



Ethnométhodologie et éducation

Alain Coulon

► To cite this version:

| Alain Coulon. Ethnométhodologie et éducation. 2019. halshs-02117880

HAL Id: halshs-02117880

<https://shs.hal.science/halshs-02117880>

Submitted on 2 May 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

Ethnométhodologie et éducation

Alain Coulon

Professeur honoraire - Université Paris 8

Cet ouvrage a été initialement publié par les Presses Universitaires de France en 1993 : *Ethnométhodologie et éducation*, Paris, PUF, 1993.

DU MÊME AUTEUR

- *L’Ethnométhodologie*, PUF [1987], 6e éd., 2014 (« Que sais-je ? », n° 2393).
- *L’École de Chicago*, Paris, PUF [1992], 5e éd. 2012 (« Que sais-je ? », n° 2639).
- *Connaissance de la guerre d’Algérie. Trente ans après : enquête auprès des jeunes Français de 17 à 30 ans*, Laboratoire de recherche ethnométhodologique, Université de Paris VIII, 1993.
- *L’évaluation des enseignements de méthodologie documentaire à l’Université de Paris VIII*, Laboratoire de recherche ethnométhodologique, Université de Paris VIII, 1993.
- *Le Métier d’étudiant. L’entrée dans la vie universitaire*, Paris, PUF, 1997 ; Paris Economica, 2e éd. 2004.
- *Penser, classer, catégoriser : l’efficacité de l’enseignement de méthodologie documentaire dans les premiers cycles. Le cas de l’Université de Paris VIII*, Laboratoire de recherche ethnométhodologie, Université de Paris VIII, 1999.
- (En collaboration avec Danièle Bretelle-Desmazières, et Christine Poitevin), *Apprendre à s’informer : une nécessité. Évaluation des formations à l’usage de l’information dans les universités et grandes écoles françaises*, Laboratoire de recherche ethnométhodologique, Université de Paris VIII, 1999.
- *Devenir enseignant du supérieur. Enquête auprès des allocataires moniteurs de l’enseignement supérieur*, Paris, L’Harmattan, 2004.

CC – Alain Coulon, 2019 (a.coulon[at]noos.fr)

Cette oeuvre est sous licence Creative Commons. Vous êtes libre de reproduire, de modifier, de distribuer et de communiquer cette création au public à la condition de citer le nom de l’auteur original de la manière indiquée par l’auteur de l’oeuvre ou le titulaire des droits qui vous confère cette autorisation (mais pas d’une manière qui suggérerait qu’ils vous soutiennent ou approuvent votre utilisation de l’oeuvre).

Le texte de la licence peut être consulté à l’adresse : <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.fr>

Rien dans cette licence ne diminue ou ne restreint le droit moral de l’auteur.

note technique : le fichier pdf de cette édition a été créé avec *Pandoc* 1.17.3 à partir de fichiers au format *Markdown*.

Avant-propos

Alain Coulon

Cet ouvrage a d'abord été publié en 1993 par les Presses Universitaires de France¹.

Il est issu des travaux de recherche que j'ai menés à partir des années 1985, qui avaient abouti à la rédaction de ma thèse de Doctorat d'État ès Lettres et Sciences Humaines². Ce travail a donné lieu à la publication de deux ouvrages distincts : *Ethnométhodologie et éducation*, d'une part, *Le métier d'étudiant*, d'autre part, tous deux publiés par les PUF, respectivement en 1993 et en 1997.

Si le deuxième ouvrage a été réédité aux éditions Economica en 2004, le premier n'a pas été réimprimé par les PUF après qu'il fut épuisé. C'est donc cette lacune que la présente édition, corrigée et mise à jour, vient combler. Cet ouvrage est encore vivant dans certains pays étrangers, comme le Brésil, où il a fait l'objet d'une nouvelle traduction et d'une nouvelle publication par les éditions Cortez en 2017³, après qu'il fut d'abord publié par les éditions Vozes dès 1995.

J'ai décidé de le publier à nouveau en français pour deux raisons :

Tout d'abord, je crois que les idées et les recherches que je présente ici, souvent difficiles d'accès, ainsi que les analyses que je conduis sur certains phénomènes éducatifs, sont de nature à éclairer quelques difficultés persistantes que les enseignants connaissent dans l'exercice de leur métier.

D'autre part, on assiste depuis plusieurs années au développement important pour le monde académique de l'*Open Access*, qui permet de partager gratuitement des œuvres originales avec la communauté académique, et plus généralement avec le grand public. Je ne doute pas que ces nouvelles ethnométhodes des scientifiques seront celles adoptées massivement par le monde de demain.

Enfin, je veux remercier ici le Dr. Bernard Pochet, Directeur du service « d'appui à la recherche et l'enseignement » à la Bibliothèque de l'Université de Liège, Belgique, qui a bien voulu prendre en charge la mise en page de ce texte, en utilisant l'un des outils de publication puissants actuellement disponibles, qui transformeront probablement radicalement le monde de l'édition.

¹ *Ethnométhodologie et éducation*, Paris, PUF, 1993.

² *Le métier d'étudiant : approches ethnométhodologique et institutionnelle de l'entrée dans la vie universitaire*, 3 vol., 1130 p., Université de Paris VIII, janvier 1990.

³ *Etnometodologia e Educação*, São Paulo, Cortez, 2017.

Table des matières

Introduction	4
1 Le renversement ethnométhodologique	5
1. Raisonnement de sens commun et raisonnement scientifique	5
Le raisonnement sociologique pratique	6
Le chauffeur de taxi n'est pas un cartographe	6
L'acteur social n'est pas un idiot culturel	7
Il faut considérer les faits sociaux comme des accomplissements pratiques	7
Les procédures interprétatives de l'acteur social	8
2. La rationalité de l'acteur	9
Garfinkel contre Parsons	10
Structure sociale et personnalité	11
3. Paradigme normatif et paradigme interprétatif	12
Le paradigme normatif	12
Le paradigme interprétatif	12
Les implications méthodologiques de cette dualité	13
2 Une approche microsociale des phénomènes sociaux	14
1. La critique de la macro-sociologie par les sociologies de la vie quotidienne	15
Étudier les interactions dans leur milieu naturel	15
Une critique radicale	16
2. Structure sociale et interaction sociale	16
L'ordre social est cognitif	16
Une nouvelle définition du problème	17
L'entrelac micro-macro	17
3. L'analyse de conversation : une approche macrosociologique ?	18
La compétence sociale de membre d'une société s'exhibe dans le langage	19
Le lien entre micro et macro selon Schegloff	19
La « réparation »	19
Les hommes interrompent-ils les femmes ?	20
Entre micro et macro : le contexte	20
La conversation est produite par les individus mais leur est extérieure	21
4. Vers une intégration micro-macro	21
L'indispensable mais difficile dialogue micro-macro	21
L'intégration des deux niveaux dans les cadres sociaux quotidiens	22
La mobilité sociale est un double phénomène	23
Le « modèle interactif »	23
5. Des différences de méthodes	24
Décrire : un impératif	24
Une ethnographie sémiologique	24
Les catégories décrites sont des ressources autant que des thèmes	25
Voir, enfin, ce qu'on ne remarque pas	26

3	Les perspectives interactionnistes en éducation	27
1.	L'interactionnisme symbolique	27
	La nature symbolique de la vie sociale	28
	Une écologie sociale ?	29
	Deux versions concurrentes	29
2.	La première recherche interactionniste en éducation	30
	La culture spécifique de l'enfance	31
	Le conflit maître-élève	32
	La définition de situations nouvelles	33
	La résistance à l'école	33
3.	Les notions de « perspective » et de « culture étudiante » dans une organisation	34
	La notion de perspective	35
	La « culture étudiante »	36
4.	L'école interactionniste anglaise	36
	Participer pour observer	37
	Six concepts principaux	39
	L'entrée dans une nouvelle classe	39
	La négociation du travail scolaire	40
	L'élève et sa carrière	41
	La résistance de la classe ouvrière	42
	Chercheurs et praticiens	44
5.	La « Nouvelle sociologie de l'éducation »	45
	La nouvelle sociologie de l'éducation naît à partir d'une critique de l'« ancienne »	45
	La première phase de la « Nouvelle sociologie de l'éducation »	46
	Les critiques adressées à la « Nouvelle sociologie de l'éducation »	46
	La deuxième phase de la « Nouvelle sociologie de l'éducation »	47
6.	La théorie de l'« étiquetage »	47
	La théorie générale de l'étiquetage	48
	L'étiquetage à l'école	49
	La fin de la ségrégation raciale à l'école ?	51
4	Les travaux d'inspiration ethnométhodologique en éducation	53
1.	Les principes régulateurs de l'ethnométhodologie dans le champ de l'éducation	53
	La « structuration de la structure scolaire »	54
	Les études de terrain conventionnelles	54
	L'ethnographie constitutive et la micro-ethnographie de la classe	55
2.	Choix méthodologiques et dispositifs pratiques	56
	La description ethnographique	56
	La « filature » ethnographique	57
3.	Les cadres de l'orientation et de la sélection des élèves	58
	Évaluer les pratiques d'évaluation et de classement	58
	Mobilité sociale de concurrence et mobilité sociale de parrainage	59
4.	L'ethnographie constitutive dans la classe	60
	Des marqueurs scolaires de compétence	61
	Interactions et apprentissages	62
	Classement scolaire et classes sociales	63
5.	Les études constitutives de la sélection scolaire	64
	Le traitement du « handicap » scolaire	64
	Les tests et les examens	66
	Les entretiens d'orientation	67
	Ethnicité et différences culturelles	69
	Le niveau de l'organisation et de l'institution	70
6.	La socialisation de l'enfant et les pratiques scolaires	72
7.	Le métier d'étudiant	73

Conclusion	76
5 Reproduction et affiliation	77
1. Reproduction et habitus	77
L'habitus	77
Un structuralisme constructiviste	79
Habitus et apprentissage	80
2. L'affiliation	81
La notion de membre	82
L'allant de soi	83
La compétence	84
L'affiliation	86
6 Suivre la règle	88
1. Normes et règles	88
Les règles gouvernent nos actions	88
L'usage de la règle	89
De la ressource implicite à l'objet sociologique de recherche	90
Comment suit-on des instructions ?	90
2. La méthode documentaire d'interprétation	92
Tout code est incomplet	92
Comment rend-on lisible la réalité sociale ?	92
Une expérimentation	93
3. La force de la règle	94
A quoi « correspond » une règle ?	95
Suivre une règle est une pratique	97
Apprentissage et affiliation	98
La « praticité » de la règle	99
La construction sociale de la règle	100
Les propriétés dormantes de la règle	101
Bibliographie	104

Introduction

Depuis les années 1970, de nouveaux courants de recherche en sociologie de l'éducation se sont développés aux États-Unis, et, dans une moindre mesure, en Angleterre. Sur le plan théorique, ces courants étaient encore inconnus en France jusqu'au milieu des années 1980, mais ils ont commencé à y pénétrer, jusqu'à remettre en question un certain nombre de recherches antérieures en sociologie de l'éducation. Les questions qui leur sont adressées sont fondamentales dans la mesure où les théories qui les ont inspirées renvoient à une vision différente du monde social, à une pratique différente de la sociologie, et font appel à une autre intelligence du social¹.

Cet ouvrage poursuit donc plusieurs buts. Il s'agit tout d'abord de montrer en quoi les approches sociologiques connues sous le nom de l'ethnométhodologie et de l'interactionnisme sont susceptibles de bouleverser la recherche sur les phénomènes éducatifs, tant par les méthodes de recherche qu'elles utilisent que par l'arrière-plan théorique qu'elles comportent.

C'est pourquoi on présentera en premier lieu les différentes conceptions interactionnistes et ethnométhodologiques, en essayant de montrer les lignes de fracture qu'elles provoquent dans la sociologie de l'éducation "traditionnelle". J'indiquerai à quel renversement paradigmatique on assiste dans le champ de la sociologie lorsqu'on adopte une approche ethnométhodologique. Je ne présenterai pas à nouveau la genèse de l'ethnométhodologie, ses concepts et ses champs d'application. Le lecteur pourra éventuellement se reporter pour cela à mon ouvrage d'introduction à l'ethnométhodologie². En revanche, je préciserai ici un certain nombre de considérations qui me paraissent essentielles dans l'exercice concret de l'ethnométhodologie, comme, par exemple, la distinction nécessaire entre le raisonnement de l'individu de sens commun et l'effort d'objectivation du sociologue. Par ailleurs, les conceptions théoriques de l'ethnométhodologie et de l'interactionnisme entraînent une conception particulière de la recherche sur le terrain, dont les méthodes s'inscrivent dans une microsociologie dont on présentera les caractéristiques.

J'exposerai ensuite les principales orientations de la sociologie interactionniste et de la sociologie ethnométhodologique dans le domaine de l'éducation, en montrant comment ces considérations théoriques ont pu être mises en œuvre concrètement dans des recherches de terrain, essentiellement aux États-Unis et en Angleterre. J'indiquerai également brièvement quel usage j'ai pu faire de ces principes dans la recherche que j'ai conduite sur les processus d'affiliation des nouveaux étudiants lorsqu'ils entrent à l'université³, puis je montrerai comment j'ai été amené à développer le concept d'affiliation, dans le prolongement de la notion d'habitus chez Pierre Bourdieu et de celle de membre chez Harold Garfinkel.

Enfin, pour conclure, j'inviterai le lecteur à réfléchir sur la notion de règle, qui devrait être un concept majeur de la recherche en sociologie de l'éducation dans la mesure où elle est au cœur des processus d'apprentissage.

1. Dans un domaine qui n'est pas celui de l'éducation mais celui de la sociologie générale, on pourra se reporter à l'ouvrage de Jean-Michel Berthelot, *L'intelligence du social*, Paris, PUF, 1990, 249 p. ; voir également Jean-Michel Berthelot, *La construction de la sociologie*, Paris, PUF (« Que sais-je ? », n° 2602), 1991, 128 p.

2. Alain Coulon, *L'Ethnométhodologie*, Paris : PUF, 6^e éd., 2014.

3. Alain Coulon, *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*, Paris, PUF, 1997 ; 2^{ème} éd. 2004, Paris, Economica.

Chapitre 1

Le renversement ethnométhodologique

L'expression « ethnométhodologie » ne doit pas être entendue comme une méthodologie spécifique de l'ethnologie, ni comme étant une nouvelle approche méthodologique de la sociologie. Son originalité ne réside pas là, mais dans sa conception théorique des phénomènes sociaux. Le projet scientifique de l'ethnométhodologie est d'analyser les méthodes, ou, si l'on veut, les procédures, que les individus utilisent pour mener à bien les différentes opérations qu'ils accomplissent dans leur vie quotidienne. C'est l'analyse des « façons de faire » ordinaires que les acteurs sociaux ordinaires mobilisent afin de réaliser leurs actions ordinaires. Cette méthodologie profane, - constituée par l'ensemble de ce qu'on va appeler des ethnométhodes -, que les membres d'une société ou d'un groupe social utilisent de façon banale mais ingénieuse pour vivre ensemble, constitue le corpus de la recherche ethnométhodologique. L'ethnométhodologie est ainsi définie comme la « science » des « ethnométhodes » c'est-à-dire des procédures qui constituent ce que Harold Garfinkel, le fondateur du courant et l'« inventeur » du mot, appelle « le raisonnement sociologique pratique »¹.

Cette définition que je donne ici de l'ethnométhodologie soulève évidemment un certain nombre de questions essentielles qu'il s'agit d'examiner. En particulier, la problématique ethnométhodologique nous oblige à réexaminer les rapports entre connaissance profane du monde social par les individus ordinaires, d'une part, et connaissance savante construite par les sociologues à partir de ces connaissances profanes, d'autre part.

1. Raisonnement de sens commun et raisonnement scientifique

Dès les premières lignes du premier chapitre des *Studies*², H. Garfinkel nous indique que ses études

« traitent les activités pratiques, les circonstances pratiques, et le raisonnement sociologique pratique, comme des sujets d'étude empirique. En accordant aux activités banales de la vie quotidienne la même attention qu'on accorde habituellement aux événements extraordinaires, on cherchera à les appréhender comme des phénomènes de plein droit » (p. 1).

1. Harold Garfinkel, né le 29 octobre 1917 à Newark, près de New York, est une immense figure de la sociologie américaine. Il fait d'abord ses études à Newark, puis à l'Université de Caroline du Nord, où il obtient en 1942 son *Master's Degree* en sociologie. En 1946, il entreprend une thèse, qu'il soutiendra en 1952, sous la direction de Talcott Parsons à Harvard (intitulée : *The Perception of the Other : A Study in Social Order*, Ph. D., Harvard University, juin 1952, 602 p., annexes, bibliogr., 12 p.). En 1954, il obtient un poste d'enseignant dans le département de sociologie de l'Université de Californie à Los Angeles (UCLA), où il a fait toute sa carrière. À partir de 1988, il devient Professeur émérite à l'UCLA, et demeure très actif. Il est décédé le 21 avril 2011.

2. Harold Garfinkel, *Studies in Ethnomethodology*, Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall, 1967, 2e éd. Cambridge (G. B.), Polity Press, 1984, 288 p. Cet ouvrage sera simplement appelé *Studies* par la suite. Sa traduction en français a été tardive, puisqu'elle paraît en septembre 2007, soit 40 ans après la publication de l'œuvre originale : *Recherches en ethnométhodologie*, Paris, PUF (« Quadrige »), 2007, 480 p.

L'intérêt majeur des idées de H. Garfinkel réside en effet dans l'étude des activités pratiques, en particulier du raisonnement pratique, qu'il soit professionnel ou profane. En montrant que les procédures de raisonnement de sens commun sont identiques à celles qui président à l'activité scientifique, - y compris celle de la sociologie -, H. Garfinkel suppose en même temps que la coupure épistémologique entre connaissance pratique et connaissance savante n'est pas le problème fondamental que la sociologie ait à résoudre. En effet, il n'y a pas de différence de nature entre les procédures qu'emploient les membres d'une société pour vivre ensemble, dans un bricolage et une négociation permanents, et celles que les sociologues mettent en œuvre dans leurs enquêtes.

D'un point de vue ethnométhodologique, la majorité des sociologues ne voient pas l'évidence des origines de leur travail : la scientificité de la sociologie commence par la compréhension de la vie de tous les jours, telle qu'elle se manifeste à travers les accomplissements pratiques des acteurs. La production d'une visibilité du social passe donc par une objectivation qui n'est pas le monopole de l'activité scientifique. Selon Albert Ogien³, la sociologie de H. Garfinkel

« s'institue sur la reconnaissance de la capacité réflexive et interprétative propre de tout acteur social » (p. 62).

Le mode de connaissance pratique, c'est

« cette faculté d'interprétation que tout individu, savant ou ordinaire, possède et met en œuvre dans la routine de ses activités pratiques quotidiennes. (...) Procédure régie par le sens commun, l'interprétation est posée comme indissociable de l'action et comme également partagée par l'ensemble des acteurs sociaux. (...) Le mode de connaissance savant ne se distingue en rien du mode de connaissance pratique quand on considère qu'ils sont confrontés à un problème d'élucidation similaire : aucun des deux ne peut se dérouler hors de la maîtrise d'un "langage naturel" et sans mettre en jeu une série de propriétés indexicales qui lui sont afférentes » (ibid., p. 70).

Le raisonnement sociologique pratique

Si les acteurs produisent de l'objectivation, cela implique que le mode de connaissance savant n'a pas le monopole de l'objectivation. L'ethnométhodologie va donc soutenir que l'activité scientifique, en tant que les opérations qui la composent sont identiques à celles que les acteurs ordinaires utilisent, est le produit d'un mode de connaissance pratique, qui peut lui-même devenir un objet de recherche pour la sociologie, être à son tour scientifiquement interrogé. Les ethnométhodologues - c'est là toute leur dette à l'égard de la phénoménologie - considèrent le monde comme un objet de perceptions et d'actions de sens commun. Le but de l'ethnométhodologie est la recherche empirique des méthodes que les individus utilisent pour donner sens et en même temps accomplir leurs actions de tous les jours : communiquer, prendre des décisions, raisonner. Pour les ethnométhodologues, la sociologie sera donc l'étude de ces activités quotidiennes, qu'elles soient triviales ou savantes, considérant que la sociologie elle-même doit être considérée comme une activité quotidienne ordinaire. Comme le note George Psathas (1980)⁴, l'ethnométhodologie se présente comme

« une pratique sociale réflexive qui cherche à expliquer les méthodes de toutes les pratiques sociales, y compris les siennes propres » (p. 3).

Le chauffeur de taxi n'est pas un cartographe

Toutefois, la plus grande attention portée à l'acteur en tant que sujet n'implique en aucun cas l'abandon de l'attitude scientifique, qui est au contraire clairement revendiquée par H. Garfinkel dans sa thèse, dès 1952⁵.

3. Albert Ogien, *Positivité de la pratique. L'intervention en psychiatrie comme argumentation*, thèse de doctorat de 3e cycle, Université de Paris VIII, 1984, 339 p. Partiellement issu de cette thèse, voir également : Albert Ogien, *Le raisonnement psychiatrique*, Paris, Méridiens-Klincksieck, 1989, 274 p.

4. George Psathas, « Approaches to the Study of the World of Everyday Life », *Human Studies*, 3, 1980, p. 3-17.

5. Harold Garfinkel, *The Perception of the Other : A Study in Social Order*, op. cit.

La prise en compte de la subjectivité n'entraîne pas pour autant de confusion entre l'acteur réel et l'acteur construit, ni entre la description de l'objet par le sociologue et celle du même objet par tout acteur social :

« Les personnes empiriques du sociologue - ses policiers, ses pères, ses enfants, ses compatriotes irlandais, ses Trobriandais -, sont des objets sociologiques et non des objets de la vie quotidienne. Pour un cartographe, la ville de Boston est décrite par une carte de Boston, (...) l'objet Boston étant construit à l'aide de procédures cartographiques et non en parvenant à un consensus sur les conceptions qu'ont de Boston les chauffeurs de taxi. (...) On ne dresse pas un portrait scientifique du tracé de Boston en consultant les chauffeurs de taxi » (p. 223-224).

La position de H. Garfinkel est donc claire, et le programme scientifique de l'ethnométhodologie ne consiste nullement, contrairement à ce qu'indique par exemple P. Bourdieu (1987, p. 148)⁶, en un « compte rendu des comptes rendus des acteurs ». La question est de savoir comment les acteurs produisent leurs mondes, quelles règles les engendrent et gouvernent le jugement. Car si le sociologue accomplit nécessairement un travail d'objectivation afin de transformer ses objets empiriques en objets sociologiques, l'acteur social fait lui aussi un travail analogue, afin d'interpréter le monde qui l'entoure et, ainsi, accomplir ses actions.

L'ethnométhodologie a trouvé l'une de ses origines théoriques dans la phénoménologie. Dans les premières recherches de H. Garfinkel, l'influence des idées de Schütz et de Husserl est évidente. H. Garfinkel sait gré à Schütz d'avoir permis aux sociologues « d'étudier l'attitude naturelle et le monde de sens commun comme des phénomènes problématiques » (H. Garfinkel, 1963, p. 238)⁷. Empruntant à Schütz l'hypothèse de la clause « et caetera », ainsi que « la thèse générale de la réciprocité des perspectives », il décrit les déterminations qui s'attachent à un événement courant de la vie de tous les jours, et constate que les caractéristiques de cet événement sont « vues sans être remarquées » par les acteurs, qui cependant en supposent constamment l'existence, et partagent une vision « d'un monde qui va de soi ». Le sociologue doit « traquer » ces caractéristiques parce que l'attitude naturelle permet aux individus de transformer facilement l'étrangeté en familiarité. Ce sont, selon H. Garfinkel, des traits invariants de la vie quotidienne.

L'acteur social n'est pas un idiot culturel

La sociologie postule que la réalité sociale existe en quelque sorte indépendamment des recherches dont elle est l'objet. C'est la raison pour laquelle, selon H. Garfinkel, les études sociologiques découvrent surtout « des choses raisonnables » et produisent « du travail documentaire » (*Studies* p. 99-100). Selon la sociologie, le sens des actions des membres ne serait accessible qu'au sociologue professionnel. Le sociologue savant traite ainsi l'acteur social, selon la formule de H. Garfinkel, comme « un idiot culturel, qui produit la stabilité de la société en agissant conformément à des alternatives d'action préétablies et légitimes que la culture lui fournit ».

Les sociologues ont jusqu'à présent « sur-socialisé » le comportement des acteurs, et leur hypothèse sur l'intériorisation des normes, provoquant des conduites « automatiques » et impensées, ne rend pas compte de la façon dont les acteurs perçoivent et interprètent le monde, reconnaissent le familier et construisent l'acceptable, et n'explique pas comment les règles gouvernent concrètement les interactions.

Il faut considérer les faits sociaux comme des accomplissements pratiques

C'est la raison pour laquelle, selon H. Garfinkel, les faits sociaux ne s'imposent pas à nous, contrairement à ce qu'affirme Durkheim, comme une réalité objective : il faut considérer les faits sociaux, non comme des choses, mais comme des accomplissements pratiques. Entre une règle, une instruction, une norme sociale, et leur application par les individus, s'ouvre un immense domaine de contingences, qui est celui engendré par la pratique, qui n'est jamais pure application ou simple imitation de modèles préétablis. Le fait social n'est pas

6. Pierre Bourdieu, *Choses dites*, Paris, Éditions de Minuit, 1987, 231 p.

7. Harold Garfinkel, « A Conception of, and Experiments with, "Trust" as a Condition of Stable Concerted Actions », p. 187-238, in O. J. Harvey (ed.), *Motivation and Social Interaction, Cognitive Determinants*, New York, Ronald Press, 1963, 332 p.

un objet stable, il est le produit de l'activité continue des hommes, qui mettent en œuvre des savoir-faire, des procédures, des règles de conduite, bref une méthodologie profane qui donne sens à ces activités, et dont l'analyse constitue, selon H. Garfinkel, la véritable tâche du sociologue : « Les études ethnométhodologiques analysent les activités de tous les jours comme des méthodes que les membres utilisent pour rendre ces mêmes activités visiblement rationnelles et rapportables à toutes fins pratiques, c'est-à-dire descriptibles » (*Studies*, p. vii)⁸.

