

# UNE SOCIOLOGIE DES INSTITUTEURS ET DE LEUR “MANIÈRE D’ÊTRE AU MÉTIER”

UN CHERCHEUR ENTRE ETHOS<sup>1</sup>  
UNIVERSITAIRE ET ETHOS DU “PRIMAIRE”<sup>2</sup>

HENRI PEYRONIE

*Depuis 1986, plus d’une cinquantaine de textes ont été publiés dans la rubrique “Itinéraires de recherche” de cette revue. La plupart des auteurs commencent par réfléchir assez longuement sur la tâche qui les attend. Presque tous disent la difficulté et la complexité d’un tel projet. Mais l’affirmation de la difficulté de la tâche va de pair avec la caractérisation de cette difficulté, et c’est sur cette caractérisation que commence à se construire la stratégie d’élaboration de la réponse, chaque auteur mobilisant pour ce faire les outils épistémologiques de sa discipline de recherche.*

**L**e recours de la plupart des auteurs aux modes de pensée de leur discipline principale, pour penser et construire (ou déconstruire...) ce projet autobiographique, n’est pas une simple commodité. L’existence d’une problématique ainsi située au carrefour des champs de préoccupation de disciplines diverses, indique seulement la “centralité”

d’un questionnement de cet ordre pour les sciences humaines. L’expression de cette difficulté est bien sûr partagée par les chercheurs en sociologie de l’éducation, qui repèrent d’emblée l’analogie entre le tracé rétrospectif de cet “itinéraire de recherche” et certaines formes du recueil de l’information en sociologie, et qui font rebondir la réflexion

- 
- 1 Ethos : ensemble de dispositions acquises socialement qui détermine de façon cohérente les comportements individuels.
  - 2 Les analyses présentées succinctement dans ce texte sont développées dans deux ouvrages : *Des maîtres aux professeurs d’école* paru aux Presses Universitaires de France en 1998 (chapitre 3 : Méthodologie de recherche), et dans un ouvrage à paraître dans quelques mois chez L’Harmattan (collection dirigée par Michel Bernard) à partir de ma note de synthèse d’HDR - titre à préciser -.

épistémologique – que nourrit la question du statut des discours du type “récit de vie” –, sur la tâche autobiographique devant laquelle ils se trouvent.

On le sait d’expérience, les modèles de fonctionnement des laboratoires de recherche universitaires des sciences dures constituent les référents implicites de la manière dont on voudrait planifier, gérer, évaluer l’ensemble des centres de recherche universitaires. Ce modèle de fonctionnement des laboratoires inclut de plus en plus un modèle de fonctionnement des chercheurs, qui englobe : la manière d’entrer dans le métier, le rythme de la carrière, et l’itinéraire qui se doit d’être linéaire et de ne connaître en fait de ruptures que quelques infléchissements épistémologiques et méthodologiques. La rubrique “Itinéraires de recherche” a le très grand mérite de faire émerger ce que sont les itinéraires réels des enseignants-chercheurs des sciences de l’éducation, probablement à l’image de ce qu’ils sont le plus souvent dans les disciplines des sciences de l’homme. Elle contribue à éviter deux obstacles à la représentation des parcours des chercheurs en sciences humaines : l’obstacle qu’on pourrait dire de “l’idéalisme idéologique dans les sciences”, où l’on ne voudrait connaître que la sphère de l’épistémè ; et l’obstacle de la prégnance des normes et des formes de fonctionnement des laboratoires des sciences “dures”.

