PRESSES
UNIVERSITAIRES
DE FRANCE

Ana Vasquez
Isabel Martinez

La Socialisation à l'école

D2166208

La socialisation à l'école
Approche ethnographique

16
D1 MON
248

COLLECTION DIRIGÉE PAR GASTON MIALARET

L'ÉDUCATEUR

La socialisation à l'école

Approche ethnographique

ANA VASQUEZ-BRONFMAN

Chercheur au CNRS
Unité de Sociologie de l'Éducation
CNRS-*Université de Paris 5, René-Descartes*

ISABEL MARTINEZ

Directrice de programmes éducatifs
Fondation La Caixa, *Barcelone*



PRESSES UNIVERSITAIRES DE FRANCE

DL - 1 AOUT 96 30033

ISBN 2 13 047500 0

Dépôt légal — 1re édition : 1996, août

© Presses Universitaires de France, 1996
108, boulevard Saint-Germain, 75006 Paris

BIBLIOTHÈQUE DE FRANCE NATIONALE

SOMMAIRE

PRÉFACE DU Pr PETER WOODS 1

CHAPITRE PREMIER. — *L'expérience de terrain comme fondement du cadre théorique* 7

Introduction 7
Les biais dans les choix du chercheur 9
Nos référents dans le champ de l'ethnographie 21
Être à l'écoute des faits du terrain 22
Le terrain et ses caractéristiques 29
L'ampleur et les nuances du concept de culture 31
Une conception différente des hypothèses 38
L'apport du concept d'interaction 40
La socialisation 43
La construction des catégories dans la perspective de la complexité 48
Une équipe travaillant à mille kilomètres de distance 58

CHAPITRE II. — *Interactions enseignant-élève (s), les apparences et les surprises* 65

La culture de l'école 67
Antécédents, le travail du CRESAS en France 71
La mise en place progressive de l'approche ethnographique 75
Le cadre global 75
Comment observer ? 76
Scène ethnographique et incident-clé 79
Les rôles et les rapports de pouvoir entre les protagonistes 80
Caractérisation des interactions verticales 82
La socialisation à la culture de l'école 84
La socialisation invisible, les rôles oubliés 90
Se détacher du déroulement de la leçon 96
Prendre du temps pour aider un élève qui a des problèmes 101
Julien, un incident clé 105

La reconnaissance institutionnelle des différents rôles de l'enseignant 110

CHAPITRE III. — *La face cachée de la lune : les interactions entre élèves pendant la classe* 113

Les interactions entre élèves et la culture de l'école 113
Notre démarche 115
Les interactions horizontales 117
Premiers essais, plaisir et complicité 119
Scène ethnographique n° 1 : Adéla 119
Scène ethnographique n° 2 : Lucia 121
La mise en place des interactions horizontales 123
De la pratique à la maîtrise du jeu 127
Scène ethnographique n° 3 Pedro et Miguel 127
Scène ethnographique n° 4 : Adéla 130
Scène ethnographique n° 5 : Carlos 131
Les caractéristiques des interactions horizontales 134
L'implication affective 139
Qu'est-ce qui intéresse les enfants pendant la classe ? 142
Les interactions horizontales et la « culture des jeunes » . . 145
Quelle est la fonction des interactions horizontales dans la socialisation des enfants ? 150
Les enfants des minorités et les interactions horizontales . . 152
Que révèlent les interactions horizontales ? 157

CHAPITRE IV. — *Interactions entre enseignants. Un autre aspect de la socialisation invisible* 159

Les réunions d'enseignants, une corvée ? 159
L'axe central de la recherche est le travail fait à Barcelone 163
La lente mise en place d'une analyse comparative 164
Le contexte éducatif espagnol et catalan 168
Portrait type d'une réunion d'enseignants 170
Où l'on essaye de dévoiler la charpente des réunions 173
Les rituels 173
Les rôles assumés par les enseignants 175
Les stratégies d'évitement et de défense 177
Les conversations « de couloir », des réunions pédagogiques « invisibles » ? 180
Sur quel modèle se passent les réunions avec les chercheurs et les cliniciens ? 184
La professionnalisation 186
L'institution et la collégialité 191

