les professeurs universitaires, réalisées au Mexique à cette époque, sous l'inspiration d'une sociologie fonctionnaliste, étaient surtout d'ordre statistique. En raison des conditions d'expansion des universités et du recrutement précipité, accéléré et peu sélectif des enseignants, les chercheurs voulaient surtout étudier, dans un premier moment, qui étaient ces nouveaux acteurs sociaux, du point de vue de leurs origines sociales, de leurs caractéristiques démographiques, de leurs formations, de leurs conditions d'incorporation à la profession, de leurs trajectoires, etc. Une des recherches les plus importantes (M. Gil *et al.*, 1994) à ce sujet, entreprise et menée à bout par une quantité importante de chercheurs mexicains, a particulièrement mis en valeur le problème de la constitution de ce nouveau rôle social : « La coïncidence de la nouveauté et vitesse avec laquelle s'est effectuée la mobilité intergénérationnelle des professeurs et la célérité avec laquelle s'est généré l'espace occupationnel, conduit à postuler que le rôle académique au Mexique est un phénomène en plein processus de constitution » M. Gil, (1994 : 87).

Ce nouveau champ de recherche a donc été une référence importante pour moi, non seulement parce qu'il situait mon intérêt pour l'étude des identités académiques de ces nouveaux acteurs, dans un nouveau champ d'étude qui avait ses problèmes, ses méthodes, ses filiations théoriques, mais aussi parce que ma participation à l'état de la connaissance m'a permis d'établir un contact direct avec ces chercheurs et de commencer et poursuivre jusqu'aujourd'hui des dialogues et des débats importants pour ma formation et pour construire l'identité de ma ligne de travail. En effet, cette référence a eu une double fonction. D'un côté, ancrer mon propre travail dans un champ de recherche en construction, avec lequel je partage un même objet empirique et certaines préoccupations communes, non seulement d'un point de vue épistémologique mais également, étant nous-mêmes professeurs d'université, d'un point de vue pratique car nous étions directement impliqués dans nos recherches et avions des intérêts partagés, comme ceux de la reproduction de notre propre profession. Mais, tout en étant impliquée dans un même objet, j'ai essayé de me différencier de leurs perspectives théoriques, épistémologiques et méthodologiques. Tandis que ces dernières étaient centrées sur l'acteur, la constitution du rôle et du marché académique, mes expériences préalables avaient orienté davantage mon regard sur le sujet et sur son identité. En conséquence, je ne pouvais utiliser leurs méthodes statistiques qui effaçaient totalement la subjectivité des acteurs et leur historicité. Par ailleurs, à l'intérieur de la sociologie, mes préférences d'alors étaient davantage ancrées dans le champ français ; la référence à Pierre Bourdieu et à *Homo Academicus* était pour moi incontournable. Le travail de Francine Muel-Dreyfus (1983) a constitué à ce moment-là un pont qui m'a permis d'aborder l'important problème de la constitution d'un nouveau métier en adoptant une approche radicalement différente de certains de mes collègues mexicains. L'invention ou réinvention d'un métier, selon Francine Muel-Dreyfus, naît de la rencontre entre deux histoires : l'histoire entre des positions sociales et l'histoire des individus. Cette invention d'un métier par des individus qui occupent un poste, une position sociale, implique un travail psychologique et social de la part de ces individus : un travail où se joue l'histoire de

9. Une référence obligée à ce sujet est celle de Joaquín Brunner au Chili ; J. Brunner (1983).

toute la lignée et le rapport de l'individu à cette histoire. Il s'agit de la trajectoire sociale et familiale appréhendée dans ses modalités singulières quant à la manière dont chacun s'est situé par rapport à son passé. Plus que la trajectoire familiale, il s'agit du roman social familial. Le poste est aussi l'objet où se cristallise l'histoire institutionnelle et sociale. Une histoire où se jouent les investissements passés et présents que les divers agents institutionnels y ont déposés. Comprendre donc l'invention d'un métier suggérait l'importance d'étudier les trajectoires des agents et des institutions et de les mettre en rapport. Je dois dire que cette référence de Francine Muel-Dreyfus a été fondamentale non seulement pour ma thèse sinon tout au long de mon itinéraire. Le travail de recherche qu'elle expose dans son livre me semble tout à fait exemplaire. Je dois reconnaître que même s'il a été une puissante source d'inspiration, je suis loin d'avoir pu en capitaliser tous les mérites. Cependant, comme j'essayerai de le montrer un peu plus loin, je pense qu'il m'a permis de m'approcher de l'étude du nouveau métier ou plutôt de sa réinvention<sup>10</sup> d'une manière différente de celle des autres chercheurs et qu'il m'a aidée à éclaircir certains aspects peu connus des trajectoires des professeurs et de la construction de leurs identités.

Pour rendre compte de la constitution du nouveau métier, j'ai reconstruit les trajectoires sociales de familles trigénérationnelles (des professeurs, de leurs parents et grands-parents) de trois générations de professeurs universitaires (qui ont été recrutés par l'université à différents moments) et qui cultivaient une même discipline : la biochimie. Tous appartenaient à la Faculté de Médecine de l'UNAM. L'histoire de cette institution est extrêmement complexe et j'en ai récupéré certaines données qui me semblaient particulièrement significatives pour éclairer les trajectoires des acteurs. De même, il m'a semblé important de faire une esquisse de la constitution du champ de la biochimie au Mexique. Il va sans dire que je travaillais surtout avec des sources secondaires et que, plus qu'une histoire, il s'agissait de construire un cadre de référence historique. Pour la

construction des trajectoires, j'utilisais la méthode biographique.

