

## Enseigner le travail de terrain et l'observation: témoignage sur une expérience (1970-1985)

In: Genèses, 39, 2000. pp. 138-155.

### Résumé

■ Jean-Michel Chapoulie: Enseigner le travail de terrain et l'observation: : témoignage sur une expérience (1970- 1985). Cet article est un témoignage sur ce qui a probablement été le premier exemple de mise en place, en France, au niveau des études conduisant à la maîtrise de sociologie, d'un enseignement tourné vers l'apprentissage du travail de terrain et de l'observation. L'article précise le contexte; les étapes et les différents facteurs - en premier lieu les réactions des étudiants ; eux-mêmes qui ont contribué à faire découvrir à l'auteur et à ses associés qu'un enseignement de l'observation était réalisable et intellectuellement formateur.

### Abstract

Teaching Field Work and Observation: a First-Hand Account (1970-1985) This article testifies to what was no doubt the first example in France of. teaching focused on learning how to do field work and observation at the master's degree level of sociology and below. The article explains the context, the steps involved and the various factors: first, the reactions of the students themselves, who made the author and his associates realise that teaching students to observe was both possible and a form of intellectual training. .

---

Citer ce document / Cite this document :

Chapoulie Jean-Michel. Enseigner le travail de terrain et l'observation: témoignage sur une expérience (1970-1985). In: Genèses, 39, 2000. pp. 138-155.

doi : 10.3406/genes.2000.1628

[http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/genes\\_1155-3219\\_2000\\_num\\_39\\_1\\_1628](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/genes_1155-3219_2000_num_39_1_1628)

---

*Les deux articles que Genèses présente ici – le premier de Jean-Michel Chapoulie comme le second de Charles Gadéa et Charles Soulié – ont pour intérêt de traiter, sans faux-fuyant et à partir d'expériences personnelles, une question essentielle de sociologie de la sociologie: celle de ses modalités d'enseignement universitaire et de ses voies et moyens de transmission entre générations. La transformation de l'Université française, en particulier celle des premiers cycles universitaires depuis une vingtaine d'années, pousse des équipes d'enseignants-chercheurs – espérons-le, pas seulement elles – à réfléchir sur leurs pratiques pédagogiques, à re-penser les contenus et les finalités de l'enseignement supérieur. Certains sociologues engagent d'autant plus volontiers cette démarche que l'autonomie de leur discipline dans l'Université est récente (la licence est créée en 1958). Aussi, par ces deux textes, la revue entend simplement livrer des éléments d'analyse pour ce débat.*

S. B. et Y. L.

# Enseigner le travail de terrain et l'observation: témoignage sur une expérience (1970-1985)

**Jean-Michel Chapoulie**



1. Cet enseignement donna naissance à plusieurs manuels un temps largement diffusés. Un ouvrage publié en anglais en 1975, pas très bien venu à mon avis, a fait connaître James Spradley en France: voir J. Spradley, Brenda Mann, *Les bars, les femmes et la culture*, Paris, Puf, 1979.

2. Ce texte – qui n'est ni une réflexion générale sur l'enseignement de l'observation, ni un plaidoyer cherchant à laisser de côté les erreurs ou les échecs, mais un *témoignage* – a été suscité par la communication de Jean-Pierre Briand («L'apprentissage de la sociologie fondé sur le travail de terrain: une expérience à Vincennes-Paris VIII (1972-1985)», communication au colloque «L'École de Chicago, hier et aujourd'hui»,

**L**e développement des recherches de terrain aux États-Unis – et notamment des recherches qui reposent sur une observation systématique et sur la construction explicite de catégories d'observation – s'est appuyé depuis les années soixante sur des enseignements assurés à des époques variées et dans plusieurs universités (Chicago, Berkeley, Brandeis, San Diego, Northwestern, etc.), notamment par quelques-uns des auteurs des monographies célèbres relevant de cette spécialité. Une filiation entre ces enseignements et celui qu'avait assuré Everett C. Hughes, après Robert E. Park et Ernest W. Burgess, dans les années quarante et cinquante à l'université de Chicago est fréquente, mais il existe aussi des exemples indépendants, comme l'enseignement dispensé par James Spradley à Macalaster College pendant plusieurs années<sup>1</sup>. À ma connaissance, il n'a pas existé d'enseignement de ce type en France en sociologie, à quelque niveau d'études que ce soit, avant le début des années quatre-vingt. La place prééminente accordée à la «théorie» dans la tradition française de l'enseignement de la sociologie fut certainement l'un des obstacles à l'implantation en France de ce genre d'enseignement; la rareté des études reconnues reposant sur cette démarche, l'inquiétude sur son caractère «scientifique», ne prédisposait pas non plus à l'organisation d'un

enseignement de l'observation. Cet article apporte un témoignage et une réflexion sur le cheminement qui m'a conduit, avec Jean-Pierre Briand et Henri Peretz, comme moi nommés en 1970 ou l'année précédente dans ce qui était alors le Centre expérimental de Vincennes (aujourd'hui l'université de Paris VIII), à enseigner l'observation des comportements et des interactions à des étudiants qui suivaient le cursus conduisant à la maîtrise de sociologie<sup>2</sup>. Ce cheminement, comme on le verra, fut marqué par des tentatives pour nous adapter aux circonstances dans lesquelles nous nous sommes trouvés. Un mot sur les conditions d'enseignement et sur nos expériences antérieures est nécessaire pour la compréhension de la suite.

Le département de sociologie de Vincennes avait été fondé à l'ouverture du centre universitaire, à la rentrée 1968, et regroupait déjà en 1970 une trentaine d'enseignants de différents statuts, mais plus aucun professeur titulaire. Pour une partie des enseignants nouvellement recrutés, à peu près tous d'une trentaine d'années, le rattachement à la sociologie passait par la politique – généralement une forme ou une autre de référence au marxisme. Certains parmi les membres du département se considéraient ou étaient considérés comme des anthropologues, des disciples de Louis Althusser ou de Michel Foucault (des caractéristiques pas nécessairement exclusives les unes des autres); un petit nombre, dont j'étais, se référaient à la sociologie d'enquête à la manière de Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron – l'un des fondateurs de ce département et celui qui m'avait fait élire. Certains enseignants cumulaient plusieurs des étiquettes précédentes et la distinction principale séparait ceux qui, comme moi, prétendaient seulement apprendre aux étudiants la sociologie, des «politiques» – généralement d'anciens leaders de groupes étudiants pour lesquels la sociologie n'était que le label sous lequel ils avaient obtenu un poste d'enseignement;

ceux-ci prétendaient former des militants et ne connaissaient que «l'enquête militante».

J'étais venu à la recherche en sociologie après des études de mathématiques, discipline que j'avais enseignée à partir de 1963 à la faculté des sciences de Rouen, puis à la faculté des lettres de Nanterre. J.-P. Briand, après des études de philosophie, avait enseigné trois ans la sociologie à Alger où il avait assuré l'encadrement d'étudiants en thèse de troisième cycle dont P. Bourdieu était le directeur en titre. Henri Peretz avait enseigné un an la philosophie dans un lycée. Nous fûmes, J.-P. Briand et moi, immédiatement titulaires de rang «moyen» (maître assistant selon les catégories de l'époque) et H. Peretz le fut trois ans plus tard: ce statut assurait une garantie d'emploi et une complète indépendance intellectuelle. Mon point de départ pour l'enseignement était celui que j'avais moi-même suivi en sociologie à la Sorbonne pendant l'année 1965-1966. Cet enseignement avait été partiellement organisé par des chercheurs associés au centre de recherche dirigé par P. Bourdieu et comprenait essentiellement un enseignement d'initiation à l'enquête par questionnaires. J'avais également bénéficié des conseils donnés, lors de mes premières recherches sur les professeurs de l'enseignement secondaire, par Monique de Saint Martin, ainsi que de l'expérience acquise au cours de celles-ci. La conception de l'enquête définie par le *Métier de sociologue* constituait sans doute alors ma référence première<sup>3</sup>. J.-P. Briand et H. Peretz avaient bénéficié d'autres variantes de la même formation et partageaient la même référence. Aucun d'entre nous n'avait utilisé systématiquement une démarche d'observation dans ses recherches antérieures ou en cours. L'idée ne m'était toutefois pas du tout étrangère et figurait dans mes projets de recherches sur les professeurs du second degré.