L'importance de la communication à l'époque post-moderne 196

CHAPITRE V. — *Études ethnographiques de la socialisation à l'école : une voie à explorer* 203

L'école est un univers de socialisation 203
Les enfants des minorités et l'intégration scolaire. 207
La construction d'une approche ethnographique 213

BIBLIOGRAPHIE 217

Ce livre réunit les analyses d'un ensemble de recherches réalisées, dans une première étape, dans le cadre d'un accord de recherche entre le CNRS (France) et le CSIC (Espagne).

Dans une deuxième étape, cet accord a été établi entre la fondation *La Caixa* de Barcelone et l'Unité de sociologie de l'éducation (CNRS-Université de Paris V, René-Descartes).

Préface

Forgée au début du siècle chez les anthropologues, développée dans les années 30 par les sociologues de l'École de Chicago, revitalisée par une nouvelle vague d'interactionnistes nord-américains dans les années 50-60, l'ethnographie est arrivée en force en Grande-Bretagne dans les années 70, dans le cadre de ce qu'on a appelé la « Nouvelle Sociologie de l'Éducation ». Des débats ont découlé sur les oppositions paradigmatiques entre méthodes quantitatives et qualitatives, positivisme ou interprétativisme, « survey » ou ethnographie. Ces batailles intellectuelles initiales, largement improductives, ont graduellement donné lieu à un rapprochement et à l'acceptation que les méthodes de recherche sont, en grande partie, une question d' « adéquation aux objectifs ». Pendant cette période, l'ethnographie s'est popularisée au point d'être utilisée dans la recherche en éducation au moins autant que les approches plus systématiques. Aujourd'hui, en Grande-Bretagne, il y a peu de recherches en éducation qui n'incluent pas dans leur développement une composante ethnographique. Cette approche est fortement représentée dans le monde anglophone.

Les méthodes ethnographiques se développent rapidement à travers l'Europe. Évidemment, ce ne sont pas les seules méthodes, mais elles constituent un outil puissant pour comprendre la vie sociale et pour promouvoir les valeurs d'une société démocratique. Elles constituent également un important potentiel pour étudier les liens sociaux à l'intérieur et entre les nations,

à l'intérieur des groupes ethniques et dans d'autres groupes culturels, aussi bien que dans la lutte pour une amélioration de l'éducation ainsi que pour offrir à tous les enfants une éducation solide et égalitaire.

Ce livre est une contribution notable à cette tentative. Dans leur description des enfants sourds de Barcelone et des enfants de travailleurs immigrés à Paris, les auteurs montrent le pouvoir d'empathie et d'appréciation de cette perspective, l'habileté à percevoir le monde à travers les yeux de ces enfants, et à ressentir comme eux l'expérience de ce qui leur arrive. Très souvent, à cause de la façon dont nous avons été socialisés lors de nos premières années de vie, nous voyons le monde à travers des perspectives mono-ethniques ou mono-culturelles, en supposant qu'elles sont les perspectives « correctes », et que les autres sont défaillantes. Les enseignants, même si c'est souvent avec les meilleures intentions, ne se distinguent pas sur cet aspect. Trop facilement les élèves sont classifiés en tant que « déviants », « handicapés », ou étant en « situation d'échec ». Mais ce sont des concepts relatifs — relatifs à la culture dominante. Tout en montrant, comme la plupart des ethnographes interactionnistes, leur préoccupation pour les plus défavorisés, les cas critiques analysés par les auteurs nous en disent long sur l'ensemble de la société. Ils aident à dévoiler l'invisible, rendre le privé public, ainsi qu'à éclairer et mettre en relief des problématiques d'intérêt commun.