La plus grande difficulté de la thèse en a été évidemment le processus d'analyse. Comment analyser les récits biographiques ? Comment rendre compte de la complexe articulation entre trajectoire et les cadres de références disciplinaire et institutionnel ? Comment dépasser les récits individuels pour rendre compte de phénomènes collectifs sans pour autant les hypostasier, puisque ce qui m'intéressait n'était pas particulièrement les identités individuelles sinon la construction d'une identité professionnelle ? Si l'identité renvoyait à une construction du sujet, était-ce pensable une identité collective ? Aujourd'hui je perçois la grande complexité que j'essayais d'aborder tant bien que mal. Je prétendais alors tout résoudre en même temps : rendre compte du singulier et du collectif et de leurs rapports, de la dimension subjective et objective des processus, des trajectoires et des itinéraires. Je prétendais dépasser un niveau phénoménologique et construire des interprétations (M. Landesmann, 1997).

Heureusement je trouvais des auteurs qui avaient déjà intégré de façon cohérente des modèles d'analyse. La théorie sociologique des identités de Claude Dubar (1991) présentait différents mérites : elle intégrait différentes perspectives théoriques : Goffman, Becker, Bourdieu, Habermas entre autres, m'économisant la difficulté de faire un choix à ce moment-là, et parce que mes données empiriques pouvaient difficilement s'expliquer à partir d'une seule théorie. De même, le travail de F. de Coninck et F. Godard (1989) « L'approche biographique à l'épreuve de l'interprétation. Les formes temporaires de causalité » et celui de Vincent de Gaulejac (1992), m'apportèrent la possibilité rassurante d'intégrer différentes démarches pour l'interprétation des données des récits de vie dans leurs différentes dimensions : a) leur dimension de témoignage qui permet de reconstruire des processus, des événements et des conditions sociales significatives pour l'objet d'étude. Par exemple, les récits de vie me permettaient de comprendre les conditions de construction de la

10. En effet, je pense qu'à partir des années 70 au Mexique on a affaire à une réinvention du métier, puisque le professeur universitaire existait déjà avant ces dates là, mais son exercice se donnait sous la forme, prédominante mais non exclusive, d'attachés de cours. La plupart des professeurs donnaient quelques heures de cours seulement et leur véritable profession étant une profession libérale qui était la source principale de son identité professionnelle. À partir de la professionnalisation de l'enseignement universitaire, une bien plus grande proportion de ceux-ci se consacreront exclusivement au travail académique. Ceci signifiera une diversification des activités des professeurs. Les chargés de cours, eux, continuent d'exister dans une moindre proportion qu'avant.

biochimie à partir des itinéraires professionnels des professeurs et de l'identification d'événements sociaux ou institutionnels qui furent la cause de bifurcation de trajectoires ou de conversions identitaires ; b) une dimension objectivante qui permet, à partir de l'utilisation de différentes catégories, de construire des trajectoires ; par exemple, les trajectoires sociales à partir du niveau d'études, des origines géographiques, de l'occupation (entre autres) des différents membres de la lignée. De même, j'ai pu reconstruire les trajectoires professionnelles des professeurs à partir de catégories spécifiques. La reconstruction de trajectoires à partir de ces catégories appliquées de façon commune à tous les récits des individus m'a permis de faire des comparaisons entre eux, de reconnaître des parcours communs entre les membres d'une même génération et d'une certaine manière d'établir une frêle passerelle entre un niveau individuel et un niveau collectif ; c) la dimension subjective des biographies qui renvoie à la dimension existentielle de la trajectoire, la manière dont, selon Vincent de Gaulejac (1994), le sujet « habite l'histoire ». Cette démarche sert à mettre en évidence les gestions identitaires au niveau des reconstructions des cas singuliers à l'intérieur de chaque génération. Elle a pu s'effectuer grâce aux concepts analytiques offerts par Dubar : les processus biographiques et relationnels. Cette profusion de démarches, jugée aujourd'hui à la distance, a apporté certainement moins de certitudes que les recherches sur les professeurs universitaires effectuées avec les démarches statistiques. Par contre, elles ont permis d'ouvrir de nouveaux pans de recherche très prometteurs pour la compréhension de la constitution de ce nouveau métier –ou plutôt des nouvelles formes de ce métier– dans le contexte spécifique de l'université mexicaine, à partir des années 1970. La mise en parallèle des trajectoires individuelles avec l'histoire institutionnelle a constitué une approche intéressante puisqu'elle permettait d'éclairer les temporalités biographiques à partir des temporalités institutionnelles. C'est-à-dire que la reconstruction de la temporalité institutionnelle constituait une forme d'intelligibilité des biographies très importante. Une autre forme de construction de temporalité éclairante a été l'approche générationnelle. Je comprenais la génération comme l'articulation entre une trajectoire individuelle (sociale, scolaire et professionnelle) et l'histoire institutionnelle. La génération constituait un

espace significatif de construction des trajectoires et identités. C'est-à-dire, que les professeurs qui faisaient partie d'une même génération semblaient partager des itinéraires et certains processus tout au long de leur trajectoire, comme : la formation professionnelle, la socialisation, l'orientation prédominante vers un type de fonction universitaire (la recherche, l'enseignement ou la gestion). J'ai maintenu par la suite cette approche dans mes autres recherches.