Nos convictions de départ en matière d'enseignement et de recherche en sociologie peuvent être sommairement résumées ainsi:



université de Versailles Saint-Quentin-en-Yvelines, 3-4 avril 1998) sur ces mêmes expériences d'enseignement. J'ai recoupé mes souvenirs personnels par ceux de J.-P. Briand et d'Henri Peretz, et utilisé des notes de H. Peretz qui constituaient sa réaction à une première ébauche de ce texte. J'ai également consulté une collection des programmes du département de sociologie de l'université de Paris VIII, complétée par J.-P. Briand grâce à l'obligeance de certains de mes anciens collègues et par les souvenirs de quelques étudiants de la période concernée. L'interprétation des programmes du département n'est pas immédiate, même pour moi, car ceux-ci mentionnent des enseignements qui ne furent pas assurés et les descriptions qu'ils comportent ne sont pas toujours exactes, pour des raisons qui ne doivent en général rien au hasard. J'ai bénéficié de remarques et de notes rédigées par J.-P. Briand. Ce n'est pas dans ce cas une clause de style que d'affirmer que j'endosse seul les interprétations avancées ici.

3. Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron, Jean-Claude Chamboredon, *Le Métier de sociologue*, Paris, Mouton, 1968. Sans que je puisse en dater précisément ma lecture, ma référence première pour l'enseignement devint rapidement l'ouvrage de Gideon Sjoberg, Roger Nett (*A Methodology for Social Research*, New York, Harper & Row, 1968), d'inspiration pragmatiste. Ce n'était pas d'ailleurs sans doute si loin d'une des références de P. Bourdieu, l'ouvrage du philosophe Abraham Kaplan (dont j'ai appris récemment qu'il s'intéressait lui-même autant à Karl Marx qu'au pragmatisme) : *The Conduct of Inquiry*, San Francisco, Chandler, 1964.

4. P. Bourdieu, Alain Darbel, *L'Amour de l'Art*, Paris, Minuit, 1966.

5. Howard S. Becker, *Outsiders. Studies in the Sociology of Deviance*, New York, The Free Press of Glencoe, 1963 (éd. fr., *Outsiders. Études de sociologie de la déviance*, Paris, Métailié, 1985); Erving Goffman, *The Presentation of Self in Everyday Life*, Garden City (NY) Doubleday, 1959 (éd. fr., *La Mise en scène de la vie quotidienne*, vol. 1 : *La Présentation de soi*, Paris, Minuit, 1973).

6. E. Goffman, *Asylums: Essays on the Social Situation of Mental Patients and Other Inmates*, Garden City, NY, Doubleday, 1961 (éd. fr., *Asiles*, Paris, Minuit, 1968). Pendant les six semaines qui constituèrent mon expérience de l'armée, en 1967, j'avais été frappé de ce que permettait d'apercevoir la lecture – faite quelques mois plus tôt – d'*Asiles*. Mais *La Matrice* de Thomas Edward Lawrence (Paris, Gallimard, 1955) que je lisais aussi à ce moment était un guide encore meilleur.

1- L'obstacle premier à l'adoption par les étudiants du point de vue de la sociologie est leur expérience personnelle et naïve du monde ; celle-ci doit être mise à distance, voire récusée ; 2- Les enquêtes statistiques, et notamment celles que réalisait alors l'Insee, sur la population française sont le premier moyen qui peut permettre aux étudiants de rompre avec cette expérience personnelle ; 3- L'apprentissage de la sociologie doit passer par la connaissance pratique des activités ordinaires des sociologues : principalement alors la rédaction de questionnaires, la construction de tableaux croisés et notamment ceux qui correspondent à des tris n-uples, leur interprétation, le recueil et l'interprétation d'entretiens ; 4- L'enseignement de la méthodologie isolé de toute enquête ayant un contenu substantiel est inefficace, sinon néfaste : la méthodologie d'une enquête doit être choisie en fonction des objectifs de celle-ci et tenir compte des contraintes des objets et des circonstances du recueil de la documentation ; 5- Une solide formation théorique – c'est-à-dire une connaissance des ouvrages classiques qui présentent le point de vue « objectivant » des sciences sociales – est un préalable nécessaire à toute recherche sociologique ; 6- Les formes accomplies de l'analyse sociologique – les seules intéressantes – sont celles qui ont une dimension théorique (c'est-à-dire abstraite et débouchant sur des généralisations) ; le livre I du *Capital* de Karl Marx, l'*Amour de l'Art* de P. Bourdieu et Alain Darbel<sup>4</sup> donnaient (entre autres) des exemples de ce type d'analyse. Il est tout à fait possible que les auteurs du *Métier de sociologue*, ainsi que d'autres de leurs proches, aient tiré de toutes autres conséquences de cet ouvrage à la même époque ; mais nous n'étions toutefois sûrement pas les seuls à en tirer celles-ci. Notre pratique de l'enseignement nous conduisit, comme on le verra, à abandonner ou à sérieusement amender les points 1 et 5, et à développer une autre conception de l'usage de

l'abstraction et des analyses classiques – un point qui sera laissé un peu de côté ici.

L'expérience pratique de l'observation ne figurait pas dans le bagage habituel des sociologues de l'époque. J'avais lu, en 1969, avec un intérêt particulier *Outsiders* de Howard S. Becker et, avant la publication de la traduction française, *The Presentation of Self in Everyday Life* d'Erving Goffman<sup>5</sup>. *Asylums*, déjà traduit, était un ouvrage largement connu et admiré en France, mais l'attention ne se portait guère sur la démarche documentaire utilisée par E. Goffman<sup>6</sup>. Dans des discussions en privé, certains des sociologues de l'entourage de P. Bourdieu – et peut-être P. Bourdieu lui-même – soutenaient que l'observation était une démarche difficile à utiliser, à la portée seulement de chercheurs particulièrement brillants, et donc hors de la portée des étudiants débutants.

Le département de sociologie du Centre expérimental de Vincennes, dépourvu de toute direction tant au plan administratif qu'intellectuel, laissa à partir de 1971 à peu près chacun enseigner ce que bon lui semblait comme bon lui semblait, pourvu que les étudiants ne se plaignent pas collectivement : nul n'avait l'autorité, ni sans doute l'envie, d'imprimer une orientation. L'enseignement était organisé par petites unités de trois heures hebdomadaires, indépendantes les unes des autres ; celles-ci étaient généralement confiées complètement à un enseignant qui, quel que fût son statut, décidait de ce qu'il enseignait. Les étudiants s'inscrivaient librement dans ces unités – et les quittaient librement, puisqu'aucune n'était obligatoire pour l'obtention des différents diplômes. Rapidement et pour plusieurs années, ces unités d'enseignement reçurent des étudiants à toutes les étapes des quatre années d'études. Chaque enseignant décidait aussi des modalités de validation de son enseignement ; la seule modalité longtemps exclue était l'examen en temps limité sous le regard de l'enseignant. Accepter pour la validation des travaux « faits à la maison » était la règle,

mais peu d'enseignants souhaitaient discuter avec leurs collègues de ce qu'ils acceptaient.

Les étudiants constituaient un ensemble hétérogène qui se transforma progressivement au cours des années. On y trouvait des non-bacheliers attirés par les facilités d'accès accordées à Paris VIII par dérogation aux réglementations nationales ; des salariés (notamment des travailleurs sociaux) et des mères de famille reprenant des études ; quelques retraités, de nombreux étudiants étrangers attirés par la réputation de l'orientation politique de Paris VIII, et sans doute plus encore par la facilité supposée de l'obtention des diplômes ; ainsi que de jeunes bacheliers analogues à ceux qu'on trouvait sans doute dans n'importe quelle autre université. Quelques étudiantes originaires de la haute bourgeoisie, mères de famille et non bachelières, côtoyaient ainsi des étudiants étrangers pauvres vivant dans des foyers et occupant par ailleurs des emplois de travailleurs manuels, avec différents intermédiaires entre ces deux positions.