Les procédures interprétatives de l'acteur social

De son côté, Aaron Cicourel⁹ a dégagé un certain nombre des propriétés de ce qu'il appelle les « procédures interprétatives ». Par ce terme il désigne ce que H. Garfinkel avait déjà appelé le « raisonnement sociologique pratique »¹⁰.

Après avoir présenté les principaux courants de la recherche linguistique sur le rôle du langage dans la socialisation de l'enfant, en particulier dans le processus d'intériorisation des normes sociales, A. Cicourel se propose d'étudier, à la lumière des travaux ethnométhodologiques de H. Garfinkel, les interdits et les obligations qui jalonnent la vie quotidienne, qu'il appelle des « règles de surface ». Il s'agit d'étudier la façon dont les individus, dans leur raisonnement pratique quotidien, ou encore dans leurs activités scientifiques,

« utilisent des procédures interprétatives pour reconnaître la pertinence des règles de surface et les convertir en comportement pratique imposé » (p. 145).

Or il n'existe pas de règles qui disent, à l'enfant aussi bien qu'à l'adulte, comment cette articulation doit être trouvée. Puisque les individus acquièrent la compétence nécessaire pour donner un sens à leur environnement, les procédures interprétatives doivent donc porter des propriétés invariantes du raisonnement pratique. Les procédures d'interprétation des individus permettent de donner un sens aux « règles de surface », qui sont auparavant une « structure ouverte » ayant un « horizon » de significations possibles. Ainsi, à la manière de la linguistique chomskyenne, la structure sociale serait « générative ». A. Cicourel propose de caractériser les procédures interprétatives par les propriétés suivantes :

a) *La réciprocité des perspectives* : A. Cicourel reprend ici les développements de Schütz sur l'interchangeabilité des points de vue et la conformité du système de pertinence, deux idéalizations qui, à elles deux, forment « la thèse générale de la réciprocité des perspectives »¹¹.

b) *L'hypothèse de la clause « et caetera »* : Cependant, cette réciprocité des perspectives ne suffit pas pour que deux acteurs se comprennent. Il faut aussi qu'ils partagent une compréhension commune de leurs échanges. La clause « et caetera », que les acteurs utilisent en permanence à leur insu, leur permet de saisir la signification des événements, en dépit de leur caractère vague ou de leur ambiguïté. Elle les autorise à considérer certaines descriptions comme adéquates. Cette propriété à laquelle il est fait appel dans le cours des échanges n'implique pas, selon A. Cicourel, qu'il existe, au préalable, un consensus entre les deux interlocuteurs. L'accord se fait dans le cours de l'interaction, il est une conséquence de la mise en œuvre de la clause « et caetera », qui « révèle » que le locuteur et l'auditeur acceptent tacitement et assument ensemble l'existence de significations et de compréhensions communes, que le contenu de leurs descriptions leur soit évident ou pas. Cela manifeste donc qu'il existe un savoir commun socialement distribué.

c) *Les formes normales* : Les deux caractéristiques précédentes supposent qu'il existe des « formes normales » d'expression, auxquelles les membres se réfèrent pour donner sens à leur environnement. La « dissonance »

8. On trouve une illustration de ces principes dans le remarquable travail de terrain effectué par Renaud Dulong et Patricia Paperman : *La réputation des cités HLM. Enquête sur le langage de l'insécurité*, Paris, Éditions L'Harmattan, 1992, 236 p.

9. Aaron Cicourel, *The Acquisition of Social Structure : Toward a Developmental Sociology of Language and Meaning*, chap. 6, p. 136-168, in Jack D. Douglas, *Understanding Everyday Life ; Toward the Reconstruction of Sociological Knowledge*, Chicago, Aldine Publishing Company, 1970, 358 p.

10. A. Cicourel se réfère très souvent dans ce texte aux travaux de H. Garfinkel, la paternité des idées qui y sont avancées n'est pas toujours clairement établie, d'autant qu'elles proviennent parfois toutes deux des travaux de Schütz. Le texte de A. Cicourel conserve néanmoins son intérêt dans la mesure où il constitue une tentative de synthèse.

11. Sur Schütz, on pourra se reporter, en français, à la sélection d'articles réunis dans : Alfred Schütz, *Le Chercheur et le quotidien*, Paris, Méridiens-Klincksieck, 1987, 286 p.

produite au cours d'un échange verbal est réparée par le recours des acteurs à des formes de normalité. Ils manifestent ainsi leur compétence de membres qui, selon l'expression de H. Garfinkel, « savent ce que tout le monde sait ».

d) *Le caractère prospectif-rétrospectif des événements* : La conversation ordinaire est pleine de ces moments où l'on doit attendre l'apparition d'un énoncé particulier afin de donner sens, rétrospectivement, à ce qui a été dit auparavant. Cette propriété permet au locuteur et à l'auditeur de maintenir leur sens de la structure sociale, en dépit de leurs incompréhensions passagères ou de leurs doutes. A. Cicourel a défini ailleurs cette propriété¹² :

« Des expressions vagues, ambiguës ou tronquées, sont identifiées par les membres, qui leur donnent des significations contextuelles et trans-contextuelles, grâce au caractère rétrospectif-prospectif des événements que ces expressions décrivent. Les énoncés présents des faits décrits, qui comportent des nuances ambiguës ou prévisibles, peuvent être examinés prospectivement par le locuteur-auditeur dans leurs sens potentiels futurs, supposant ainsi que la complétude des significations et des intentions présentes se manifesterait plus tard. Ou bien des commentaires passés peuvent soudain clarifier des énoncés présents. Les principes de complétude et de connexion permettent à l'acteur de maintenir un sens de la structure sociale, par-delà le temps des horloges et celui de l'expérience, en dépit du caractère délibérément vague, ou supposé tel, et minimal, de l'information transmise par les acteurs au cours de leurs échanges » (p. 87).

Les sociologues ont jusqu'à présent pris ces procédures d'interprétation comme allant de soi, et ne les ont donc pas étudiées, notamment en raison du fait qu'ils les utilisent également, en tant qu'ils sont aussi des membres ordinaires de la société. Tous, sociologues ou non, nous utilisons ces propriétés « en tant que méthodes pratiques pour construire et maintenir l'ordre social » (p. 149). H. Garfinkel les considère comme des *instructions réflexives* que les membres se donnent entre eux afin de pouvoir se comprendre et décider de leurs actions.

e) *Le langage lui-même est réflexif* : Le langage est un élément constitutif fondamental de notre vie. Il nous permet de reconnaître et de rendre intelligibles nos institutions. Selon H. Garfinkel, il est constitutif de tous les cadres sociaux : d'une part, les membres le considèrent comme un indice que « tout va bien » ; d'autre part, il leur est un outil indispensable pour décrire et rendre compréhensibles leurs activités et les scènes dans lesquelles elles se déroulent.

f) *Les vocabulaires descriptifs en tant qu'expressions indexicales* : Selon H. Garfinkel, les vocabulaires sont des index de l'expérience, et sont des traits constitutifs de l'expérience même qu'il veulent décrire. H. Garfinkel prend l'exemple des fichiers de bibliothèque, dont les mots-clefs qui sont utilisés pour indexer le contenu d'un ouvrage ou d'un article font toujours partie de la terminologie employée dans les ouvrages ou les articles eux-mêmes : ainsi les catalogues sont les vocabulaires des travaux mêmes qu'ils décrivent. Ces vocabulaires descriptifs sont indexicaux, et leur importance tient au fait qu'ils fournissent aux chercheurs la possibilité, en suivant les instructions qu'ils contiennent, de retrouver la pleine signification d'un énoncé, le contexte permettant de « donner un contenu », et de capturer la « fidélité » de l'expression indexicale considérée.

Au terme de l'examen de ces propriétés, A. Cicourel tient que la socialisation de l'Homme passe nécessairement par l'acquisition de ces « procédures interprétatives ». Leur usage suppose d'une part l'acquisition, par l'enfant, d'un certain nombre de règles, et, d'autre part, qu'elles soient considérées comme des instructions permettant de négocier l'ordre social :

« Les procédures interprétatives et leurs traits réflexifs fournissent en permanence des instructions aux participants, de telle sorte qu'on puisse dire que les membres programment leurs actions réciproques au fur et à mesure que la scène se déroule » (p. 152).

2. La rationalité de l'acteur

H. Garfinkel accorde une place centrale à la rationalité dans l'ethnométhodologie :

12. Aaron Cicourel, *Cognitive Sociology : Language and Meaning in Social Interaction*, New York, Free Press, 1972, 191 p. ; tr. fr., *La Sociologie cognitive*, Paris, PUF, 1979, 239 p.

« Les descriptions produites par les membres sont réflexivement et essentiellement liées, pour ce qui concerne leur caractère rationnel, aux circonstances socialement organisées pour leur usage, car ce caractère est précisément dicté aux membres par l'usage singulier qu'ils ont de ces circonstances socialement organisées. Ce lien situe le thème central de nos recherches : ce caractère rationnel des descriptions d'actions pratiques, vu comme résultat d'une performance pratique et continue » (*Studies*, p. 13).

La conception de la rationalité chez H. Garfinkel se distingue par sa contingence. Elle tient au caractère « évident », réflexivement « raisonnable », de la vie sociale de tous les jours.

« La recherche sociologique considère presque comme un truisme que la capacité d'une personne d'agir rationnellement (...) dépende de son aptitude à admettre, à accepter aveuglément, un grand nombre des caractères de l'ordre social » (*Studies*, p. 172).

En fait, il y a deux types de rationalité : l'une est spécifique de l'activité scientifique, l'autre est propre aux activités ordinaires de sens commun. Le type de rationalité exigé dans la conduite de notre vie courante n'est pas le même que celui qui est mis en oeuvre dans la résolution de problèmes scientifiques, comme on va le voir en confrontant les conceptions de Parsons et de H. Garfinkel.

Garfinkel contre Parsons

Malgré l'hommage qu'il rend à Parsons dans la préface des *Studies* (p. ix), dont il trouve « le raisonnement sociologique impressionnant de profondeur et de précision », H. Garfinkel est en fait en désaccord profond avec la pensée parsonienne.

Parsons construit une théorie qui veut expliquer la stabilité des structures sociales par la reproduction de l'ordre social. Selon lui, une action est rationnelle dans la mesure où elle poursuit des buts que les conditions de la situation permettent d'atteindre, avec des moyens, parmi ceux dont l'acteur dispose, qui soient les mieux adaptés au but, pour des raisons compréhensibles et vérifiables par « la science empirique positive ».

Ce problème de la rationalité de l'action devient donc un problème relevant de la théorie de la connaissance, qui, dans la conception néo-kantienne qu'en a Parsons, demande que « les concepts généraux de la science saisissent étroitement les caractères du monde objectif extérieur ». L'expression « monde objectif extérieur » nous indique clairement la coupure qu'introduit Parsons entre l'observateur scientifique et le monde empirique, dont l'existence est indépendante des moyens par lesquels on le connaît. L'objectivité de la démarche sera garantie par la rationalité intrinsèque de la méthode scientifique.

La rationalité ou, au contraire, l'irrationalité des conduites des acteurs dépendront du degré de leur intériorisation des normes sociales. Des lignes de conduite non rationnelles pourront être expliquées et comprises comme une mauvaise intégration, une intériorisation incomplète ou défailante des normes sociales. Car la plupart des actions suivraient, selon Parsons, le « théorème de l'institutionnalisation ». L'acteur subit cette intériorisation, dont le processus est d'ordre psychologique, il est entièrement déterminé dans ses conduites. C'est pourquoi, dans la conception que Parsons se fait de l'action sociale, l'acteur est privé de « réflexivité », car sinon il serait capable d'analyser son rapport de dépendance à cet ensemble de normes. Ce processus est indispensable à l'existence sociale : sans lui, le corps social se désagrégerait.

On comprend pourquoi le désaccord de H. Garfinkel est à peu près total. Dès le premier paragraphe de sa thèse (1952), il avait déjà révélé la différence entre son projet et les travaux de Parsons :

« Deux importants développements théoriques au moins proviennent des recherches de Max Weber. Le premier, déjà bien étudié, veut parvenir à un système social généralisé (...) en établissant une synthèse entre les faits de la structure sociale et les faits de personnalité. Le second, insuffisamment développé, veut parvenir au même but en s'appuyant seulement sur l'analyse des structures de l'expérience » (p. 1).

Structure sociale et personnalité

Dès le début de ses travaux, H. Garfinkel est donc à la recherche d'un cadre théorique susceptible de s'appuyer sur les procédures que les acteurs mettent en œuvre pour analyser les circonstances de leur action. Il précisera plus tard, dans ses *Studies*, l'intuition initiale :

« Malgré les désaccords évidents entre la connaissance et les procédures d'une personne profane et celles de l'homme de science, les sociologues ont considéré que les propriétés rationnelles que leurs définitions distinguaient empiriquement n'étaient pas intéressantes. Ils ont préféré étudier les caractéristiques et les conditions des conduites humaines non rationnelles. Le résultat est que dans la plupart des théories de l'action sociale et de la structure sociale, les actions rationnelles se voient assigner un statut résiduel » (p. 262-263).

Or, selon H. Garfinkel, l'acteur n'est pas seulement cet être incapable de jugement, qui ne ferait que reproduire, sans en avoir conscience, les normes culturelles et sociales qu'il aurait au préalable intériorisées. L'analyse des « conduites scientifiquement rationnelles » des acteurs nous empêche de voir leurs caractères « raisonnables ».

D'autre part, selon H. Garfinkel, les normes ne sauraient en aucune façon déterminer l'action. La connaissance intersubjective ne se fonde pas sur de telles règles, pas plus que la communication n'est fondée sur un accord préalable sur le sens des mots.

Enfin, au lieu de considérer la réflexivité comme un obstacle au maintien et à la compréhension de l'ordre social, H. Garfinkel en fait au contraire une condition première.

En définitive, la différence principale avec les conceptions de Parsons et, plus généralement, avec celles des sciences sociales qui « oublient » que leurs constructions sont, d'abord, des constructions sociales sur le monde social, réside dans ce que, pour H. Garfinkel, les jugements et les actions des acteurs ne sauraient être traités comme insignifiants, ou comme des épiphénomènes, dans l'analyse de l'action sociale. Parsons ne tient aucun compte du monde de sens commun dans lequel les acteurs ordinaires choisissent leur ligne de conduite, sur la base de considérations et de jugements qui sont accessibles à l'analyse, comme H. Garfinkel l'a montré dans son étude du raisonnement de sens commun employé par les jurés pour accomplir leur tâche¹³.

Cette critique constitue le point nodal de la conception garfinkélienne de l'ordre social et de la théorie de l'action. Le cas des délibérations de jurés est, à cet égard, exemplaire, car comment un sociologue peut-il évaluer « scientifiquement » les éléments de rationalité et d'irrationalité contenus dans les délibérations d'un jury ? La seule réponse possible est de prendre en compte la réflexivité des acteurs, sans l'exercice de laquelle ils ne pourraient pas exercer leur activité exceptionnelle de jurés. Il en va de même, selon H. Garfinkel, des activités courantes et des activités « quasi rationnelles » de la vie quotidienne, qui « résistent au calcul scientifique ».

La conséquence de cette vision de la recherche en sciences sociales est considérable, puisque cela change le rôle qu'on attribue à la théorie dans l'analyse sociale. Son rôle ne sera plus d'expliquer et d'évaluer les actions en termes de rationalités ou de normes préétablies. Sa nouvelle tâche sera d'analyser, à travers les actions des acteurs, la construction et la reconnaissance des circonstances et des événements qui les ont permises.

L'analyse des activités pratiques des membres, dans leurs activités concrètes, révèle les règles et les procédures qu'ils suivent. Autrement dit, l'observation attentive et l'analyse des processus mis en œuvre dans les actions permettent de mettre au jour les procédures par lesquelles les acteurs interprètent constamment la réalité sociale. Il sera donc capital d'observer comment les acteurs de sens commun produisent et traitent l'information dans les échanges et comment ils utilisent le langage comme une ressource ; en bref, comment ils fabriquent un monde « raisonnable » afin de pouvoir y vivre¹⁴.

Si la sociologie est capable de rendre compte des activités des individus, c'est grâce à l'existence d'une propriété « naturelle » du monde que H. Garfinkel appelle l'*accountability* : nous vivons dans un monde qui est descriptible, intelligible, analysable, descriptibilité qui se révèle dans les actions pratiques que nous engageons dans notre vie quotidienne.

13. Cf. Harold Garfinkel, *Studies*, op. cit., chap. 4.3

14. L'ouvrage de Jack Katz, *Seductions of Crime. Moral and Sensual Attractions in Doing Evil*, New York, Basic Books, 1988, 384 p., qui explore et analyse l'univers émotionnel et sensuel des criminels, me semble représentatif de cette démarche.

3. Paradigme normatif et paradigme interprétatif

Cet antagonisme entre sociologie professionnelle et sociologie profane, qui représentent respectivement, soit l'objectivation savante des sociologues, soit l'objectivation profane des acteurs sur leur pratique, peut être illustré par la distinction, introduite par Thomas Wilson (1970), entre ce qu'il a appelé les paradigmes normatif et interprétatif de la sociologie¹⁵.

Le paradigme normatif

Par « normatif » il faut entendre, écrit T. Wilson, « le rôle stratégique des normes dans l'explication sociologique conventionnelle » (note 1 p. 58).

Selon T. Wilson, deux idées principales caractérisent le paradigme normatif : d'une part, l'interaction sociale y est considérée comme gouvernée par un système de règles ; d'autre part, l'explication sociologique y est déductive, comme dans les sciences naturelles.

Les interactions entre les individus suivraient les attentes, les rôles et les statuts respectifs de chacun des partenaires, qui s'éloignent plus ou moins des conduites qu'ils sont censés tenir. Dans une situation donnée, on s'attend à ce que tel acteur se comporte d'une certaine façon, que son statut nous fait prévoir ou pressentir. On exige de lui qu'il se conforme à certaines règles, qu'il a intériorisées ou apprises. Cela suppose donc qu'il existe un accord, entre les acteurs, sur la signification des situations sociales dans lesquelles ils se trouvent engagés, et qu'ils partagent les mêmes valeurs culturelles, notamment le langage. Même lorsque les situations réelles diffèrent de ce qui est attendu, on suppose qu'un « consensus cognitif » continue à les régir.

La seconde hypothèse fondamentale du paradigme normatif est que l'analyse de l'action sociale devrait suivre le modèle déductif qui caractérise les sciences naturelles. En suivant ce modèle on montre que les faits empiriques peuvent être logiquement expliqués par référence à un ensemble théorique, et il existe une relation stable entre une situation et l'action qui est censée lui correspondre, comme dans le modèle de l'action de Skinner¹⁶, dans lequel le non-respect d'une règle est assorti d'une sanction. On retrouve ces caractéristiques, avec quelques variantes, chez de nombreux sociologues, en particulier chez Parsons, dont l'acteur socialisé se comporte, nous l'avons vu, en fonction des normes collectives, culturelles, et cognitives qu'il a intériorisées.

Le paradigme interprétatif

Avec le paradigme interprétatif, estime T. Wilson, la conception de l'interaction sociale est très différente, comme l'ont montré les travaux de Herbert Blumer¹⁷, de George Mead¹⁸ ou de H. Garfinkel. L'acteur n'y est plus conçu comme agissant exclusivement selon un système de normes. Son action est également définie par les relations qu'il noue avec autrui, qui contribue à identifier son rôle social. Les actions n'ont plus une signification stable : dans le cours des interactions, elles doivent souvent être réinterprétées. L'interaction est donc conçue comme un processus d'interprétation, dont la mise en œuvre par les acteurs leur permet de communiquer et de poursuivre leurs échanges, en interprétant leur langage et leurs actes. Le contexte n'est plus un simple cadre passif de l'action, il est à son tour interprété et activement utilisé.

D'autre part, tant l'action que le contexte de l'action lui-même peuvent subir des réinterprétations ultérieures : les définitions de la situation ne sont pas posées une fois pour toutes, elles sont au contraire constamment ouvertes. Il en résulte que les significations attribuées aux actions sont elles aussi susceptibles d'être reformulées.

15. Thomas P. Wilson, « Normative and Interpretive Paradigms in Sociology », p. 57-79, in Jack D. Douglas, *Understanding Everyday Life*, op. cit.

16. B. F. Skinner, *Science and Human Behavior*, New York, Macmillan, 1953, 461 p. ; B. F. Skinner, *Verbal Behavior*, New York, Appleton-Century-Crofts, 1957, 478 p.

17. Herbert Blumer, « Sociological Implications of the Thought of George Herbert Mead », *American Journal of Sociology*, 1966, 71, March, p. 535-544.

18. George Herbert Mead, *Mind, Self and Society from the Standpoint of a Social Behaviorist*, Chicago, University of Chicago Press, 1934, 400 p. ; tr. fr., *L'esprit, le soi et la société*, Paris, PUF, [1963], 2006.

Les implications méthodologiques de cette dualité

Si le processus fondamental de l'interaction est fondé sur l'interprétation, il devient alors nécessaire, pour le chercheur, de se placer dans la position de l'acteur. Il faut que le chercheur perçoive le monde de l'acteur « du point de vue de l'acteur », afin de pouvoir identifier et comprendre ses actions. Le chercheur, qui est aussi un acteur social ordinaire du monde, n'échappe pas au fait que ce monde est interprété, par tout acteur, par l'intermédiaire de la méthode documentaire d'interprétation :

« Les descriptions du chercheur sont elles-mêmes une interprétation documentaire. (...) On peut les appeler des descriptions interprétatives. (...) Leurs caractéristiques sont incompatibles avec la logique de l'explication déductive » (*Studies*, p. 70).

Comme l'a souligné Schütz, les sciences naturelles considèrent comme allant de soi un certain nombre de ressources qu'elles utilisent dans leurs recherches, tels par exemple, l'intersubjectivité ou le langage. Parce que le chercheur est un membre de sa communauté, son travail repose sur un substrat de sens commun, non interrogé, et il lui est dès lors impossible de décrire complètement ses activités scientifiques. La question se pose par conséquent de savoir comment ses descriptions peuvent être considérées comme adéquates par la communauté scientifique, c'est-à-dire débarrassées de leur contexte. Selon T. Wilson, elles sont considérées comme valides, et deviennent alors des ressources si les collègues partagent le même corpus de sens commun (p. 73). L'activité scientifique est donc une activité pratique qui, comme toute autre, est fondée sur un contexte implicite de connaissances.

C'est la raison pour laquelle il devient nécessaire, conclut T. Wilson, de réviser radicalement la théorie et la méthodologie sociologiques si l'on veut tenir compte du caractère interprétatif de l'interaction sociale.

Chapitre 2

Une approche microsociale des phénomènes sociaux

À la différence de la plupart des autres sociologies, qui considèrent généralement le savoir de sens commun comme « une catégorie résiduelle », l'ethnométhodologie considère les croyances et les comportements de sens commun comme les constituants nécessaires de « toute conduite socialement organisée ». Leur étude passera donc notamment par l'analyse des situations minuscules. On peut rapprocher ce choix des recommandations que fait Erving Goffman¹ pour explorer au quotidien ce qu'il appelle des « comportements mineurs » :

« Nous en appelons à une sociologie des circonstances. (...) Nous n'éviterons pas la psychologie, mais une psychologie dépouillée et étriquée, qui convient à l'étude sociologique des conversations, des rencontres de hasard, des banquets, des procès, des flâneries. Ainsi donc, non pas les hommes et leurs moments ; mais plutôt les moments et leurs hommes » (p. 8).

L'ethnométhodologie n'est donc pas le seul courant théorique des sciences sociales qui prenne une position d'analyse microsociale : nous trouvons également la sociologie cognitive, l'interactionnisme symbolique, la phénoménologie, la sociologie existentielle, la sociologie de la vie quotidienne, ainsi que l'approche « dramaturgique ».

D'autre part, l'opposition traditionnelle, qui peut être jugée artificielle et dont la vertu est essentiellement pédagogique, entre analyse des phénomènes microsociaux et approche macrosociale des cadres sociaux, pose cependant un certain nombre de problèmes théoriques, méthodologiques et épistémologiques, comme l'a montré le colloque annuel que l'*American Sociological Association* (ASA) a tenu en 1989, qui avait fait du thème des relations entre micro et macro l'un de ses deux thèmes principaux².

Si cette question est un débat classique de la sociologie, il n'en continue pas moins à poser à la pratique de la sociologie un certain nombre de problèmes importants. Les approches d'un même problème vont en effet être radicalement différentes selon l'optique choisie, comme en témoignent, par exemple, les deux communications que Alan Kerckhoff et Hugh Mehan ont présentées à ce colloque de l'ASA en 1989. Toutes deux portaient bien sur « la création de l'inégalité à l'école », mais le premier adoptait une perspective structurale tandis que le second privilégiait une approche interactionniste³.

Les interrelations qui nouent ces deux niveaux d'analyse sont en effet complexes. Si l'on s'accorde assez

1. Erving Goffman, *Les rites d'interaction*, Paris, Éditions de Minuit, 1974, 232 p.

2. *American Sociological Association, 84th Annual Meeting*, San Francisco, 9-13 août 1989. Deux thèmes avaient été retenus, et avaient présidé au classement et à l'organisation des communications : le premier, classiquement représentatif des disputes des sociologues (surtout américains), concernait les relations entre les niveaux micro et macrosocial d'analyse ; l'autre concernait l'étude des implications sociales du Sida.

3. A. Kerckhoff, « Creating Inequality in the Schools : A Structural Perspective », colloque annuel de l'*American Sociological Association*, San Francisco, 9-13 août 1989 ; Hugh Mehan, « Creating Inequality : An Interactionist Perspective », colloque annuel de l'*American Sociological Association*, San Francisco, 9-13 août 1989.

facilement sur le sens qu'il faut donner à la macrosociologie, il n'en va pas de même pour une définition adéquate de la microsociologie.

Pour certains, elle caractérise les études qui sont fondées sur les interactions observées directement par le chercheur et son équipe. Cette expression ne conviendrait alors qu'aux études relevant de l'ethnométhodologie, de l'interactionnisme symbolique, et de la phénoménologie. Dans cette conception, toute recherche s'appuyant sur des données recueillies par enquête classique serait caractérisée comme macrosociologique, ou bien ne serait, éventuellement, ni micro, ni macro.