L'analyse des gestions identitaires m'a montré la précarité de ces identités professionnelles, due en grande partie aux trajectoires socio-familiales (ascendantes ou descendantes), au difficile processus de transition de l'UNAM vers la modernité, marqué par de fortes crises politiques entre 1965 et 1974, et due aussi à la fragilité de la communauté de biochimistes de la Faculté de Médecine durant la période que j'étudiais (1957-1974). Ceci, évidemment, confirmait non seulement les résultats d'autres recherches effectuées au Mexique quant aux difficultés de construction du nouveau rôle social, mais de plus mettait en évidence quelques-unes de ces causes. Les résultats suggéraient aussi les singularités générationnelles, disciplinaires et institutionnelles de la construction du rôle, ce que les recherches statistiques n'avaient pas suffisamment montré.

## **DEUXIÈME BOUCLE : DE LA TRAJECTOIRE INDIVIDUELLE À LA TRAJECTOIRE GÉNÉRATIONNELLE**

De façon presque simultanée, d'autres collègues mexicains assez proches de mes intérêts, terminèrent leur thèse de doctorat. Susana García (1998), utilisant aussi la méthode biographique, avait de même reconstruit les trajectoires socio-familiales et professionnelles de professeurs et chercheurs universitaires de la UNAM. Elle s'inspira fondamentalement de l'œuvre de Pierre Bourdieu pour rendre compte de ses résultats et construire son objet d'étude, différent du mien. Cependant, elle coïncida avec plusieurs de mes approches et de mes conclusions, ce qui était rassurant, puisque nous nagions à contre-courant dans ce nouveau champ de recherches. Mais par ailleurs, Eduardo Remedi (1997) avait entrepris dans sa thèse la reconstruction de l'histoire d'une université de province. Cette histoire avait réussi à articuler différentes dimensions :

les trajectoires de ses professeurs, le curriculum et l'histoire institutionnelle, ce que personnellement je n'avais pas réussi dans mon travail. Eduardo Remedi me transmit son engouement pour l'histoire et nous invita à différents séminaires d'histoire. L'un d'entre eux s'intitulait : « Histoire, sujet et institution ». Plusieurs étudiants de doctorat et de maîtrise suivirent ce séminaire et firent leur thèse en reconstruisant une période de l'histoire de différentes universités. Michel de Certeau, Paul Ricoeur et l'École des Annales (Duby et Le Goff entre autres) furent la référence principale de nos séminaires. La discussion des thèses et les nouvelles lectures nous obligèrent, à partir de ce nouvel éclairage disciplinaire, à discuter les problèmes de temporalité, de périodisation, d'articulation entre les différentes dimensions d'un objet d'étude, de construction de trame<sup>11</sup> et de narration.

Ces discussions m'encouragèrent à reprendre mon travail de thèse et d'assumer véritablement une approche historique et générationnelle, comme cette articulation intime entre les trajectoires des individus et l'histoire institutionnelle (Landesmann, 2001). Je reconstruisis les trajectoires des trois générations que j'avais identifiées, en reprenant et enrichissant les données recueillies de l'histoire institutionnelle et disciplinaire réalisée et en mettant en rapport, maintenant de façon plus étroite, les différentes temporalités. Ceci me permit de faire un saut des trajectoires individuelles à des trajectoires collectives. La trajectoire n'était plus un trait d'union imaginaire entre différents points (comme cela avait été le cas dans la thèse) sinon qu'elle devenait un récit de caractère historique qui impliquait une interprétation des parcours académiques qu'effectuaient les professeurs, un parcours éclairé par les différents référents institutionnels et disciplinaires et qui intégrait les singularités des parcours des différents membres d'une même génération. Je me faisais alors l'écho de la préoccupation de Georges Duby (1999) lorsqu'il signalait que « l'historien comme le géographe comprend chaque fois mieux le jeu des relations qui unissent la personne humaine avec son entourage, avec d'autres personnes,

avec ce qu'elles ont dans leur esprit et avec le milieu naturel qui les a conformées ».

Ce nouveau dispositif – la reconstruction des trajectoires générationnelles des biochimistes – m'a permis de montrer la trame compliquée qui préside la réinvention du métier à partir des années 50 à la UNAM. Cette trame est constituée par les trajectoires d'accès des professeurs à la profession, l'histoire de la discipline, le rôle des leaderships académiques et des groupes ou communautés de socialisation, le contexte institutionnel qui constitue un référent symbolique et normatif de grande importance et finalement les événements qui altèrent le cours de la vie institutionnelle et les trajectoires des groupes et des acteurs. Pour chaque génération, il se tisse une trame particulière qui rend compte de différents itinéraires, rôles et identités professionnelles. De même, la reconstruction de la trajectoire générationnelle permet de mettre en relief l'importance de ce que Mannheim (1990) désigne comme la force structurante de chaque génération et qui lui donne une certaine cohésion et identité.