Il ne serait pas légitime d’expliquer les orientations et les évolutions épistémologiques des chercheurs par la seule référence aux différents contextes où celles-ci se développent. Encore ne faut-il pas ignorer, ou ne pas occulter, le poids des *reconversions* (reconversions professionnelles, institutionnelles, culturelles, territoriales) dans ce qu’une situation académique pourrait amener à décrire comme des *conversions* seulement intellectuelles et gnoséologiques. C’est la position que j’adopterai ici. D’autant plus que la commande qui m’est faite dans la logique de ce numéro de *Perspectives documentaires en éducation* - consacré aux professeurs des écoles - est de reconstituer les questions qui m’ont amené à m’intéresser aux instituteurs d’une part et à Célestin Freinet d’autre part. Cet “itinéraire de recherche” ne peut qu’être tiré du

côté de l’évocation de “l’itinéraire personnel”, car si les évolutions dans les positions de recherche peuvent se décrire – assez largement – dans les catégories de l’épistémologie, le choix de ses objets de travail renvoie à des dimensions de la personne du chercheur qui relèvent largement d’autres instances que celles de la rationalité épistémologique.

## JALONS DANS UN PARCOURS

En classe de terminale, la philosophie m’est apparue comme un superbe outil pour “penser le monde” ; mais au bout de cette année de cours et de lectures philosophiques, il m’avait semblé que cet outil, qui élimine de mauvais problèmes et qui construit des dispositifs de réflexion sophistiqués pour en penser d’autres, était porteur – en abîme – d’une multitude d’autres interrogations et d’autres dispositifs de pensée que j’avais tout juste effleurés : j’ai voulu “en faire le tour”, même si l’abîme ne se laisse pas border... J’ai donc entrepris des études universitaires de philosophie. C’était à une époque – les années 1960 – où l’on pouvait s’engager dans des études universitaires et faire le choix d’une discipline sur le critère du plaisir des études : bon an, mal an, l’insertion professionnelle suivait... Il était à peu près évident que j’enseignerais. La réussite au concours des IPES, à la fin de la première année d’études universitaires, a donné un statut social à cette “évidence”.

Les études dans cette discipline comportaient alors une formation en psychologie, en sociologie et en anthropologie. Les sciences humaines me sont vite apparues comme porteuses d’autres outils d’intelligibilisation que ceux de la philosophie : des outils travaillant sur des objets du monde contemporain extérieurs à la tradition du corpus historique des textes, ou prenant comme objet “le sujet” dans ses dimensions non transparentes à lui-même. C’est ainsi que, sous la direction de Claude Lefort, j’ai réalisé un *Diplôme d’Études Supérieures* [DES] de philosophie, qui m’a permis de faire des lectures sérieuses dans le domaine de la linguistique et dans celui de la psychanalyse. Le modèle épistémologique du structuralisme de la linguistique, renforcé par

celui de l'anthropologie structurale de Claude Lévi-Strauss, s'imposait un peu partout comme horizon de référence dans les sciences humaines. Mon mémoire s'interrogeait sur le devenir de la tradition philosophique de questionnement du sens dans ce contexte pour le moins peu favorable.

Un an après, en même temps que j'achevais mes études universitaires de philosophie en préparant l'agrégation, j'ai trouvé dans le mouvement social de 1968 – qui réactualisait l'utopie d'une société sans exploitation et sans pouvoirs arbitraires – la confirmation de la pertinence d'un "engagement" politico-culturel orienté vers ces valeurs-là. J'étais lycéen pendant la guerre d'Algérie. La lecture de la presse n'était guère encouragée par les autorités des lycées, à cette époque ; mais, en insistant un peu, il était possible d'emprunter leurs journaux à certains surveillants d'internat. Un camarade d'étude était Algérien. J'ai encore le souvenir de sa fureur après le massacre de plusieurs centaines d'Algériens de Paris (et le silence de la presse) ; c'était le 17 octobre 1961. Quelque temps après il y eut la manifestation de protestation et les morts de Charonne. Mon intérêt pour le politique, et mon orientation dans les enjeux des années soixante, ont pris forme dans ce contexte. Cette logique-là a induit quelques épisodes ultérieurs pour ce qui me concerne : pendant l'été 1964, après l'année de "propédeutique", je suis allé travailler en Algérie, sur une initiative de l'UNEF<sup>3</sup>, pour aider à se préparer au baccalauréat des jeunes – et des moins jeunes – dont la scolarité n'avait été que partielle pendant la guerre de libération nationale. Plus tard, après la fin de mes études, je suis parti au Cambodge (de 1969 à 1971), au titre du "service national", pour enseigner la philosophie et les sciences humaines à l'Université de Phnom Penh (c'était aussi l'époque d'une forte mobilisation mondiale contre "l'impérialisme américain" et en particulier contre sa présence en Indochine). Enfin, en 1975, j'ai profité d'une idée de Jacques Delors, relayée par le Premier ministre Jacques Chaban-