Le produit est une riche description « dense » qui plonge à travers les divers niveaux de la réalité qui occultent les individus et les protègent du monde, en pénétrant dans les espaces plus secrets — les niveaux normalement « invisibles » de la vie sociale. On trouve ici quelques surprises. Par exemple, dans la vie ordinaire de tous les jours, on montre combien le « déjeuner » est une activité très importante. On montre également que les interactions informelles entre élèves, apparemment sans conséquences, ont une portée éducative considérable. Nous voyons des scènes, des activités, et des événements du point de vue des enfants, nous les voyons dans un contexte qui est spatial et

temporel; et nous écoutons leurs propres histoires. Nous arrivons à connaître Manolo et Andreu, et leurs camarades, leurs histoires familiales, leurs identités et leurs aspirations. Cette description dense fournit une base solide pour un développement de la théorie dans le domaine de la socialisation et de la culture, des interactions enseignant-élève, du soi et des rôles.

C'est cette théorie et les concepts qui y sont développés qui sont généralisables, plutôt que les cas empiriques, qui gardent néanmoins leur esprit unique. L'ethnographie a été souvent critiquée sur ses possibilités de généralisation (comment pouvons-nous être sûrs que ce que nous avons vu s'applique à d'autres instances ?) en laissant les aspects théoriques en dehors de la question. Sur cet aspect, ce livre apporte une autre très nette contribution, principalement à travers sa particulière architecture de recherche. En premier lieu, il est un bon exemple de travail d'équipe, qui devient de plus en plus populaire en ethnographie, à la place de la plus traditionnelle ethnographie en solitaire (voir par exemple, Bryman et Burgess, 1994). Même si dans un certain sens l'ethnographie est une affaire très personnelle, puisque chaque situation est unique, le travail en équipe présente aussi des grands avantages dans le sens que des situations avec une structure similaire donnant lieu à des processus semblables, sont également similaires. D'habitude, de telles similarités sont dévoilées en ethnographie à travers les analyses comparatives. Ce livre dispose d'une base excellente pour des comparaisons, car les deux équipes mettent ensemble leurs différentes disciplines et expériences pour conduire la recherche à travers l'étude de deux types différents d'enfants défavorisés, et ce, dans deux pays différents. Les comparaisons révèlent des structures communes sous-jacentes aux expériences des deux groupes d'enfants, en promouvant ainsi un puissant niveau d'explication (ce que Glaser et Strauss auraient appelé « formel »). A son tour, cette démarche conduit à des politiques éducatives informées par des bases théoriques plus solides.

C'est dans cet aspect que réside la principale contribution de ce travail, parce que c'est certainement à travers ce type

d'études comparatives, interdisciplinaires et internationales que réside une des orientations majeures du travail ethnographique dans la nouvelle Europe. Des équipes ethnographiques fleurissent en Espagne, en France, en Angleterre, en Irlande, dans les pays scandinaves, et des groupes sont en train de se développer dans les pays de l'Europe de l'Est, spécialement dans la république tchèque et en Pologne. Les barrières nationales, culturelles et linguistiques ne semblent plus faire problème, les frontières ont disparu ou ont été modifiées, les conceptions de temps et d'espace ont été révolutionnées, les empreintes périmées des vieilles traditions ont ressuscité dans le monde post-moderne et technocratique. Des institutions de financement sont en train d'offrir les ressources permettant de développer ces types d'activités de recherche associées. Les impératifs et les opportunités y sont déjà, et avec ce livre nous avons un bel exemple de ce que peuvent être ces études, et où elles peuvent aboutir.