Chaque enseignant acquit rapidement une réputation auprès des étudiants qui entraîna une sorte de sélection de son public. Une partie des étudiants à la recherche de prédictions politiques désertèrent ainsi, semble-t-il, nos cours, tout comme ceux qui espéraient obtenir leurs diplômes au moindre coût, c'est-à-dire une grande partie des étudiants africains ou d'Amérique latine – mais pas la totalité. Le fait d'avoir des exigences en matière de travail permettant la validation, la stabilité de ces exigences d'une année sur l'autre, ainsi que la régularité de notre présence (ce n'était pas la norme), sembla attirer un public en quête d'une formation peut-être scolaire, mais définissable.

L'un des problèmes pratiques de l'organisation des enseignements découlait du mélange des étudiants relevant de quatre années d'études. En 1979-1980, une organisation par cycle d'études fut mise en place, mais avant cela nous avions tenté, sans nous préoccuper

de nos collègues, de séparer les étudiants en deux, puis en trois niveaux. Il suffisait, pour y parvenir, d'offrir à la même heure et le même jour des enseignements parallèles s'adressant à chaque niveau, et d'inciter fermement les étudiants à occuper la place qui leur était destinée. À partir de 1972-1973, nos enseignements furent regroupés dans une filière informelle bientôt placée sous l'intitulé « Analyse empirique des classes sociales », avec des enseignements répétés d'année en année sous des titres voisins que nous assurions à tour de rôle, avec les mêmes exigences et les mêmes objectifs.

Le cadre légal des enseignements changea pour se rapprocher du cadre ordinaire des études de sociologie des autres universités. Une partie des enseignants « politiques » abandonnèrent leurs ambitions initiales et se rallièrent à l'enseignement de la sociologie et de ses démarches empiriques, souvent en adoptant les formes les plus académiques : l'enseignement sur les auteurs du XIX<sup>e</sup> siècle et celui de la méthodologie, y compris statistique. Les étudiants perdirent toute référence politique, et la proportion de non-bacheliers déclina, alors que le recrutement de jeunes bacheliers dans les communes à proximité de l'université s'étendit après le déménagement de l'université à Saint-Denis, en 1980.

C'est dans ce contexte que, parallèlement à des recherches sur l'histoire de la scolarisation menées en commun à partir de 1974, nous avons été amenés à « inventer » une formule d'enseignement dans laquelle l'observation a pris une place croissante. Il s'agissait avant tout pour moi de m'adapter aux conditions d'organisation et au public étudiant qui m'était échu, tout en tirant moi-même un profit intellectuel des enseignements que je dispensais.

## Une formule d'enseignement de la sociologie empirique

La première année, en 1970-1971, nous assurâmes des enseignements sur l'enquête sociologique, utilisant comme support des



7. P. Bourdieu *et al.*, *Travail et travailleurs en Algérie*, Paris, Mouton, 1963; Alain Girard, *Le choix du conjoint*, Paris, Puf, 1964; A. Girard *et al.*, « Population » *et l'Enseignement*, Paris, Puf-Ined, 1970.

8. C'est pour donner un exemple aux étudiants que nous nous chargeâmes, H. Peretz et moi, de dégager ce qu'on pouvait dire sur l'évolution de la scolarisation à partir des séries rétrospectives de l'*Annuaire statistique de la France*. Nous découvrîmes immédiatement que ces séries ne semblaient pas s'accorder avec des affirmations conventionnelles de l'époque : l'importance de la sélection dans le fonctionnement de l'institution scolaire, l'explication par une « demande sociale » de l'augmentation de la scolarisation. On pouvait au contraire constater que depuis soixante ans les parties du système qui connaissaient la plus forte croissance de leurs effectifs étaient justement ces « parents pauvres » qu'étaient supposés être les enseignements primaire supérieur et technique. De là sortirent mes recherches avec J.-P. Briand sur le développement de la scolarisation dans les enseignements primaire supérieur et technique, et celles de H. Peretz sur l'enseignement secondaire privé pour les filles de la bourgeoisie parisienne.

exemples d'enquête par questionnaires : *l'Amour de l'art et Travail et travailleurs en Algérie* de P. Bourdieu, *Le choix du conjoint* et les enquêtes sur l'entrée en sixième de l'Ined d'Alain Girard<sup>7</sup>. Ces enseignements complétaient – et pour une part étaient concurrents de – ceux qu'assuraient certains de nos collègues sous la bannière de la théorie marxiste. Ce n'était cependant pas la référence à K. Marx qui nous distinguait de ces collègues, mais l'importance que nous attachions à l'enquête empirique : nous étions convaincus que le marxisme dont se prévalait une partie de ceux-ci correspondait à une simple référence livresque et qu'ils ignoraient tout de la société française et des démarches qui pouvaient permettre de la connaître. Dans le cadre de ces enseignements sur l'enquête, nous préparions les étudiants à rédiger des commentaires de séries de quelques tableaux issus des grandes enquêtes de l'Ined et de l'Insee sur la natalité, la famille, l'emploi, la mobilité sociale, les modes de vie et nous expliquions ce qu'était l'analyse multivariée de Paul Lazarsfeld. Les schèmes d'interprétation de ces données que nous leur proposions étaient librement adaptés de P. Bourdieu. Nous avons découvert en effet rapidement qu'une grande partie des étudiants ne lisaient pas facilement des ouvrages de sociologie développant des analyses un peu abstraites, a fortiori ceux de cet auteur. Faire acquiescer à ces étudiants dès le début de leurs études supérieures une « solide formation théorique » parut rapidement hors de portée. Par ailleurs, les étudiants qui semblaient avoir une facilité pour la lecture de livres abstraits étaient généralement imbus d'une forme ou d'une autre de théorie (un disciple d'Alain Touraine pouvait voisiner avec un disciple de n'importe quel type de marxisme ou de néo-freudisme). Ces étudiants se révélaient de plus en plus souvent incapables d'interpréter un type quelconque de documents (tableaux statistiques ou autres) et mieux valait, fût-ce pour ne pas décourager les autres étudiants, ne pas discuter de leurs théories favorites.

Pour des raisons sans rapport avec les difficultés pédagogiques de l'application de cette formule, nous avons décidé, en 1972-1973, d'assurer tous les trois en commun (c'est-à-dire présents dans la même salle à tous les cours) un enseignement dont l'étude empirique des différences de classes dans la société française contemporaine était le thème. L'objectif proposé aux étudiants était de constituer, par groupes de deux ou trois, des petits dossiers sur des sujets choisis avec notre accord. Ces dossiers devaient comprendre des données statistiques, mais pouvaient aussi inclure tous types de documents pertinents : sans doute pensions-nous au départ à des entretiens recueillis par les étudiants<sup>8</sup>. Deux ou trois étudiants proposèrent de travailler sur l'influence mystificatrice de la télévision sur la population (ou peut-être seulement sur les classes populaires). Nous étions d'avance sceptiques sur le bien-fondé de cette « thèse », et H. Peretz (je crois) conseilla à ces étudiants d'aller voir comment cela se passait sur le terrain. Peu de temps plus tard, l'un des étudiants revint, un peu penaud mais intéressé, en nous disant qu'il avait observé, dans la loge de son immeuble, que la télévision était allumée en permanence, mais aussi que nul n'y prêtait attention et que les occupants du logement dormaient devant leur poste allumé le dimanche après-midi. Ce fut sans doute la première fois où il nous apparût qu'une observation personnelle d'étudiant pouvait servir de point de départ pour contredire une « théorie » banale, mais alors fort répandue aussi bien chez les sociologues que chez les étudiants.