### **TROISIÈME BOUCLE : DE L'ORGANISATION À L'INSTITUTION**

Un des processus les plus importants dans la construction des identités et des rôles est la socialisation qui constitue un des concepts central de la sociologie. L'œuvre de Dubar mentionnée auparavant consacre une grande partie de son volume : « La socialisation. La construction des identités sociales et professionnelles » aux différentes théories de la socialisation qui constitue le mécanisme sociologique fondamental producteur d'identités. Pour rendre compte des trajectoires des professeurs, j'ai dû faire appel évidemment au concept de la socialisation. Cependant, étant donné la période historique particulière de la communauté de biochimistes que j'étudiais – d'institutionnalisation de la discipline, de la recherche et du nouveau métier dans la Faculté de Médecine – il y avait de toute évidence peu

11. Exemple la thèse d'Adela Coria (2000) « Tejer un destino. Sujetos, institución y procesos político-académicos en el caso de la institucionalización de la pedagogía en la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina, 1955-1966. » \*Elle y reconstruit l'histoire de deux générations de pédagogues dans une étroite articulation avec les transformations du champ politique et l'institutionnalisation de la pédagogie universitaire.\* Tisser un destin. Sujets, institution et processus político-académiques ; le cas de l'institutionnalisation de la pédagogie de l'Université National de Córdoba, Argentine, 1955-1966.

de normes, de codes, de traditions dans la recherche et l'enseignement en biochimie. La socialisation –selon la perspective étudiée– avait donc une portée limitée pour rendre compte de l'apparente efficacité de la construction de nouveaux acteurs universitaires. La deuxième génération de biochimistes, formée dans le département de biochimie et qui fait partie aujourd'hui de l'élite scientifique de la UNAM, constitue un exemple de cette efficacité. Se considérant elle-même autodidacte, ce n'était pas la transmission de savoirs, de dispositions, de règles, de traditions qui pouvait expliquer les traits de cette nouvelle génération. Pour expliquer la construction des nouveaux rôles, il fallait faire appel à de nouvelles théories et concepts que ceux de la socialisation.

Un nouvel éclairage théorique me permit de faire un autre tour de spirale pour rendre compte des conditions très particulières de la construction des rôles et des identités. Ce sont les approches de l'analyse institutionnelle qui m'aident à comprendre certains des processus de construction des identités. Dans la thèse, j'avais travaillé la notion d'organisation. Les travaux d'Eugène Enriquez et de René Kaës en France, de Lidia Fernández en Argentine, d'Eduardo Remedi au Mexique, sans oublier les apports de Freud, ont constitué un pont important pour faire le passage de l'organisation à l'institution. Évidemment, chacun des auteurs cités a une manière particulière d'aborder l'étude des institutions. Pour ma part, j'ai repris de Lidia Fernández (1996) et d'Eugène Enriquez (1992, 2001), certains aspects de la différentiation de l'organisation et de l'institution. L'organisation a une qualité matérielle et une qualité organisationnelle qui établit les manières de faire, de se mettre en rapport avec les autres, de résoudre les problèmes à l'intérieur de l'établissement. L'institution renvoie surtout à ses qualités symbolique et imaginaire et aux liens psychiques qui s'établissent entre les sujets et entre ces derniers et l'institution. Quand Enriquez (1996) pense à l'institution comme la facette cachée de l'organisation, il invite à explorer justement ces qualités symboliques et imaginaires qui la différencient des organisations. C'est ainsi qu'à partir à nouveau de l'aide d'Eduardo Remedi, j'ai pu relire mes entretiens et identifier particulièrement l'importance de certaines formations imaginaires inconscientes dans la

construction des identités. Par exemple, le rôle du mythe de fondation du département sur lequel s'ancrent les identités. Les traits totémiques du chef et fondateur du département et qui expliqueront les ambivalences dans les identifications. Les caractéristiques endogamiques et familiales de la communauté du département dans ses origines qui donneront aux relations intersubjectives une force particulière dans la construction des identités à un moment où les formes de reconnaissance sont encore peu institutionnalisées. Il me semble que cette nouvelle perspective, encore très insuffisamment explorée par moi-même, apporte des éléments très intéressants pour mieux comprendre l'importance des communautés académiques, comme espace de formation, de vie et de travail, dans la construction des trajectoires et des identités des professeurs et des chercheurs. Une perspective qui, à mon avis, devrait remettre en cause l'importance que certaines postures anglo-saxonnes donnent au rôle des « collègues invisibles »<sup>12</sup>. Ce rôle est significatif quand les disciplines sont suffisamment institutionnalisées dans le champ scientifique, mais pas avant.

#### **QUATRIÈME BOUCLE : UN PREMIER DEUIL DE LA THÈSE**

Le fait de ne pas avoir traduit ma thèse en espagnol ni de l'avoir publiée en France a rendu bien difficile le deuil de ce travail, comme le montre ces boucles de spirale ; ces retours incessants sur la recherche, en quête de nouvelles interprétations, cherchant sans cesse d'en suturer les fractures et les insuffisances. L'importance de ces tours de spirales est qu'ils montrent combien de nouveaux éclairages théoriques peuvent procurer des compréhensions inédites de l'objet. Cependant, ces exercices ont des limites car ils opèrent sur des données empiriques construites originalement avec d'autres questions et d'autres perspectives théoriques. L'usage de nouvelles catégories théoriques en fut assez mécanique et les résultats sans doute pas toujours très convaincants. Et malheureusement, ces essais semblent éloigner l'engagement de publier la thèse. Un objet tant remanié et manipulé perd beaucoup de ses attraits.