Pour d'autres, le niveau micro est pris en compte dès que l'individu est l'unité de base de la recherche, quelle que soit la méthode employée. Ces deux définitions de la microsociologie modifient évidemment le débat initial, et les relations entre les deux niveaux micro et macro s'en trouvent modifiées.

1. La critique de la macro-sociologie par les sociologies de la vie quotidienne

Patricia Adler, Peter Adler et Andrea Fontana⁴ estiment que le développement de ce qu'ils appellent la sociologie de la vie quotidienne a contribué à réaliser la synthèse entre les niveaux micro et macro.

Dans l'approche macrosociale, l'acteur est considéré, comme chez Parsons, comme intériorisant les normes et les valeurs de la société. Il est aussi un *homo economicus* déterminé par sa classe sociale d'origine, par sa position de classe présente, et par ses aspirations idéologiques futures. Cette conception a développé une vue passive de l'acteur, dont le monde ne serait pas si complexe qu'il ne pourrait pas être ramené à quelques variables principales.

Étudier les interactions dans leur milieu naturel

À l'inverse, selon Adler et Fontana, les sociologies de la vie quotidienne ont respecté l'intégrité des phénomènes étudiés en considérant les individus dans leurs contextes naturels. Leurs interactions sont alors comprises comme le fondement de la vie sociale, dans la mesure où elles créent en permanence ses micro-structures. Le modèle de l'acteur est différent, et la relation entre sa conscience et l'interaction est réflexive : l'acteur est socialisé par l'interaction, qui est à son tour générée par l'acteur. Par conséquent, la structure sociale, l'ordre social n'existent pas indépendamment des individus qui les construisent. En retour, les institutions influencent leur comportement microsocial.

La sociologie existentielle, soutiennent les auteurs, est quelque peu différente de ses perspectives théoriques voisines, tels l'interactionnisme symbolique ou l'ethnométhodologie. Fondée sur la philosophie existentielle de Heidegger, Sartre, Merleau-Ponty, et la phénoménologie de Husserl et de Schütz, elle développe une vue multidimensionnelle de l'acteur, dont la complexité ne se réduit pas à ses éléments rationnels ou symboliques. Selon la sociologie existentielle, les individus agissent aussi en obéissant à des éléments irrationnels et émotionnels. Ils sont à la fois libres et déterminés : s'ils sont influencés par les contraintes structurelles, ils demeurent aptes au changement.

D'autre part, un certain nombre de découvertes faites par des chercheurs essentiellement considérés comme des sociologues microsociaux s'avèrent être de portée très générale. Il en va ainsi des analyses de Goffman des formes microsociales, de celles de H. Garfinkel révélant le fondement irrémédiablement moral de toutes nos interactions, ou encore celles de l'analyse de conversation, pour laquelle le langage naturel à la fois "incarne" la structure sociale et la réalise.

4. Patricia Adler, Peter Adler et Andrea Fontana, « Everyday Life Sociology », *Annual Review of Sociology*, 13, 1987, p. 217-235.

Une critique radicale

Selon Randall Collins, la microsociologie adresse à la macrosociologie une série de critiques radicales⁵.

Tout d'abord, on peut considérer la microsociologie comme étant la seule forme empirique directe et exclusive de la sociologie. Empirique ne signifie plus, à la différence de l'usage qui en est fait dans la macrosociologie, le recours à des données numériques, mais la prise en compte de la construction cognitive des acteurs.

D'autres différences sont notables dans le procès de recherche utilisé par les microsociologies : une approche critique de l'intervention des chercheurs dans les opérations de codage, la méfiance envers l'emploi systématique des statistiques, ainsi qu'à l'égard de la tendance à la généralisation que partagent les approches macrosociologiques.

En effet, la macrosociologie ne prend pas en considération l'« ici et maintenant » des situations sociales, ignore le procès de leur construction, est aveugle sur les biais que les contingences pratiques de la recherche provoquent. Par dessus tout, elle ne s'interroge pas sur l'intervention du chercheur dans son champ de recherche, la perturbation que sa présence provoque toujours, ni sur son implication :

« Elle ignore les mécanismes cognitifs que les sociologues partagent avec les autres acteurs sociaux, notamment les plus importants d'entre eux : l'indexicalité et la réflexivité » (p. 85).

On reconnaît ici quelques notions centrales de l'ethnométhodologie qui, estime R. Collins, doit être distinguée de l'interactionnisme symbolique, ou d'autres formes traditionnelles de la microsociologie.

Selon R. Collins les microsociologies radicales ont surtout permis de montrer en quoi les concepts « macro-théoriques », du structuro-fonctionnalisme par exemple, sont non seulement inadéquats parce que non fondés empiriquement, mais aussi comportent une bonne part d'idéologie et de réification. Ainsi les acteurs dans leur vie quotidienne, et les sociologues dans leurs constructions analytiques, s'appuient sur les mêmes procédures cognitives et les mêmes procédés de réification.

2. Structure sociale et interaction sociale

Karin Knorr-Cetina⁶ estime que depuis les années 1960 on a vu un nombre croissant de théories et de méthodologies s'intéresser à l'analyse des phénomènes microsociaux, tels que les interactions, les pratiques de classification des individus dans leur vie quotidienne, ou encore l'analyse de conversation. Si ces approches peuvent avoir des arrière-plans théoriques très différents, elles ont cependant en commun d'avoir entamé le monopole des orientations macrosociales dominantes, dont les principales figures sont le marxisme et le structuro-fonctionnalisme. Elles les ont également conduites à intégrer, dans leurs méthodologies et dans leurs analyses, un certain nombre de résultats microsociaux.

L'ordre social est cognitif

C'est particulièrement le cas, estime K. Knorr-Cetina, dans la prise en compte que les théories macrosociales ont été contraintes de faire des problèmes cognitifs. De Durkheim à Parsons, la conception de l'ordre social est normative, et les microsociologies, estime K. Knorr-Cetina, ont dans leur ensemble introduit une approche cognitive, en prêtant attention au raisonnement pratique des agents sociaux, qui construisent les situations sociales dans lesquelles ils sont engagés et négocient les significations qu'ils y accordent. Le travail de la

5. Randall Collins, « Micro-Translation as a Theory-Building Strategy », p. 81-108, in Karin D. Knorr-Cetina et Aaron V. Cicourel (eds.), *Advances in Social Theory and Methodology. Toward an Integration of Micro- and Macro-Sociologies*, Boston, Routledge & Kegan Paul, 1981, 325 p.

6. Karin Knorr-Cetina, « The Micro-Sociological Challenge of Macro-Sociology : Towards a Reconstruction of Social Theory and Methodology », p. 1-47, in Karin D. Knorr-Cetina et Aaron V. Cicourel (éds.), *Advances in Social Theory and Methodology*, op. cit.

sociologie consiste alors à analyser les procédures que les acteurs utilisent dans leur vie quotidienne, dans leurs interactions avec leurs semblables, pour donner une signification commune à leur monde :

« Ce qui émerge des études microscopiques de la vie sociale, c'est l'ordre cognitif des significations et des descriptions » (p. 7).

Selon les approches microsociales, l'ordre social n'est plus considéré comme une structure monolithique qui décide de nos actions, il est au contraire une communication interactive.

La prise en compte et l'analyse des problèmes cognitifs ne sont pas les seules caractéristiques des microsociologies. Il y a également un changement d'échelle, qui privilégie l'analyse de situations microsociales elles-mêmes, et permet d'analyser des actes sociaux visibles, directement observables, des interactions concrètes. Dans leur version la plus radicale, les microsociologies considèrent que les phénomènes macrosociaux ne sont analysables qu'à travers l'analyse de micro-situations. Il y a certes des concepts institutionnels qui ne sont pas réductibles aux interactions individuelles, et un certain nombre de conduites individuelles ne peuvent être expliquées que si l'on se réfère à un ordre macrosocial qui leur donne sens. Cependant l'analyse doit être faite du point de vue des participants, à partir de leurs perspectives. Cette conception rend la méthode comparative, utilisée dans les approches macrosociologiques, extrêmement problématique, dans la mesure où elles ignorent la production interactionnellement accomplie des données analysées.

Une nouvelle définition du problème

Depuis l'apparition et le développement des « microsociologies », estime K. Knorr-Cetina, plusieurs oppositions classiques de la sociologie sont à reconsidérer, voire même à abandonner, si l'on veut poser correctement le problème des rapports entre les niveaux micro et macro. Il en va ainsi de l'individu opposé à la collectivité, l'action à la structure, l'uniformité de la petite échelle opposée à la complexité de la grande, la neutralité de la première et au contraire l'extrême implication de la deuxième en termes de pouvoir. Selon K. Knorr-Cetina, les pôles de ces dimensions sont peut-être davantage fonction de la distance du chercheur par rapport à son objet qu'inhérents au problème considéré. Car le niveau microsocial n'est pas moins complexe, ne s'intéresse pas moins aux phénomènes de pouvoir, n'est pas moins concerné par la structure et la collectivité que le niveau macrosocial. La découverte d'un ordre social à une autre échelle, plus microscopique, nous amène à mettre en œuvre des révisions sérieuses des conceptions sociologiques antérieures et de leurs méthodologies, comme cela se fait couramment dans d'autres sciences, telles les sciences naturelles ou la physique.

Cependant, s'il y a des divergences théoriques profondes entre micro et macro, on peut y voir aussi quelques préoccupations communes. R. Collins a par exemple proposé que les phénomènes macrosociaux étaient le produit d'*agrégations* et de *répétitions* de nombreuses micro-expériences. On peut aussi considérer, par exemple, que le concept d'*habitus* de P. Bourdieu transcende le clivage traditionnel entre micro et macro. Ou penser, avec K. Knorr-Cetina, que

« la réalité sociale est composée de micro-situations mais que des macro-constructions sont endogènes à ces situations » (p. 31).

Il nous faudrait donc reconstruire, d'un point de vue sociologique, les situations dans lesquelles les agents « définissent leurs situations », analyser la façon dont ils construisent leurs représentations et structurent leurs pratiques, qu'elles soient profanes ou professionnelles. Car, paradoxalement, c'est à travers l'examen de l'ordre microsocial qu'on a des chances de saisir les phénomènes macrosociaux.

L'entrelac micro-macro

Thomas Wilson⁷, pour sa part, considère que l'interaction et la structure sociale sont entrelacées, et qu'il est impossible de traiter séparément la structure sociale et l'individu. L'interaction et la structure sont en effet

7. Thomas P. Wilson, « Social Structure and Social Interaction », communication présentée à l'*International Conference on Ethnomethodology and Conversation Analysis*, Boston University, août 1985.

interdépendantes : la structure sociale constitue une ressource pour l'interaction, et elle est reproduite par l'interaction⁸.

Cela est particulièrement visible quand on analyse les séquences d'une conversation. T. Wilson donne trois exemples de cette analyse (un échange au cours d'une audience dans un tribunal et deux appels d'urgence), dans laquelle il montre que les individus, dans la gestion de leurs affaires quotidiennes et dans leur langage, font constamment appel à la structure sociale, qui est une ressource indispensable au déroulement des échanges et à la compréhension mutuelle. Ce recours est un signe de leur compétence à communiquer avec leurs semblables, les individus ne recréent pas la société à chaque nouvelle interaction, ils sont obligés de s'appuyer sur un ordre social commun, qu'en même temps ils accomplissent. La société est donc à la fois reproduite par l'interaction mais lui est aussi « extérieure et contraignante ». Cet aspect a été particulièrement développé par l'analyse de conversation.

3. L'analyse de conversation : une approche macrosociologique ?

À première vue, l'analyse de conversation, qui se situe incontestablement, selon ses promoteurs, dans le champ de la sociologie, semble être l'approche microsociale la plus radicale⁹. En effet, comment imaginer plus petit cadre d'analyse que celui qui se réalise dans les interactions verbales que nous échangeons dans le cours ordinaire de notre vie quotidienne ?

Bien qu'elle ait été parfois considérée comme un champ autonome, séparé de l'ethnométhodologie, parce que s'éloignant de la problématique habituelle de la sociologie, l'analyse de conversation constitue actuellement le programme le plus avancé de l'ethnométhodologie. C'est en tout cas un de ses champs les plus riches et les plus développés, tout au moins aux États-Unis¹⁰.

L'analyse de conversation est un courant inauguré par Harvey Sacks et Emanuel Schegloff au début des années 1960, qui a été en partie guidé par certaines considérations théoriques de l'ethnométhodologie. Bien que le langage soit constamment au cœur du problème de recueil des données, la sociologie, curieusement, n'en a pas fait un de ses thèmes d'étude. H. Sacks et E. Schegloff, au contraire, font des interactions verbales le thème central de leurs recherches, et étudient les structures et les propriétés formelles du langage. Cette pratique est centrale dans la mesure où, par l'objet même de ses recherches sur les échanges verbaux, sur les conversations ordinaires, elle s'adresse à d'autres domaines des sciences sociales et humaines. Son objet est l'analyse du langage naturel, qu'elle considère comme un système social à lui tout seul, extérieur à l'individu, qui l'utilise pour « faire des choses ». Toutefois, la préoccupation de l'analyse de conversation n'est pas l'analyse linguistique des interactions verbales, mais la mise en évidence des propriétés élémentaires de l'action sociale : comment l'organisation sociale est-elle localement accomplie par les participants d'une interaction verbale ?

Le langage naturel devient un objet d'études qui est à la fois situationnel et transcendant. Il ne se manifeste que dans l'interaction, mais en même temps obéit à la structure sociale qui est sous-jacente de tout échange

8. Ce point de vue est à rapprocher de celui de P. Bourdieu selon lequel la structure sociale « se dissimule dans les interactions ».

9. Dans les multiples conversations amicales que j'ai eues avec lui à l'*UCLA* au printemps 1988, ou lors de son séjour à l'Université de Paris VIII en juin 1991, Emanuel Schegloff m'a confirmé que, selon lui, la question ne se posait pas de savoir si sa pratique de l'analyse de conversation le rejetait ou non hors des frontières habituellement admises de la sociologie. Il est convaincu qu'il demeure un sociologue « de plein droit », ce que ne semblent d'ailleurs pas contester sérieusement la plupart des autres sociologues. Certains, comme Goffman, lui ont même rendu hommage (cf. E. Goffman : *Les moments et leurs hommes*, textes recueillis et présentés par Yves Winkin, Paris, Le Seuil/Minuit, 1989, 252 p.).

10. Pour une information succincte, on pourra se reporter à mon ouvrage d'introduction à l'ethnométhodologie : Alain Coulon, *L'Ethnométhodologie*, op. cit., en particulier les pages 65-70. Pour une présentation plus complète de l'analyse de conversation, voir l'ouvrage de John Heritage, *Garfinkel and Ethnomethodology*, Cambridge, Polity Press, 1984, 336 p., spécialement le chapitre 8. En français, des notes prises par Gail Jefferson au cours de conférences données par Harvey Sacks entre 1964 et 1972 ont été publiées dans « Arguments ethnométhodologiques », *Revue d'épistémologie en sciences sociales*, 3, (Maison des Sciences de l'Homme/CNRS), p. 138-144 ; voir aussi, dans le même numéro, l'article de Bernard Conein, « L'enquête sociologique et l'analyse du langage : les formes linguistiques de la connaissance sociale », p. 5-30 ; ou encore Bernard Conein, « Langage ordinaire et conversation : recherches sociologiques en analyse du discours », *Mots*, 7, 1983, p. 124-142 ; et Bernard Conein, « Les actions politiques sont accomplies localement et temporellement », *Raison présente*, 82, 1987, p. 59-63. Voir également Bernard Conein, Michel de Fornel et Louis Quéré, (sous la dir. de), *Les Formes de la conversation*, Paris, CNET, 1991, 2 vol., 282 p. et 294 p.

social, et du même coup la révèle. C'est pourquoi l'analyse de conversation est si attentive à étudier des échantillons prélevés au cours d'interactions verbales naturelles, c'est-à-dire qui se manifestent spontanément dans la vie quotidienne.

Ce n'est pas le lieu, ici, de présenter la richesse des analyses produites par l'analyse de conversation. Toutefois, on retiendra sa revendication, paradoxale à première vue, de constituer une approche macrosociale.

La compétence sociale de membre d'une société s'exhibe dans le langage

Dans le champ du langage comme dans les autres, on retrouve dans l'analyse de conversation la préoccupation permanente de l'ethnométhodologie : celle de décrire les procédés que nous employons pour construire l'ordre social. L'analyse de conversation montre comment nous mettons en œuvre, dans notre quotidienneté la plus banale, notre compétence et notre connaissance approfondie et détaillée de la structure sociale. En décrivant et en analysant les procédures que nous utilisons pour exhiber socialement notre compétence de membre-ordinaire-de-la-société, qui nous permet de communiquer avec nos semblables, l'analyse de conversation indique le lien qu'il est possible de construire entre les approches micro- et macrosociales.

Au premier abord, cette affirmation apparaît comme une provocation, dans la mesure où l'analyse de conversation peut au contraire être considérée comme la microsociologie la plus radicale, comme la frontière ultime de la discipline, au-delà de laquelle on quitte le territoire de l'ambition sociologique. Nous allons donc présenter les arguments qui militent en faveur de cette thèse selon laquelle la société serait entièrement et fidèlement reproduite « dans un grain de riz », réalisant ainsi une intégration parfaite des niveaux micro et macro.

Le lien entre micro et macro selon Schegloff

Selon E. Schegloff, l'interaction verbale est une forme d'organisation sociale¹¹. Elle organise à la fois des actions sociales et des acteurs qui, quel que soit le contenu de leur échange, réalisent conjointement ce qu'on peut assimiler à une action, qui comporte une structure ordonnée, ayant des propriétés descriptibles, comme, par exemple, « normalement », un tour de parole alternatif.

Quand ils parlent d'organisation sociale, les sociologues ne pensent pas, en général, à l'interaction verbale. Cependant, estime E. Schegloff, elle est « l'apothéose de l'organisation sociale » (p. 208). En effet, elle organise les interactions entre les individus, coordonne leurs comportements, et elle est à la base d'institutions sociales plus élaborées. En tant qu'ensemble cohérent de pratiques ou de règles sociales, la conversation constitue une « structure d'action », et échappe ainsi à la polarité entre individuel et collectif.

Bien que les termes micro et macro doivent être relativisés et se situent en fait sur un continuum, on peut prendre comme point de départ que l'analyse de conversation se situe du côté micro de l'échelle, bien qu'il ne soit pas certain, estime E. Schegloff, qu'elle procède à de micro-analyses. En effet, elle prend en compte le fait que les interlocuteurs construisent leurs échanges dans un cadre social, et ses résultats les plus insistants, qui montrent le caractère local de l'organisation de l'interaction, n'empêchent nullement de considérer sérieusement l'objectivité de ses analyses. En s'appuyant sur trois exemples, E. Schegloff se propose de montrer les liens possibles entre les niveaux micro et macro, mais aussi les difficultés de cette construction théorique.

La « réparation »

Le premier exemple concerne la façon très organisée dont on fait des « réparations » quand un problème survient au cours d'une conversation. Ce problème peut être aussi bien une erreur dans le choix d'un mot, un lapsus, un mot qui ne vient pas à l'esprit au bon moment, une mauvaise compréhension, etc. C'est toujours le locuteur qui a l'initiative de se reprendre, de réparer son erreur ou, s'il ne le fait pas immédiatement et que

11. Emanuel A. Schegloff, « Between Micro and Macro: Contexts and Other Connections », in J. Alexander, B. Giesen, R. Münch et N. J. Smelser : *The Micro-Macro Link*, Berkeley, University of California Press, 1987, 400 p.

quelqu'un d'autre que lui commence à accomplir la réparation, c'est toujours lui qui l'achève. La réparation est une forme générale majeure de la compréhension mutuelle au cours d'une interaction, et elle permet, de manière privilégiée, d'identifier puis de résoudre les désaccords et les conflits. En dehors des États-Unis et, plus généralement, de l'Occident, ce comportement se retrouve dans des contextes macrosociaux aussi différents qu'un village rural de Thaïlande (Michael Moerman)¹², une île du Pacifique Sud (Niko Besnier)¹³, ou les hauts plateaux du Guatemala (Irene Daden)¹⁴. Cela montre qu'au-delà des contextes sociaux extrêmement différents, ce phénomène de la réparation est relativement invariable. Il est dès lors un phénomène social à étudier sociologiquement, en le situant à l'intérieur des interactions qui le provoquent.

Les hommes interrompent-ils les femmes ?

Le deuxième exemple de relation entre micro et macro, donné par E. Schegloff, est celui où des interactants utilisent, dans le cours de leur conversation, des attributs qui sont, d'un point de vue sociologique, associés au niveau macrosocial, comme par exemple la classe sociale, le sexe, la race, etc. C. West¹⁵ et D. H. Zimmerman¹⁶ ont cru pouvoir montrer que, dans une conversation, les interruptions étaient beaucoup plus fréquemment le fait des hommes que des femmes. Ainsi, une variable « générale », transsituationnelle, aurait une influence massive dans les échanges conversationnels entre les individus. Les interruptions peuvent alors être vues comme un symbole de la différence de pouvoir entre les sexes.

D'un point de vue sociologique, ce résultat n'est pas si surprenant, mais il pose cependant problème, estime E. Schegloff. Selon lui, ces identifications sont fondées davantage sur le talent analytique des chercheurs que sur l'existence de mécanismes conversationnels qui les produiraient, les interlocuteurs n'ayant pas recours, dans leurs échanges mêmes, à la désignation de leurs genres. Le résultat obtenu est alors, selon E. Schegloff, une projection d'une variable macrosociale préexistante et abstraite sur une situation microsociale réelle.

On serait donc en droit de conclure ici que le lien entre micro et macro est artificiel, qu'il est le fait du sociologue, mais ne se trouve pas dans les données. Plus précisément, l'étude minutieuse des données montre que la résolution d'un chevauchement dans la conversation, qui occasionne son interruption, n'est pas effectuée par les attributs des interlocuteurs en tant que tels. Cela ne veut pas dire qu'il soit impossible que les femmes soient davantage interrompues qu'interromptrices, poursuit E. Schegloff, mais la résolution de ce conflit conversationnel se fait en temps réel, dans le cours lui-même de l'échange. Il n'est donc pas certain que, dans ce cas, le lien entre formes microsociales et attributs macrosociaux puisse être clairement établi, comme le montrent par ailleurs les transcriptions des conversations que l'ancien président Richard Nixon avait avec ses conseillers, à qui il cédait régulièrement la parole, malgré leur statut inférieur, quand il arrivait que leur conversation se chevauchât. Une catégorie macrosociale comme, dans ce dernier cas, le pouvoir, ne peut donc pas être systématiquement invoquée pour expliquer les formes microsociales que prennent des échanges.

Entre micro et macro : le contexte

Le troisième exemple d'un dialogue possible entre micro et macro est la référence à ce qu'on appelle le contexte. Le contexte a parfois été invoqué comme pouvant être un niveau intermédiaire entre les structures de la société et les interactions individuelles : contexte institutionnel, bureaucratique, légal, médical, contexte de la salle de classe, etc. Le problème est qu'il existe un nombre infini de descriptions possibles de ces cadres

12. Michael Moerman, « The Preference for Self-Correction in a Tai Conversational Corpus », *Language*, 53, 4, 1977, p. 872-882 ; Michael Moerman, *Talking Culture. Ethnography and Conversation Analysis*, Philadelphie, University of Pennsylvania Press, 1988, 212 p.

13. Niko Besnier, « Repairs and Errors in Tavaluan Conversation », communication non publiée, Linguistics Department, University of Southern California, 1982.

14. Irene Daden, *Bargaining in Guatemalan Highland Quiche-Mayan Market*, Ph. D., Department of Anthropology, University of California at Los Angeles, 1982.

15. C. West, Against Our Will : Male Interruptions of Females in Cross-Sex Conversation, *Annals of the New York Academy of Sciences*, 327, 1979, p. 81-97.

16. Don H. Zimmerman et C. West, « Sex Roles, Interruptions and Silences in Conversation », in B. Thorne et N. Henley (éds.), *Language and Sex : Difference and Dominance*, Rowley, MA, Newbury House, 1975 ; C. West et D. H. Zimmerman, « Womens' Place in Everyday Talk : Reflections on Parent-Child Interaction », *Social Problems*, 24, 1977, p. 521-529.

sociaux et des actions que les individus y accomplissent. Or le chercheur doit pouvoir rapporter la pertinence de ce qu'il avance aux caractéristiques des acteurs impliqués dans l'échange. Ce que E. Schegloff appelle « les pertinences internes du dispositif » doivent être considérées comme des contraintes par le chercheur :

« Le fait qu'une conversation ait lieu dans un hôpital ne rend pas ipso facto pertinente la caractérisation de ce cadre ; c'est le discours des participants qui nous révélera, et d'abord pour eux, si le cadre "hôpital" est pertinent, et quand il l'est » (p. 219).

En fait les participants, au fur et à mesure qu'ils parlent, construisent ensemble la pertinence du contexte, et choisissent les éléments dont ils ont besoin dans l'immédiat.

Il en va de même pour le contexte comme pour les tours de paroles : ces derniers ne sont pas décidés à l'avance par les participants, ils ne sont pas prédéterminés par un modèle, ils s'accomplissent localement, dans l'ici et maintenant de la conversation.

La conversation est produite par les individus mais leur est extérieure

Des considérations qui précèdent nous pouvons conclure que l'analyse de conversation se présente comme une analyse objective de la façon dont des acteurs ont entre eux des échanges, mais elle traite la conversation comme extérieure aux individus. En cela, elle prend certains des caractères habituellement associés à la recherche macrosociale. Elle emprunte même certains caractères de la démarche expérimentale, dans la mesure où elle présente la possibilité, - et là réside, entre autres choses, son intérêt -, de pouvoir répéter à l'infini ses analyses sur de nombreux cas identiques, lui permettant de tester la validité de ses résultats. En ce sens, on peut considérer l'analyse de conversation comme étant la forme la plus accomplie de l'approche microsociale, et en même temps celle qui fait la transition avec les caractéristiques de l'approche macrosociale. Ainsi, par exemple, H. Sacks a montré le lien existant entre ce qu'il a appelé « les dispositifs de catégorisation des membres » et, d'une part les activités que ces catégories décrivent, d'autre part la structure institutionnelle.