Si de telles activités conjointes doivent se développer, elles ne nécessitent pas seulement des exemples mais aussi une infrastructure d'association académique à travers des conférences, des séminaires et des workshops, avec des possibilités de diffuser leurs délibérations à travers des revues et d'autres publications. Ici également, Ana Vasquez et Isabel Martinez ont montré la voie avec le workshop qu'elles ont organisé à Barcelone en novembre 1993, où quelques ethnographes expérimentés de différents pays du monde ont réfléchi à « l'état de la question ». J'ai eu le privilège d'être parmi eux, et j'étais reconnaissant de l'opportunité pour reconsidérer ensemble des thèmes fondamentaux comme : Qu'est-ce que c'est que l'ethnographie ? Pourquoi la faisons-nous ? Comment faisons-nous pour la valider ? Quelles explications peut-elle fournir ? Quelles différences internationales existent ? Quelles sont les voies à développer ? En ce qui concerne cette dernière question, il y a eu des polémiques, en incluant l'ethnographie critique, la psychanalyse critique, l'ethnographie post-moderne, les études quantitatives-qualitatives... très certainement, il y a plusieurs voies à développer — « que mille fleurs fleurissent ! ». Cepen-

dant, l'étude comparative conjointe ou en collaboration a trouvé parmi nous une place de choix. Peut-être ce workshop et ce livre ouvriront une nouvelle tendance dans l'ethnographie internationale, en explorant et en exploitant ses potentiels pour la promotion de la compréhension dans des nouveaux contextes et dans une nouvelle époque.

Peter Woods
Professeur de Sociologie de l'Éducation
School of Education
The Open University

CHAPITRE PREMIER

L'expérience de terrain comme fondement du cadre théorique

INTRODUCTION

Quels liens peuvent exister entre un travail clinique développé auprès d'enfants sourds à Barcelone, et des recherches portant sur la problématique des enfants étrangers scolarisés à Paris ? En quoi l'expérience d'intégration d'enfants sourds à l'école commune[1] peut-elle être utile pour un chercheur intéressé aux processus de scolarisation et, plus largement, de socialisation des enfants d'immigrés ? Et, inversement, que peut apprendre l'analyse du parcours des enfants étrangers au linguiste qui travaille avec des enfants sourds ?

Deux villes à 1 000 kilomètres de distance, situées dans deux pays différents, analysées à partir de formations scientifiques et professionnelles diverses, des problématiques et des populations d'étude également différentes, pourquoi des chercheurs originellement impliqués dans

1. En Espagne on parle d' « école commune » pour se référer à l'école qui accueille tous les enfants sans distinction, fût-elle publique ou privée. Il convient de rappeler que jusqu'à très récemment, en Espagne l'école privée était fréquentée par un très grand nombre d'enfants.

l'une et l'autre ville ont-ils entamé un dialogue et développé un programme conjoint de recherches ? Qu'avions-nous en commun et que pouvions-nous partager ?

Ce travail a démarré lors d'un colloque scientifique, où nous avions perçu, l'une chez l'autre, des remises en question similaires sur les méthodes de travail qu'on nous avait apprises et sur l'élaboration des concepts que nous utilisions. C'est ainsi qu'à travers des contacts de pays à pays — réguliers mais espacés — nous avons entamé une première recherche commune de façon à pouvoir mieux formuler nos questions. Elle ne portait pas sur nos respectives populations de travail (enfants sourds, enfants d'étrangers) mais sur les enseignants. Notre pratique nous avait montré d'un côté un écart entre les buts proclamés et sur ce qui se passe réellement dans les réunions d'enseignants, et d'un autre côté un écart par rapport à ce que les enseignants ressentaient à ce sujet. Il nous a donc semblé intéressant d'explorer par ce biais la culture de l'école dans une perspective ethnographique.

« Se hace camino al andar » disait le poète León Felipe. C'est en travaillant ensemble que nous avons mis sur pied des formes de travail qui pouvaient être efficaces à travers la distance. Mais c'est aussi à partir de ce travail que sont apparues d'autres questions tout aussi pertinentes, dont la formulation nous a amenées à faire de nouvelles lectures de nos données. Du coup, la diversité de nos formations et de nos champs de travail nous est apparue comme un acquis, le regard de l'autre apportant de nouvelles perspectives et permettant de sortir des cadres conventionnels de la propre discipline. Dans ce parcours, l'analyse de nos expériences de terrain a fourni des éclairages sur les difficultés d'interprétation, l'incertitude des généralisations et les liens complexes entre travail empirique et théorisation. On était *de facto* situées dans un champ inter-disciplinaire, où il fallait faire l'effort de concevoir l'objet d'étude simultanément sous plusieurs perspectives.