12. Buscar referencia y definición.

C'est pourquoi peut-être me suis-je laissée enthousiasmer, en l'an 2000, pour commencer une nouvelle recherche. Nous venons de conclure, après 9 mois, la plus longue grève de l'UNAM, depuis le mouvement de 1968. Une grève par trop douloureuse et où il m'avait semblé que nos rapports à l'institution avaient changé. D'un côté, la grande vulnérabilité institutionnelle avait été mise en évidence de façon éclatante. De l'autre, ce sentiment d'appartenance à l'institution, la capacité de ses acteurs, particulièrement de ses professeurs pour la défendre, avaient été sérieusement remis en question. La grève m'avait particulièrement bouleversée. Elle avait réveillé en moi beaucoup de sentiments contradictoires, de passions contraires, d'impuissance, d'indignation et de frustrations. La longue paralysie des activités académiques, le déchirement que provoquèrent les confrontations internes nous firent comprendre, à certain d'entre nous, l'importance de l'institution dans notre vie et en même temps révélèrent quelques-unes de ses facettes cachées. Cette situation me motiva pour construire un projet de recherche sur les transformations des identités institutionnelles des professeurs de l'UNAM.

Ce projet est en cours. À la différence de la thèse, il s'agit maintenant d'un projet collectif que je coordonne. J'y ai repris quelques-unes des stratégies de la thèse : approches biographiques pour la reconstruction des trajectoires socio-familiales, scolaires et académiques des professeurs. Mais j'y ai incorporé de nouveaux dispositifs. Avec l'assistance de Lidia Fernández, spécialiste de l'analyse institutionnelle, nous avons réalisé des entretiens collectifs avec deux générations de psychologues pour reconstruire le roman institutionnel, autre catégorie de l'analyse institutionnelle. Une formation imaginaire également.

Je n'ai pas abandonné l'objet identité. Mais maintenant je construis un cadre théorique plus complexe et davantage en interaction étroite avec l'objet d'étude. Tandis que dans la thèse, j'identifiais dans les entretiens « simplement » et de façon encore un peu mécanique la présence de catégories théoriques de Dubar : processus biographiques et relationnels, aujourd'hui je retravaille, transforme et reconstruis les catégories théoriques lors de l'analyse des entretiens.

J'ai enrichi mes références théoriques relative à l'identité. Gimenez, sociologue mexicain (1996), Dubar (1991) et Gallisot (1987) entre autres alimentent mon travail

théorique. L'important pour moi a été de me rendre compte que pour construire une perspective théorique sur l'identité institutionnelle, je ne peux le faire que dans l'intersection de théories sur l'identité et de théories sur l'institution. Une autre difficulté à résoudre est la différenciation théorique et empirique entre identité individuelle et identité collective. Finalement, effectuer un travail de recherche collectif a constitué un défi important et implique des difficultés spécifiques qu'il serait trop long d'analyser dans ce travail.

Pierre Bourdieu (2001) dans son ouvrage « Science de la science et de la réflexivité » parle des difficultés des chercheurs à rendre compte de leurs pratiques : « Les déclarations des chercheurs ressemblent terriblement à celles des artistes et des sportifs : ils répètent jusqu'à satiété la difficulté d'exprimer avec des mots la pratique et la manière de l'acquérir ». Reconstruire un itinéraire de recherche, c'est reconstruire les pratiques de recherche et les difficultés n'en sont pas moindre. Cet exercice cependant apporte ses récompenses. D'un côté, objectiver certains habitus dont on n'est pas toujours conscient. De l'autre, reconnaître les contraintes et aussi les grandes opportunités. Finalement, le travail, ce travail personnel et collectif, psychologique, social et intellectuel que signifie l'apprentissage du métier de chercheur qui souvent commence avec la thèse de doctorat.

Monique LANDESMANN  
Professeur de la FES-Iztacala  
Universidad Nacional Autónoma de México

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BOURDIEU, P. (2001). *Science de la science et réflexivité*. Paris : Raisons d'agir.
- BOURDIEU, P. (1984). *Homo Academicus*. Paris : Éd. de Minuit.
- BOURDIEU, P. (1986). L'illusion biographique, *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 62-63, juin, Paris, p. 69-72.
- BRUNNER, J. et FLISFISH (1983). *Los intelectuales y las instituciones de la cultura*. Santiago de Chile : FLACSO.
- CHARLE, C. (1994). *La république des universitaires, 1870-1940*. Paris : Le Seuil.
- CONINCK, F. de. et GODARD, F. (1989). L'approche biographique à l'épreuve de l'interprétation. Les formes temporelles de la causalité, *Revue Française de Sociologie*, vol. XXXI, p. 23-53.