Delmas, pour "être détaché" dans une entreprise : j'ai passé une année scolaire à l'usine sidérurgique de Caen-Mondeville ; le souvenir des premiers "établis" des années soixante n'était pas encore tout à fait estompé<sup>4</sup>...

## FORMATEUR EN ÉCOLE NORMALE D'INSTITUTEURS

En 1971, j'ai été nommé sur un poste dit de "psycho-pédagogie" pour la formation professionnelle des instituteurs en École normale : j'ai refusé cette affectation qui me semblait déboucher sur autre chose que l'enseignement de la philosophie et j'ai alors été nommé, pour enseigner la philosophie, dans les classes de terminales de l'École normale de Caen. Le rapport à leurs études de ces élèves "laborieux", leur "rapport au savoir", le respect de la tradition scolaire mêlée d'une forte curiosité critique post-soixante-huitarde : les caractéristiques de cette population d'élèves, en ce début des années 1970, m'ont fait m'identifier très fortement au métier de professeur de philosophie.

Les classes de terminales, et avec elles la tradition des classes d'enseignement du secondaire, ont été supprimées dans les écoles normales en 1972. J'ai alors accepté de tenter l'expérience de la formation professionnelle des instituteurs. L'École normale de Caen était un des quatre centres de préparation à cette tâche, puisque Francine Best – alors directrice de l'École normale d'institutrices du Calvados – venait d'y "décentraliser" le centre de formation situé auparavant à l'École normale supérieure de Saint-Cloud. J'y ai suivi un stage de formation d'un semestre. C'est aussi là que j'ai rencontré la discipline universitaire des "Sciences de l'éducation", puisqu'il existait un Institut des Sciences de l'Éducation à l'Université de Caen, depuis 1967. Étudiant, j'avais connu Gaston Mialaret comme professeur de psychologie ; je le retrou-

3 L'Union Nationale des Étudiants de France, le syndicat étudiant "progressiste" dont on connaît l'engagement contre la guerre d'Algérie.

4 Cf. *Un professeur de philo à l'usine. Dix mois de stage de sidérurgie*, Paris, Tournai, Casterman, 1980.

vai professeur de “sciences de l’éducation”, dans ce stage d’adaptation aux fonctions de professeur en École normale.

Devenir “formateur d’instituteurs” entre 1973 et 1983 m’a installé dans la situation d’avoir à construire des compétences extrêmement variées, avec un cheminement très marqué par des démarches de tâtonnement. Il fallait enseigner des savoirs relevant de corpus que j’avais peu rencontrés dans le parcours de mes études : l’histoire des idées pédagogiques et l’histoire des idées sur l’éducation, la sociologie de l’éducation, voire même la psychologie du développement ou encore des éléments de psychologie clinique. Il fallait aussi avoir assez de connaissances pour collaborer avec les didacticiens des disciplines de l’école primaire. Enfin, il aurait fallu maîtriser cet ensemble de savoirs pratiques véhiculés par le courant d’innovation connu sous le nom de “rénovation pédagogique”.

Mais il fallait plus encore s’aguerrir dans les pratiques de formation professionnelle et dans celles de formation d’adultes : sur l’aide à l’expression et à l’analyse des besoins de formation, sur la régulation des groupes en formation, sur l’évaluation de la formation professionnelle initiale ou de la formation continue ; comme d’autres professeurs en École normale d’instituteurs, c’est d’abord par le tâtonnement et par la redécouverte individuelle que je me suis approprié des bribes de la *culture de la formation d’adultes*, dont les lignes de force étaient véhiculées par des canaux dont il serait probablement difficile de retracer les parcours.