LES BIAIS DANS LES CHOIX DU CHERCHEUR

C'est donc par cette quête d'un cadre théorique transdisciplinaire et d'une méthode de travail qui lui soit cohérente, que nous sommes arrivées à nous intéresser à l'ethnographie. Le lecteur doit se demander pourquoi nous avons dû attendre les années 80 pour nous intéresser aux travaux des interactionnistes et des ethnographes anglo-saxons car, en fait, les textes de G. H. Mead datent des années 30-40, ceux de Goffman ont été publiés dans les années 60 et ceux de Hall dans les années 70. Cette question pose d'emblée la pertinence de l'analyse des raisons ayant motivé les choix du chercheur.

Dans son livre *De l'angoisse à la méthode* (1980), Devereux centre une partie de son analyse sur les conventions à l'usage dans les sciences du comportement et les sciences sociales, conventions qui sont tellement intégrées dans la pratique qu'elles induisent des sortes de mirages de la réalité. Ainsi, souligne Devereux, la convention a été établie sur les modèles des sciences dites exactes, si bien qu'on cherche à saisir une réalité humaine et sociale avec la précision et l'objectivité d'une machine. Mais comme cette machine n'existe pas, elle est assimilée à l'œil de l'observateur. On considère que, dans les sciences exactes, il y a un objet d'étude et une machine qui l'observe, qui enregistre des données sur ses caractéristiques et son « comportement ». Dans les sciences sociales, il y une (ou des) personne(s) à observer et un (ou des) observateur(s). Même s'il y a une machine entre eux (magnétophone, caméscope), l'observateur la manipule, l'observé est conscient de sa présence. Il y a donc deux personnes, désignées comme observateur et observé, qui s'observent mutuellement. Devereux souligne que le paradigme de

l'objectivité assimilable à une machine suppose, en premier lieu, que l'observateur puisse observer sans *a priori*, effaçant complètement sa subjectivité, ne serait-ce qu'en ce qui concerne le choix de ce qu'il compte observer[1]. Comment déterminer, en toute objectivité, ce qui est significatif de ce qui ne l'est pas ? Dans son analyse, Devereux signale de nombreuses expériences où l'observateur n'a pas vu des scènes qui le bouleversaient ou le gênaient, ainsi que des scènes où il a vu ce qu'il voulait voir, en négligeant d'autres aspects de la situation qui, après coup, se sont révélés très importants. Au fait, observateur et observé se trouvent dans une situation d'interaction, même si apparemment ils jouent la scène où ils sont ensemble comme s'ils n'avaient pas repéré la présence de l'autre. L'observateur-machine est censé être neutre face à ce qu'il observe, et les conventions de recherche constituent une sorte de tissu culturel où l'observateur sait qu'il ne doit pas éprouver des sentiments, si bien qu'il les étouffe, les cache à ses propres yeux et n'en prend pas conscience. Par ce biais, pourtant, il brouille les données recueillies car on ne sait pas dans quel sens il peut les avoir déformées. Il faudrait, par exemple, qu'il explicite ses réactions face à la personne qu'il observe : lui déplaît-elle ou, au contraire, elle l'attire, le séduit même ? Ou enfin, la considère-t-il comme une personne médiocre et banale ?