À cause de son caractère radical, l'analyse de conversation constitue sans aucun doute, pour les sociologues privilégiant l'approche macrosociale, la base qui leur permettrait de fonder leurs analyses structurales sur des observations faites au cours d'interactions microsociales.

4. Vers une intégration micro-macro

Une autre tentative d'intégrer les deux niveaux d'analyse est celle de A. Cicourel, que nous allons maintenant examiner ¹⁷.

Selon A. Cicourel, nos activités sociales quotidiennes comportent plusieurs niveaux de complexité, et intègrent des données micro aussi bien que macrosociales. Pour une part, les différences qu'on fait d'ordinaire entre les micro- et les macrosociologies tiennent au fait que les chercheurs choisissent de se situer à l'un ou l'autre niveau de complexité de la réalité sociale, et qu'ils utilisent des méthodes de recherche qui génèrent tel ou tel type de données. L'un et l'autre camp utilisent des stratégies pour ignorer l'autre, alors qu'il est possible, selon A. Cicourel, d'intégrer les deux niveaux.

L'indispensable mais difficile dialogue micro-macro

Les chercheurs qui analysent des micro-interactions sociales, ou des fragments de conversations extraits de leur contexte de production, estime A. Cicourel, ne tiennent pas compte du fait que ces actions sont produites dans des cadres institutionnels plus larges. Il existe une tension entre l'analyse d'un fragment de conversation et l'analyse plus globale de son cadre social qui a fait l'objet d'une observation participante active. Selon

17. Aaron V. Cicourel, « Notes on the Integration of Micro- and Macro-Levels of Analysis », p. 52-80, in Karin D. Knorr-Cetina et Aaron V. Cicourel (eds), *Advances in Social Theory and Methodology*, op. cit.

Cicourel, les analystes de conversation, s'ils excellent à détecter les subtiles stratégies que les individus emploient pour avoir leur tour de parole, laissent de côté le contexte ethnographique et organisationnel d'où les données sont issues. La conséquence de cette attitude est que le contenu de la conversation, au lieu d'être un thème de recherche, devient une ressource tacite qui informe la logique des échanges. Tout se passe comme si l'information utilisée était évidente pour tout le monde, comme si les énoncés avaient en eux-mêmes un sens. Or, selon A. Cicourel, il ne suffit pas à l'analyse de conversation d'identifier les structures formelles de la conversation. Il faut reconnaître qu'elle repose tacitement sur des niveaux plus complexes d'analyse¹⁸. De même, l'ethnographe rencontre lui aussi des niveaux de complexité qui dépassent le cadre local de l'action étudiée, mais il construit, à l'aide de ses données de terrain, des frontières qui l'autorisent à éviter d'invoquer et d'utiliser des données démographiques ou sociales ayant une base plus large.

Selon A. Cicourel, les microsociologies ne peuvent donc pas ne pas tenir compte de ce que les interactions se déroulent dans un cadre social global, pas plus que les macrosociologies ne peuvent ignorer les microprocessus. Car si la recherche qui s'appuie sur des cadres microsociaux fait tacitement référence à des cadres sociaux plus larges, à l'inverse, l'étude macrosociale d'organisations, ou de mouvements historiques, fait indirectement référence aux micro-activités de la vie sociale qui les composent.

Ainsi les chercheurs qui basent leurs analyses sur des enquêtes sont tenus d'oublier que les réponses réelles qui sont données par les enquêtés, eux-mêmes insérés dans la logique de leur vie quotidienne et avec leurs perspectives propres, ne correspondent pas forcément aux questions formelles qui leur sont posées et aux intentions qu'elles contenaient. En fait, pour pouvoir rapporter les réponses des individus aux items contenus dans un questionnaire, il faut éliminer les conditions contextuelles et locales dans lesquelles les enquêtés ont répondu, alors que leur prise en considération permettrait à l'évidence de clarifier leurs perspectives.

L'intégration des deux niveaux dans les cadres sociaux quotidiens

Toutes les organisations sociales, estime A. Cicourel, ont pour caractéristique d'intégrer les niveaux micro et macro dans leur cadre quotidien. La bureaucratie, par exemple, notion habituellement associée à la macrostructure, implique des interactions personnelles qui la nourrissent, des coups de téléphone, des rendez-vous quotidiens, des notes écrites, des comptes-rendus, etc. Toutes ces actions sont censées s'accomplir de manière rationnelle, et leur rationalité a d'ailleurs été souvent étudiée. Ces pratiques bureaucratiques, à l'intérieur d'une organisation, fondent certaines décisions, telles que l'avancement des personnes par exemple. De la même façon, les enseignants évaluent les performances scolaires de leurs élèves, leur attribuent des notes et écrivent des appréciations dans leur dossier.

Toutes ces pratiques constituent la routine de toute organisation sociale. Elles font partie de l'environnement, et ne sont pas seulement « dans la tête des gens ». Elles sont culturellement organisées, et reposent sur les innombrables micro-événements qui jalonnent la vie quotidienne des membres de l'organisation considérée. Ces micro-événements, qui représentent à la fois la vie de l'organisation et le travail qu'elle doit accomplir, montrent également, réflexivement, le travail des agents, qui est consigné, rapporté et évalué.

Dans ces organisations, qu'elles soient scolaires, judiciaires ou sanitaires, l'intégration micro-macro se réalise parce qu'on a besoin d'évaluer le travail qui s'y accomplit. L'étude de ces processus permet d'ailleurs de comprendre comment le travail quotidien des agents chargés de cette évaluation est effectué, et comment est transformée en comptes rendus leur activité réelle : les micro-événements sont transformés en macrostructure :

« Les activités interactionnelles contribuent à la production des produits, qui sont considérés comme des indicateurs structurels des objectifs et des buts complexes des institutions ou des organisations » (p. 67).

Une façon de réaliser l'intégration micro-macro serait donc, propose A. Cicourel, d'étudier comment les prises de décisions routinières, qui sont nécessaires au bon fonctionnement d'une organisation, contribuent à la création des macrostructures.

18. A. Cicourel a développé ce point de vue par ailleurs : Aaron Cicourel, « Three Models of Discourse Analysis : The Role of Social Structure », *Discourse Analysis*, 1980, p. 101-131.

La mobilité sociale est un double phénomène

Par exemple, la mobilité sociale est un thème traditionnel de recherche de la macrosociologie et des théories de la stratification sociale. Les études sur la mobilité reposent la plupart du temps sur l'emploi et la scolarité d'un groupe de personnes, sur l'emploi et la scolarité de leurs parents, et mesurent des écarts de mobilité intergénérationnelle. Mais on peut, estime A. Cicourel, se poser d'autres questions, examiner le déroulement de carrière des individus, ou la façon dont ont été prises les décisions à chaque moment important de l'orientation scolaire et professionnelle des intéressés.

Par exemple, les jugements et les évaluations qui sont faites par le corps enseignant influencent directement la « carrière » d'un élève. Ce type de préoccupations suppose qu'en tant que chercheur on n'ait pas au préalable établi des hypothèses sur la mobilité et la stratification sociales, qu'on viendrait « vérifier » sur un échantillon de terrain, mais qu'au contraire on étudie, comme des phénomènes de plein droit, les activités quotidiennes dans les classes, l'utilisation des tests standardisés, et les décisions prises par tout le personnel scolaire. On peut alors montrer comment *les micro-événements de la classe et de l'école sont transformés en macro-informations* qui vont forger le « destin » scolaire de l'élève. La question de la mobilité sociale devient alors : comment les pratiques bureaucratiques de l'organisation scolaire influencent-elles la mobilité sociale des individus ?

Les nombreux documents qui enregistrent, dans les écoles, les différentes situations d'évaluation sont des sources délaissées par les sociologues de l'éducation. Il serait cependant indispensable de montrer en quoi ils sont construits comme des indicateurs objectifs de réussite ou d'échec scolaires. L'étude des micro-phénomènes montrerait les difficultés langagières, l'influence des enseignants et des conseillers d'orientation, celle des parents, ou celle de la classe elle-même, sur la mobilité sociale future de l'élève.

A la différence de ce type de recherches, celles qui prennent pour orientation un niveau macrosocial d'analyse ne permettent pas de comprendre les processus de sélection concrets qui se déroulent dans la classe. Ainsi, de nombreuses recherches ont montré que le classement et l'orientation précoces des élèves ont pour conséquences de les traiter différemment et de ne pas leur donner des chances identiques de réussite. Les études macrosociologiques, parce qu'elles n'insistent que sur la sélection « objective » consécutive de ces classements, ne nous aident pas à comprendre ces processus de classement, qui éclairent pourtant les décisions qui seront prises plus tard.

Le « modèle interactif »

Il conviendrait, estime A. Cicourel, d'emprunter à la psychologie cognitive la notion de « modèle interactif » pour concevoir les interactions entre les niveaux micro et macro, dont l'intégration est analogue au processus de compréhension. L'évaluation d'un élève par un enseignant, par exemple, intègre un très grand nombre de données et d'observations minuscules auxquelles il n'a pas spécialement prêté attention, mais qui sont présentes dans le moment de l'évaluation. En particulier, on ne s'interroge pas, au moment où cette évaluation se déroule, sur la façon dont les documents sur lesquels elle s'appuie ont été produits. De la même façon, lorsqu'un enquêteur répond à nos questions, nous n'avons pas accès à la façon dont il résume son expérience passée, comment il mobilise et réorganise sa biographie pour nous répondre.

Le modèle interactif doit tenir compte de ce que plusieurs sources d'information doivent être *activées parallèlement*, comme cela se passe dans la lecture, qui mobilise à la fois des informations lexicales, syntaxiques et contextuelles. À chaque fois, il faut intégrer de nombreux micro-événements de telle sorte qu'on puisse produire des macro-informations.

On remarquera que la notion de temps est ici importante. L'intégration des phénomènes microsociaux exige toujours la prise en compte d'événements passés : en ce sens, la macrostructure est la mobilisation active, et sans doute sélective, de micro-événements sédimentés.

5. Des différences de méthodes

Si les sociologues sont quelquefois réticents à admettre une prise en compte des niveaux macro et micro, l'acteur social ordinaire, en revanche, est contraint de les appréhender simultanément dans sa vie quotidienne. Il doit constamment rapporter les objets qui l'entourent, les événements qu'il expérimente, sa vie psychologique intérieure, ses expériences minuscules, à des niveaux plus larges de la vie sociale et des déterminismes macro-structuraux qui peuvent s'y dérouler. Mais comment appréhender toute la richesse de ce processus ? Peut-être, avant toute chose, en ayant recours à la description.

Décrire : un impératif¹⁹

La description scientifique du monde social se heurte à une difficulté essentielle, puisqu'en tant qu'activité sociale scientifique elle est elle-même prise dans le langage, comme toute description ordinaire et profane, interrogeant par là son statut scientifique même. De plus, le monde social a cette extraordinaire capacité de se décrire lui-même, il est toujours déjà décrit par ses acteurs. Toutefois, cela ne veut pas dire qu'il n'y ait pas lieu de s'interroger scientifiquement sur sa description, ni qu'il soit impossible de fonder une activité scientifique sur des descriptions qu'elle n'a pas produites de « première main ». La description scientifique a en effet des exigences spécifiques, qui la distinguent des descriptions profanes. Traditionnellement, on dit qu'elle doit être valide, neutre, et complète.

Ces caractéristiques soulèvent cependant bien des questions. Ainsi la notion de validité se rattache-t-elle à celle d'objectivité. Quelle autorité scientifique supérieure, extérieure au cadre d'analyse, c'est-à-dire à la fois à la sociologie et à l'action décrite, pourra décider que la description est valide, c'est-à-dire adéquate à l'objet ? La neutralité, qui implique qu'on s'abstienne de tout jugement de valeur, est-elle possible, alors que l'activité même de décrire suppose le choix du regard, un choix des termes employés, et un ordonnancement qui n'est pas neutre ? Enfin, une description complète est-elle envisageable, alors que toute description comporte toujours des virtualités infinies ?

Une ethnographie sémiologique

Peut-être alors faut-il écouter Ludwig Wittgenstein, selon lequel « il faut bien, à un moment, passer de l'explication à la simple description ». On sait que cette recommandation de Wittgenstein n'a du paradoxe que l'apparence, puisqu'elle pose une question fondamentale des sciences sociales : celle du rapport entre explication et description des activités humaines et, par conséquent, celle de leur herméneutique. L'explication, pour Wittgenstein, est « beaucoup trop incertaine, elle n'est qu'une hypothèse ». Elle est en effet marquée par les connaissances préalables du chercheur, qu'il utilise au détriment de la description de l'objet. C'est pourquoi il nous faut revenir à la simple description, à la manière dont

« la grammaire ne dit pas comment le langage doit être construit pour remplir sa fonction, pour avoir tel ou tel effet sur les hommes. Elle ne fait que décrire, et n'explique en aucune façon l'usage de signes »²⁰.

Il ne faut pas confondre la description et le récit, qui ne rend pas compte de la nature interne des choses mais ne fait que l'exprimer, tandis que la description, parce qu'elle se fonde sur une présupposition herméneutique, est un mode de présentation qui permet, en montrant leur ordonnancement interne, d'en saisir le sens. La présupposition, c'est ce « quelque chose » sans lequel il ne peut y avoir de dimension interprétative, qui nous rend capable, par exemple, de décrire une culture étrangère, parce qu'elle n'est jamais tout à fait étrangère à la nôtre, qu'elle a en commun ce « quelque chose » qui nous autorise à en percevoir au moins certains traits.

19. J'emprunte cette expression au titre de la publication que le Centre d'Études des Mouvements Sociaux a fait paraître en 1985 à la suite d'un colloque qu'il avait organisé du 13 au 15 décembre 1984 : Werner Ackermann, Bernard Conein, Christiane Guigues, Louis Quéré et Daniel Vidal, *Décrire : un impératif ? Description, explication, interprétation en sciences sociales*, Paris, École des Hautes Études en Sciences Sociales, 1985, 2 tomes, 230 p. et 250 p.

20. Ludwig Wittgenstein, *Philosophische Untersuchungen*, cité par Gérard Guest, in *Décrire : un impératif ?*, op. cit., p. 126.

Cependant, la conception de Wittgenstein n'est pas de produire une description « pure », débarrassée de ses antécédents empiristes et naïfs. Elle consiste à s'attacher à la description des *signes* de l'ordre décrit ou, plus exactement, à la description de leur usage. Ainsi pourrait-on appeler une sociologie, - qui reste à inventer -, se fondant sur la conception de Wittgenstein, une *sociologie sémiologique pratique*, ou encore une *ethnographie sémiologique*, qui aurait une parenté profonde avec la *sociologie des accomplissements pratiques* que H. Garfinkel a finalement appelé l'« ethnométhodologie ». Toutefois, on devra appliquer ce programme à l'acte de décrire lui-même, puisque décrire c'est également faire usage de signes par lesquels d'autres signes sont évoqués. Ce seuil critique, cette circularité qui emprisonnent le chercheur, montrent qu'il ne saurait y avoir de description transcendantale : elle dépend toujours du langage, parce que nous sommes, fondamentalement, comme l'a distingué Jacques Lacan, des êtres doués de langue, des êtres parlants, des « parlêtres ».

Les catégories décrites sont des ressources autant que des thèmes

H. Sacks a, de son côté, posé la question de la définition et de l'opérationnalité de la description en sociologie²¹. Comme la sociologie veut être une activité scientifique, elle cherche à décrire les phénomènes qu'elle étudie. Ainsi elle est amenée à décrire le monde social, c'est-à-dire à décrire les descriptions que les acteurs du monde social font du monde social. La tâche de la sociologie n'est pas de porter un jugement sur ces descriptions, ni même de les clarifier, elle est de les décrire. Dans le travail sociologique, tout objet doit être décrit, mais ce n'est pas toujours le cas ; et s'il ne l'est pas, il ne peut pas faire partie de l'appareillage descriptif lui-même que la sociologie utilise. H. Sacks illustre cette affirmation en prenant pour exemple l'ouvrage le plus mondialement célèbre de la sociologie : *Le suicide*.

Selon H. Sacks, rien n'est plus « *tragique* » (p. 3), pour l'histoire de la sociologie, que de considérer l'ouvrage de Durkheim comme un modèle de la recherche sociologique. Le problème, écrit H. Sacks, n'est pas que Durkheim ait utilisé des statistiques officielles, mais qu'il ne se soit pas rendu compte que l'expression « suicide » est une catégorie du langage naturel :

« Cela conduit à une quantité de problèmes pratiques, tels que, par exemple, expliquer des suicides particuliers, ou bien des taux de suicide. (...) L'erreur de Durkheim a été de ne pas étudier la variabilité des procès-verbaux de suicides. (...) La tâche préliminaire de la sociologie est de rechercher comment la décision qu'il s'agit bien d'un suicide est prise, comment un événement doit être perçu de telle sorte qu'on en parle "comme d'un suicide". En décrivant les procédures de construction et de classification du "suicide", il se peut que ce soit la catégorie et la méthodologie qui s'y applique qui constituent le problème sociologique intéressant. (...) Tant qu'on n'a pas décrit la catégorie "suicide", et décrit la procédure employée pour attribuer des cas à la catégorie, la catégorie ne fait pas partie de l'appareil sociologique. Employer une catégorie non décrite, cela ressemble aux descriptions telles qu'elles figurent dans les livres pour enfants : parsemées dans une suite de mots, il y a les images des objets » (p. 8).

Ce qui fait donc problème, c'est que la sociologie prenne pour ressources les catégories du sens commun, au lieu d'en faire les thèmes de ses réflexions et de ses recherches. La différence entre les descriptions de sens commun des acteurs et les descriptions scientifiques des sociologues, selon H. Sacks, c'est, au-delà de son souci de validité et de neutralité de la description, l'intérêt que le sociologue est obligé de porter à la clause « et caetera », à laquelle, afin de remédier à l'incomplétude fondamentale de toute description de tout objet, il doit avoir recours pour la clore. En retour, cela implique qu'un lecteur de la description considérée doit lui aussi avoir recours, afin de comprendre ce qui lui est décrit, à une clause « et caetera » équivalente, même si elle n'est pas strictement identique à la précédente : même en présence de l'objet ou de l'événement décrit, il ne suffit pas de lire la description et de regarder l'objet ou l'événement. Il faut « réconcilier les deux » par la production de la clause²².

21. Harvey Sacks, « Sociological Description », *Berkeley Journal of Sociology*, VIII, 1963, p. 1-16. Cet article, traduit en français, est paru dans les *Cahiers de recherche ethnométhodologique*, n°1, 1993, Laboratoire de recherche ethnométhodologique, Université de Paris VIII.

22. L'existence de cette clause « et caetera » est particulièrement évidente pour tout auditeur écoutant à la radio la

Voir, enfin, ce qu'on ne remarque pas

Ces considérations ont évidemment des conséquences directes importantes sur la pratique de recherche, comme nous le verrons lorsque nous présenterons notre travail sur l'entrée dans la vie universitaire (cf. chap. 4)²³. Le choix de nous situer au niveau microsocial, - incluant dans ce niveau celui des institutions internes de l'établissement -, correspond à la volonté de comprendre comment, concrètement, se jouent les mécanismes qui font de l'entrée dans l'enseignement supérieur un *jeu de massacre*. Car *pour que l'explication et l'interprétation soient possibles, il faut d'abord observer et décrire*. Cela suppose qu'on se rende *témoign* direct des phénomènes qu'on prend pour objet. Ce n'est qu'à cette condition qu'on pourra adopter l'indispensable posture qui autorise à découvrir, selon la formule de H. Garfinkel, les choses « vues mais non remarquées », et qui accorde aux événements ordinaires, vécus au quotidien par des étudiants ordinaires, la même attention que celle que la sociologie accorde habituellement aux événements extraordinaires.

Toutefois, si nous avons délibérément adopté une perspective d'analyse qui privilégie le niveau micro du phénomène considéré, on ne doit pas perdre de vue que le problème étudié est un phénomène complexe, dans lequel entrent en jeu, comme ont pu le montrer par ailleurs d'autres chercheurs, un grand nombre de paramètres habituellement situés au niveau macro, comme par exemple les déterminants économiques et sociaux de la réussite scolaire des individus. À l'inverse, les analyses, aujourd'hui bien connues, qui ont expliqué l'échec scolaire et la reproduction des classes sociales par le fonctionnement du système scolaire ont négligé la question des processus individuels, des interactions au niveau local de la classe ou de l'amphithéâtre.

Ce parti pris a sans doute interdit à ces courants de s'intéresser au processus lui-même de l'échec, qui, s'il est incontestablement une construction sociale, l'est autant au niveau interactionnel qu'au niveau structural. Il ne suffit pas en effet de dire que « l'interaction réalise la structure qui s'y dissimule » pour donner l'illusion d'avoir pris en compte le niveau individuel et dévoilé l'alchimie secrète qui s'y joue. Le niveau micro ne se résorbe pas entièrement dans le niveau macro, pas plus que le niveau macro ne peut se ramener à la somme des phénomènes et des événements observés au niveau micro. On ne saurait donc prétendre que la prise en compte d'un seul niveau d'analyse puisse rendre totalement compte de la complexité d'un phénomène, comme l'a montré Jacques Ardoïno en forgeant la notion de multiréférentialité dans le contexte de la recherche en éducation²⁴. La multiréférentialité, qui est un concept qui convoque plusieurs disciplines, plusieurs démarches, plusieurs paradigmes, voire plusieurs approches contradictoires, permet de dépasser le cap des disciplines monoréférentielles afin d'accéder à une meilleure intelligibilité des phénomènes étudiés.

retransmission d'un match de football. Sans son utilisation par le journaliste sportif d'une part, et sans sa mobilisation permanente par l'auditeur d'autre part, il n'y a plus de retransmission possible parce que le récit n'a plus aucun sens.

23. Alain Coulon, *Le métier d'étudiant. Approches ethnométhodologique et institutionnelle de l'entrée dans la vie universitaire*, thèse de doctorat d'Etat, Université de Paris VIII, janv. 1990, 3 vol., 1130 p.

24. Jacques Ardoïno, préface à l'ouvrage de Michel Lobrot : *La pédagogie institutionnelle*, Paris, Gauthier-Villars (Hommes et organisations), 1966, 282 p. Pour un développement plus systématique de la notion, on pourra consulter : Jacques Ardoïno, *Éducation et relations*, Paris, Gauthier-Villars, 1980, 184 p. (notamment la troisième partie, p. 127-152). Par ailleurs, ce concept fait l'objet d'un numéro spécial de *Pratiques de Formation-Analyses*, n° 25-26, janvier-juin 93.

Chapitre 3

Les perspectives interactionnistes en éducation

Les recherches sur les pratiques et les faits éducatifs que je vais présenter dans ce chapitre s'inspirent, ou sont issues, de la tradition interactionniste en psychologie sociale et en sociologie. J'en rappellerai donc d'abord brièvement l'origine, en soulignant les grandes lignes de l'interactionnisme symbolique.

1. L'interactionnisme symbolique

L'interactionnisme symbolique s'est développé parallèlement à ce qu'on a appelé aux États-Unis « l'École de Chicago »¹ dont les principaux représentants sont Robert Park, Ernest Burgess et William Thomas².

Les premières recherches qu'on rattache à ce courant sont celles de Nels Anderson, consacrée aux travailleurs saisonniers migrants³, de Frederic Thrasher qui étudia les gangs⁴, de Louis Wirth sur le ghetto⁵, et de Paul Cressey consacrée aux danseuses professionnelles des bals publics⁶. Il faudrait encore citer, entre autres études, celles de Clifford Shaw, qui se présentent tantôt comme la confession autobiographique d'un jeune voleur⁷, tantôt comme l'analyse de la déviance et des communautés de délinquants⁸, ou encore celle, consacrée au même thème du voleur professionnel, d'Edwin Sutherland⁹. Ces études se caractérisent par leur réticence envers les théories globalisantes, et leur préférence affichée pour la connaissance pratique directe, l'observation directe des communautés. Dans l'introduction qu'il consacra à l'ouvrage de C. Shaw, *The Jack-Roller*, lors de sa réédition en 1966, Howard Becker résume la perspective de recherche directe sur le terrain développée par l'École de Chicago et inspirée par l'interactionnisme symbolique :

1. Je retrace les grandes lignes historiques et théoriques de l'École de Chicago en sociologie, et j'en présente les œuvres principales dans Alain Coulon : *L'École de Chicago*, Paris, PUF, 2015, 5^e éd.

2. Robert E. Park et Ernest W. Burgess : *Introduction to the Science of Sociology*, Chicago, University of Chicago Press, [1921], 3^e éd., 1969, avec une introduction de Morris Janowitz, 1040 p.; William I. Thomas et Florian Znaniecki, *The Polish Peasant in Europe and America*, Chicago, Chicago University Press, [1918-1920], New York, Knopf, 1927, 2232 p.

3. Nels Anderson, *The Hobo : The Sociology of the Homeless Man*, Chicago, University of Chicago Press, 1923, 302 p.

4. Frederic M. Thrasher, *The Gang : A Study of 1313 Gangs in Chicago*, Chicago, Chicago, University of Chicago Press, [1927], 2^e éd. abrégée 1963, 388 p.

5. Louis Wirth, *The Ghetto*, Chicago, University of Chicago Press, 1928 ; tr. fr. *Le ghetto* (trad. par P.-J. Rotjman), Saint-Martin-d'Hères, Presses Universitaires de Grenoble, 1980, 309 p.

6. Paul G. Cressey, *The Taxi-Dance Hall : A Sociological Study in Commercialized Recreation and City Life*, Chicago, University of Chicago Press, [1932], First Greenwood Reprinting, 1969, 300 p.

7. Clifford R. Shaw, *The Jack-Roller : A Delinquent Boy's Own Story*, Chicago, University of Chicago Press, [1930], 2^e éd., 1966 (avec une introduction de Howard Becker), 205 p.