Pour entrer dans l’idée d’une recherche en éducation, de type universitaire, il m’a fallu un temps assez long pour mener un travail de “prise de distance” m’amenant à prendre la sociologie comme référent théorique privilégié et à choisir des formes de travail empiriques étrangères à la représentation des sciences de l’éducation, organisée autour de la psycho-pédagogie expérimentale, qui était hégémonique à l’Université de Caen. Ma

contribution à l’ouvrage d’hommage à Gaston Mialaret<sup>5</sup>, intitulée “*L’école primaire, point nodal de l’œuvre de Gaston Mialaret*” a été un maillon important de ce travail de prise de distance : en affirmant que ce qui constituait l’unité de la posture de Gaston Mialaret résidait dans ses formes d’intérêt multiples pour l’école primaire et non pas dans son attachement au paradigme de la psycho-pédagogie expérimentale, “je me suis autorisé” à travailler en recherche en construisant des regards croisés – empiriques – sur des objets relevant de l’école élémentaire, et avec des référents théoriques empruntés à la sociologie et à l’anthropologie.

## L’IMPORTANCE DE RÉSEAUX DE CO-FORMATION

Du début des années 1970 et jusqu’en 1985, les écoles normales d’instituteurs ont constitué un lieu d’élaboration collective de compétences : par exemple, des compétences ancrées dans la formation par *l’analyse des pratiques*, appuyée sur les “technologies audio-visuelles nouvelles”, le circuit fermé de télévision et le magnétoscope des années 1970. C’est en effet au sein d’un réseau national de co-formation que ces savoir-faire professionnels se sont construits : le *Comité de coordination des écoles normales (CCEN)*. A la différence d’autres réseaux plus informels, celui-ci comptait au nombre de ses objectifs celui de procéder à des publications : leur raison d’être était autant de contraindre les formateurs à “formaliser leurs pratiques” pour eux-mêmes, que de diffuser aux autres ces nouveaux savoir-faire.

Le réseau des enseignants du mouvement de l’École moderne (pédagogie Freinet) a constitué pour moi un autre réseau de ressources pour ma formation. A partir du milieu des années 70, j’ai été impliqué dans les activités du groupe du Calvados de ce mouvement.

Cette implication a été une des façons de trouver

5 Dans : *Gaston Mialaret, l’éducateur, le pédagogue, le chercheur*, Paris, PUF, 1993 (mais mon texte a été écrit dans les années 80).

des matériaux pour construire une professionnalité de formateur d'instituteurs : des matériaux qui soient "signifiants" ailleurs que dans la convention de pratiques scolaires maladroitement travaillées par le courant de la "rénovation pédagogique". J'y ai appris beaucoup de choses sur les pratiques de classes dans une option de pédagogie coopérative. J'y ai appris aussi des choses sur la vie – au quotidien – d'un mouvement pédagogique autogéré.

## DE LA FORMATION DES ENSEIGNANTS À LA RECHERCHE EN ÉDUCATION

Ce n'est qu'après quelques années mobilisées pour la construction d'une "professionnalité" de ce type, que le projet de conduire une recherche en éducation de type universitaire est devenu plausible :

■ Plausible parce qu'il n'y avait plus les mêmes urgences en matière de tâtonnement innovant pour assurer une forme de survie professionnelle (et donc plausible en termes de disponibilité pour faire face aux diverses contraintes du travail de recherche) ;

■ Et plausible en termes d'adéquation entre l'ambition de recherche en éducation et l'ambition de la fonction de formateur d'enseignants : les apports de cette "école de formation" (que constitue la "discipline" de la recherche) n'auraient pas été efficaces dans la formation d'enseignants, s'ils n'y avaient pas été relayés et étayés par les compétences professionnelles en formation des adultes acquises auparavant.