- CORIA, A. (2000). *Tejer un destino. Sujetos, institución y procesos político-académicos en el caso de la institucionalización de la pedagogía en la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina, 1955-1966*. México : Doctorado del DIE-CINVESTAV.
- DUBAR, C. (1991). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris : A. Colin.
- DUBY, G. (1999). El placer del historiador, in Rojas, B., *Obras selectas de Georges Duby*, México : FCE.
- DUCOING, P. et LANDESMANN, M. (1993). *Las nuevas formas de la investigación en educación*. México : AFIRSE, Ambassade de France, Universidad Autónoma de Hidalgo.
- DUCOING, P. (2003). *L'éducation au regard de la mondialisation-globalisation*. Mexico : AFIRSE, CESU.
- ENRIQUEZ, E. (1992). *L'organisation en analyse*. Paris : PUF.
- ENRIQUEZ, E. (1996). *Educación y formación. Aportes desde una teoría de la institución y las organizaciones*. Buenos Aires : Facultad de Filosofía de la UBA y Ed. Novedades Educativas.
- FAVE-BONNET, M.-F. (1993). *Les enseignants-chercheurs physiciens*. Paris : INRP.
- FRIEDBERG, E. et MUSSELIN, C. (1989). *En quête d'université*. Paris : L'Harmattan.
- FERNÁNDEZ, L. (1996). El análisis de lo institucional en los espacios educativos. Una propuesta de abordaje, in *Praxis educativa La Pampa*, Instituto de Ciencias de la Educación para la Investigación Interdisciplinaria de la Universidad de la pampa, Año II, No. 2 de diciembre, p. 9-22.
- GALISSOT, R. (1987). Sous l'identité, le processus d'identification, in *L'homme et la société, Revue Internationale de recherches et de synthèses sociologiques*, n° 83 – Nouvelle série, Paris : L'Harmattan, p. 12-27.
- GARCÍA SALORD, S. (1998). *Estudio socioantropológico de las clases medias urbanas en México : el capital social y el capital cultural como espacios de constitución simbólica de las clases sociales. Tesis de doctorado*. México : Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.
- GARCÍA SALORD, S.; GREDIAGA, R. et LANDESMANN, M. (2003). Los académicos en México : Hacia la constitución de un campo de conocimiento 1993-2002, in Ducoing, P., *Sujetos, actores y procesos de formación*, México : COMIE, p. 114-298.
- GAULEJAC de, V. (1992). *La névrose de classe*. Paris : Hommes et groupes.
- GIL, M. et al. (1994). *Los rasgos de la diversidad : un estudio sobre los académicos mexicanos*. México : UAM-A.
- GIMÉNEZ, G. (1996). La identidad social o el retorno del sujeto en sociología, in III Coloquio Paul Kirckhoff, *Identidad*, México D.F. : UNAM-Instituto de Investigaciones Antropológicas.
- GREDIAGA, R. (1999). *Profesión académica, disciplinas y organizaciones. Procesos de socialización y sus efectos en las actividades y resultados de los académicos mexicanos*. México : Doctorado del Colegio de México.
- LANDESMANN, M. ; GARCÍA SALORD, S. et GIL, M. (1996). Los académicos en México : un mapa inicial del área de conocimiento, in Ducoing, P. et Landesmann, M., *Sujetos de la educación y formación docente*, México : COMIE, p. 157-222.
- LANDESMANN, M. (1997). *Identités académiques et génération. Le cas des enseignants de biochimie de l'Université Nationale Autonome du Mexique (UNAM)*. Paris : Doctorat Paris X-Nanterre.
- LANDESMANN, M. (2001). Trayectorias académicas generacionales : constitución y diversificación del oficio académico. El caso de los bioquímicos de la Facultad de Medicina, in *Revista Mexicana de Investigación educativa*, vol. VI, núm. 11, enero-abril, México : COMIE, UPN, P.y V. p. 33-62.
- LANDESMANN, M. (2003). L'évaluation, la profession d'enseignant et la globalisation, in Ducoing, P., *L'éducation au regard de la mondialisation-globalisation*, Mexico : AFIRSE, CESU, p. 331-341.
- MANNHEIM, K. (1990). *Le problème des générations* (Trad. De Gérard Mauger et Nia Perivolaropoulou). Paris : Nathan.
- MUEL-DREYFUS, F. (1983). *Le métier d'éducateur*. Paris : Éd. de Minuit.
- PAZ, O. (1993). *Itinerario*. México : FCE.
- REMEDI, E. (1997). *Detrás del murmullo : vida político-académica en la Universidad Autónoma de Zacatecas*. México : Doctorado del DIE-CINVESTAV.



# UNE SOCIOLOGUE BRÉSILIENNE AU CROISEMENT DE DIVERSES CULTURES DE RECHERCHE

MENGA LÜDKE

**J**e dois à Viviane Isambert-Jamati l'introduction dans le cercle très spécial de chercheurs qui partagent leurs parcours de recherche avec le public de *Perspectives documentaires en éducation*. J'ai résisté plusieurs années déjà, mais je dois reconnaître que les raisons avancées par Viviane ont été, comme toujours, les plus fortes. Ma trajectoire de vie et de formation m'a amenée à traverser différents pays, à rencontrer différentes cultures de recherche, qui ont provoqué un croisement d'influences sur la jeune chercheuse en formation, originaire d'un pays où la tradition de recherche en éducation était aussi encore très jeune. Le passage par la France a été fondamental, autant pour mon histoire personnelle (j'y ai fait mon doctorat), que pour mon rapport à l'histoire du pays (j'y ai vécu mai 1968).