8. Clifford R. Shaw, *The Natural History of a Delinquent Career*, Chicago, University of Chicago Press, [1931], 2^e éd., 1968, 280 p. ; Clifford R. Shaw, *Brothers in Crime*, Chicago, University of Chicago Press, 1938, 364 p.

9. Edwin H. Sutherland, *The Professional Thief*, Chicago, University of Chicago Press, 1937 ; tr. fr. *Le voleur professionnel*, Éditions Spes, 1963, 164 p.

« Pour comprendre la conduite d'un individu on doit savoir comment il percevait la situation, les obstacles qu'il croyait devoir affronter, les alternatives qu'il voyait s'ouvrir devant lui ; on ne peut comprendre les effets du champ des possibilités, des sous-cultures de la délinquance, des normes sociales et d'autres explications de comportement communément invoquées, qu'en les considérant du point de vue de l'acteur. »¹⁰

Au cours des années 1920 et 1930 les cadres théoriques de ces études empiriques ont été élaborés, en particulier grâce à l'œuvre de George Mead¹¹. C'est cette théorie qu'on a plus tard globalement désignée par l'expression « interactionnisme symbolique »¹².

L'interactionnisme symbolique trouve ses racines philosophiques dans le pragmatisme de John Dewey, inauguré par Charles Peirce et William James. Selon Andrew Reck¹³, les leaders de l'École de Chicago du début du XXe siècle ont fait du « pragmatisme la philosophie sociale de la démocratie » (p. xxxiii). Son influence la plus spectaculaire fut dans le développement démocratique de l'éducation et, plus généralement, dans celui de la justice sociale et dans l'action municipale. Le pragmatisme est en effet *une philosophie de l'action*. Mead voulait faire du pragmatisme un instrument d'intervention sociale, et il était très impliqué dans l'école expérimentale de Chicago, à laquelle il participa activement¹⁴. En impulsant une modification radicale des programmes, il pensait contribuer à une meilleure éducation du citoyen, comme en témoignent les nombreux articles et éditoriaux consacrés aux questions éducatives qu'il écrivit entre 1896 et 1909¹⁵.

La nature symbolique de la vie sociale

L'interactionnisme symbolique a souligné la nature symbolique de la vie sociale : les significations sociales doivent être considérées comme « produites par les activités interagissantes des acteurs » (Blumer, 1969, p. 5)¹⁶. L'interactionnisme symbolique prend donc le contre-pied de la conception durkheimienne de l'acteur. Durkheim, s'il reconnaît la capacité qu'a l'acteur de décrire les faits sociaux qui l'entourent, considère que ces descriptions sont trop vagues pour que le chercheur puisse en faire un usage scientifique, ces manifestations subjectives ne relevant d'ailleurs pas, selon lui, du domaine de la sociologie. À l'inverse, l'interactionnisme symbolique soutient que c'est la conception que les acteurs se font du monde social qui constitue, en dernière analyse, l'objet essentiel de la recherche sociologique.

On peut, avec Arnold Rose¹⁷, résumer brièvement les principales propositions de l'interactionnisme symbolique selon cinq hypothèses :

- nous vivons dans un environnement à la fois symbolique et physique, et c'est nous qui construisons les significations du monde et de nos actions dans le monde à l'aide de symboles ;
- grâce à ces symboles « signifiants », que Mead distingue des « signes naturels », nous avons la capacité de « prendre la place de l'autre », parce que nous partageons avec les autres les mêmes symboles ;
- nous partageons une culture, qui est un ensemble élaboré de significations et de valeurs, qui guide la plupart de nos actions et nous permet de prédire, dans une large mesure, le comportement des autres individus ;

10. Cet extrait du texte de Becker est emprunté à la traduction qu'en ont faite Suzanne et Jean Peneff : « Biographie et mosaïque scientifique », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 62/63, juin 1986, p. 105-110.

11. George Herbert Mead, *Mind, Self and Society*, op. cit ; tr. fr. *L'esprit, le soi, et la société*, Paris, PUF, 2006. On pourra également consulter, en français : D. Victoroff, *G. H. Mead : Sociologue et Philosophe*, Paris, PUF, 1953, 152 p.

12. L'expression « interactionnisme symbolique » a été pour la première fois formulée par Herbert Blumer en 1937.

13. Andrew J. Reck, *Selected Writings : George Herbert Mead*, Chicago, University of Chicago Press (avec une introduction par Andrew Reck), 1964, 416 p.

14. Mead fut même Président de l'Association des Parents d'élèves en 1902-1903. Il fut également, pendant trois ans, de 1907 à 1909, rédacteur en chef de la revue *The Elementary School Teacher*, éditée par l'Université de Chicago.

15. On pourra consulter à ce sujet la bibliographie établie par Andrew Reck (1964 : cf. supra), en particulier les pages lxiii-xv et lxviii-lxix ; voir également la bibliographie figurant dans l'ouvrage de David L. Miller, *George Herbert Mead : Self, Language and the World*, Chicago, University of Chicago Press, 1973, p. 249-263. Enfin, la bibliographie la plus complète des commentateurs de l'œuvre de Mead est sans doute celle que Richard Lowy a établie : « George Herbert Mead : A Bibliography of the Secondary Literature with Relevant Symbolic Interactionist References », in Norbert Denzin (éd.), *Studies in Symbolic Interaction*, vol. 7, part B, Greenwich CT, JAI Press, 1986, p. 459-521.

16. Herbert Blumer, *Symbolic Interactionism : Perspective and Method*, Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall, 1969, 208 p.

17. Arnold M. Rose, « A Systematic Summary of Symbolic Interaction Theory », p. 3-19, in Arnold M. Rose (ed.), *Human Behavior and Social Processes. An Interactionist Approach*, Boston, Mass., Houghton Mifflin Company, 1962, 680 p.

- les symboles, et donc aussi le sens et la valeur qui y sont attachés, ne sont pas isolés mais font partie d'ensembles complexes, face auxquels l'individu définit son « rôle », définition que Mead appelle le « moi », qui varie selon les groupes auxquels il a affaire, tandis que son « je » est la perception qu'il a de lui-même comme un tout :

« Le “je” est la réponse de l'organisme aux attitudes des autres ; le “moi” est l'ensemble organisé d'attitudes que je prête aux autres. Les attitudes des autres constituent le “moi” organisé, et on réagit alors face à cela en tant que “je” » ;

- la pensée est le processus par lequel des solutions potentielles sont d'abord examinées sous l'angle des avantages et désavantages que l'individu en tirerait par rapport à ses valeurs, puis finalement choisies. Un « acte » est donc une interaction continue entre le « je » et le « moi », c'est une succession de phases qui finissent par se cristalliser en un comportement unique.

Tel est, schématiquement tracé, le cheminement initial de l'interactionnisme symbolique, selon lequel l'authentique connaissance sociologique nous est livrée dans l'expérience immédiate, dans les interactions de tous les jours, à travers le sens que les acteurs assignent aux objets, aux événements, aux symboles qui les entourent ¹⁸.

Une écologie sociale ?

Cette position peut paraître naïve en ce qu'elle nous propose ce qu'on pourrait appeler une « écologie sociale », un traitement écologique de la sociologie, qui veut débarrasser le regard sociologique de son armature méthodologique, afin de restituer sa « pureté » à l'acteur, dont les actions deviendraient directement visibles, compréhensibles et interprétables.

L'interactionnisme symbolique diffère en effet radicalement d'autres théories de l'ordre social, qui présupposent des significations sociales enfouies sous le monde des apparences phénoménales. L'interactionnisme étudie d'abord le monde social visible, tel qu'il est agi et compris par les acteurs concernés. L'interaction est étudiée pour elle-même, et non plus seulement comme la manifestation des structures sociales profondes de la société. Non seulement l'interactionnisme insiste sur le rôle créatif joué par les acteurs dans la construction de leur vie quotidienne, mais il porte également son attention aux détails de cette construction ¹⁹.

L'interactionnisme est bien ancré dans la tradition de recherche anglo-saxonne, et y a exercé une certaine influence, dans les études sur la déviance (H. Becker) ²⁰, ou dans certaines recherches sur l'éducation. Il trouve son aboutissement dans toute l'oeuvre majeure d'Erving Goffman ²¹.

Deux versions concurrentes

À partir de ces positions communes, on peut distinguer deux versions de l'interactionnisme : l'une sensible aux objectifs de la science sociale classique, l'autre restant fidèle à la critique du positivisme et à l'interprétation subjective du monde. Jack Douglas ²² attribue ce clivage à la présence simultanée de ces deux conceptions

18. On pourra consulter, en français : Anselm Strauss, *Miroirs et masques. Une introduction à l'interactionnisme*, Paris, Éditions Métailié, 1992, 194 p. ; Anselm Strauss, *La trame de la négociation. Sociologie qualitative et interactionnisme*, Paris, Éditions L'Harmattan, 320 p.

19. Un bon exemple de cette attention aux détails de la construction de l'interaction par les participants eux-mêmes nous est naturellement fourni par l'analyse de conversation. On pourra en particulier se référer à l'étonnant article d'Emanuel Schegloff, qui analyse la finesse des procédures de “réparation” que nous utilisons dans les interactions verbales : Emanuel Schegloff, « Repair after Next Turn : The Last Structurally Provided Defense of Intersubjectivity in Conversation », *American Journal of Sociology*, 97, n° 5, mars 1992, p. 1295-1345.

20. Howard Becker, *Outsiders : Studies in the Sociology of Deviance*, New York, The Free Press, 1963, 179 p. ; tr. fr. : *Outsiders. Études de sociologie de la déviance*, préface de Jean-Michel Chapoulie, Paris, A.-M. Métailié, 1985, 248 p.

21. Il faudrait sans doute citer toute l'oeuvre d'Erving Goffman. Mais retenons en particulier : *Asiles*, Paris, Éditions de Minuit, 1968, 450 p. ; *La mise en scène de la vie quotidienne. 1 - La présentation de soi*, 256 p. ; 2 - *Les relations en public*, 376 p., Paris, Éditions de Minuit, 1973 ; *Les rites d'interaction*, Paris, Éditions de Minuit, 1974, 232 p. ; *Stigmate*, Paris, Éditions de Minuit, 1975, 178 p. ; *Les cadres de l'expérience*, Paris, Éditions de Minuit, 1991, 573 p.

22. Jack D. Douglas, « Understanding Everyday Life », in Jack D. Douglas (éd.), *Understanding Everyday Life*, op. cit.

dans l'œuvre de Mead, qu'il considère comme « un de ceux qui ont le plus influencé la sociologie américaine » :

« Il y a un conflit fondamental dans la pensée de Mead entre un interactionnisme comportementaliste, et un interactionnisme plus phénoménologique (...) Ce conflit persiste dans les travaux de bien des sociologues interactionnistes » (p. 16).

L'interactionnisme « comportemental » insiste davantage sur la construction d'un vocabulaire scientifique propre, désignant des concepts théoriques - c'est en cela qu'il se rapprocherait, selon Douglas, de la tradition objectiviste -, tandis que l'interactionnisme « phénoménologique » cherche à mener la recherche sociologique à travers la description et l'analyse des concepts et des raisonnements utilisés par les acteurs eux-mêmes.

C'est cette seconde version, plus phénoménologique, qui a été désignée sous l'expression « sociologie naturaliste » par David Matza (1969)²³ :

« Ce naturalisme se dresse contre toutes les formes de généralisation philosophique. Sa loyauté est envers le monde naturel. (...) Il ne peut pas s'en remettre aux éternelles présuppositions sur la nature des phénomènes » (p. 5).

La sociologie « naturaliste » reproduit le plus fidèlement possible, avec le moins possible d'interprétations de la part de l'observateur, le monde tel que les acteurs le comprennent et le perçoivent²⁴. Le problème de l'objectivité ne la concerne pas, « les méthodes scientifiques » non plus. Sa seule fidélité est envers le phénomène lui-même, ce qui ne lui interdit pas, selon D. Matza, d'être rigoureuse :

« Le naturalisme, dans l'étude de l'homme, est un humanisme discipliné et rigoureux » (p. 9).

Bien entendu, la pureté de ce modèle n'existe pas. On sait qu'il n'y a jamais d'observation directe, pure, naïve, de la réalité sociale. D. Matza lui-même semble l'admettre quand il déplore (p. 9) : « Malheureusement, aucune philosophie ne peut parvenir à être anti-philosophique ». En rejetant toute posture théorique, la sociologie naturaliste s'est en effet elle-même limitée à des descriptions, traitant ensuite ces descriptions comme si elles étaient généralisables²⁵.

2. La première recherche interactionniste en éducation

Le premier ouvrage interactionniste, ou généralement considéré comme tel, concernant l'éducation, est celui que Willard Waller, étudiant de Park, Burgess et Faris à Chicago dans les années 1920²⁶, fit paraître en 1932²⁷. Dans sa préface, Waller écrit :

« Ce livre dit ce que tout enseignant sait, à savoir que le monde de l'école est un monde social, rempli de significations qu'il s'agit d'explorer (...) de telle sorte que les personnages ne perdent pas leur qualité de personnes, ni les situations leur réalité humaine intrinsèque ».

Waller se propose d'étudier empiriquement la vie quotidienne à l'école, les interactions sociales qui s'y déroulent, mais aussi les liens multiples que l'école entretient avec la communauté qui l'entoure. Pour ce faire, Waller se donne pour tâche de décrire aussi précisément que possible la vie des acteurs de l'école ; d'analyser ce matériau descriptif à l'aide de la sociologie et de la psychologie sociale ; enfin, d'essayer « d'identifier les mécanismes qui sont la cause de ces interactions humaines ayant pour cadre l'institution scolaire » (p. 2).

23. David Matza, *Becoming Deviant*, Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall, 1969, 203 p. David Matza, *Becoming Deviant*, Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall, 1969, 203 p.

24. On retrouve ces préoccupations « écologiques » dans le style d'écriture de certaines recherches, notamment dans les biographies et les histoires de vie : longues citations des conversations des acteurs, célébration du détail, de leur utilisation singulière de la langue, souvent absence volontaire de théorisation.

25. Selon Jack Douglas (1970, note 24, p. 21), Goffman doit être considéré comme un sociologue naturaliste, « bien que cela n'apparaisse pas complètement à un lecteur occasionnel de ses livres. Cela parce que beaucoup de ses travaux sont rangés sous l'ombrelle du structuralisme, mais les aspects structuraux de ses travaux ne dépassent jamais les premiers chapitres. Le reste est presque toujours hautement naturaliste ».

26. Waller a passé son Master's Degree en sociologie à l'Université de Chicago en 1925, avec un mémoire intitulé *Fluctuations in the Severity of the Punishment of Criminals from the XI to the XX centuries*.

27. Willard W. Waller, *The Sociology of Teaching*, New York, John Wiley & Sons, [1932], 2e éd., 1967, 467 p.

Les clés de la compréhension de ces mécanismes, estime Waller, se trouvent dans l'expérience empirique des enseignants. Mais il ne s'agit pas seulement de décrire. Waller poursuit deux autres buts : comprendre scientifiquement l'école, d'une part, et essayer de penser aux éléments nécessaires à une meilleure efficacité de l'enseignant, d'autre part.

Quant aux méthodes employées, Waller nous avertit qu'il évitera le recours aux méthodes statistiques « qui sont de peu d'utilité ». Il sera tantôt « un anthropologue culturel, détaché et cultivant le détail », tantôt il empruntera, « par fidélité au comportement social observé, les techniques d'un romancier réaliste ». Waller utilise des techniques telles que les histoires de vie, les études de cas, les journaux intimes, les lettres, et divers documents personnels. Cette recherche qualitative, écrit Waller, ne cherche pas à être exhaustive ou objective :

« son principal mérite est de présenter une sociologie de sens commun appliquée à un thème de la vie quotidienne. Ainsi nous dirons des choses qui n'ont pas été souvent dites auparavant, soit qu'on pensât qu'elles n'en valaient pas la peine, soit qu'on ne les vît point parce qu'elles étaient trop évidentes » (p. 3).

En fait, comme le note Howard Becker¹ [Howard Becker, « Studying Urban Schools », *Anthropology and Education Quarterly*, vol. 14, 1983, p. 99-108.], Waller n'est pas très soucieux de ses méthodes. Davantage que de l'ethnographie à proprement parler, il a pratiqué ce qu'on appellera plus tard l'observation participante, en s'intéressant aux phénomènes qu'il percevait autour de lui quand il était enseignant.

Enfin, le matériau de recherche est issu d'écoles rurales, ou se trouvant dans de petites villes, parce que, selon Waller, les attitudes individuelles et les interactions sociales y apparaissent plus clairement que dans les écoles urbaines.

La culture spécifique de l'enfance

Après avoir examiné les relations que l'école, comparée à un organisme social, entretient avec la communauté, en particulier sous l'aspect de la mobilité verticale qu'elle peut engendrer, et la place des enseignants et des parents dans cette communauté, Waller décrit et analyse la vie dans l'école, qui a sa culture propre.

L'école est le siège de rituels complexes qui régissent les relations personnelles. Il y a des jeux, des équipes, des « guerres sublimées », un code moral, un ensemble de cérémonies, des traditions, des règles et des lois. Tout cela constitue un monde différent de celui des adultes, il possède sa culture propre, celle des jeunes, qui est séparée de celle des adultes. Comme toute culture, l'école connaît des conflits. Ils sont, selon Waller, de deux sortes : d'une part, ceux qui opposent les enseignants représentant la culture au sens large, et les élèves qui sont, eux, imprégnés des valeurs de la communauté ; il y a, d'autre part, des conflits classiques de génération entre enseignants et élèves, parce que les uns sont adultes et les autres non, les adultes essayant d'imposer leur culture en la substituant à la culture indigène des enfants. Le monde de l'enfant différant totalement de celui de l'adulte, la meilleure pédagogie ne saurait empêcher totalement le conflit.

La culture spécifique des enfants se manifeste par les jeux scolaires, dans les codes qui régissent leurs conduites vis-à-vis des adultes et des enseignants en particulier et, d'une façon générale, dans les différentes activités de l'école : travail scolaire, activités sportives, débats, théâtre, club de langues étrangères, etc. Souvent, ces activités sont suscitées par les enseignants, soit qu'elles sont des instruments pédagogiques, soit qu'elles représentent des dérivatifs à des activités interdites. Les activités sportives, constate Waller, sont particulièrement efficaces comme moyen de contrôle social des adolescents par l'école. Elles leur inculquent certaines valeurs, leur apprennent à respecter certains rituels, et surtout attirent leur attention sur ce qui est socialement désirable. Enfin, elles permettent de réguler les tensions qui surgissent entre les groupes d'adolescents, leur disparition à certaines périodes de l'année entraînant inévitablement des problèmes de discipline.

Les activités sont toujours associées à des cérémonies, en particulier lorsqu'il s'agit d'activités sportives. Selon Waller, c'est dans les cérémonies scolaires qu'apparaissent les représentations collectives, et l'analyse de ces cérémonies révèle les mécanismes psychologiques qui les sous-tendent. Elles constituent, selon lui, des mécanismes d'identification à un rôle valorisé par la communauté. Ainsi parle-t-on dans ces occasions

d'« honneur », de « l'esprit de l'école », d'« esprit d'équipe », qui sont des expressions qui à la fois provoquent et contrôlent les émotions des participants.

Enfin, l'école est un lieu où se cristallisent les « quatre désirs », qui sont quatre catégories d'attitude dont William Thomas pensait qu'ils étaient à la base de toute activité humaine :

- « le désir de réponse », qui inclut la plupart des tendances que Freud a appelées sexuelles, mais qui concerne également, selon Waller, d'autres phénomènes : c'est le besoin d'intimité, le désir d'être proche des autres, qui va des conduites sexuelles à l'amitié. Il y a dans la situation scolaire, estime Waller, d'incessantes interactions, entre les élèves mais aussi entre les élèves et les enseignants, qui mettent activement en jeu la séduction sexuelle, bien que ce soit le désir le plus réprimé parce qu'il met violemment en cause l'ordre formel de l'école ;
- « le désir de reconnaissance » est de nature plus égoïste, mais il ne peut être satisfait qu'en société. Il induit l'emprise du groupe sur l'individu, et il est l'enjeu d'une lutte entre individus pour acquérir certaines positions sociales. L'école dépend beaucoup du désir de reconnaissance : elle distribue récompenses et médailles afin de susciter l'*ego* des adolescents, et maintient également ce désir chez les enseignants ;
- « le désir d'une nouvelle expérience », connexe aux deux précédents, est en fait un mécanisme protecteur, qui résulte de la monotonie sociale et de l'ennui que les routines génèrent ;
- « le désir de sécurité », qui fait écho à la peur : la peur de perdre le contrôle de sa classe ou de perdre son emploi pour l'enseignant ; la peur des punitions ou des examens, et celle de paraître stupide, pour les élèves.

Le conflit maître-élève

L'école, selon Waller, est une institution dans laquelle les enseignants et les élèves ont des comportements routiniers, et « définissent ensemble la situation » (p. 193), qui est caractérisée par la domination des maîtres et la subordination des élèves. Il y a dans la relation pédagogique beaucoup de distance et de froideur, que Waller appelle l'« étiquette »²⁸ :

« C'est un ensemble de règles et de règlements, qui définissent une fois pour toutes les droits et privilèges des personnes impliquées dans la situation. L'étiquette prévient la friction et empêche les contacts entre personnalités. La politesse est un moyen d'éviter les gens qu'on n'aime pas » (p. 195).

Il y a entre les maîtres et les élèves un conflit d'intérêts et un conflit de désirs qui ne peuvent jamais être complètement réduits. C'est pourquoi il faut analyser, estime Waller, la relation maître-élève comme une forme institutionnalisée de domination et de subordination. Le maître, c'est d'abord l'adulte, et c'est aussi celui qui impose les devoirs, qui inflige les punitions, il représente l'ordre social établi de l'école. À l'inverse, les élèves sont plus intéressés par leur propre monde, ils considèrent l'ordre de l'école comme « une superstructure féodale » (p. 196). En raison de ces antagonismes, les attitudes des uns et des autres reposent sur une hostilité fondamentale :

« Les élèves sont le matériau dont les enseignants sont censés faire un produit. Les élèves sont des êtres humains qui s'efforcent, à leur façon spontanée, de se réaliser eux-mêmes » (p. 196).

L'autorité est du côté du maître, et c'est toujours lui qui gagne. Il le doit d'ailleurs s'il veut demeurer enseignant. Mais sa tâche, selon Waller, est plutôt facile, car les élèves sont en général assez dociles face à la « machinerie » du monde adulte :

« Quelles que soient les règles édictées par le maître, la tendance des élèves est de les vider de leur signification » (p. 196).

Les enseignants s'appuient constamment sur la discipline : pour donner des ordres, des punitions, pour gérer les relations dans le groupe, pour modérer les passions, et pour rappeler les élèves à l'ordre. Les punitions jouent un rôle particulier puisqu'elles

28. « formality » en anglais.

« servent à définir la situation. Elles permettent aux élèves de distinguer clairement ce qui est autorisé de ce qui ne l'est pas, leur indique le vrai et le faux à l'intérieur de cette organisation sociale complexe qu'est l'école » (p. 200).

L'acceptation de la discipline ne peut être tolérée que parce qu'elle repose sur l'institutionnalisation de la distance sociale qui sépare non seulement l'enseignant de l'élève, mais aussi l'adulte de l'enfant, considéré comme non cultivé et sauvage. Les enseignants utilisent une quantité d'attitudes et de phrases qui les maintiennent à distance des élèves, et ces derniers tiennent également à garder leurs distances par rapport à leurs enseignants trop curieux, ou parfois trop entreprenants dans le jeu de la séduction.

Le concept de « définition de la situation » est d'une grande importance pour étudier les phénomènes éducatifs, estime Waller. Il désigne avant tout un processus dans lequel l'individu explore ses possibilités d'action dans une situation donnée. Toutes les situations collectives font l'objet de telles définitions de la part des acteurs, qui doivent régler leurs comportements sur les limites que les autres leur imposent. Il s'agit d'un processus subjectif : on définit une situation par rapport aux autres mais aussi pour quelqu'un d'autre. C'est évidemment le cas de l'école, puisque les définitions des situations sociales reposent sur des éléments d'ordre culturel que les adultes transmettent. Les conflits à l'école naissent de ce que plusieurs groupes différents peuvent définir les situations de différentes manières, et souvent de manière contradictoire :

« Le problème fondamental de la discipline à l'école peut être défini comme la lutte entre élèves et enseignants pour établir leur propre définition des situations scolaires » (p. 297).

La définition de situations nouvelles

L'individu peut se trouver à l'école face à des situations qui ne sont pas encore définies pour lui. C'est le cas du nouvel enseignant, ou de celui qui hérite d'une nouvelle classe, mais c'est aussi le cas du nouvel élève, qui a affaire à

« une situation qui ne lui est pas familière, et cela lui demande parfois longtemps avant qu'il comprenne ce qu'on attend de lui. (...) Il sera bon d'observer en détail le processus par lequel les individus parviennent à des définitions satisfaisantes des situations scolaires » (p. 297).

Waller décrit le premier jour d'école primaire de la petite Frances, qui doit apprendre que l'école est un lieu où l'on travaille, où l'on ne peut pas parler quand on veut ni comme on veut, où l'on risque des sanctions, notamment d'être mise à l'écart du groupe, par la maîtresse mais aussi par les autres enfants qui partagent déjà la même définition de la situation :

« L'enfant qui arrive pour la première fois à l'école, ou dans une nouvelle école, ou entre dans une nouvelle classe, rencontre des situations dans lesquelles ses expériences passées ne lui fournissent pas de définition adéquate (p. 300). (...) Il est bien connu, parmi les enseignants, que le premier jour d'école, ou le premier cours, sont très importants et déterminent le succès ou l'échec de l'année scolaire » (p. 301).

Il faut, disent les enseignants, établir les routines dès le premier jour, tracer immédiatement les frontières de la situation, se préparer à ces premiers instants, suivre, par exemple, les recommandations pleine de rigidité que W. Bagley, obsédé par l'ordre, faisait aux professeurs sur la conduite à tenir lors du premier cours²⁹. Toutefois, estime Waller, la subordination aux définitions de l'enseignant ne prépare pas à quoi que ce soit, et certainement pas à une formation réelle de l'enfant à la vie.