Au tout début des années 1980, le projet de recherche que j'ai élaboré à l'occasion du DEA de Sciences de l'éducation fut très marqué par mon implication en formation initiale et en formation

continué d'instituteurs. Mais par ailleurs ce projet portait aussi beaucoup l'empreinte d'un courant historiquement important de la recherche en éducation : celui de "la sociologie des inégalités de l'éducation" et de "l'approche sociologique de la réussite et de l'échec scolaires"<sup>6</sup>. Ces champs de préoccupation de la recherche étaient portés dans leur genèse et dans leur dynamique par ce qu'on pourrait appeler l'environnement progressiste de l'école.

J'ai publié alors quelques articles, dont un à partir d'une étude sur les représentations de l'échec scolaire parmi les instituteurs du Calvados<sup>7</sup>; et un autre qui décrivait et analysait deux dispositifs de formation professionnelle visant à élaborer des savoir-faire pour aller contre l'échec scolaire socialement ségrégatif. Puis, parallèlement à cette orientation de recherche, en vue du colloque organisé par P. Clanché et J. Testanière en 1987 à Bordeaux sur "l'actualité de la pédagogie Freinet", je me suis mis à travailler sur le mouvement de l'École moderne (dans lequel - je l'ai dit - je m'étais impliqué depuis plusieurs années). Je n'ai pas cessé depuis de travailler avec/et sur ce mouvement d'instituteurs mobilisés pour "une école populaire". J'ai d'abord travaillé sur "les effets sociaux" de cette pédagogie (en empruntant cette problématique au réseau de recherche en sociologie de l'éducation Paris V-Genève). Au 2<sup>e</sup> colloque de Bordeaux, en 1990, ma contribution portait sur la question : "Quels sont les jeunes instituteurs susceptibles de se mobiliser pour entrer dans le mouvement Freinet ?"<sup>8</sup>. J'ai tenté ensuite de repérer les traces de la socialisation par l'école dans le temps long d'une vie, chez des adultes, anciens élèves de classes Freinet. Enfin, je viens d'achever un portrait – historique et anthropologique – de Freinet, et une analyse de son influence actuelle (ouvrage à paraître<sup>9</sup>).

6 Objet de ce DEA : *Les analyses en termes de subcultures, qui se substituent à l'explication de certains échecs scolaires en termes de "handicap socio-culturel", sont-elles cohérentes ? sont-elles opératoires ?*

7 Dans : *Géographie sociale* (Caen, revue de l'UA 915 du CNRS), n° 4 ("Scolarisation, formation, emploi"), février 1987.

8 Dans : *Freinet, 70 ans après*, Presses Universitaires de Caen, 1998.

9 *Célestin Freinet - Pédagogie et émancipation*, à paraître chez Hachette, collection "Portraits d'éducateurs", en septembre 1999.

## LE TRAVAIL SUR L'IDENTITÉ PROFESSIONNELLE DES INSTITUTEURS

Ma thèse de doctorat a porté sur un autre objet, travaillé parallèlement au précédent. La question du devenir de l'identité professionnelle des instituteurs y est pensée à partir d'une interrogation sur le "rapport au métier", travaillée dans une mise en perspective avec les dispositifs de formation professionnelle et avec les principaux modes et instances de socialisation professionnels et non professionnels. C'est ce que j'ai voulu traduire dans le titre et le sous-titre du livre qui en est issu : *Instituteurs : des maîtres aux professeurs d'école. Formation, socialisation et "manières d'être au métier"* (PUF, 1998).

La préoccupation de recherche qui a abouti à cette thèse de doctorat était donc très liée au fait que ma tâche professionnelle se soit organisée autour du groupe professionnel des instituteurs pendant une douzaine d'années, entre 1971 et 1984. Je me suis trouvé proche de la communauté professionnelle, que j'étudie dans cette recherche, à plusieurs titres :

■ En un sens, j'ai été acteur de cette communauté, comme prescripteur de stratégies professionnelles (ou comme prescripteur supposé...), en tant que professeur d'école normale.