L'enseignement de cette année-là fut, au moins pour moi, stimulant : les dossiers réunis par les étudiants étaient certes décevants, mais nous avons découvert que ceux-ci étaient capables de recueillir, parfois en s'appuyant sur leurs expériences personnelles, des données qui nous apprenaient quelque chose. Il en allait ainsi aussi parce que nous étions nous-mêmes en train de devenir plus

critiques à l'égard des analyses en vogue en sciences sociales (et pas seulement en sociologie), et aussi à l'égard d'une partie de notre bagage initial.

Les recherches menées ensemble sur la scolarisation nous avaient fait en effet douter sérieusement de la pertinence du schéma de *La Reproduction* de P. Bourdieu et J.-C. Passeron, et plus encore de celui de *L'École capitaliste en France* de Christian Baudelot et Roger Establet<sup>9</sup> – un livre à succès récemment publié. Dans ce second cas, nous avions aussi de sérieux doutes sur le mode d'utilisation des données statistiques<sup>10</sup>. L'idée d'inculcation, partagée par ces ouvrages et bien d'autres, nous apparaissait inconsistante : l'inculcation des classes populaires était toujours postulée, jamais observée ; l'expérience qui était la nôtre nous faisait aussi fortement douter d'une domination univoque des classes populaires par la culture dominante<sup>11</sup>. L'examen des données statistiques sur les effectifs présents à l'école depuis le début du siècle montrait que des phénomènes essentiels comme la scolarisation et la réussite croissante des filles (que devaient bien plus tard découvrir C. Baudelot et R. Establet) échappaient à ces deux analyses ; il en allait de même du développement de la scolarisation dans les formes diverses d'enseignement non classiques. Le cadre d'enquête proposé par le *Métier de sociologue*, avec son insistance sur la rupture avec les prénotions et la construction de l'objet, comme la révérence théorique eclectique à K. Marx, Max Weber, Émile Durkheim, nous semblait également de moins en moins convaincant. Plus généralement, nous réagissions à l'égard de la mode universitaire de l'époque qui était portée à considérer que la réalité sociale était enfermée dans des textes et à confondre l'analyse de ceux-ci avec l'étude des activités et des comportements. Il était facile de voir que, en ramenant tout à l'analyse de textes, nos collègues littéraires utilisaient les compétences qui étaient scolairement les leurs – celles qu'ils avaient acquises dans les



9. P. Bourdieu, J.-C. Passeron, *La Reproduction*, Paris, Minuit, 1970 ; Christian Baudelot, Roger Establet, *L'École capitaliste en France*, Paris, Maspero, 1971.

10. Voir J.-P. Briand, Jean-Michel Chapoulie, H. Peretz, « L'inculcation en théorie et le calcul en pratique », *La Pensée*, 1980, n° 213, 1980, pp. 138-158. Ce texte fut rédigé au plus tard en 1974 ou 1975.

11. J.-P. Briand, d'origine populaire, n'avait aucune raison biographique d'adhérer à cette vision, puisqu'il connaissait de l'intérieur le point de vue populaire sur les classes moyennes et la culture. Je n'étais pas porté moi-même à considérer comme un signe d'infériorité culturelle la possession d'un accent régional, ni à voir le milieu des petits viticulteurs du Bordelais, qui constitue une partie de ma famille d'origine, comme « dominés » de manière univoque par les classes moyennes urbaines. Cette vision de la domination culturelle nous semblait ainsi trop simple et non dépourvue d'une complaisance d'intellectuels à l'égard d'eux-mêmes.

12. Voir Nicolas Herpin, *L'application de la loi. Deux poids, deux mesures*, Paris, Seuil, 1977.

13. Henri Guillemin, *Nationalistes et Nationaux, 1870-1940*, Paris, Gallimard, 1974 ; Robert O. Paxton, *La France de Vichy, 1940-1944*, Paris, Seuil, 1973 ; Derek L. Philips, *Abandoning Method*, San Francisco, Jossey Bass, 1973 ; Aaron V. Cicourel, *The Social Organization of Juvenile Justice*, New York, Wiley, 1968 ; Jean-Claude Gardin, *Les Analyses du discours*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1974.



classes préparatoires littéraires et dans des études de philosophie ou de lettres. H. Pertetz fit, dans l'enseignement que nous assurons en commun, un cours chargé d'ironie sur les formes d'explication de texte et sur leur relation avec les techniques pompeusement qualifiées d'« analyse de contenu » par ceux qui communiaient dans le culte de la méthodologie. Cette critique des analyses de texte *aurait pu* déboucher sur la décision de privilégier l'observation dans l'enseignement, mais elle n'eut pas cet effet, au moins immédiatement. À la même époque, deux de nos collègues du département de sociologie (l'un connaissait les recherches américaines de l'époque sur la délinquance) faisaient des recherches sur les jugements des tribunaux<sup>12</sup>. Ils accompagnaient les étudiants qui réalisaient dans ce cadre des observations. Mais je n'attendais rien de cette recherche : je ne pensais pas que les jugements étaient essentiellement déterminés par les scènes qui prenaient place dans les tribunaux. Je n'ai pas regardé le compte rendu de cette recherche lorsqu'il fut publié (en fait les observations étaient très peu utilisées dans l'ouvrage). Son auteur s'orienta dans les années suivantes vers les « grandes » enquêtes débouchant sur une exploitation statistique. Mais cet exemple montre que l'idée d'un usage de l'observation et de son enseignement en sociologie était dans l'air à l'époque, et confirme que mettre sur pied un tel enseignement n'était pas pour nous un objectif de premier rang.

Nous avons également acquis une solide méfiance à l'égard des théories a priori et de leur usage par les étudiants. Une étudiante, disciple avouée de l'une de nos collègues, vint remettre cérémonieusement à l'un de nous pour avis, un mémoire sur le « mode de production familial » ; nous n'en fûmes qu'un peu plus convaincu de l'insignifiance de l'usage incantatoire des formules à la mode. À la même époque, nous découvrions avec sympathie quelques-uns des chercheurs qui avaient émis des doutes et formulé des mises en garde

à propos des connaissances établies en leur temps : Henri Guillemin, Robert O. Paxton, un petit peu plus tard le sociologue américain Derek Philips, Aaron Cicourel pour son interrogation sur le sens des statistiques de délinquance et au-delà sur la délinquance juvénile, Jean-Claude Gardin à propos de l'analyse des discours alors à la mode<sup>13</sup>. Tout cela nous incitait à regarder ce que faisaient concrètement les chercheurs dans l'arrière-cuisine des sciences sociales, à confronter faits ténus et expériences ponctuelles avec les théories révérees par nos collègues, et par contrecoup à être attentif au matériel documentaire que nous rapportaient les étudiants.

### **Vers un enseignement centré sur des biographies familiales**

Un autre enseignement que nous assurons au même moment nous poussait aussi à remettre en cause la pertinence de la mise à distance de l'expérience personnelle des étudiants. L'année qui suivit le cours assuré en commun, en 1973-1974, nous avons organisé un enseignement d'initiation comprenant apprentissage de la lecture des tableaux statistiques et initiation à la réalisation d'entretiens par les étudiants. M'appuyant sur les tableaux du *Choix du conjoint* d'Alain Girard, je demandais aux étudiants de réaliser des entretiens sur l'expérience du mariage auprès de personnes choisies comme ils le voulaient et je fis écouter aux étudiants en les commentant à titre d'exemple quelques-uns de ces entretiens. Les entretiens prirent presque tous la forme d'une biographie, bien que je n'eusse pas donné de consigne initiale, et il était facile de découvrir derrière ces biographies l'envers de l'histoire sociale de la France des cinquante années précédentes. Un entretien biographique réalisé avec une femme née vers 1900 montrait par exemple un long parcours marqué par le célibat dans le contexte postérieur à la guerre de 1914-1918 – dont nous découvrions à l'époque d'autres conséquences

démographiques à propos de la scolarisation. Le matériel recueilli dans cet enseignement, répété les années suivantes, apportait des éléments d'une connaissance quasi ethnographique de milieux ou de parties de la société française mal connus de nous.