## À L'ORIGINE

Mon accès à l'enseignement supérieur a représenté un saut d'obstacles de natures sociale et même matérielle. Dans ma famille, je fus la première de ma génération à accéder à l'enseignement supérieur. Pour assister aux cours de l'université de São Paulo, il me fallait faire de longs trajets en train ou en autobus, car j'habitais à soixante kilomètres de la capitale de l'état<sup>1</sup>. J'y ai fait ma licence en philosophie – correspondant à peu près au DESS –, qui donnait accès au concours de professeur de l'enseignement secondaire du réseau public.

Je me suis alors présentée à l'examen pour enseigner la sociologie aux instituteurs en formation dans les écoles normales. Mon travail dans ce type d'institution a duré quatre ans, dans une ville bien éloignée de la capitale et de ma ville natale. Je me suis très bien adaptée au rôle de

---

1. Le Brésil est divisé en vingt-sept états.

professeur, mais j'étais déjà captivée par la recherche, surtout grâce à l'influence d'un de mes professeurs, l'un des plus importants sociologues brésiliens, Florestan Fernandes, dont les œuvres constituent des références obligatoires pour toute la communauté éducative du pays. Connaissant mon intention de poursuivre mes études après la licence, il m'a suggéré de faire une étude sur une communauté formée par des lettons, qui avaient quitté leur pays à l'époque de la deuxième guerre mondiale. Ils vivaient près de la ville de l'école normale où je travaillais. Il s'agissait d'un groupe résiduel d'environ trois cents personnes, toutes âgées de plus de soixante ans : ceux qui restaient ensemble après la fuite des jeunes adultes, partis vers d'autres régions du pays pour chercher de meilleures conditions de vie et de travail. J'ai visité plusieurs fois cette communauté (y compris avec mes étudiants). J'ai interviewé son leader et j'ai obtenu une intéressante quantité de données, susceptibles de servir mon travail de « post-graduation », comme on désignait à cette époque-là les études après la licence. Mais j'ai bientôt abandonné ce petit projet qui, accompli, aurait pu me conduire vers un itinéraire marqué par l'étude des communautés, bien au goût des sociologues américains du moment.

Du fait de mon activité professionnelle, mon attention était déjà attirée par les problèmes d'éducation, surtout en ce qui concerne la formation des enseignants. J'ai été invitée à participer à la réflexion d'une équipe, formée dans la capitale de l'état, pour la formation des enseignants, en vue de l'installation d'un nouveau type d'établissement d'enseignement secondaire, appelé le « Gymnase vocationnel ». Inspiré des « classes expérimentales » du Père Faure, en France, ce nouveau type d'école moyenne proposait un programme curriculaire articulant les objectifs de l'enseignement secondaire traditionnel (de préparation générale) à l'initiation aux pratiques pour une meilleure adaptation à la vie courante de chaque citoyen. Ces pratiques couvraient des sujets liés aux métiers du commerce, de l'industrie, ou bien aux problèmes agricoles. Chaque établissement devait choisir les pratiques les plus adaptées au contexte dans lequel l'école serait installée et c'était les parents qui faisaient les choix. J'étais chargée de coordonner l'enquête auprès des parents, dans les cinq premières villes où les nouveaux « gymnases » seraient installés. C'était ma première recherche.

Ensuite, j'ai été invitée à m'inscrire dans un séminaire de préparation de jeunes chercheurs en éducation. C'était une initiative de notre institut national de recherche pédagogique, l'INEP, avec l'appui de l'UNESCO. Il réunissait une trentaine de jeunes, venant de toutes les régions du pays, pour passer une année comme internes dans ce séminaire, à São Paulo, suivant des cours considérés comme fondamentaux pour la formation des futurs chercheurs en éducation, tous déjà licenciés et ayant quelque expérience comme enseignants. Les disciplines offertes étaient la statistique et la méthodologie de recherche pour tous, bien sûr, et des disciplines spécifiques pour les participants de chaque domaine de spécialité du séminaire : la sociologie de l'éducation, la psychologie de l'éducation et l'administration scolaire. J'appartenais évidemment au groupe de sociologie, sous la direction d'un professeur invité venant d'une université américaine, comme c'était d'ailleurs le cas pour les deux autres groupes. Les trois professeurs américains furent invités en raison précisément de leur expérience en tant que professeurs et chercheurs. Dans le groupe de sociologie nous avions, comme auxiliaire du professeur américain, une sociologue brésilienne qui venait de soutenir son doctorat à l'université de Chicago : Aparecida Joly Gouveia. Vers la fin de l'année, donc avant la fin du séminaire, elle s'était révélée notre vraie formatrice, grâce à sa grande qualification comme chercheuse et à sa sensibilité aux problèmes d'éducation du pays. En plus, elle arrivait de l'université de Chicago porteuse d'un ambitieux projet de recherche. Il s'agissait d'un « survey » pour étudier les relations entre l'enseignement secondaire et le développement socio-économique des différentes régions du pays. A. Joly Gouveia était chargée de composer l'équipe de travail et elle sollicita pour cela quelques étudiants du séminaire, dont je faisais partie. Ce fut notre grande école pratique de la recherche. Après les études à l'université et l'approfondissement au séminaire, rien de mieux, pour compléter notre formation, que l'implication dans un grand projet de recherche. Nous avons eu l'opportunité d'en vivre chaque étape, depuis la formulation des hypothèses jusqu'à la rédaction du rapport final, en passant par la discussion sur la construction de l'échantillon, l'élaboration des instruments, la récolte de données, les analyses et les débats autour des observations. Tout cela était suivi de près par l'attention clairvoyante de la chercheuse

expérimentée. Elle nous a même confié la rédaction de plusieurs chapitres du livre, correspondant au rapport final de la recherche. C'était ma première publication<sup>2</sup>.