■ A tout le moins, j'appartenais – et j'appartiens encore – à une communauté professionnelle voisine : comme professeur d'école normale, puis comme enseignant-chercheur en sciences de l'éducation, j'étais et je suis dans un monde professionnel qui compte de nombreuses interférences professionnelles avec le groupe socio-professionnel des instituteurs.

■ J'entretenais des liens amicaux avec des acteurs professionnels de ce groupe, côtoyés dans la vie associative, dans les lieux de loisirs culturels, parfois à l'université, ou encore dans la vie syndicale : des instituteurs connus à l'occasion de stage de formation continue, des maîtres formateurs, d'anciens élèves.

Enfin (ou d'abord ?) j'appartiens au monde des instituteurs par ma famille : mes parents furent instituteurs dans un département de Haute-Normandie, du début des années 1930 à la fin des années 1960 : un moment historique où les images d'Épinal de l'école publique française ont perdu beaucoup de leurs couleurs, mais où elles étaient néanmoins encore prégnantes dans les représentations collectives. Malgré la coïncidence entre le métier de mes parents et le groupe professionnel sur lequel portait cette recherche, j'ai affirmé que ce travail de thèse me semblait entretenir peu de rapports avec cette part-là de mon histoire familiale, que cette étude n'était pas nostalgique, qu'elle n'était pas non plus une recherche de racines<sup>10</sup>.

La position épistémologique traditionnelle, en sociologie, est construite sur la nécessité de la distance, voire sur la nécessité du rapport d'altérité, entre le chercheur et son objet. A la suite d'Everett C. Hughes (une des figures de l'École de Chicago de l'entre-deux-guerres et de l'après-deuxième guerre mondiale), Jean-Michel Chapoulie a souligné que dans une pratique "de terrain" (en particulier lorsque l'accès du terrain est difficile) la proximité entre le chercheur et son objet devient le gage d'une approche privilégiée. Ce n'est plus la "distance" qui s'impose alors, mais la "distanciation" à construire au sein d'un rapport de proximité préalable.

Un questionnement sur "l'implication" du chercheur est utile dans toute recherche en sciences humaines ; dans une situation de recherche de ce type-là, il était quasiment indispensable. J'ai donc évoqué, dans ma thèse, ce qu'il en est des valeurs, des normes ou encore des catégories de pensée respectives du groupe socio-professionnel des instituteurs et du groupe des universitaires. J'ai indiqué que je me sentais plus proche du système de valeurs du monde professionnel des instituteurs – monde avec lequel j'entretiens un rapport de familiarité – que du système du monde universitaire auquel j'appartiens institutionnellement. Il s'agit de valeurs qui caractérisent l'ethos traditionnel de la profession : comme l'attachement à l'autonomie

10 *Op. cit.*, PUF, p. 73.

dans le travail, et son corollaire la “forte régulation des situations” dans la situation de l’enseignement “face à la classe”;<sup>11</sup> ou bien la solidarité du corps professionnel qui s’oppose au modèle de la hiérarchisation (comme l’a montré le “mouvement” des instituteurs de l’hiver 1987) ; ou encore le travail comme valeur, en continuité avec l’ethos des classes populaires. Il s’agit aussi de valeurs qui, selon Martine Kherroubi, caractérisent les instituteurs “mobilisés” des générations les plus récentes : un rapport fort au travail, et même une “forte imprégnation de la valeur travail” ; “la place centrale accordée à l’enfant” dans l’investissement professionnel ; “un refus assez général des relations de compétition et des relations de pouvoir”, ou encore l’attachement à un espace relationnel réduit dans le champ professionnel<sup>12</sup>.