Après une année, il nous sembla que présenter expressément ces entretiens comme des biographies facilitait la tâche des étudiants. Nous adoptâmes la formule suivante, en principe à l'intention des étudiants de première année : un semestre était consacré à la préparation à la lecture de tableaux statistiques sur un domaine de l'existence (travail, logement, famille, scolarisation, etc.) et comprenait un cours sur les classes sociales<sup>14</sup> ; le semestre suivant était consacré au recueil d'entretiens biographiques sur le même thème. Dès la seconde année, les étudiants furent nombreux à suivre cet enseignement, ce qui permettait de recueillir un matériel documentaire varié, d'où émergèrent chaque année quelques entretiens particulièrement suggestifs. Contrairement à ce que nous craignions initialement, les étudiants ne se plaignirent guère de la difficulté à trouver des personnes à interroger : il leur était généralement facile de recueillir des entretiens biographiques, alors que lire et manipuler des données statistiques, ou lire des livres de sociologie étaient ardues pour beaucoup d'entre eux.

Les informations intéressantes contenues dans ces entretiens n'étaient pas nécessairement relatives aux thèmes sur lesquels ils étaient censés porter : c'était parfois sur la scolarisation que des entretiens, en principe centrés sur le mariage, apportaient des informations intéressantes. Nous n'avions évidemment aucune certitude quant à la véracité des « faits » qu'ils rapportaient et nous ne demandions pas aux étudiants de procéder à des vérifications à partir d'autres sources. Nous soutenions seulement qu'il s'agissait en général de « faits » plausibles, et surtout de connexions plausibles entre ceux-ci. À la même époque Daniel Bertaux et d'autres



14. Une grande partie de la matière de cet enseignement passa dans un petit livre : J.-P. Briand, J.-M. Chapoulie, *Les classes sociales. Principes d'analyse et données empiriques*, Paris, Hatier, 1982.

15. Jean Peneff, *La Méthode biographique*, Paris, Armand Colin, 1990.

avaient entrepris de recueillir des «histoires de vie» pour employer pour une fois leur terme. Nous ne considérons pas la biographie comme la voie du salut de la sociologie (ni ne pensions qu'une telle voie existât jamais). Jean Peneff, alors à l'université de Nantes, avec lequel nous échangeons nos expériences, a formulé un peu plus tard une position critique proche de celle que nous aurions sans doute adoptée, si cela avait été nécessaire, en ce qui concerne la solidité des indications recueillies par entretien<sup>15</sup>. L'un des points intéressants que l'on pouvait trouver dans les biographies correspondait en effet aux connexions imprévues, mais généralement faciles à comprendre, entre des ordres de phénomènes ordinairement et conventionnellement séparés (par exemple la fécondité des ménages, ou la religion avec le logement ou le travail). Nous y trouvions des éléments nouveaux pour conforter notre critique du simplisme des théories en vogue de l'époque.

Certains entretiens, très maladroitement recueillis, étaient cependant intéressants : l'interviewé pouvait avoir pris en main la situation et suivre un fil de récit que l'étudiant n'avait pas compris. Il en alla ainsi parfois pour les entretiens sur la scolarisation recueillis pas des étudiants qui ignoraient toute la valeur attachée dans le passé à un diplôme comme le certificat d'études primaires. Un étudiant qui n'était pourtant pas des plus jeunes eut, par exemple, la plus grande peine à comprendre qu'une femme née vers 1909 avait travaillé *avant* d'aller à l'école dans la banlieue parisienne («ils sont venus nous chercher aux mairies» affirmait-elle pour expliquer sa scolarisation, tardive et brève, à la fin de la Première Guerre mondiale).

Une partie des étudiants prirent eux-mêmes intérêt à ces biographies qu'ils recueillaient et à celles qu'ils avaient écoutées, notamment parmi ceux qui étaient les plus âgés et ceux qui travaillaient ou avaient travaillé. Ce fut une autre incitation à prolonger ce type d'enseignement. La réalisation et

l'interprétation des entretiens biographiques supposaient par ailleurs des repères d'histoire sociale de la France. Nous avons ainsi mis sur pied rapidement (peut-être en 1975-1976) un enseignement plus avancé destiné à ceux qui avaient suivi l'enseignement initial de recueil d'entretien. Il s'agissait cette fois d'associer un cours d'histoire sociale sur la population française d'après 1900 et le recueil plus systématique de biographies familiales, contenant un minimum de renseignements sur une personne, mais aussi ses ascendants et descendants, ainsi que d'autres proches. Une partie importante de cet enseignement était consacrée à la préparation des entretiens à réaliser. Les entretiens ainsi recueillis furent bien plus riches que ceux qu'obtenaient les débutants.

Dans les années suivantes, nous avons assuré chaque année à tour de rôle cet enseignement. Nous conservions les enregistrements des entretiens ainsi recueillis pour les faire écouter à l'occasion dans les années suivantes, mais sans les utiliser pour autre chose que l'enseignement. Le matériel ainsi recueilli couvrait une grande partie de la structure sociale de la France de l'époque : familles d'aristocrates ou de bourgeois terriens du début du siècle dont les descendants pouvaient avoir échoué dans leurs études ; familles de paysans bretons pris dans une lente migration vers la grande banlieue parisienne et ses emplois agricoles, puis vers la petite couronne et ses emplois industriels ; familles d'ouvriers des métiers parisiens en cours d'éviction vers les cités nouvelles de banlieue ; ou encore mendiante et prostituée de ville de province devenue ouvrière à Paris – pour donner quelques exemples. Les similitudes entre certaines biographies nous étaient devenues si familières que nous reconnaissons rapidement des types de parcours sociaux ; H. Péretz avait acquis une virtuosité particulière qui étonnait les étudiants pour deviner la suite ou des caractéristiques «annexes» (comme la religion et le niveau de pratique religieuse) à partir de l'écoute d'une petite partie d'une biographie :

il prédisait sans trop d'erreurs les échecs scolaires des enfants de la bourgeoisie et les études brillantes de certains enfants de classes populaires.

Ces biographies ne plongeaient pas seulement dans la population française, mais aussi dans l'origine des étudiants, et les caractéristiques de leur recueil révélaient des aspects du rapport de ceux-ci à leur passé et à leurs études. Une partie importante des étudiants proposa, au début sans le dire, des autobiographies recueillies auprès de proches parents. La facilité d'accès fut certainement la raison de ce choix que nous n'avions pas conseillé. Mais d'autres objectifs apparaissaient parfois : une femme d'un certain âge pouvait ainsi interroger son beau-père en cherchant à l'évidence à écailler la façade sociale avantageuse couramment affichée par celui-ci<sup>16</sup>.

Nous acquîmes rapidement ainsi une compréhension du point de départ des étudiants, et du long parcours de beaucoup d'entre eux jusqu'aux études supérieures. Pour nombre de ces étudiants, appartenant aux franges inférieures des classes moyennes, dont les origines rurales ou ouvrières n'étaient pas très lointaines, ces biographies étaient des occasions de découvrir les univers dont ils étaient en train de sortir. L'incompréhension entre générations était parfois patente. Un frère et une sœur réalisèrent un entretien avec deux de leurs grands-parents, où ceux-ci exprimaient leur amertume devant l'incompréhension des générations ultérieures et où les interviewés s'adressaient finalement au « professeur » qui, lui, comprendrait peut-être. Une autre étudiante interrogea son père – un petit paysan de la Manche devenu mécanicien dans un garage – comme s'il s'agissait d'un inconnu, révélant seulement leur relation à la fin, lorsqu'elle dut l'aider à indiquer quelles études faisait sa fille. Une autre, dentiste qui semblait poursuivre des études pour son seul plaisir, fit confesser avec doigté par son père, un Juif polonais sans instruction formelle devenu artisan, un sentiment d'infériorité



16. Le beau texte de Everett C. Hughes et de Mark Benney (« Of Sociology and the Interview: Editorial Preface », *American Journal of Sociology*, vol. 62, n° 2, 1956, pp. 137-142 (trad. fr. in E. C. Hughes : *Le Regard Sociologique*, Paris, Éd. de l'EHESS, 1996, pp. 281-290) sur l'entretien donne des exemples divers de l'entretien comme « conversation sociale » dans un autre contexte.

