

# COMMENT ON DEVIENT UN COLLÈGUE

FRANÇOIS BALUTEAU

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

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

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

## L'ENTRÉE DANS LA RECHERCHE PAR LA DÉNONCIATION

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

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

## LA REPRISE SOCIOLOGIQUE

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

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

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

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

## UN MONDE UN PEU COMME UN AUTRE

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

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

## LE RATTACHEMENT À UNE TRIBU

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

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

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

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

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

## POUR UNE SOCIO-HISTOIRE INTERPRÉTATIVE

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

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

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

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

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

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

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

## LE RÔLE D'UN CONTEXTE LOCAL

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

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

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

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

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

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

François BALUTEAU

*Maitre de Conférences*

*Université Louis Lumière-Lyon 2*

## REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

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