Il n’y a pas seulement différence d’ethos entre le groupe socio-professionnel des instituteurs et celui des universitaires, il y a aussi une rivalité symbolique, qui n’est pas sans rappeler la coupure pratique et symbolique entre “primaires” et “secondaires”. Lors de la célèbre enquête sur Plozevet, Edgar Morin avait noté “le besoin fondamental du Plodémétien à l’égard de l’enquêteur : l’estime et l’amitié”, et avait souligné la réticence croissante des villageois devant l’absence de feed-back sur les conclusions des premières phases de l’enquête<sup>13</sup>. Et c’était, selon lui, les enseignants de l’école publique qui avaient ressenti le plus ce besoin, et dont la bonne volonté face aux enquêteurs s’était – à la longue – étiolée, devant la rétention d’information caractérisant les acquis partiels du travail d’enquête. Le type de coupure entre les deux groupes professionnels, en même temps que les formes de proximité qu’ils entretiennent, font problème, non seulement dans cette attente de “restitution des résultats de l’enquête”, mais encore dans le travail de

recueil des données et dans celui de leur analyse : si Pierre Bourdieu a pu parler de “violence symbolique” dans la figure du rapport interviewer-interviewé, il me semble qu’on peut plus encore appliquer cette expression de violence symbolique à la démarche “d’objectivation” du discours et des attitudes de l’enquêté. Il me semble donc nécessaire de ne jamais ignorer le sens attribué par les acteurs sociaux aux situations qu’ils évoquent lors d’un entretien ou lors d’une observation (même lorsqu’ils ont une lecture sociologisante de ces situations...).

J’ai souligné une autre difficulté : il faut le rappeler, la recherche sociologique, comme la recherche dans les autres sciences, se développe (selon la formule de Bachelard) comme “une perspective d’erreurs rectifiées”. A tout le moins, la recherche en sciences humaines se développe en construisant des problématiques qui “prennent leurs distances” avec les positions sociologiques antérieures. L’obsolescence des problématiques sociologiques et des énoncés réputés scientifiquement légitimes est même parfois très rapide. Cette pratique de dépassement répété est justifiée, dans une logique de développement scientifique. Mais si elle n’entraîne pas une certaine prudence et une grande modestie dans les énoncés des chercheurs (surtout lorsque ces énoncés objectivent les conduites et les représentations d’acteurs sociaux avec lesquels le chercheur a instauré une forme de collaboration : ce qui est souvent le cas avec des enseignants), le chercheur exerce là, de nouveau, une forme de violence symbolique.

D’autant plus qu’il faut être conscient que cette pratique fonctionne aussi dans une logique de distinction au sein du milieu des chercheurs. Et l’on voit bien ce que cette pratique-là de l’obsolescence peut instaurer dans les rapports du chercheur universitaire aux enseignants enquêtés. On peut difficile-

11 D’après François Dubet et Danilo Martucelli, *A l’école : Sociologie de l’expérience scolaire*, Paris, Ed. du Seuil, 1996, (p.124-140).

12 Martine Kherroubi, *Les instituteurs mobilisés professionnels : une analyse sociologique*, thèse de doctorat, Université de Paris V, 1994.

13 Edgar Morin, *La métamorphose de Plozevet, Commune en France*. Première édition en 1967, sous le titre *La métamorphose de Plodémet*.

ment souhaiter simultanément que la sociologie diffuse parmi les acteurs de l'école, et s'employer à démarquer sa problématique de recherche des problématiques et des acquis sociologiques antérieurs : dans une attitude qui - nous l'avons dit - n'échappe pas toujours à la poursuite d'un effet de *distinction* dans sa propre discipline ; ou encore dans une attitude qui poursuit un effet de distinction pour se démarquer *symboliquement* du monde des enquêtés (ici des enseignants, socialement trop proche du monde des chercheurs et en rivalité avec lui dans l'espace social et dans l'espace culturel des positions). D'autant plus que le corps d'inspection et les corps de formateurs, qui ont autorité sur les instituteurs de l'école primaire, ont en commun de pratiquer *l'obsolescence rapide* des pratiques pédagogiques réputées pertinentes et du langage professionnel le plus légitime, afin d'assurer et de justifier leur domination culturelle et professionnelle. S'inscrire dans une stratégie analogue, pour le chercheur, c'est vouer les productions des sciences humaines au même type de défiance justifiée.