17. E. C. Hughes, « Teaching as Field Work », *American Sociologist*, vol. 5, n° 1, 1970, pp. 13-18 (in *Le Regard...*, op. cit., pp. 319-332).

18. Ce point aurait dû être bien connu, ne fût-ce que par réflexion sur l'article « classique » de Richard T. LaPiere (« Attitudes vs Actions », *Social Forces*, vol. 13, n° 2, 1934, pp. 230-237) que nous n'avons lu qu'un peu plus tard, grâce à l'ouvrage de Irwin Deutscher, *What We Say/What We Do. Sentiments and Acts*, Glenview, Scott, Foresman and C°, 1973.

19. Roger Thabault, *1848-1914. L'ascension d'un peuple. Mon Village*, Paris, Delagrave, 1944 (rééd. 1982, Presses de la FNSP).

culturelle vis-à-vis de sa femme, qui possédait, quant à elle, un brevet supérieur.

Si certains étudiants et surtout étudiantes investirent plus qu'un intérêt scolaire dans le recueil de biographies, c'est que celui-ci s'accompagnait d'une réflexion sur leur propre parcours et sur les milieux d'origine dont ils étaient parfois en train de s'émanciper. Une partie des traits que suggère E. C. Hughes dans l'article où il retrace son expérience de terrain de l'enseignement du travail de terrain<sup>17</sup>, se retrouvait en effet chez les étudiants de Paris VIII – avec la différence qu'il ne s'agissait pas d'étudiants en thèse, ni destinés selon toute vraisemblance à devenir sociologues. L'enseignement était une occasion pour eux d'apercevoir de l'extérieur le milieu dont ils venaient, et de prendre la mesure de la diversité des milieux sociaux. Notre enseignement n'utilisait que des formulations simples et un vocabulaire banal, et mettait en garde vis-à-vis de l'utilisation de termes abstraits aux référents empiriques incertains si fréquente chez les sociologues. Une étudiante d'un certain âge, ancienne infirmière d'origine paysanne qui avait commencé ses études dans une autre université, femme particulièrement discrète et réservée mais qui avait un fort investissement dans des études qui constituaient une sorte de rattrapage vis-à-vis de l'orientation professionnelle à laquelle l'avait contrainte la pauvreté familiale, eut un jour une réaction qui me frappa : elle s'étonna à haute voix du fait qu'elle comprenait tout ce que nous disions, alors qu'elle ne comprenait rien à tels autres enseignements. Cette réaction me conforta dans le bien-fondé de la direction dans laquelle nous nous étions engagés.

## Un enseignement centré sur l'observation

L'étape suivante dans la mise en place d'un cursus ne fut *pas* la création d'un enseignement pour l'apprentissage de l'observation qui aurait constitué le complément normal de la formule – que je connaissais – désignée par

le terme travail de terrain. J'avais refusé en 1970 de diriger des maîtrises, comme le faisaient volontiers la plupart de mes collègues qui y trouvaient une forme de promotion. Je n'étais pas très sûr de ce que l'on pouvait demander aux étudiants de maîtrise, et l'une des formules habituelles, pratiquée par J.-C. Passeron et un autre de nos collègues – faire réaliser une enquête par questionnaires – ne me semblait pas une solution viable. De telles maîtrises comprenaient essentiellement des comptes rendus de l'exploitation statistique sommaire d'un petit nombre de questionnaires (par exemple une trentaine) constituant un échantillon « spontané », et l'on ne pouvait accorder foi à leurs conclusions, ne serait-ce que parce que les réponses avaient une signification incertaine<sup>18</sup>. Mais j'ai dû participer à des jurys de maîtrise d'étudiants qui, administrativement inscrits à Paris VIII sous la direction de J.-P. Briand, étaient encadrés par des enseignants de l'université de Nantes (alors non habilitée à décerner la maîtrise). Leurs mémoires donnaient des exemples de petites enquêtes reposant sur des statistiques, des entretiens, parfois sur un peu d'observation. Plusieurs de ces maîtrises nous semblèrent très intéressantes.

C'est sans doute pour ajouter une étape vers la réalisation de mémoires de maîtrise que, en 1975-1976, j'offris un enseignement qui avait pour finalité de faire rédiger par les étudiants un compte rendu à partir d'une documentation variée, réunissant documents statistiques, rapports administratifs, extraits de livres d'histoire locale, entretiens biographiques, etc. Le premier exemple que j'utilisais correspondait à l'enseignement primaire dans le département des Deux-Sèvres dans la seconde partie du XIX<sup>e</sup> siècle – un choix lié au fait que je disposais en raison de mes recherches sur la scolarisation, d'une documentation de base et de l'ouvrage de Roger Thabault sur Mazières-en-Gâtine<sup>19</sup>. Une étudiante suivant l'enseignement se révéla habiter le sud des Deux-Sèvres et

apporta un complément pour la période postérieure. Les travaux remis par les étudiants pour la validation de cet enseignement ne furent guère convaincants. Mais ils me firent découvrir que l'apprentissage de l'écriture de comptes rendus de documents était l'un des ingrédients indispensables à la réalisation de maîtrises et que cet apprentissage devait absolument faire partie de l'enseignement.

Un peu plus tard, nous avons accepté de diriger quelques maîtrises sur des sujets «petits» par la taille de la population sur laquelle devait porter l'enquête: métiers ou types d'activité, établissements recevant des enfants handicapés ou écoles, familles, hameaux ou villages nous semblaient des sujets accessibles.

Quelques-uns des étudiants qui s'inscrivirent en maîtrise avaient suivi antérieurement nos enseignements (mais ce ne fut jamais le cas de tous). J'exigeais que les étudiants choisissent eux-mêmes le point de départ de leur sujet, en les orientant vers les milieux ou des phénomènes pour lesquels ils avaient des entrées et en les aidant à définir précisément celui-ci. Je les incitais à rechercher les données globales, statistiques notamment, susceptibles de fournir une contextualisation à leurs sujets. J'espérais aussi que le recueil et l'exploitation de ces données diminueraient les risques d'échec par manque de matériel documentaire et défaut d'idées d'investigation. Le choix des sujets se révéla délicat, car souvent lié à leur expérience biographique antérieure. Certains tentèrent d'étudier ce qui les touchait de si près qu'ils étaient incapables de se détacher de leur propre problème, c'est-à-dire d'un jugement de valeur. Ils s'en tiraient mieux, en général, quand le sujet ne les concernait qu'à moitié ou pas du tout. Le travail de recherche s'accompagnait souvent d'une prise de distance à l'égard de leur famille ou de leur passé – par exemple de l'école religieuse où ils avaient fait leurs études secondaires. Une étudiante retourna dans le hameau d'un village de Vendée



20. Voir H. S. Becker, *Sociological work*, Chicago, Aldine, 1970, chap. IX à XI; *Outsiders. Études...*, *op. cit.*, chap. V-VI.

21. Oswald Hall, «The Stages of Medical Career», *American Journal of Sociology*, vol. 53, n° 5, 1948, pp. 327-336; «Types of Medical Careers», *American Journal of Sociology*, vol. 55, n° 3, 1949, pp. 243-253.