En outre, la convention de la neutralité de l'observateur assimilé à une machine se double d'une autre convention qui veut que la personne observée ne se soit pas rendu compte qu'elle l'était. Les personnes, pourtant, savent qu'elles sont objet d'observation, et modi-

1. Même en utilisant une machine comme le magnétoscope, la subjectivité de l'observateur agit constamment dans le choix des faits à enregistrer, car la machine ne peut pas *tout* enregistrer, ne serait-ce que parce qu'elle n'est pas omniprésente mais située dans l'espace. Tout ce que la machine peut faire c'est enregistrer (donc retenir et garder) ce qui se passe là où elle est focalisée.

fient leur conduite selon l'interprétation qu'elles en font, interprétation où s'intègrent leur prise en compte du contexte (tel qu'elles le perçoivent), de la situation où se trouvent observateur et observé, des intérêts de l'observateur et aussi de certains traits de sa personnalité (méfiance, narcissisme, etc.). De cette façon, affirme Devereux, si l'observateur peut être sûr de quelque chose, c'est que, sans sa présence, l'observé n'aurait jamais agi comme il l'a fait. Ainsi, conclut-il, tout travail scientifique doit commencer par l'explicitation de l'engagement personnel de l'observateur dans son matériau, des effets de sa présence sur les personnes observées, et des déformations de la réalité qui résultent de ses réactions de contre-transfert.

De son côté, Margaret Lecompte, dans une analyse sur les implications du chercheur dans sa recherche (1987), remarque l'influence des biais dus à la subjectivité du chercheur, et le manque de moyens dont on dispose pour les détecter. D'après cet auteur, ces biais s'expliquent par l'histoire personnelle du chercheur et par sa formation professionnelle. Analyser cette dernière peut sembler facile dans un premier abord, mais elle inclut plusieurs facteurs que d'habitude on ne prend pas sérieusement en compte. Lecompte signale, par exemple, l'empreinte de l'histoire académique de l'ethnographie aux États-Unis, ainsi que celle des institutions impliquées, des moyens économiques permettant la création d'emplois et des associations scientifiques. Elle analyse également sa propre formation scientifique à la lumière de certains faits historiques et démographiques (l'augmentation de l'espérance de vie aux États-Unis, le poids de sa propre génération dans la vie du pays) et de certains mouvements, comme le mouvement des femmes (où elle a participé et qui a donc influencé ses formulations théoriques) et des minorités ethniques (dont les revendications sont parvenues à modifier certaines conception en

usage dans les sciences sociales). Ainsi cet auteur souligne que l'explicitation des motivations et de la subjectivité des chercheurs devrait inclure ces éléments de leur histoire sociale récente.

Peter Woods (1995) est un des auteurs qui a étudié en profondeur les liens entre l'interactionnisme symbolique, la recherche ethnographique et le chercheur en tant que personne. Il affirme combien il est nécessaire que le chercheur fasse un effort pour dévoiler ses intérêts et ses valeurs personnelles, ses engagements idéologiques et affectifs et ce que Woods désigne comme des dilemmes qu'il doit constamment affronter dans son travail. Ainsi doit-on choisir entre distance scientifique, d'un côté, et empathie et engagement envers les personnes qui sont ses sujets de recherche, de l'autre. De même, le chercheur doit déterminer jusqu'à quel point il peut (et doit) expliciter à ses sujets les buts de sa recherche et les aspects qui l'intéressent et, corrélativement, quels aspects (qui l'intéressent également) il ne leur dévoilera pas, des aspects dont la prise de conscience empêcherait le bon déroulement du travail. Ces questions sont très rarement discutées et leur explicitation contribuerait, à notre avis, à éclairer certains choix effectués par le chercheur au cours de son travail qui sont trop souvent passés sous silence.

En accord avec cette approche, nous présenterons ici quelques-uns de nos engagements envers nos problématiques de travail et nos positions théoriques. En reprenant la question concernant le rapport entre l'interactionnisme symbolique et l'ethnographie, il convient, tout d'abord, de faire une digression pour expliquer les enjeux idéologiques des contextes où nous avons évolué.