## DES RÉFÉRENCES THÉORIQUES

J'ai inscrit délibérément mon travail de chercheur en éducation dans la tradition de la sociologie critique, un courant dont les cautions sont Pierre Bourdieu, Jean-Claude Chamboredon ou encore Jean-Claude Passeron<sup>14</sup>. Mon adhésion à la tradition de la sociologie critique, parfois conflictualiste, vient en partie de ce que celle-ci constituait le courant sociologique dominant dans le champ de l'éducation, au moment où je me suis intéressé professionnellement à la question de l'école. Mais, plus fondamentalement, elle vient aussi de ce que je tiens cette position intellectuelle pour l'une des continuations de la réflexion issue de la rupture philosophique qui s'est opérée dans la première moitié du XIX<sup>e</sup> siècle : la rupture entre le ration-

lisme kantien qui, dans la tradition du XVIII<sup>e</sup> siècle, avait du mal à penser le sujet dans l'histoire, et le rationalisme dialectique de Hegel, qui introduisait la problématique philosophique du sujet, à la fois instance d'universalité et figure culturelle, figure sociale, inscrite dans l'histoire.

Si je devais indiquer le lieu de passage entre l'instance théorique à laquelle je me réfère dans la pensée philosophique et la position de recherche théorique et empirique où j'ai travaillé dans le champ de l'éducation, je ferais référence à Marcel Mauss. Le concept de "fait social total" de Mauss me convient mieux que celui de "fait social" de Durkheim : d'une part parce qu'il souligne la complexité des faits sociaux et la nécessité de les lire dans une pluralité de références (et je m'y reconnais quand, par exemple, je travaille sur l'imbrication des instances à l'œuvre dans les procès de socialisation identitaire) ; d'autre part, parce que dans cette conception :

*"le social, comme l'homme lui-même a deux pôles ou deux faces : il est signifiant, on peut le comprendre du dedans, et en même temps l'intention personnelle y est généralisée, amortie, elle tend vers le processus, elle est, selon le mot célèbre, médiatisée par les choses."*

en empruntant ici à Maurice Merleau-Ponty, qui voit dans cette "*sociologie assouplie*" la définition de "*l'anthropologie sociale*", et qui souligne le fil qui court de Marcel Mauss à Claude Lévi-Strauss<sup>15</sup>. Quand, dans ma thèse, je me suis réclamé de l'épistémologie de Pierre Bourdieu, c'est du Bourdieu de cette filiation-là, celui de la sociologie de l'Algérie ou celui de *La misère du monde*, et non celui de *La Reproduction*. Mais j'ai aussi noté que la plupart des travaux de sociologie des enseignants pratiquent "l'acculturation épistémologique" : il en va de même pour la sociologie de l'école. Et j'ai dit ma dette vis-à-vis de ce que j'ai appelé le "réseau de Paris V - Genève" (à commencer par Viviane Isambert-Jamati bien sûr) et vis-à-vis d'autres

14 Les auteurs de l'ouvrage *Le métier de sociologue*, Paris : Bordas éditeur, Mouton, 1968.

15 Maurice Merleau-Ponty, "De Mauss à Claude Lévi-Strauss", dans *Éloge de la philosophie et autres essais*, 1<sup>re</sup> édition 1960. Paris, Gallimard, 1989.



sociologues de l'éducation de langue française. J'ai dit aussi ce que je dois à l'époque interactionniste de "l'École de Chicago" : à Howard Becker et – à travers Jean-Michel Chapoulié – à Everett C. Hughes, ou encore ce que je dois à la "nouvelle sociologie de l'éducation" britannique, dont Jean-Claude Forquin a diffusé les analyses en France.

C'est sans doute pourquoi, pour organiser cet "itinéraire de recherche", plutôt que de tenter un

classement construit sur des distinctions d'approches méthodologiques et théoriques, j'ai préféré une autre organisation, qui combine linéarité temporelle, pour dire l'enchaînement des épisodes de ma trajectoire personnelle et professionnelle, et logique thématique, pour indiquer un ordre dans mes préoccupations de recherche empirique.

Henri PEYRONIE  
*Professeur, Université de Caen*