## VERS LA FRANCE

Je fus invitée à poursuivre dans le centre de recherche où se déroulait le séminaire, comme auxiliaire auprès du professeur de sociologie, puis dans les différentes recherches réalisées dans le centre. Quatre ans plus tard, en 1966, j'ai reçu une bourse pour suivre, pendant six mois, un cours sur les organisations internationales, à Nice. Après la fin du cours, je me suis installée à Paris, disposant d'un congé sabbatique d'une année. J'avais la ferme intention de profiter des quelques mois restants pour entrer en contact avec les groupes de recherche en sociologie de l'éducation. J'ai eu l'occasion de rencontrer à Paris Madame Jacqueline Cambon, qui avait travaillé à São Paulo, dans le séminaire mentionné. Je lui ai demandé de m'indiquer un contact, parmi les membres de la communauté de sociologues de l'éducation à Paris. Elle a immédiatement proposé le nom de Viviane Isambert-Jamati, qu'elle ne connaissait pas personnellement, tout en me conseillant de lui demander un rendez-vous, car Viviane Isambert-Jamati était connue comme très ouverte et accueillante mais aussi très occupée par sa responsabilité de directrice du Centre d'études sociologiques de la rue Cardinet. Ce rendez-vous, accordé tout de suite, a joué un rôle capital dans ma carrière. Viviane m'a invitée à devenir vacataire dans son groupe et m'a aussi suggéré de rester en France faire un doctorat. J'avoue que, même aujourd'hui, évoquant cette rencontre, je me sens un peu étourdie par la confiance spontanément offerte par Viviane à une jeune étrangère, tout à fait inconnue. Elle m'a avoué ne pas pouvoir assumer la direction de ma thèse, car elle n'était pas encore à l'université, mais qu'elle tâcherait de trouver un collègue pour le faire si je me décidais à rester. Une semaine plus tard, j'avais pris la décision qui a marqué définitivement ma carrière et placé Viviane Isambert-Jamati au cœur du processus d'achèvement de ma formation de chercheuse, à travers le doctorat.

Autour de Viviane gravitait tout un réseau d'influences, dont j'ai énormément bénéficié. La participation aux enquêtes menées par le groupe de sociologie de l'éducation m'a permis de continuer à me familiariser avec les différentes ressources propres à ce genre de recherche. Elle m'a permis d'approfondir des discussions sur les sources théoriques, mais surtout elle a marqué mon introduction à une nouvelle culture de recherche, différente de celle de mon initiation comme jeune chercheuse au Brésil, fortement marquée par l'influence de la façon américaine de faire de la recherche en éducation. Après une longue période de formation de nos professeurs universitaires en Europe (Portugal, France, Italie, Allemagne, Angleterre, Espagne, Suisse), à cette époque là, nos chercheurs, dans tous les domaines, y compris les sciences humaines, commençaient à orienter leur formation vers les États-Unis. Au cours de mes études à l'université de São Paulo, j'avais vécu une période que je dirais de transition. Les profonds traits imprimés par le travail de grands noms de la philosophie et de la sociologie françaises sur nos institutions d'enseignement supérieur, spécialement à la faculté de philosophie, sciences et lettres de l'université de São Paulo, étaient encore très visibles. Je mentionne brièvement quelques noms : Gilles-Gaston Granger, Roger Bastide, Paul Arbouse-Bastide, Lévi-Strauss. Mes professeurs brésiliens avaient été formés dans cette « école européenne », mais leurs étudiants commençaient à se diviser, quelques-uns encore suivant les mêmes sources que leurs maîtres, donc en Europe, d'autres se tournant vers les nouvelles institutions d'enseignement supérieur américaines. Celles-ci démontraient une réputation croissante et une puissance considérable, offrant des bourses et des financements de recherches qui attiraient de plus en plus les jeunes étudiants brésiliens, intéressés à compléter leur formation par un doctorat, ou mieux, par un PhD.

Le scénario de ma formation à l'université au Brésil était donc divisé, ou bien en train d'évoluer sous la forte inflexion de l'influence américaine. Ma propre trajectoire n'a pas échappé à cette influence, comme on verra plus tard. Néanmoins, mon séjour et mon travail en France ont aidé à me protéger des excès de cette influence, dans ma façon d'envisager les problèmes de l'éducation et de

2. Hermengarda Lütke. Os professores de ensino médio, in J. A. DIAS (coord.), *Ensino médio e estrutura socio-econômica*. São Paulo : Rio de Janeiro : MEC/INEP, 1967, 316 p., p. 265-306.