La résistance à l'école

La découverte fondamentale de Waller est la résistance des élèves face à l'école, qu'ils ne fréquentent que parce qu'ils y sont obligés par leurs parents. Il est donc normal que les relations sociales à l'intérieur de l'école soient fondées sur le conflit.

29. William C. Bagley, *Classroom Management ; its Principles and Technique*, New York, Macmillan, 1907, 322 p. On peut penser que cet ouvrage a eu un certain succès auprès des enseignants puisqu'il a fait l'objet de quinze rééditions entre 1907 et 1922.

Les interactions dans la classe sont souvent une lutte, elles peuvent même donner lieu à une véritable guerre, qui oppose en particulier les enseignants et les élèves. Waller décrit les chahuts organisés des élèves, leur peur panique parfois face à certains maîtres, qui accumulent au fil des années l'hostilité de leurs élèves et finissent par les voir comme des ennemis.

Cette résistance des élèves à l'école se manifeste de différentes façons : sur le plan de la discipline tout d'abord, où la désobéissance et la recherche active d'incidents à exploiter tiennent lieu de règle générale de conduite ; sur le plan du travail scolaire proprement dit ensuite, que beaucoup d'élèves refusent de faire. Les descriptions de situations scolaires qu'ont pu faire certains romanciers, déplore Waller, sont exactes : les plaisanteries des élèves à propos de l'enseignant fusent, et ce dernier, en retour, est dur, sarcastique, il réprime sans cesse et sans espoir, sauf s'il parvient à trouver des « mécanismes de conciliation » (p. 351). Il est frappant de constater, remarque Waller, que le vocabulaire utilisé dans les écoles est le vocabulaire classique qui caractérise l'hostilité et le conflit : « guerre, vengeance, litige, conflit d'idéaux, victoire, conciliation, compromis » (p. 351). Ces conflits ne sont pas toujours visibles, et bien des enseignants ne se reconnaîtraient pas dans cette présentation de la situation scolaire.

Le conflit est d'ailleurs nécessaire au fonctionnement des institutions, aux rapports interpersonnels, et au développement personnel. Si les enseignants ne voient pas le conflit, c'est parce que

« la notion de conflit entre enseignant et élève viole leur conception d'une relation qu'ils croient fondamentalement constructive. (...) Cependant, le conflit est un processus constructif, il crée autant qu'il détruit, unifie autant qu'il divise, et constitue un facteur puissant d'unification du groupe. Nos relations les plus significatives sont souvent caractérisées par une coopération antagoniste. Le conflit préserve certaines relations de devenir intolérables, et, fondamentalement, il signifie la paix. (...) On pourrait dire que le conflit dans les écoles est l'aspect de la vie de l'école qui prépare le mieux les élèves à faire face à la vie » (p. 352).

Soumis à l'autorité de leurs enseignants et aux pressions de leur famille, les élèves finissent par se rebeller, et on ne peut pas projeter de réforme éducative si l'on n'a pas compris cet aspect fondamental de la vie scolaire. Les notes, en particulier, sont l'objet d'une véritable « bataille » entre les élèves et leurs enseignants. Elles provoquent des réclamations incessantes et des disputes, si ce n'est de la rancœur, mais sont aussi à l'origine de fraudes, de plagiats et autres conduites qui ont toutes pour but de franchir l'obstacle des examens. Ces pratiques renforcent encore davantage les antagonismes entre enseignants et élèves, dans la mesure où elles révèlent qu'ils ne partagent pas le même code moral. Ainsi, dans certaines universités, note Waller, la chasse aux fraudeurs est si intense qu'elle ne fait « qu'augmenter la fraude, qui devient un jeu intéressant » (p. 362).

Waller, en définitive, considère que les institutions scolaires ne fonctionnent pas. Pourquoi en est-il ainsi ? Parce que le système scolaire tout entier s'est bureaucratisé, et que les enseignants qui veulent recourir à la facilité le font en adoptant des pratiques routinières dans leurs classes. L'école, écrit Waller pour conclure son étude, rejoignant en cela d'autres pédagogues européens de la même époque, comme par exemple Célestin Freinet, est un

« terrain stérile pour cultiver la personnalité. (...) L'école est un organisme social, mais certains de ses tissus sont morts, qui nécessitent une gestion despotique, qui à son tour génère la rébellion des élèves » (p. 445).

3. Les notions de « perspective » et de « culture étudiante » dans une organisation

Howard Becker, Blanche Geer, Everett Hughes et Anselm Strauss, dans un ouvrage consacré à la culture étudiante dans une faculté de médecine³⁰, développent deux notions importantes pour l'étude des phénomènes de l'enseignement supérieur, qui peuvent être facilement transposées pour d'autres ordres d'enseignement : celle de « perspective » d'une part, celle de « culture étudiante » d'autre part.

30. Howard Becker, Blanche Geer, Everett Hughes et Anselm Strauss, *Boys in White. Student Culture in Medical School*, [1961], 2e éd., 1977, Transaction Books, New Brunswick, NJ, 456 p.

Selon H. Becker et ses collaborateurs, les conduites des étudiants en médecine, quelles qu'elles soient, sont le produit de leurs interactions réciproques :

« Toute organisation, quel que soit son but, est faite de l'interaction des hommes, de leurs idées, leurs volontés, leurs énergies, leurs esprits, et de leurs objectifs » (p. 14).

La notion de perspective

Le terme *perspective*, selon H. Becker, se réfère à un ensemble d'idées et d'actions coordonnées, qu'une personne utilise pour résoudre un problème dans une situation donnée.

« Cela désigne la façon ordinaire de penser et de sentir d'une personne qui se trouve dans une telle situation » (p. 34).

La notion de perspective employée ici est un peu différente de la définition qu'on en donnait antérieurement, où elle désignait surtout les idées et les croyances. S'y ajoutent ici les actions. Les pensées et les actions sont coordonnées dans la mesure où, du point de vue de l'acteur, les actions semblent découler naturellement des idées contenues dans la perspective. D'autre part, les idées peuvent être considérées comme justifiant l'action. Si bien que « les actions naissent des croyances et les croyances justifient les actions ».

Les perspectives apparaissent lorsqu'on est dans une situation où il faut faire un choix. Si le choix n'est pas contraint par un environnement physique ou social, une perspective se développe. Naturellement, une situation n'est pas traitée de la même façon par tout le monde. Quand il choisit son université, par exemple, un étudiant, selon qu'il veut devenir juriste, médecin, cadre gestionnaire, homme politique, ou professeur, le fait en fonction de ce qu'il a l'intention de faire dans sa vie, en fonction des idées qu'il se fait de son avenir. Autrement dit, la situation n'est problématique qu'en fonction de la perspective adoptée.

Il faut par ailleurs distinguer entre les perspectives immédiates et les perspectives à long terme. Les perspectives à long terme sont en général celles qui ont amené l'individu à se trouver dans la situation où il se trouve présentement. Ainsi la perspective d'être médecin amène l'individu à fréquenter la faculté de médecine, et à considérer que c'est une bonne chose. Une fois entré à la faculté, se développent alors des perspectives à court terme.

Les perspectives auxquelles H. Becker s'est le plus intéressé sont celles partagées par un groupe. Ce sont *les façons de penser et d'agir qui apparaissent naturelles et légitimes aux membres du groupe*. Elles apparaissent lorsque les individus ont les mêmes problèmes à résoudre, dans des situations qu'ils considèrent tous de la même façon. Ces perspectives de groupe ont la validité des choses "que tout le monde sait" et "que tout le monde fait".

La notion de perspective ne doit pas être confondue avec celles de valeur et d'attitude. Les perspectives sont spécifiques d'une situation, elles naissent en réponse à une « pression institutionnelle », écrit H. Becker (p. 36). Les valeurs, au contraire, sont générales et abstraites, et peuvent s'appliquer à de nombreuses situations. De plus, les perspectives contiennent une « définition de la situation », mais pas les valeurs. Enfin, la conception de la perspective que H. Becker développe inclut l'action, alors que la notion de valeur ne la considère que sous l'angle d'une conséquence.

Pour ce qui concerne la notion d'attitude, les perspectives en diffèrent en ce qu'elles incluent les actions, les idées, et les dispositions à agir. Elles ont de plus un caractère collectif, alors que l'attitude est de l'ordre de l'individuel.

Pour formuler une perspective, H. Becker s'est fondé sur les incidents relationnels entre les étudiants et leurs enseignants. Les incidents définissaient une situation problématique, et décrivaient les actions que les étudiants engageaient pour se sortir de cette situation. Ce pouvait être par exemple le fait qu'ils constataient qu'il leur faudrait bien s'accommoder d'un enseignant capricieux et exigeant, qui pouvait mettre leur carrière d'étudiant en danger. Les étudiants faisaient en sorte de plaire à leurs professeurs, ils calculaient sciemment comment ils pouvaient faire, certains enseignants ayant par exemple la réputation d'être sévères. Tout cela formait des catégories, dont la réunion formait des perspectives.

H. Becker s'est demandé si telle perspective dégagée correspondait bien à un comportement public. Paradoxalement, les conversations individuelles avec des étudiants pouvaient fournir l'indication que des idées étaient partagées collectivement, alors même qu'elles n'étaient pas exprimées en public. Parfois, un grand nombre d'étudiants pensaient la même chose sur une question, mais ne le disaient jamais entre eux. Le chercheur découvrait cette bizarrerie sur le terrain, ce qui permettait de distinguer les comportements ou les idées exprimées aux chercheurs en face à face, de ceux qui se manifestaient en public, dans des interactions avec d'autres étudiants par exemple. Si une perspective était énoncée en public, c'était la preuve que les étudiants la partageaient, puisqu'ils ne pouvaient pas établir cette communication sans se comprendre, sans rendre les termes de leurs échanges mutuellement intelligibles.

Cette position évoque évidemment celle de Schütz et sa « réciprocité des perspectives ». C'est d'ailleurs la même expression - perspective - qui est utilisée par Schütz d'une part, et par H. Becker, à la suite de Mead, d'autre part.

La « culture étudiante »

Par culture étudiante il faut entendre, selon H. Becker, un ensemble de compréhensions collectives des étudiants sur divers sujets qui concernent leur vie d'étudiants. Toutefois, l'expression présente plusieurs significations différentes.

D'abord, elle signifie que les perspectives décrites dans l'ouvrage, qui composent la culture étudiante, sont cohérentes et consistantes.

D'autre part, l'expression « culture étudiante » indique que les perspectives qu'on prête aux étudiants sont liées au fait qu'ils occupent une position d'étudiants dans une institution qu'on appelle université. En tant que tels, ils ont les obligations et les devoirs attachés à cette position, qu'ils partagent tous à égalité : « Le terme important dans l'expression "étudiant en médecine", c'est "étudiant" » (p. 46).

L'expression « culture étudiante » peut prendre un troisième sens : bien qu'ils se préparent et sont préparés à devenir médecins,

« les influences décisives sur leurs perspectives ne sont pas médicales. Ils ne se comportent pas comme de jeunes docteurs pourraient le faire, mais agissent plutôt comme des étudiants pourraient agir » (p. 46).

Leur futur en tant que médecins demeure dans le futur, et ils n'emploient pas les perspectives et la culture des médecins.

Enfin, par le terme « culture étudiante » il faut entendre aussi que les étudiants ne construisent pas leurs perspectives à partir de leurs expériences antérieures dans d'autres institutions. Autrement dit, les éléments d'arrière-plan des étudiants n'exercent pas d'influence décisive sur la façon dont ils se comportent à la faculté de médecine. Ils peuvent avoir des influences indirectes de bien des façons, mais les perspectives développées à la faculté reflètent davantage les pressions de leur situation présente que leur rôles et leurs expériences passées.

En définitive, la « culture étudiante », qui trouve ses racines dans l'organisation de l'école de médecine, est une expression commode pour désigner « la somme organisée des perspectives des étudiants qui sont pertinentes à leur rôle d'étudiant » (p. 47).

4. L'école interactionniste anglaise

À partir des années 1970, l'interactionnisme symbolique a eu une grande influence sur les recherches britanniques en sociologie de l'éducation³¹. Les principes théoriques qui ont guidé ces recherches ont

31. En français, on pourra se reporter au recueil de textes de Peter Woods, *L'Ethnographie de l'école*, Paris, A. Colin, 1990, 175 p. ; voir aussi : Yves Poisson, *La recherche qualitative en éducation*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 1990, 174 p.

redonné une place plus importante aux acteurs sociaux de l'école que ne l'avaient fait les études structuro-fonctionnalistes, et beaucoup d'entre elles se sont attachées à montrer qu'il fallait d'abord, afin d'analyser une situation scolaire, prendre en compte la façon dont les participants la percevaient. L'adoption de ce point de vue théorique exigeait également celle de principes méthodologiques adéquats, que nous allons exposer brièvement, avant d'aborder les principales études produites par ce courant.

Participer pour observer

On pourrait résumer la posture méthodologique globale prise par les chercheurs interactionnistes en éducation en invoquant les recommandations de recherche que faisait H. Blumer dans un article consacré à la pensée de Mead³² :

« Il faut prendre le rôle de l'acteur et voir son monde de son point de vue. Cette approche méthodologique contraste avec la soi-disant approche objective, si dominante aujourd'hui, qui voit l'acteur et son action depuis la perspective d'un observateur détaché et extérieur. (...) L'acteur agit dans le monde en fonction de la façon dont il le voit, et non dont il apparaîtrait à un observateur étranger » (p. 542).

Les recherches en éducation qui s'inscrivent dans la perspective interactionniste prennent en effet toujours appui sur diverses formes d'observation participante. Certains courants britanniques ont même adopté le modèle de l'observateur complètement « immergé » dans son terrain, qui est l'une des trois figures distinguées par Patricia Adler et Peter Adler³³ dans leur tentative de taxinomie des positions de recherche sur le terrain. Rappelons que ces trois grandes catégories, inspirées de la typologie établie par R. Gold³⁴, sont :

- le rôle « périphérique », dans lequel le chercheur est certes en contact étroit et prolongé avec les membres du groupe mais ne participe pas à leurs activités, soit en raison de ses croyances épistémologiques, soit parce qu'il étudie des activités délinquantes de groupes déviants auxquelles il s'interdit de participer, soit parce que ses propres caractéristiques démographiques ou socioculturelles l'en empêchent ;
- le rôle « actif », dans lequel le chercheur abandonne la position un peu marginale d'observateur participant qui caractérise la figure précédente pour prendre un rôle plus central dans le cadre étudié. Il participe activement aux activités du groupe, y prend des responsabilités, se conduit avec les membres du groupe comme un collègue ;
- enfin, le rôle de membre complètement « immergé » dans le groupe, comme un membre naturel à part entière. Le chercheur a alors le même statut que les autres membres du groupe, partage les mêmes vues et les mêmes sentiments et poursuit les mêmes buts. Il peut ainsi faire l'expérience, par lui-même, des émotions et des conduites des participants.

Les recherches interactionnistes, qui rejoignent sur ce point les études ethnométhodologiques, s'inscrivent toujours, avec parfois quelques variantes liées au terrain lui-même et à la nature des groupes étudiés, dans une de ces grandes catégories du travail ethnographique de terrain. Ainsi D. Hargreaves est devenu, pendant la durée de sa recherche, professeur de lycée, en ayant un service allégé, afin d'en comprendre le fonctionnement³⁵. Cette position constitue selon D. Hargreaves un avantage décisif pour le chercheur :

« Elle permet une entrée facile dans la situation sociale, en réduisant la résistance des membres du groupe ; elle présente moins de risques de perturber la situation "naturelle", et permet au chercheur de faire par lui-même l'expérience et de découvrir les normes du groupe, ses valeurs et ses conflits » (p. 193).

De son côté, Peter Woods³⁶ définit les objectifs de l'ethnographie dans le langage de l'interactionnisme symbolique : il s'agit de découvrir le sens que les membres du groupe social considéré donnent aux situations auxquelles ils sont confrontés, ou qu'ils contribuent à construire dans leur vie quotidienne. Par exemple, les

32. Herbert Blumer, « Sociological Implications of the Thought of George Herbert Mead », *American Journal of Sociology*, 71, 5, 1966, p. 535-544.

33. Patricia Adler et Peter Adler, *Membership Roles in Field Research*, Qualitative Research Methods, vol. 6, Newbury Park, Sage, 1987, 96 p.

34. R. L. Gold, « Roles in sociological field observations », *Social Forces*, 36, 1958 (mars), p. 217-223.

35. David Harold Hargreaves, « Social Relations in Secondary School » in Noel J. Entwistle et John D. Nisbet (éds.) *Education Research in Action*, Londres, University of London Press, 1967, 342 p.

36. Peter Woods, *Inside Schools. Ethnography in Educational Research*, Londres, Routledge & Kegan Paul, 1986, 204 p.

groupes de supporters sportifs, de *skinheads*, d'élèves de Cours Préparatoire, d'internes d'un ordre religieux, construisent leurs propres réalités culturelles, et il faut, pour les comprendre, les étudier de l'intérieur. Dans le domaine éducatif, l'interactionnisme va donc s'attacher à montrer comment les enseignants et les élèves « définissent la situation ».

Comme nous le savons, c'est également la position de l'ethnométhodologie, qui considère indispensable de partager, afin de le comprendre, le langage institutionnel commun du groupe. Il faut que le chercheur soit témoin de ce qu'il veut étudier, sinon il n'aura accès, quel que soit son talent de détective, qu'aux « résidus » de l'action sociale (cf. le chapitre 4 de ce livre).

Cependant, l'ethnométhodologie va différer de l'approche interactionniste et, en un sens, être plus « radicale », en ce qu'elle rompt avec « l'attitude naturelle ». Il faut en effet, pour pratiquer l'ethnométhodologie, adopter un certain état d'esprit, *se laisser pénétrer par l'étrangeté des choses et des événements* qui nous entourent, essayer de se soustraire à la force de « l'attitude naturelle », qui a tendance à s'imposer sans cesse. C'est pourquoi il sera important, dans la recherche ethnométhodologique, de pratiquer parfois, - ce que l'interactionnisme ne fait pas à ma connaissance -, des *breachings* expérimentaux, qui nous permettent de suspendre notre attitude naturelle envers le monde³⁷. Alors le regard change, les situations et les événements qui paraissaient aller de soi deviennent étranges, parce qu'ils révèlent, en même temps qu'ils se présentent à nous ou se déroulent devant nous, leur caractère socialement construit et leur arrière-plan d'ensemble de codes négociés. Il faut donc rendre le monde « anthropologiquement » étrange, tout en faisant attention à la « menace épistémologique » qui consiste à s'identifier complètement aux membres. L'ethnographe, qu'il soit interactionniste ou ethnométhodologue, est nécessairement un agent double, qui agit dans deux mondes : celui de la culture indigène et celui de la culture savante.

On peut, afin de justifier le choix d'aborder les problèmes éducatifs dans une perspective interactionniste, invoquer quatre types de raisons :

- théorique : la genèse des problèmes sociaux de l'école ne peut pas être découverte par les études classiques de sociologie de l'éducation qui ont le projet de mettre au jour la structure sociale qui les génère, mais qui n'expliquent ni comment ces processus se déroulent, ni comment ils sont produits par les acteurs de l'acte éducatif. L'approche ethnographique, qu'elle soit d'ailleurs reliée à la tradition interactionniste ou à l'ethnométhodologie, permet au contraire de démontrer, par exemple, les processus de l'échec scolaire, de l'orientation ou de la sélection, tandis que la sociologie positiviste de l'éducation se borne à en identifier les effets ;
- méthodologique : la démarche de la sociologie conventionnelle est atteinte de biais importants, et ceci à toutes les étapes de sa construction « scientifique », que l'on considère les hypothèses, les entretiens, les questionnaires, les pratiques de codage ou l'emploi des tests statistiques eux-mêmes. La sociologie interactionniste utilise au contraire l'observation participante pour accéder directement aux phénomènes qu'elle veut étudier ;
- pratique : la connaissance d'ensembles sociaux restreints est plus facilement appréhendable par l'ethnographie ; un chercheur isolé peut y parvenir, elle ne nécessite pas d'équipe lourde ni beaucoup de moyens.
- existentiel enfin : les individus vivent dans des « groupes sociaux naturels », et c'est là qu'il faut les observer et comprendre comment ils organisent leur vie en commun, comment l'ordre social est interactionnellement construit et comment il se perpétue.

Comme nous allons maintenant le montrer, les recherches interactionnistes en éducation qui suivent ces principes sont plus proches des réalités quotidiennes des enseignants et des élèves. Elles ont permis de mieux comprendre les pratiques d'enseignement des maîtres, d'analyser la vie de la salle de classe ainsi que, par exemple, les phénomènes de déviance à l'école.

37. L'utilisation, fortement recommandée par Harold Garfinkel, de lunettes inversantes, avec lesquelles le monde apparaît à l'envers, permet de voir, par exemple, en quoi le fait banal de marcher consiste vraiment. On peut observer en particulier, lorsque des individus marchent en groupe, ou en couple, que leurs corps savent montrer aux autres, c'est-à-dire exhibent socialement, le fait qu'il sont ensemble, et entretiennent une relation sociale, qui a tendance à les isoler momentanément d'autres interactions potentielles parce qu'ils sont déjà « occupés ». Ce sont des situations tellement banales pour un membre qu'elles passent totalement inaperçues. Leur analyse nécessite donc de rompre avec la familiarité qui nous y unit.

Six concepts principaux

Selon P. Woods³⁸, l'approche interactionniste en éducation s'est intéressée principalement à une série de questions qu'on peut ranger selon les six notions suivantes : le contexte, la perspective, la culture, la stratégie, la négociation et la carrière.

- Le *contexte*, c'est le cadre de nos interprétations, qui, à l'école comme ailleurs, varient selon les situations. Mais le contexte n'est pas seulement le cadre de l'action, il influence directement l'action elle-même, en fonction de la signification qu'on lui donne, comme le notait W. Thomas³⁹ :

« Si l'on définit une situation comme réelle, elle est réelle dans ses conséquences » (p. 572).

Autrement dit, c'est notre « définition de la situation » qui nous donne un cadre d'interprétation de nos actions et de celles des autres.

- Les *perspectives*, comme nous l'avons déjà vu avec H. Becker (cf. supra), sont les éléments qui permettent de définir la situation. C'est un ensemble d'idées et d'actions spécifiques, qu'on utilise pour résoudre un problème.
- La *culture* ne se réfère pas seulement à la « culture de l'école », mais aussi aux différents sous-groupes culturels présents à l'école, chez les enseignants et les élèves. Ainsi parle-t-on d'une « culture de classe » des élèves, d'antagonismes culturels, de « nouvelle culture » éventuellement, pour ceux des élèves, par exemple, qui commencent un nouveau cycle d'enseignement. Il leur faut alors découvrir tout ce qui ordonne la vie scolaire quotidienne, ses hiérarchies et ses interdits.
- La notion de *stratégie* est centrale dans l'approche interactionniste. Elle constitue le point de rencontre entre les contraintes sociales et les intentions individuelles, et elle permet d'atteindre les buts fixés. L'école est en général le lieu d'élaboration ou de réalisation de stratégies complexes, qui mettent en jeu les sous-cultures sociales et culturelles, les idéaux et les projets professionnels. Ainsi la stratégie des enfants de la classe ouvrière diffère-t-elle de celle suivie par ceux de la bourgeoisie.
- La vie scolaire est une *négociation* permanente entre des intérêts différents, entre des relations personnelles conflictuelles, comme nous l'avons découvert avec Waller.
- la *carrière*, pour les sociologues interactionnistes, n'est pas seulement la succession d'emplois qu'un individu occupe au cours de sa vie professionnelle, ni les différents grades successifs, hiérarchiquement ordonnés, qu'il obtient. Ils reprennent la distinction introduite par Everett Hughes⁴⁰, pour qui la « carrière » présente un double caractère, objectif et subjectif :

« objectivement, [une carrière est] une série de statuts et de fonctions clairement définis, des séquences typiques de travail, d'exécution, de responsabilité et même d'aventure ; subjectivement, une carrière est la perspective mobile dans laquelle l'individu considère sa vie comme un tout, et interprète le sens de ses différents symboles, de ses actions et de ce qui lui arrive » (p. 409-410).

Les interactionnistes s'intéressent davantage à la carrière « subjective » des individus, c'est-à-dire à leur façon de la décrire, ce qui permet d'avoir une vision de l'identité qu'ils ont d'eux-mêmes d'une part, et de leur engagement institutionnel d'autre part. Ce sont certaines de ces recherches que nous allons maintenant présenter, choisies pour leur pertinence avec ces principes interactionnistes.

L'entrée dans une nouvelle classe

Stephen Ball⁴¹ regrette que les sociologues de l'éducation aient jusqu'à présent négligé d'étudier les activités scolaires au cours des premiers instants, ou des premiers jours, d'une classe⁴². Cette période, dit-il, est celle

38. Peter Woods, *Sociology and the School : An Interactionist Viewpoint*, Londres, Routledge & Kegan Paul, 1983, 204 p.

39. William I. Thomas (en collaboration avec Dorothy S. Thomas), *The Child in America*, New York, Knopf, 1928, 583 p.

40. Everett C. Hughes, Institutional Office and the Person, *American Journal of Sociology*, 43, novembre 1937, p. 404-413.

41. S. Ball, « Initial Encounters in the Classroom and the Process of Establishment », p. 143-161, in Peter Woods (ed.), *Pupil Strategies : Explorations in the Sociology of the School*, Londres, Croom Helm, 1980, 220 p.

42. Ironiquement, Ball suggère que c'est en raison de la rentrée tardive des universitaires en octobre, alors que les enseignements primaire et secondaire commencent en septembre...

de l'« installation », au cours de laquelle se dessinent les relations futures, plus ou moins prévisibles à partir des premières interactions entre élèves et enseignants.