22. Donald Ball, «An Abortion Clinic Ethnography», *Social Problems*, vol. 14, n° 5, 1967, pp. 293-301.

qu'elle avait quitté à 14 ou 15 ans, et étudia les changements dans la partie de sa famille restée sur place, notamment dans les modes de vie. Elle assista par hasard à l'installation du téléphone dans la ferme étudiée, et nota le conflit immédiatement manifeste entre la première génération – un couple d'agriculteurs décidé à n'utiliser le téléphone que pour appeler le vétérinaire – et leur fille, jeune ouvrière, prête à prendre immédiatement contact avec ses amis. Une autre maîtrise, dirigée par H. Peretz, porta sur les prostituées, considérées sous l'angle du travail, et l'étudiant sut s'abstenir de tout jugement moral. Après la soutenance, l'étudiant ajouta un détail – la méthode pratiquement utilisée pour faire partir sans les froisser les clients portés à s'attarder pour bavarder. Ces exemples, et d'autres, suggéraient la possibilité et l'intérêt des observations ponctuelles effectuées dans les lieux, mais les entretiens constituaient la source documentaire principale de la plupart de ces maîtrises.

Pour fournir des idées aux étudiants en maîtrise, j'ai exposé, et, un peu plus tard parfois traduit – mais ce fut J.-P. Briand qui fit l'essentiel de ces traductions – des articles de sociologues américains rendant compte de « petites » recherches ethnographiques qui pouvaient servir de guide pour recueillir des données. Les articles d'H. S. Becker sur les comportements et les carrières des institutrices de Chicago, sur les activités de travail des musiciens de jazz<sup>20</sup>, ceux d'Oswald Hall sur les médecins<sup>21</sup>, offraient des fils conducteurs pour l'étude d'autres métiers ou situations de travail. J'ai exposé aux mêmes fins certaines analyses d'E. C. Hughes sur les situations de travail et les institutions, ainsi que quelques articles plus récents – par exemple un article de Donald Ball sur une clinique d'avortement qui mettait en évidence la différence entre la façade de l'établissement présentée aux clientes et le fonctionnement effectif d'un établissement illégal, moins soumis aux normes médicales

qu'il ne cherchait à le paraître<sup>22</sup>. Ces comptes rendus de recherches étaient d'autant plus suggestifs pour les étudiants en maîtrise qu'ils avaient eux-mêmes été réalisés dans des conditions similaires aux leurs. L'emprunt à des travaux anglo-saxons était indispensable puisqu'on ne pouvait rien trouver en français d'aussi précis dans les suggestions de recueil de matériel empirique. D'autres ouvrages en français étaient utilisés de la même manière comme guides pour des enquêtes sur des thèmes pour lesquels l'observation n'était pas la ressource principale : par exemple, pour les monographies de village, nous proposons en exemple la monographie de R. Thabault sur Mazières-en-Gâtines. Je suggérais également toujours d'analyser les diverses conséquences et les modalités des rencontres entre les classes sociales et de rechercher les conséquences des contraintes du fonctionnement des institutions – reprenant ici le schéma d'analyse que nous avons dégagé de l'étude de la scolarisation, qui s'est appliqué en effet sans difficulté à d'autres types d'établissements.

Une partie des premières maîtrises soutenues contenait, comme on l'a indiqué, des observations ponctuelles, mais suggestives, et infirmait l'idée que l'observation n'était pas à la portée des étudiants. L'exemple du recueil des entretiens biographiques suggérait aussi de tenter l'expérience d'un enseignement systématique de l'observation, comme d'ailleurs la présence d'un matériel recueilli par observation dans les articles que nous utilisions comme des modèles. En 1980-1981, je décidais d'offrir un enseignement centré sur l'observation à des étudiants de deuxième année, et H. Peretz fit de même pour des étudiants de première année.

Ces premiers enseignements d'initiation à cette démarche portèrent sur l'observation d'une séquence d'au moins trois heures d'un groupe familial vaquant à ses activités ordinaires en dehors du travail (par exemple un



23. Un article en fut l'un des sous-produits : J.-M. Chapoulie, « E. C. Hughes et le développement du travail de terrain en France », *Revue française de sociologie*, vol. 25, n° 4, 1984, pp. 582-608.

24. C'est davantage dans les essais d'E. C. Hughes que chez tout autre auteur que je cherchais et trouvais des suggestions toujours fécondes pour la direction des maîtrises – et plus tard des thèses. Mais c'étaient plutôt les articles de ses élèves – ceux de H. S. Becker au premier rang – qui s'avéraient être immédiatement utilisables pour les étudiants. Voir *Sociological Work*, *op. cit.*, chap. I, II, III, et V.

25. Aucune recherche de ce type n'était alors publiée sur la police française.

26. Je connaissais aussi divers manuels – ceux de Robert Bogdan, Stephen J. Taylor (*Introduction to Qualitative Research Methods: A Phenomenological Approach to the Social Sciences*, New York, Wiley, 1973); de John Lofland (*Analyzing Social Settings: A Guide to Qualitative Observation and Analysis*, Belmont, Calif., Wadsworth, 1971) notamment – pour l'enseignement de l'observation, mais aucun ne me semblait très utile. C'est celui de Leonard Schatzman, Anselme L. Strauss (*Field Research*, Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall, 1974) qui était le plus proche du point de vue que j'adoptais.

27. Buford H. Junker: *Field Work. An Introduction to the Social Sciences*, Chicago, University of Chicago Press, 1960. Je laisse de côté une autre étape dans l'organisation d'un enseignement reposant sur l'observation, qui se place 7 ou 8 ans plus tard dans le cadre d'un DEA, et qui a été à l'origine de l'ouvrage de H. Peretz, *L'observation. Les méthodes en sociologie*, Paris, La Découverte, 1998.

samedi après-midi ou un dimanche). L'étudiant devait suivre une personne si le groupe se scindait. Je fis préparer l'observation des logements, des intérieurs et des actions et des échanges au cours de repas. H. Peretz apporta à ses étudiants un catalogue de meubles pour enseigner les rudiments des distinctions en la matière. J'attirais l'attention des étudiants sur les tenues à table et sur les initiatives dans les conversations et dans les actions concernant la cuisine et la distribution de la nourriture.

Les travaux rendus par les étudiants furent au moins aussi suggestifs que l'avaient été antérieurement les entretiens biographiques. Les groupes domestiques sur lesquels portaient les comptes rendus appartenaient pour la plupart aux classes populaires et aux fractions inférieures des classes moyennes. Un résultat substantiel que je n'attendais pas fut la présence fréquente des activités tournant autour de la musique (à condition de ne pas adopter une définition normative de celle-ci) dans les temps de loisirs. La fréquence avec laquelle les étudiants rendaient compte de leurs observations était également frappante : on ne trouvait jamais les phrases creuses et conventionnelles que nous faisons souvent corriger dans les maîtrises. L'apprentissage de l'observation apparaissait parfaitement réalisable dans ce contexte.

Dans les années suivantes, l'observation s'ajouta au programme proposé chaque année, à côté de l'apprentissage du recueil et de l'interprétation des entretiens biographiques (toujours couplé à une initiation aux données sociales ou à l'histoire sociale de la France contemporaine). J.-P. Briand et H. Peretz organisèrent un enseignement systématique de sociologie du travail, dans lequel les étudiants observèrent systématiquement des situations de travail. Je n'ai pas assuré celui-ci, car jusqu'à mon départ de Paris VIII, en 1985, le partage des tâches avec J.-P. Briand et H. Peretz me conduisait à assurer un enseignement de maîtrise. Dans celui-ci, je présentais une perspective d'ensemble sur les



expériences d'usages de l'observation, en donnant une place importante aux sociologues de Chicago<sup>23</sup>; il s'agissait sans doute d'inciter les étudiants à élargir leurs lectures, afin qu'ils y trouvent des exemples d'analyses, notamment reposant sur des observations. Les lectures proposées aux étudiants de maîtrise comportaient une partie des articles de sociologie du travail, écrits dans l'entourage d'E. C. Hughes au cours des années cinquante et des articles plus récents puisant dans la même inspiration. C'est seulement à ce moment – vers 1980 – que j'ai réalisé combien les thèmes suggérés par les articles d'E. C. Hughes des années cinquante s'appliquaient à l'analyse de situations rencontrées en France trente ans plus tard<sup>24</sup>.