Les universités où nous avons étudié (Espagne, Chili, France) et où nous avons plus tard enseigné (Chili) étaient alors influencées par les remises en question présentes dans les révoltes universitaires des pays développés

(France, États-Unis), interprétées selon les paramètres de la situation latino-américaine et espagnole. La pauvreté, les injustices sociales, les différences sociales et les luttes de classe marquaient la réflexion dans le domaine des sciences humaines et sociales, et toute élaboration théorique provenant de l'étranger était interprétée à travers une grille politique. Les œuvres de Bourdieu, d'Althusser et de Touraine notamment nous semblaient plus utiles pour interpréter les conflits inhérents à cette réalité sociale que les travaux américains, comme ceux de Goffman et de Garfinkel, certes disponibles mais de circulation réduite. Goffman ayant travaillé pour Kissinger (Winkin, 1988), ses recherches apparaissaient comme liées à une politique américaine déterminée que nous n'acceptions pas, tandis que le point de départ des recherches de Hall concernant la communication interculturelle avait été une mission du Foreign Service Institute. En outre, le travail de Hall dépendait de la Technical Cooperation Authority, bien connue sous le nom de Programme Point IV, que toutes nos universités combattaient comme le fer de lance de l'impérialisme dans nos pays ! Il était donc impensable de s'inspirer de cette œuvre, et nous avons mis du temps à pouvoir concevoir que des recherches engagées par des organismes tels que le Département d'État américain ou leurs services de recherche militaire puissent avoir un quelconque intérêt pour nous.

Il s'avère en outre que notre propre idéologie nous poussait à concevoir l'individu comme le fruit des conditionnements dus à son milieu et son contexte, sous-estimant ses propres potentialités (et sa propre révolte individuelle contre ce même milieu). De cette façon, cette interprétation menait à soutenir, dans le champ de nos spécialités, que, si on donnait les mêmes possibilités à tous les enfants, ils auraient tous les mêmes chances de développer leurs capacités et de se développer harmonieusement. En outre, très influencées par la psychologie

piagétienne, nous mettions l'accent sur les aspects cognitifs, en négligeant les sentiments, l'affectivité et les désirs de chaque individu. En Espagne, cette utopie scientifique coïncidait avec l'opposition au gouvernement de Franco ; en Amérique latine et, plus particulièrement, au Chili, elle s'intégrait dans l'idéologie du mouvement de gauche et de son *intelligentsia*. Dans les deux cas, les enjeux sociaux et politiques faisaient que cette position contribue à donner une base scientifique à la lutte contre l'exploitation des plus pauvres. Mais à force de mettre l'accent sur les aspects cognitifs et de vouloir lutter contre les inégalités, cette interprétation tendait à estomper, sinon à nier, les différences entre les personnes et le poids de l'affectivité et des sentiments. C'est ainsi que le travail de terrain ne pouvait que provoquer des fissures dans notre cadre idéologique, l'analyse de chaque cas montrait que chaque individu a bel et bien une façon particulière et unique de se construire et d'être et que dans cette construction les sentiments et la subjectivité jouent un rôle très important.

La lecture de Crozier (1977) nous a aidées à voir que s'intéresser à l'acteur n'engageait pas nécessairement une sous-estimation des dynamiques sociopolitiques et historiques. Parmi d'autres ouvrages, *L'acteur et le système* de Crozier et Friedeberg marque le début d'un retour à l'acteur depuis la perspective de la sociologie, où on s'intéresse aux rapports de pouvoir à l'intérieur des groupes non pas pour manipuler les dominés mais pour découvrir les plages de liberté dont ils disposent. Ainsi l'individu, à l'intérieur des institutions et des groupes sociaux, récupère son protagonisme et peut influer cette écriture des scenarii où il est amené à jouer des rôles. Cette approche nous semblait assez subversive pour nous intéresser, car au sein des forces et structures qui déterminent les faits sociaux (contradictions entre pays pauvres et pays riches, classes sociales et rapports de pouvoir, rapports de sexe,