Les premières rencontres sont particulièrement importantes, estime S. Ball, car elles vont décider des perspectives des élèves et de l'enseignant, et montrent les négociations dans la classe, qui n'apparaissent ouvertement que le premier jour, dans la mesure où elles ne seront plus verbalisées ensuite. Les participants arrivent certes en classe avec leurs expériences passées, mais c'est chaque année une nouvelle classe, et les élèves apprennent, dans la pratique de la classe, les conduites interdites, tolérées et permises, qui varient en fonction de chaque enseignant, dont chaque geste et chaque parole sont interprétés comme signifiant toujours quelque chose susceptible d'informer sur la conduite à tenir. Tous les interviewés, qui se souviennent de ces moments-là, constate S. Ball, font de ces premiers moments de la classe une phase distincte dans l'histoire de leurs interactions. Ainsi, les enseignants jugent que leurs élèves ont peur le premier jour, mais que « la lune de miel » ne dépasse pas le premier cours ; tandis que les élèves déclarent qu'ils « testent » leurs enseignants : « on se tient bien le premier jour, le temps que le professeur s'habitue à nous, puis on est vraiment horribles ». Il leur faut, selon S. Ball, découvrir les paramètres qu'utilisera le maître, et vérifier qu'il aura la force de caractère pour les faire respecter.

De tous les exemples rapportés par S. Ball de son terrain d'observation, il ressort que le premier jour est en effet une empoignade, au cours de laquelle chacun teste l'autre, la résistance et le seuil de tolérance de l'enseignant d'une part, l'obéissance et la plasticité des élèves de l'autre. L'issue de ces relations conflictuelles de la première rencontre, qui évoquent les conflits décrits par Waller dans les écoles américaines de la fin des années 1920 (cf. supra), va décider de l'atmosphère future de la classe et de la possibilité d'y travailler. Ces premières rencontres, si elles constituent selon S. Ball un « environnement pessimiste », permettent d'établir l'indispensable relation entre l'enseignant et ses élèves, et devraient faire l'objet de beaucoup d'attention de la part des enseignants.

La première rencontre est en effet le moment par excellence où se définit la situation scolaire, comme l'a noté par ailleurs R. Stebbins⁴³, selon qui la définition de la situation par l'enseignant nécessite sa perception des élèves, mais exige également une perception réflexive de ses attentes et de ses stratégies. Quant aux élèves, le savoir social qu'ils accumulent de leur classe est un « savoir de pertinence ». Ainsi, ils doivent apprendre à connaître ce que l'enseignant entend par « apprendre sa leçon », de telle sorte qu'ils puissent montrer leur compétence, qui risquerait d'être mal jugée s'il advenait qu'ils aient certes appris leur leçon, mais en ne respectant pas la conception qu'en a l'enseignant. Il s'agit donc, au-delà de la définition de la situation présente, d'une projection dans le futur, par laquelle l'élève va pouvoir choisir et évaluer ses actions.

La négociation du travail scolaire

Peter Woods⁴⁴ considère que la négociation est la stratégie principale utilisée par les enseignants et les élèves au cours de leurs interactions. Il montre cet aspect de la vie scolaire à propos du « travail scolaire », qui est, naturellement, l'activité première de l'école. Le travail scolaire, en effet, n'est pas une activité « naturelle », il suit certaines règles et procédures que les élèves doivent apprendre.

Ces négociations ont la plupart du temps un caractère implicite. Elles concernent d'abord les « lois » générales du comportement en classe, mais plus précisément la façon dont le travail scolaire est évalué. Si, comme l'a montré C. Werthman dans son étude sur la délinquance dans une école américaine⁴⁵, l'enseignant est trop sévère, ou donne des notes injustes, les élèves prennent une quantité de mesures de rétorsion, telles qu'arriver systématiquement en retard, partir du cours avant l'heure, ne plus répondre, se désintéresser ostensiblement du cours, prendre constamment « un air *cool* » et provocateur, ou encore être sans cesse à la limite des comportements interdits. Pour que le travail scolaire puisse se faire, ou simplement que la classe puisse se

43. R. Stebbins, « The Meanings of Academic Performance : How Teachers Define a Classroom Situation », in Peter Woods et Martyn Hammersley, *School Experience : Explorations in the Sociology of Education*, Londres, Croom Helm, 1977, 298 p.

44. Peter Woods, *Sociology and the School*, op. cit., en particulier chap. 7, p. 127-149.

45. C. Werthman, « Delinquents in Schools : A Test for the Legitimacy of Authority », *Berkeley Journal of Sociology*, 8, 1, 1963, p. 39-60.

dérouler, il y a donc une négociation cachée qui s'établit, qui permet de « faire la trêve ». C'est ce que A. Pollard⁴⁶ a appelé un « *working consensus* », c'est-à-dire un consensus de règles de travail,

« un corps de compréhensions tacites par lesquelles l'ordre social de la classe est défini » (p. 89).

Notons ici que P. Bourdieu a montré également comment les professeurs et les étudiants construisent ensemble une compréhension tacite de leur relation, qui est fondée sur l'absence mutuelle d'évaluation de leur communication, et qui a pour fonction d'établir « une définition minimale de la situation »⁴⁷.

Par ailleurs, le type et la quantité de travail donné par l'enseignant, ainsi que ses méthodes pédagogiques, estime P. Woods, font également l'objet d'une négociation. L'ensemble du travail scolaire apparaît comme une activité négociée, qu'on ait affaire aux élèves dont on estime qu'ils « travaillent dur », à ceux qui ne font rien, ou à ceux avec lesquels l'enseignant doit négocier, plus ou moins ouvertement, la quantité et le style de travail (p. 133). Dans la classe, il en va ainsi des tours d'interrogations, des remontrances, des menaces diverses concernant la discipline ou le travail, et même de la quantité de travail à effectuer, pour laquelle l'enseignant est contraint de tenir compte de la volonté et de la capacité de ses élèves, si ce n'est de leurs protestations concernant le travail qu'ils ont à faire. Afin de négocier ensemble toutes ces activités, les enseignants et les élèves utilisent un certain nombre de techniques : la persistance, les comparaisons, les justifications, les rappels aux accords passés qui mettent en jeu l'« honneur » de la parole donnée, les promesses et les menaces.

A la lumière de ces considérations, on peut penser qu'à chaque fois qu'une négociation est ratée, ou n'aboutit pas, le travail scolaire n'est pas fait, ou est sanctionné comme insuffisant, et ce sont peut-être les premiers pas vers l'échec scolaire, qu'on pourrait alors considérer comme l'échec d'une négociation dans la définition de la situation. Nous reviendrons sur cette hypothèse.

L'élève et sa carrière

La vie scolaire de l'enfant et de l'adolescent, selon P. Woods⁴⁸, est marquée par un certain nombre d'étapes, qui sont toutes plus ou moins traumatisantes. La première chose que l'enfant doit apprendre à l'école, c'est à « devenir un élève », c'est-à-dire, entre autres choses, à accepter une rupture relative, qui se fait progressivement pendant les premières années de la scolarisation, avec son milieu familial. Comme l'ont montré L. Measor et P. Woods⁴⁹, *le passage de l'école primaire au cycle secondaire* est, dans cet apprentissage, particulièrement important : les séquences de travail sont différentes, le rythme n'est plus le même, les règles à suivre sont plus nombreuses et plus complexes, la discipline devient plus stricte. Les enfants doivent développer de nouveaux outils de connaissance, élaborer de nouvelles stratégies de travail et, estime Woods, « par-dessus tout, ils apprennent à être élèves » (p. 163).

Ensuite, d'autres étapes, dont le franchissement est de plus en plus complexe, marquent la carrière scolaire d'un élève : il y aura le lycée, où le problème des examens se posera avec plus d'acuité, puis, éventuellement, l'université. À chaque fois, l'élève doit changer de rôle, ses attentes se modifient, il lui faut trouver de nouvelles ressources pour résoudre efficacement les nouveaux problèmes qui se posent à lui. Deux facteurs semblent particulièrement pertinents :

- d'une part, l'impact du savoir sur la vision de sa propre identité, qui est un facteur peu étudié dans la sociologie de l'éducation. L'acquisition de nouvelles connaissances transforme l'identité des individus, elle est susceptible de transformer leurs projets, de modifier la trajectoire de leur carrière, d'impulser de nouveaux rôles ;
- d'autre part, l'influence décisive d'un « agent éducatif », qui peut être l'un des deux parents, un ami ou un enseignant.

46. Andrew Pollard, « Negotiating Deviance and "Getting Done" in Primary School Classrooms », in L. Barton et R. Meighan (eds.), *Schools, Pupils and Deviance*, Driffield, Nafferton Books, 1979.

47. Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron et Monique de Saint-Martin, *Rapport pédagogique et communication*, Paris, Mouton, 1965, 128 p.

48. Peter Woods, *Sociology and the School*, op. cit., p. 163-167.

49. L. Measor et Peter Woods, « The Interpretation of Pupil Myths », in Martyn Hammersley (ed.) : *The Ethnography of Schooling*, Driffield, Nafferton Books, 1983, 202 p.

Le premier de ces facteurs est particulièrement important si on le rapproche du savoir de l'élève sur la vie scolaire, tel que V. Furlong⁵⁰ a pu l'étudier. V. Furlong estime que les enseignants, aussi bien que les chercheurs, ignorent totalement ce que l'école signifie vraiment pour les enfants. Ainsi, on a cru nécessaire de proposer des activités ou des apprentissages manuels à ceux des élèves qui n'étaient pas « doués » pour des études générales, en croyant naïvement qu'ils s'intéresseraient, à l'école, aux activités « pratiques » : dactylographie, travaux manuels, etc. En fait, les élèves s'intéressent avant tout, selon V. Furlong, à l'acte d'apprendre, que le sujet soit l'histoire ou la dactylographie.

D'autres facteurs sociaux, dont l'influence est mieux connue par la sociologie de l'éducation, tels que l'origine de classe ou le sexe des élèves, orientent par ailleurs leurs carrières scolaires, qui sont pour une bonne part déterminées par la structure sociale qui les environne.

On peut considérer ces étapes, estime P. Woods, comme des passages, au sens qu'ont donné Van Gennepe⁵¹ ou Barney Glaser et Anselm Strauss⁵² à cette expression, bien qu'il ne faille pas vouloir plaquer systématiquement leur analyse, estime P. Woods, sur tous les types de passage. Mais on peut facilement repérer, dans les passages scolaires, les trois phases successives que Van Gennepe et, après lui, de nombreux sociologues et ethnologues ont distinguées : celles de la séparation, de la marge, et enfin de l'agrégation.

Dans ces passages successifs, il faut souligner un autre aspect, qui n'est pas abordé par P. Woods, mais qui est à mon sens fortement présent : la solitude de plus en plus grande de celui qui passe. Au fur et à mesure que les passages deviennent plus complexes, l'élève est un peu plus solitaire pour les accomplir. Plus le passage exige des qualités d'observation, de synthèse, des capacités de décision, mettant en jeu des compréhensions fines des situations, auxquelles doivent répondre des attitudes et des conduites adaptées, moins l'élève est accompagné dans ce passage, et plus il est laissé à lui-même. Cette particularité culminera dans l'entrée à l'université : le sentiment de solitude est sans cesse mis en avant, par les nouveaux étudiants, comme un phénomène fondamental, et quelquefois paralysant.

La résistance de la classe ouvrière

Certains sociologues de l'éducation ont développé une théorie de la résistance, d'origine néo-marxiste, qui s'appuie sur des études ethnographiques d'inspiration interactionniste. Ils ont analysé les contradictions et les conflits de classe qui prennent la forme de conflits culturels à l'intérieur de l'école, ainsi qu'entre l'école et le milieu familial ouvrier. Ces analyses entendent aller au-delà de la distinction générale qu'avaient cru devoir faire David Hargreaves⁵³ et Colin Lacey⁵⁴ entre deux groupes d'élèves, « anti-école » et « pro-école », correspondant à deux sous-cultures différentes. Ils avaient constaté que le groupe « anti-école », massivement d'origine ouvrière, ne recevait pas le même traitement par l'école, et développait sa propre contre-culture.

Dans sa thèse de doctorat, H. Becker⁵⁵ avait déjà abordé ce type de problèmes quand il avait étudié les problèmes rencontrés par les enseignants dans leur « carrière ». Il concluait que l'enseignant avait à faire face à trois types de problèmes :

- celui d'enseigner « quelque chose aux enfants » et d'observer des changements dans leur comportement dont les enseignants puissent s'attribuer le mérite (p. 240). Mais que faire avec les enfants « lents », qui ne trouvent aucun intérêt à l'école, qui ont un milieu familial qui ne les favorise pas ? L'enseignant leur applique des techniques d'enseignement différentes, qui augmentent davantage encore le fossé qui sépare ce groupe d'enfants des autres ;
- celui de maintenir l'ordre dans la classe et de contrôler l'activité des élèves. Mais les élèves du groupe faible sont « violents et incontrôlables », si bien que le maître passe tout son temps à maintenir l'ordre ;

50. V. J. Furlong, « Interaction Sets in the Classroom : Towards a Study of Pupil Knowledge », in M. Stubbs et S. Delamont (eds.), *Explorations in Classroom Observation*, London, Wiley, 1976, p. 24-44 ; réédité dans : Martyn Hammersley et Peter Woods, *Life in School : The Sociology of Pupil Culture*, Milton Keynes, G.B., Open University Press, 1984, 274 p.

51. A. Van Gennepe, *Les rites de passage*, Paris, Picard, [1909], 1981, 288 p.

52. Barney Glaser et Anselm Strauss, *Status Passage*, Londres, Routledge & Kegan Paul, 1971, 205 p.

53. David Harold Hargreaves, *Social Relations in a Secondary School*, Londres, Routledge & Kegan Paul, 1967, 226 p.

54. Colin Lacey, *Hightown Grammar : The School as a Social System*, Manchester, Manchester University Press, 1970, 214 p.

55. H. Becker, *Role and Career Problems of the Chicago Public School Teacher*, Ph. D., Department of Sociology, University of Chicago, août 1951 ; cette thèse a été reproduite en 1980, sous le même titre, par Arno Press, New York, 322 p.

- enfin, l'enseignant doit supporter la conduite de ces élèves qu'il considère comme « immorale et révoltante ». Les enfants des classes populaires, disent les enseignants, sont « sales, malhonnêtes, délinquants, sexuellement précoces, n'ont pas d'ambition et sont en mauvaise santé » (p. 241).

Toutefois, H. Becker ne va pas plus loin que ce relevé de conclusions, qu'il élabore à partir des entretiens menés avec les enseignants. Il ne montre pas que ces enfants « sales et malhonnêtes » proviennent d'un milieu ouvrier qui rejette l'idéologie de l'école. Il y fait cependant allusion, lorsqu'il note que les parents des enfants de ce groupe ne leur donnent pas « le désir de bien faire à l'école », qu'ils sont rarement coopératifs avec l'enseignant, et que, s'ils le sont, c'est pour donner quelques « bonnes raclées » à leurs enfants (p. 242-243).

Cette question va être reprise par Paul Willis⁵⁶, qui a étudié une bande de « durs » (c'est ainsi que les adolescents se nomment eux-mêmes) qui s'opposent à l'autorité dans un incessant jeu de guérilla, rêvent de vols, de beuveries et de vandalisme, ont en permanence une attitude de provocation, y compris envers certains de leurs camarades qu'ils appellent « *ear'oles* »⁵⁷, les enfants sages de la bourgeoisie, qui écoutent bien en classe, mais ne font jamais rien d'autre et « n'auront pas de bons souvenirs plus tard ». Selon P. Willis, la contre-culture qu'ils représentent pour l'école n'est pas une réponse à leur échec scolaire. Il faut la considérer autrement : leur contre-culture est plus active, et correspond au développement de la culture ouvrière dans l'école, engendrée par le comportement autoritaire des enseignants qui veulent inculquer à tous d'autres valeurs. Forts de leur culture ouvrière, certains élèves remettent alors en question la culture de l'école, refusant, par exemple, de reconnaître la suprématie du travail intellectuel sur le travail manuel. Ils rejettent l'idéologie scolaire de la réussite, le respect des règlements, et, d'une manière générale, le dressage social qui autoriserait les plus dociles à accéder à des métiers plus prestigieux et moins pénibles. Ils élaborent des stratégies d'opposition et de résistance, qui peuvent se manifester, outre leur chahut permanent, par ce qui reste aux enfants d'ouvriers pour se distinguer, dit P. Willis : la tenue vestimentaire, les cigarettes, l'alcool et la « drague » souvent sexiste. Davantage encore que l'activité elle-même, c'est le fait qu'elle soit connue de tous, et mieux encore, vue, qui importe à leurs yeux, afin que le défi aux valeurs « bourgeoises » soit encore plus intense.

Cette théorie de la résistance redonne une place à l'élève, et à sa famille, en tant qu'acteurs sociaux, mais ce comportement, estime P. Willis, se retourne en définitive contre eux puisque leur résistance les prépare au travail manuel et donc à leur maintien dans la classe ouvrière. Le comportement violemment critique des participants de cette contre-culture finit par produire une force docile de travailleurs manuels.

D'autres études ont également montré la résistance des enfants de la classe ouvrière à l'école, véhicule des valeurs bourgeoises et capitalistes. Ainsi Andy Hargreaves⁵⁸ a montré que les théories de la reproduction, telles qu'elles ont pu se développer dans les années 1960 et 1970, présentent les élèves comme des récepteurs passifs des messages et des valeurs transmis par l'« école capitaliste », alors que, tout en restant dans le cadre d'une analyse marxiste, on peut aussi interpréter l'attitude des élèves comme une résistance active aux valeurs bourgeoises qu'on veut leur inculquer. C'est ce qu'ont également développé les recherches de S. Ball⁵⁹ qui a montré que les enfants d'ouvriers sont tendanciellement mis ensemble dans un même « groupe de niveau », n'ont plus d'enthousiasme dès la deuxième année, et ont un comportement général hostile à la culture officielle de l'école ; de S. Humphries⁶⁰ qui a analysé les attitudes envers l'école des enfants d'ouvriers au début du siècle en Angleterre, en recueillant des témoignages oraux et « des histoires de vie scolaire » ; celles de David Robins et Phillip Cohen⁶¹, qui ont montré la vie et le développement des enfants dans un milieu ouvrier ; celles des sociologues américains J. Anyon⁶² pour différentes classes sociales, et Henry Giroux⁶³ [Henry A. Giroux, *Ideology, Culture and the Process of Schooling*, Philadelphia, Temple University Press, 1981.

56. Paul E. Willis, *Learning to Labour : How Working Class Kids Get Working Class Jobs*, Westmead, Gower Publications, 1977, 204 p.

57. Déformation de *ear hole*, le trou de l'oreille : l'expression désigne donc les élèves qui « écoutent » bien.

58. Andy Hargreaves, « Resistance and Relative Autonomy Theories : Problems of Distorsion and Incoherence in Recent Marxist Analyses of Education », *British Journal of Sociology of Education*, 3, 2, 1982.

59. Stephen J. Ball, *Beachside Comprehensive : A Case-Study of Secondary Schooling*, Cambridge, Cambridge University Press, 1981, 328 p.

60. Stephen Humphries, *Hooligans or Rebels ? An Oral History of Working-class Childhood and Youth, 1889-1939*, Oxford, Blackwell, 1981, 279 p.

61. David Robins et Phillip Cohen, *Knuckle Sandwich : Growing up in the Working-class City*, Londres, Pelican Books, 1978, 203 p.

62. J. Anyon, « Social Class and School Knowledge », *Curriculum Inquiry*, vol. 11, 1, 1981.

H. A. Giroux , « Theories of Reproduction and Resistance in the New Sociology of Education : a Critical Analysis », *Harvard Educational Review*, 53, 1983, p. 257-303.] qui a notamment rapproché les théories de la reproduction et de la résistance, et développé une pédagogie critique de l'apprentissage⁶³, à laquelle a également contribué Peter McLaren⁶⁴. Ce dernier a également montré, dans l'étude ethnographique qu'il a menée auprès de la communauté portugaise d'un établissement secondaire catholique de Toronto (Canada)⁶⁵, que tout le système mis en place par l'école pouvait être compris comme un rituel destiné à reproduire activement la structure sociale inégalitaire, en décourageant les aspirations des élèves des classes populaires vers un meilleur sort, ces derniers résistant activement à l'oppression idéologique qu'ils subissent.

Chercheurs et praticiens

En Grande-Bretagne, le mouvement des « enseignants-chercheurs », dont Lawrence Stenhouse a été à l'origine dans les années 1970⁶⁶, a donné lieu à de nombreuses recherches faites dans les classes, avec la collaboration des enseignants, mais a surtout permis aux enseignants eux-mêmes de s'autoriser à développer des recherches pédagogiques⁶⁷. Ces recherches ne sont pas toutes exclusivement à tendance interactionniste, mais elles s'accordent toutes pour faire porter l'effort de recherche sur la classe, et les théories interactionnistes ont permis de rapprocher les points de vue des théoriciens et des praticiens.

Dans l'introduction à l'ouvrage collectif qu'ils ont dirigé, Peter Woods et Andrew Pollard⁶⁸ examinent les rapports entre la sociologie de l'éducation et la pratique des enseignants et s'interrogent sur ce que la sociologie de l'éducation peut apporter à l'enseignant dans sa classe. À l'examen quotidien d'une pratique, la sociologie de l'éducation n'offre en effet aux enseignants que des généralités théoriques et des commentaires sur les classes sociales et l'éducation.

Les enseignants qui accueillent des chercheurs dans leurs classes se ressentent souvent comme des cobayes dont des sociologues viennent examiner la pratique afin d'en tirer, « sur leur dos », quelque diplôme. La recherche est souvent vécue comme négative, quand ce n'est pas menaçante et nuisible. La situation a certes évolué depuis qu'on s'est éloigné des disciplines pour se tourner vers des sujets plus pédagogiques. Cependant le fossé entre le chercheur et le praticien ne s'est pas resserré mais au contraire élargi.

Il y a pourtant des aspects positifs dans la collaboration-confrontation entre recherche académique et pratique pédagogique. La recherche a effectivement parfois influencé l'enseignement, certains enseignants y trouvant une « nouvelle vision du monde ». Par exemple, il peut sembler que l'égalité des chances entre classes sociales, face à l'éducation, ait été plus grande depuis 40 ans. Mais ce peut être dû à une plus forte exigence économique plutôt qu'à une égalisation des chances. La sociologie de l'éducation a permis quelquefois d'aller au-delà de l'apparence des choses, et certains travaux ont réellement influencé les politiques et les décisions scolaires. Cependant, la sociologie ne contribue pas encore assez à la compréhension des phénomènes éducatifs.

C'est pourquoi P. Woods et A. Pollard recommandent un modèle alternatif de recherche éducative qui implique de travailler *avec* les agents de changement plutôt que *sur* eux :

« la sociologie peut contribuer considérablement à comprendre les perceptions qu'ont les enseignants de l'école et de la classe. (...) L'activité d'enseigner est complexe, les décisions sont souvent produites par un mélange de raisonnements et d'intuitions » (p. 16).

63. H. A. Giroux, *Teachers as Intellectuals. Toward a Critical Pedagogy of Learning*, Granby, Mass., Bergin & Garvey Publishers, 1988, 326 p.

64. Peter McLaren, *Life in Schools. An Introduction to Critical Pedagogy in the Foundations of Education*, New York, Longman, 1989.

65. Peter McLaren, *Schooling as a Ritual Performance*, Boston, Routledge & Kegan Paul, 1986, 326 p.

66. Lawrence Stenhouse, *An Introduction to Curriculum Research and Development*, Londres, Heinemann Educational, 1975, 160 p.

67. Voir par exemple les recherches rassemblées dans le volume édité par J. Nixon, qui sont toutes des recherches menées par les praticiens eux-mêmes dans leurs classes ou dans leurs établissements : Jon Nixon, *A Teachers' Guide to Action Research : Evaluation, Enquiry and Development in the Classroom*, Londres, Grant McIntyre, 1981, 209 p.

68. Peter Woods et Andrew Pollard (eds.), *Sociology and Teaching. A New Challenge for the Sociology of Education*, Londres, Croom Helm, 1988, 239 p.

Les études qu'ils présentent ont l'ambition de contribuer à une meilleure compréhension de la sociologie par les enseignants. La plupart ont un caractère ethnographique, A. Pollard et P. Woods considérant que l'ethnographie est particulièrement recommandée en tant qu'intermédiaire entre sociologie et pratique enseignante. Ces études montrent comment la réflexion sociologique et la réflexion pédagogique peuvent se renforcer l'une l'autre, et collaborer en utilisant des techniques ethnographiques. Il se construit un corpus de connaissance qui crée une épistémologie commune aux sociologues et aux enseignants. Il ne s'agit plus de faire de simples descriptions de ce qui se passe dans les classes, il faut maintenant, estiment les auteurs, collaborer avec les enseignants afin de résoudre des problèmes.

5. La « Nouvelle sociologie de l'éducation »

La « Nouvelle sociologie de l'éducation » (NSE) est un courant théorique qui s'est développé en Grande-Bretagne à la fin des années 1960 et au cours des années 1970. C'est un courant qui regroupe des problématiques et des idées très diverses, et l'expression « nouvelle sociologie de l'éducation » doit être considérée, selon Jean-Claude Forquin⁶⁹, comme une « étiquette » provisoire, désignant non un ensemble théorique homogène, mais plutôt une attitude commune de rejet d'une « vieille » sociologie de l'éducation.

Selon J.-C. Forquin, deux sources principales ont inspiré la nouvelle sociologie de l'éducation : l'interactionnisme symbolique américain issu de Mead, et la phénoménologie sociale de Schütz. Il écrit :

« Saisir le savoir véhiculé par l'enseignement non plus comme une entité "absolue" et douée d'une valeur intrinsèque, mais comme une construction sociale et un enjeu social, comme ce qui est produit dans une "arène" institutionnelle et constitue le résultat précaire d'interactions et d'interprétations "négociées" entre des groupes aux "perspectives" divergentes, tel nous semble être l'objet par excellence, l'apport spécifique de cette sociologie de l'éducation d'inspiration "antifonctionnaliste" et "antipositiviste" » (p. 63).