Plusieurs maîtrises – mais pas toutes – comportèrent une documentation issue principalement d'un travail de terrain avec une part d'observation. Une étudiante analysa le club municipal de gymnastique qu'elle fréquentait par ailleurs et la formation de ses moniteurs, en suivant elle-même cette formation. Une autre étudia les activités des policiers de base d'un commissariat de police de banlieue, notant une foule d'anecdotes et de détails significatifs sur les contraintes de l'activité policière qui n'auraient certainement pas pu être recueillis par entretiens<sup>25</sup>. Comme pour les observations réalisées dans les années antérieures, nous insistions sur l'observation des comportements (au-delà du recueil de propos en situation), et sur la distinction entre comportements observés et comportements rapportés. Par contre, je n'insistais guère sur la construction explicite de catégories d'observation. Cela me semblait une exigence un peu au-delà des possibilités des étudiants dans la situation où ils se trouvaient. Je n'avais pas insisté non plus particulièrement sur la standardisation des entretiens biographiques. Les meilleurs de ces travaux n'étaient pas inférieurs aux « petites » études (par l'ampleur du matériel collecté) qu'avaient publiées les revues

*Urban Life* ou *Social Problems*. Mais nous n'avons pas réussi à obtenir des étudiants qu'ils en tirent des articles. Une toute petite partie de ces étudiants poursuivirent leurs études en DEA, et ils ne pouvaient s'attarder durablement sur leurs travaux de maîtrise. La proportion des abandons dans la réalisation des maîtrises n'était pas non plus négligeable. Autant que les raisons intellectuelles, des considérations pratiques intervenaient dans ces abandons : certains étudiants, qui avaient fait en licence de bons travaux d'observation, reprenaient l'année suivante un travail à plein temps et abandonnaient leur maîtrise ; d'autres choisissaient sans doute des directeurs de maîtrise parmi les enseignants moins exigeants ou supposés tels.

Avec l'année scolaire 1984-1985, ont pris fin mes activités d'enseignement à l'université de Paris VIII (que j'ai quittée seulement l'année suivante). J.-P. Briand et H. Peretz continuèrent d'assurer des enseignements dans le prolongement de ceux que nous avions mis en place, mais dans un contexte un peu différent. Une réorganisation des études de sociologie dans le département découla de la soumission nouvelle du département à la réglementation nationale des études universitaires. D'autres enseignants offraient à Paris VIII – et sans doute dans d'autres établissements – des enseignements de travail de terrain où une forme ou une autre d'observation trouvait une place. Par ailleurs nous avions à ce moment des contacts plus nombreux avec ceux qui enseignaient le travail de terrain ailleurs : Fred Davis nous passa par exemple le plan très détaillé du cours systématique sur l'observation qu'il dispensait à San Diego<sup>26</sup>. En d'autres termes, la phase première de notre expérience de l'enseignement de l'observation, presque à l'écart des autres expériences, à l'exception du contact indirect avec l'enseignement de l'université de Chicago à travers les essais d'E. C. Hughes et l'ouvrage de Buford H. Junker, était achevée<sup>27</sup>.

Comme je l'ai suggéré, ce n'est ni une découverte tardive de l'observation, ni une fascination pour celle-ci comme méthode, qui m'a conduit à contribuer à organiser, à l'issue d'une dizaine d'années d'enseignement de premier et de second cycles en sociologie, un cursus dans lequel l'observation occupait une place centrale – la première parmi les méthodes de documentation, puisque c'est par rapport à celle-ci que l'on peut éprouver la solidité des autres méthodes<sup>28</sup>. Ce furent certainement des interrogations critiques sur les pratiques de recherches en sciences sociales qui constituèrent, en ce qui me concerne, l'impulsion initiale. Mais l'adaptation aux contraintes qui découlaient des caractéristiques d'une partie des étudiants auxquels s'adressait l'enseignement, le souci de ne pas les fourvoyer par des exigences irréalistes expliquent les étapes successives de l'élaboration progressive de cette formule d'enseignement. Dans un second temps, l'intérêt que j'ai trouvé dans la documentation que rapportaient les étudiants contribua à mon investissement dans cet enseignement. L'organisation pédagogique qui est issue de cette expérience allait sur des points essentiels à l'encontre de la tradition d'enseignement de la sociologie établie en France, qui fait de la « formation théorique » des étudiants – ramenée à la lecture de textes classiques éloignés par leur thématique de celle de l'immense majorité des enquêtes sociologiques actuelles – un préalable à leur apprentissage du recueil et de l'interprétation des documents d'enquêtes. Je crois que le socle du « succès » de cet enseignement auprès de ceux qui le suivirent fut l'expérience sociale antérieure des étudiants, et non la récusation de celle-ci. Il m'était dès le début clairement apparu que, en sciences sociales, la compréhension exigeait bien davantage que la connaissance formelle de notions et la formulation de propositions sur leurs relations – une remarque que, sous une forme ou une autre ont fait ceux qui enseignèrent le travail



28. J'analyse ailleurs les mérites particuliers de l'observation : J.-M. Chapoulie, « Le travail de terrain, l'observation des actions et des interactions, et la sociologie », *Sociétés contemporaines*, n° 40, 2000.

29. Voir par exemple E. C. Hughes, « Teaching as Field Work », *The American Sociologist*, vol. 5, n° 1, pp. 13-18 (in *Le Regard...*, *op. cit.*, pp. 319-332). Un peu plus tard l'expérience de l'enseignement à des jeunes normaliens (de plusieurs ENS) – souvent si mal à l'aise dans le travail d'enquête, et qui avaient la plus grande peine à faire le lien entre l'abstraction connue par les livres et les occurrences concrètes d'un phénomène – confirma cette interprétation. Voir aussi Cécile Desmazières-Berlie, « Premiers obstacles dans la recherche en sociologie », *Sociétés contemporaines*, n° 27, 1997, pp. 89-95.

de terrain<sup>29</sup>. La réflexion rétrospective sur cette expérience d'organisation d'une filière de formation suggère également que la difficulté récurrente pour stabiliser une tradition d'enseignement en sociologie tient en partie au moins à ce que l'analyse du monde proche

et contemporain exige une prise de distance qui passe par un parcours original pour chaque génération d'étudiants – et d'enseignants. Ce témoignage ne prétend pas apporter autre chose qu'une contribution à la compréhension d'un tel parcours.

★

# Réflexions sur une expérience d'initiation à la recherche en sociologie à l'Université (1994-2000)

*Charles Gadéa, Charles Soulié*

En dépit des changements qui affectent ses conditions sociales de fonctionnement et son public, l'enseignement de la sociologie ne semble guère avoir modifié ses pratiques pédagogiques, ni pris de distance envers le modèle du cours magistral.

De nombreuses raisons peuvent expliquer cette persistance, mais ce fait nous paraît moins important que de souligner combien, loin de condamner à la résignation ou à la fatalité, les transformations en cours, jointes à l'autonomie statutaire des enseignants et au renouvellement rapide du corps, peuvent offrir des conditions favorables à l'émergence de méthodes « déviantes » par rapport au modèle traditionnel. Ainsi, les aspects mêmes qui peuvent donner l'image d'une discipline dominée dans l'univers académique, notamment du point de vue des propriétés scolaires et sociales des étudiants, constituent une invitation, sinon une provocation à inventer ou réinventer de nouvelles formes de rapport pédagogique, tout particulièrement dans les petites universités de province, récemment créées, où se conjuguent un moindre poids des traditions académiques et une pression accentuée des publics étrangers au modèle classique de l'étudiant.

Nous rendons compte dans ce texte d'une expérience entreprise à l'université de Rouen, qui ne fait au fond que renouer avec nombre de pratiques bien plus anciennes, souvent occultées ou oubliées, et qui semblent bénéficier