La nouvelle sociologie de l'éducation naît à partir d'une critique de l'« ancienne »

Si la sociologie de l'éducation des années 1960 a pu identifier les mécanismes de sélection et d'exclusion scolaires des enfants des classes défavorisées, elle n'a pas analysé le problème de l'organisation des connaissances que sont les programmes d'étude. Pour la NSE, le système d'enseignement apparaît comme une institution où les savoirs ne sont pas sélectionnés et « distribués » de façon arbitraire, mais selon des modalités qu'il s'agit d'analyser. La sociologie de l'éducation s'était jusqu'à présent intéressée à la réussite différentielle selon les strates sociales d'appartenance, mais ne s'était pas interrogée sur la nature des connaissances transmises, ni sur leur stratification, visible à travers l'étude des curricula. C'est donc à une sociologie des connaissances scolaires et du curriculum que la « Nouvelle sociologie de l'éducation » nous invite. La bible du mouvement est l'ouvrage que Michael Young fit paraître en 1971⁷⁰.

Selon M. Young, les raisons susceptibles d'expliquer pourquoi la sociologie de l'éducation n'a pas fait cette analyse sont de trois ordres :

- *idéologique* : les analyses sociologiques sur l'école ne portaient pas sur les types de savoir que les enfants défavorisés ne parviennent pas à acquérir ;
- *organisationnelle* : la négligence avec laquelle ces questions ont été délaissées par les sociologues de l'éducation relève d'une division informelle du travail à l'intérieur des sciences de l'éducation. Ils ont eu tendance, parce qu'ils concentraient leurs analyses sur la dépendance du système éducatif à l'égard des systèmes économiques et politiques, à laisser l'analyse des programmes aux didacticiens et aux psychopédagogues.
- *théorique* : la prédominance du fonctionnalisme a privilégié l'analyse de la transmission des valeurs au détriment de celle des connaissances.

69. Jean-Claude Forquin, « La "nouvelle sociologie de l'éducation" en Grande-Bretagne : orientations, apports théoriques, évolution (1970-1980) », *Revue française de pédagogie*, n° 63, 1983 (avril-mai-juin), p. 61-79.

70. Michael Young (ed.), *Knowledge and Control : New Directions for the Sociology of Education*, London, Collier-Macmillan, 1971, 289 p.

Claude Trottier⁷¹ distingue, quant à lui, deux phases dans l'évolution de ce courant :

- la première, qui va de 1967 à 1976, voit se développer une critique de la sociologie de l'éducation qui avait cours jusqu'alors. Mais cette nouvelle sociologie de l'éducation est elle-même à son tour critiquée, et donne lieu à un nouveau développement du courant ;
- au cours de la seconde, à partir de 1976, on assiste à une réorientation des références théoriques et à l'apport de nouvelles perspectives.

La première phase de la « Nouvelle sociologie de l'éducation »

Selon C. Trottier, deux perspectives ont été utilisées :

- celle du contrôle social, avec une approche macrosociologique, qui s'interroge sur les mécanismes par lesquels les groupes sociaux qui détiennent le pouvoir définissent un corps de connaissances « valable » que le système éducatif a pour « mission » de transmettre.
- celle de la phénoménologie. C. Trottier, curieusement, range sous ce label unique l'interactionnisme symbolique, l'approche de la construction sociale de la réalité (Schütz), et l'ethnométhodologie. Chacune de ces trois approches, estime-t-il, donne un rôle actif à l'acteur dans la construction de la réalité. L'analyse du sociologue de l'éducation porte alors sur la manière dont les enseignants et les élèves « décodent » leurs comportements respectifs dans leurs interactions quotidiennes. Cette approche, à la différence de la première, est microsociologique.

Il n'y a pas un ordre préétabli et immuable des connaissances transmises aux élèves. Cet ordre est socialement construit. M. Young s'est notamment appuyé sur les travaux de B. Bernstein⁷² sur la classification et l'organisation des connaissances. De son côté, G. Esland⁷³, s'appuyant sur la phénoménologie sociale de Schütz, a analysé comment les enseignants sélectionnent et transmettent les connaissances à leurs élèves à partir des programmes. Leur interprétation des programmes dépend, selon G. Esland, de leur idéologie pédagogique, qui est construite au cours des interactions avec les élèves, et avec les divers agents du processus éducatif. N. Keddie⁷⁴ cherche à montrer qu'il existe une correspondance entre les connaissances qui sont valorisées à l'école et celles qui le sont dans la société en général, c'est-à-dire, finalement, entre la structure du pouvoir et la distribution des connaissances.

Sur le plan méthodologique, les perspectives théoriques des « nouveaux » sociologues de l'éducation les ont conduits à privilégier les méthodes de recherche qualitatives, comme par exemple l'approche ethnographique : observation participante, étude de cas, entretiens semi-directifs, etc. Une autre caractéristique de la NSE est en effet sa volonté d'analyser les processus scolaires internes, qui ne dépendent pas seulement de facteurs externes, mais aussi des interactions des acteurs à l'intérieur même du système scolaire. Cette nouvelle position de recherche permet de découvrir, par exemple, que les enseignants jouent un rôle plus important qu'on ne le dit habituellement dans les mécanismes de sélection et d'exclusion. C'est sans doute en cela que la NSE peut être rapprochée de l'ethnométhodologie : l'acteur n'y est plus considéré comme manipulé par des forces qui le dépassent, il est au contraire capable de jugement, et son rôle dans la structuration du contexte est prépondérant.

Les critiques adressées à la « Nouvelle sociologie de l'éducation »

On a reproché aux « nouveaux » sociologues de l'éducation de n'être pas parvenus à articuler entre elles les approches micro- et macrosociologiques. Ils n'auraient pas suffisamment tenu compte des contraintes

71. Claude Trottier, « La "Nouvelle" sociologie de l'éducation en Grande-Bretagne : un mouvement de pensée en voie de dissolution ? », *Revue française de pédagogie*, n° 78, 1987, p. 5-20.

72. Basil Bernstein, « On the Classification and Framing of Educational Knowledge », in M. Young (éd.), *Knowledge and Control*, op. cit., p. 47-69. Cet article est paru en français dans : Basil Bernstein, *Langage et classes sociales : codes sociolinguistiques et contrôle social*, Paris, Éditions de Minuit, 1970, 348 p.

73. G. Esland, « Teaching and Learning as the Organization of Knowledge », in M. Young (éd.), *Knowledge and Control*, op. cit., p. 70-115.

74. N. Keddie : « Classroom Knowledge », in M. Young, *Knowledge and Control*, op. cit., p. 133-160.

socio-économiques et institutionnelles qui pèsent sur l'acteur. On a également reproché à ces « nouveaux » sociologues leur utilisation de méthodes de recherche qualitatives considérées comme peu « rigoureuses », et de formuler des propositions non vérifiables. On les a dit relativistes : la connaissance qu'ils auraient de la réalité dépendrait de leur vision personnelle et du contexte dans lequel ils se trouvent, ce qui est la négation même de l'activité scientifique. Il leur fut enfin rétorqué que la prise de conscience d'un problème ne suffit pas à sa résolution.

La deuxième phase de la « Nouvelle sociologie de l'éducation »

Plusieurs de ces critiques ont été admises par les « nouveaux » sociologues de l'éducation, qui ont reconnu qu'on ne change pas la société en changeant le système éducatif. Ils semblent avoir admis également que l'approche phénoménologique, si elle peut expliquer les conduites dans la classe, fait comme si l'éducation ne s'inscrivait pas dans un contexte sociopolitique plus global, alors que la macrostructure « façonne la distribution des ressources et du pouvoir au sein de l'organisation scolaire », et qu'il y a donc lieu d'accorder davantage « d'importance aux contraintes structurelles qui pèsent sur le système d'enseignement » (C. Trottier).

Ces critiques ont en fait conduit à un éclatement de la NSE en deux groupes : une partie des « nouveaux » sociologues, demeurant fidèles à la perspective interactionniste et phénoménologique, ont continué à faire des études empiriques de type ethnographique ; d'autres, plus sensibles à ces critiques, ont procédé à une analyse plus macrosociologique, sont devenus plus proches d'une analyse néo-marxiste de l'éducation, considérée comme une institution relais du capitalisme, comme un ensemble de mécanismes de reproduction.

M. Sarup⁷⁵ considère que ces deux approches, phénoménologique et néo-marxiste, sont en fait complémentaires :

« Leurs préoccupations sont analogues en ce qui concerne les problèmes de réification et d'aliénation ; les relations entre le sens commun, les connaissances qu'on a des choses dans la vie quotidienne et la théorie ; la distance qui sépare les experts et les profanes ; la hiérarchie qui s'établit entre les intellectuels et les masses ».

L'évolution de la NSE est observable à travers les trois versions successives, rapportées par l'évolution des intitulés, du cours de sociologie de l'*Open University* :

- la première version en 1971, intitulée *School and Society*, était centrée sur l'analyse du fonctionnement interne du système d'enseignement ;
- la seconde, en 1976, dont le titre devient *Schooling and Capitalism*, insistait sur les processus de scolarisation dans la société capitaliste ;
- la troisième, parue en 1984 et intitulée *Conflict and Change in Education : A Sociological Introduction*, est une approche plus générale, quoique demeurant fortement imprégnée par le marxisme et les théories de la reproduction.

Bien qu'inspirés par la théorie de la reproduction, les nouveaux sociologues de l'éducation ont remis en question la théorie de la « correspondance », jugée trop mécaniste, présentant une version « conspirationniste » de l'histoire, qui produit et reproduit des « idiots culturels ».

6. La théorie de l'« étiquetage »

Un autre courant de pensée a eu une large influence dans le champ éducatif : il s'agit de la « *labeling theory* », qu'on a traduit en français par « théorie de l'étiquetage », ou quelquefois par « théorie de la désignation ». Ce courant, qui a d'abord été utilisé pour expliquer la déviance sociale, porte à l'extrême l'orientation interactionniste selon laquelle le monde social n'est pas « donné » mais « construit ».

75. Madan Sarup, *Marxism and Education*, London, Routledge and Kegan Paul, 1978, 224 p.

La théorie générale de l'étiquetage

La préoccupation de la théorie de l'étiquetage, à l'inverse des approches dominantes dans l'étude des comportements déviants, n'est pas de s'interroger sur la nature psychologique ou la motivation des actes déviants. La question est plutôt de savoir pourquoi et par qui des gens sont « étiquetés » comme déviants. La déviance n'est plus considérée comme une « qualité », une caractéristique propre de la personne, ou encore comme quelque chose qui est produit par le déviant. On considère que la déviance est au contraire créée par un ensemble de définitions instituées, par la réaction du social à des actes plus ou moins marginaux, bref qu'elle est l'aboutissement d'un jugement social, comme le souligne H. Becker ⁷⁶ :

« Le fait central de la déviance est qu'elle est créée par la société. Je ne dis pas cela dans le sens où c'est compris d'ordinaire, c'est-à-dire où les causes de la déviance se trouveraient dans la situation sociale du déviant, où ce seraient les facteurs sociaux qui le pousseraient à agir. Je veux dire que les groupes sociaux créent les déviants par l'institution des règles dont la transgression constitue la déviance, et par l'application de ces règles à des individus particuliers qui les désignent comme déviants. De ce point de vue, la déviance n'est pas la qualité de l'acte commis par quelqu'un, mais plutôt la conséquence de l'application, par d'autres, de règles et de sanctions à un "offenseur". Le déviant est quelqu'un à qui cette étiquette a pu être appliquée avec succès. Le comportement déviant est le comportement désigné comme tel » (p. 9).

Autrement dit, un individu ne devient pas déviant par le seul accomplissement de son acte. La déviance n'est pas inhérente au comportement. Dans un autre ouvrage, H. Becker ⁷⁷ revient plus explicitement encore sur le type d'intérêt qu'il porte à la déviance :

« Nous sommes bien plus intéressés par le processus à travers lequel les déviants sont définis par le reste de la société, que par la nature de l'acte déviant lui-même » (p. 2).

Pour cette théorie de l'étiquetage, il n'existe pas de consensus qui définirait clairement ce qu'est la violation d'une norme, ou même ce qui constitue une norme, à l'intérieur des sociétés complexes modernes. Etre désigné comme déviant résulte en fait d'une grande variété de contingences sociales, influencées par ceux qui ont le pouvoir d'imposer cette désignation. Beaucoup de gens violent des normes, sans pour autant être étiquetés comme déviants. Le terme déviant ne s'applique qu'à une partie de ceux qui ont transgressé des normes. La déviance est une donnée subjective, comme le souligne par ailleurs J. Kitsuse ⁷⁸ :

« Dans la société moderne, la différenciation socialement significative entre déviants et non-déviants dépend de plus en plus des circonstances, de la biographie personnelle et sociale, et des activités bureaucratiques des agences de contrôle social » (p. 101).

Le déviant est celui qui est pris, défini, isolé, désigné et stigmatisé. C'est une des idées les plus fortes de la théorie de la désignation de penser que les forces du contrôle social, en désignant certaines personnes comme déviantes, les confirment comme déviantes à cause de la stigmatisation qui s'attache à cette désignation. Au point qu'on a pu dire que le contrôle social, paradoxalement, génère et renforce les comportements déviants, alors qu'il est institué à l'origine pour les combattre, les canaliser, et les réprimer : on devient tel qu'on nous décrit ⁷⁹.

Une attention particulière a donc été portée par les théoriciens de ce courant au travail des organisations et des institutions dont la fonction est de réhabiliter ou de normaliser : prisons, hôpitaux psychiatriques, classes d'adaptation. Ils concluent que les résultats sont souvent à l'inverse de ce pourquoi ces institutions ont été créées : elles mettent en œuvre un processus de stigmatisation qui aboutit à fabriquer une nouvelle identité au déviant, qui est authentifié comme tel, et qui se percevra désormais comme tel. Le passage par ces institutions

76. Howard Becker, *Outsiders*, op. cit.

77. Howard Becker (éd.), *The Other Side*, New York, The Free Press, 1964, 297 p.

78. John Kitsuse, « Societal Reaction to Deviant Behavior : Problems of Theory and Method », in Howard Becker (éd.), *The Other Side*, op. cit.

79. Ce phénomène est à rapprocher de celui de la prédiction familiale s'appliquant aux performances scolaires des enfants et au niveau scolaire qu'ils sont supposés être capables d'atteindre. Il s'agit bien souvent d'une véritable assignation, les enfants ne faisant que réaliser la prédiction-édiction des parents : « Il ne pourra pas aller plus loin que le Brevet... » Il en va sans doute de même lorsqu'on dit par exemple d'un enfant qu'il « n'est pas bon en maths ». L'enfant s'en persuade rapidement, et ses performances atteignent vite le niveau effectivement assigné, réalisant ainsi la prophétie familiale.

le chronicise, comme le souligne E. Lemert⁸⁰, qui distingue le déviant primaire, qui la première fois ne nie pas qu'il ait violé une loi, et le déviant secondaire, qui a organisé ses caractéristiques psychologiques et sociales autour de son rôle de déviant, « dont la vie et l'identité sont organisées autour des faits de déviance » (p. 62).

L'étiquetage à l'école

À la différence de certaines théories de l'éducation qui cherchent en-dehors de l'école les causes des échecs et des réussites scolaires, comme c'est par exemple le cas des théories culturelles, la théorie de l'étiquetage se propose de trouver, à l'intérieur même de l'école, les raisons de ces phénomènes.

Les enseignants disposent, pour évaluer les capacités scolaires d'un élève, de plusieurs sources d'information. Les unes sont des observations directes (les notes, le comportement oral de l'élève, les entretiens qu'il a avec lui), d'autres sont des informations de seconde main : avis des autres professeurs, carnets de notes des années antérieures, antécédents scolaires en général, commentaires de l'administration, des conseillers et psychologues scolaires, des parents.

Selon Ray Rist⁸¹, la question de l'explication de l'échec et de la réussite scolaire a donné lieu à des débats passionnés au sein du système éducatif américain. L'une des causes avancées était l'« effet Pygmalion » (Robert Rosenthal et Lenore Jacobson)⁸², qui est le mécanisme par lequel les enseignants jugeraient des performances des élèves en fonction des attentes qu'ils en ont au préalable, leur évaluation finale ne faisant ainsi que réaliser leur propre prophétie. Diverses variables ont été identifiées comme étant susceptibles de servir d'instrument à cet effet Pygmalion, telles que la classe sociale, l'apparence physique, les notes, le sexe, la race, les habitudes langagières.

C'est le mérite de R. Rosenthal et L. Jacobson d'avoir démontré empiriquement ce qui était seulement considéré comme une évidence dans le champ éducatif : l'importance de l'influence des informations exogènes dans le jugement qu'un enseignant porte sur ses élèves.

Ils administrèrent, en fin d'année scolaire, à 500 élèves d'une école primaire, un test non verbal d'intelligence. À la rentrée suivante, ils donnèrent aux enseignants de un à neuf noms d'élèves selon les classes, en leur disant qu'ils avaient particulièrement bien réussi au test. Il s'agissait en fait d'un tirage aléatoire. Un sous-échantillon de ces « bons » élèves fit l'objet d'une analyse intensive : à la fin de l'année scolaire, on constata qu'ils avaient significativement mieux réussi que leurs camarades non désignés comme ayant réussi au test de l'année précédente.

De nombreuses autres recherches ont depuis montré l'influence des tests et des notes antérieures sur les attentes et les jugements des enseignants.

H. Mehan⁸³, en particulier, a montré, en travaillant sur les interactions entre des enfants testés et les enseignants qui leur administrent les tests, que tester quelqu'un ne signifie pas employer objectivement un instrument de mesure ; c'est le résultat d'un ensemble d'activités qui interagissent, influencées par une série de facteurs contingents, qui se réifient en dernière instance dans un score :

« Les performances aux tests standardisés sont considérées comme le reflet, non questionné et non problématique, de la capacité sous-jacente de l'enfant. L'autorité du test à mesurer la capacité réelle de l'enfant est acceptée aussi bien par les enseignants que par l'administration scolaire. Les résultats aux tests sont acceptés sans aucun doute comme une mesure correcte et fiable de l'aptitude de l'enfant ».

Cependant des caractéristiques comme le sexe, la race, la prestance, l'habillement, l'apparence physique (la joliesse ou la laideur), les visites des parents à l'école, sont des indications importantes de l'évaluation scolaire.

80. E. Lemert, *Human Deviance, Social Problems and Social Control*, Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall, 1967, 212 p.

81. Ray C. Rist, « On Understanding the Processes of Schooling : The Contributions of Labeling Theory », p. 292-305, in J. Karabel et A. H. Halsey, *Power and Ideology in Education*, New York, Oxford University Press, [1977], 1979, 3e éd., 670 p.

82. Robert Rosenthal et Lenore Jacobson, *Pygmalion in the Classroom ; Teacher Expectation and Pupils' Intellectual Development*, New York, Holt, Rinehart and Winston, 1968, 240 p. ; tr. fr. : *Pygmalion à l'école*, Paris, Casterman, 1971, 294 p.

83. Hugh Mehan, *Accomplishing Understanding in Educational Settings*, Ph. D., University of California at Santa Barbara, 1971, 396 p.

De la même façon, il a été prouvé (H. Becker, 1952 ; R. Rist, 1970, 1973 ; J. Douglas, 1964) [Howard Becker, « Social Class Variations in the Teacher-Pupil Relationship », *Journal of Educational Sociology*, 25, 1952, p. 451-465.

Ray Rist, « Student Social Class and Teachers' Expectations : The Self-fulfilling Prophecy in Ghetto Education », *Harvard Educational Review*, 40, 1970, p. 411-450 ; R. Rist, *The Urban School : A Factory for Failure*, Cambridge, Mass., The M. I. T. Press, 1973 ; Jack Douglas, *The Home and the School*, London, MacGibbon and Kee, 1964.] que les enseignants attendent moins des élèves issus de classes sociales défavorisées que des élèves des classes moyennes, ou bien que ceux qui sont propres et bien habillés, provenant de ce que les enseignants perçoivent comme étant de « meilleures » familles, ont tendance à être surestimés par rapport à leurs capacités scolaires réelles. De même, il n'est pas rare que les enseignants fondent leurs jugements sur ce qu'ils appréhendent vaguement au cours des tout premiers jours de l'année scolaire, sans qu'aucune évaluation formelle n'ait été faite. C'est sur la base des interactions dans la classe entre les élèves et l'enseignant, mais aussi entre les élèves eux-mêmes, ajoutées aux impressions physiques et à ce que l'enseignant devine être la classe sociale d'appartenance la plus probable des élèves, que sont faits ces classements spontanés, qui commencent parfois dès l'école maternelle et peuvent être tenaces, jusqu'à durer pendant plusieurs années, y compris dans des classes différentes avec des enseignants différents⁸⁴.

Certains travaux français, beaucoup plus rares, ont mis en évidence des phénomènes de classement analogues, comme ceux de Daniel Zimmermann sur la sélection non-verbale à l'école primaire⁸⁵, ou ceux de Claude Pujade-Renaud sur les activités non verbales dans la relation pédagogique⁸⁶.

Ces classements peuvent même commencer dès la crèche, comme l'a montré l'étude que Linda Barbera-Stein⁸⁷ a consacrée à des enfants étiquetés comme « émotionnellement perturbés », qui devaient être dirigés vers des crèches à « orientation psychanalytique ». L'étude a révélé que l'étiquetage ne concernait pas seulement l'enfant, mais également ses parents, qui faisaient l'objet d'un étiquetage simultané. En effet, suivant en cela une certaine tradition psychanalytique qui ne s'interroge pas sur ses « allant de soi », le personnel de la crèche attribuait le manque de développement et les problèmes psychologiques de l'enfant au rôle des parents. Ces jugements n'étaient jamais manifestes, mais révélés par les interactions routinières des membres du personnel : ainsi, par exemple, le comportement de l'enfant à la crèche était supposé constituer un indicateur fiable du comportement des parents à la maison.

Si l'on revient au cadre de la salle de classe, il apparaît que lorsque les enseignants manifestent des attentes, elles ne sont pas seulement d'ordre académique, mais elles façonnent également les modèles interactionnels de la classe. Elles sont encore le support qui autorise l'enseignant à attribuer des étiquettes collant à la peau des élèves : un tel sera « brillant », un autre « lent », tel autre « appliqué » ou « crétin », ou « clown ». C'est ainsi que se font, concrètement, le repérage et la sélection⁸⁸.

La plupart du temps, l'élève se conforme progressivement à l'étiquette que l'institution cherche à lui attribuer. Thomas Good et Jere Brophy⁸⁹ ont analysé ce processus à l'intérieur de la classe :

- « 1. Le professeur attend un comportement et une performance spécifiques de certains étudiants.
2. À cause de ces attentes différentes, l'enseignant se comporte différemment envers les différents élèves.
3. Ce comportement du professeur dit à chaque élève quel comportement et quelles performances l'enseignant attend de lui, et influence l'image qu'il a de lui-même, sa motivation, et son niveau d'aspiration.

84. Ray Rist, « Social Distance and Social Inequality in a Kindergarten Classroom : An Examination of the "Cultural Gap" Hypothesis », *Urban Education*, 7, 1972, p. 241-260.

85. Daniel Zimmermann, *La sélection non-verbale à l'école*, Paris, Éditions ESF, 1982, 160 p ; *Observation et communication non-verbale en école maternelle*, Paris, Éditions ESF, 1982, 146 p.

86. Claude Pujade-Renaud et Daniel Zimmermann, *Voies non verbales de la relation pédagogique*, Paris, Éditions ESF, 2e éd., 1979, 118 p.

87. L. Barbera-Stein, « Status and Context in Labeling », *Studies in Symbolic Interaction*, vol. 7, Part B, 1986, p. 431-456.

88. L'ouvrage de C. Pujade-Renaud, *L'école dans la littérature*, Paris, Éditions ESF, 1986, 216 p., fourmille d'anecdotes décrivant ces processus de marquage. Les marquages scolaires explicites, telle la blouse grise que portaient il n'y a pas si longtemps les élèves de l'internat, étaient sans doute pénibles à supporter pour les intéressés. Qu'ils aient aujourd'hui disparu n'est pas pour autant rassurant : d'autres marquages, qui ne s'affichent plus de façon aussi ostentatoire, sont toujours présents, éventuellement même plus sournois.

89. Thomas L. Good et Jere E. Brophy, *Looking in Classrooms*, New York, Harper and Row, 1973, 308 p.

4. Si ce comportement de l'enseignant est constant, et si l'élève ne résiste pas activement ou ne change pas de quelque manière, il tendra à ajuster ses performances et son comportement. Les élèves dont on attend beaucoup atteindront les niveaux élevés, tandis que les performances des étudiants dont on attend peu déclineront.

5. Avec le temps, les performances et attitudes de l'élève seront de plus en plus conformes à ce qu'on attendait de lui au départ » (p. 73).

Il est peu probable que l'élève puisse s'opposer efficacement aux attentes projetées sur lui car il n'a pas conscience de l'existence de ces phénomènes, pas plus d'ailleurs que l'enseignant lui-même. La partie est donc inégale dans l'institution scolaire : la capacité de résistance d'un élève, à moins précisément de prendre le risque d'être classé comme déviant, n'est rien face au pouvoir des enseignants et de l'institution scolaire.

On voit les points de convergence entre la théorie de l'étiquetage et celle de la « prophétie qui s'accomplit ». L'impact, dans l'acte éducatif, du processus d'étiquetage aussi bien que celui de la prophétie, est comparable à celui, plus volontiers reconnu, qu'il a pour les prisons, les hôpitaux psychiatriques, et autres lieux de « redressement ».

Ces recherches nous semblent capitales à la compréhension du fonctionnement du système éducatif. La théorie de l'étiquetage nous fournit en effet le modèle qui permet d'étudier à la fois les processus et les procédures par lesquels l'acte éducatif s'assemble, et par lesquels la sélection se construit, dans et par le travail des interactions.

Cette description de la façon dont se déroulent les apprentissages est presque toujours absente des analyses, sans doute trop macrosociales, qui veulent rendre compte des pratiques de sélection. Cela ne signifie nullement que ces analyses soient fausses. Elles sont simplement défailtantes à faire comprendre les mécanismes concrets-réels par lesquels la sélection de classe s'opère. Toutefois, les analyses qui se situent au niveau microsocial n'échappent pas non plus à cette critique. Il ne suffit pas d'analyser, comme le font R. Rosenthal et L. Jacobson, les protocoles et les conséquences d'un test. Leur affirmation selon laquelle les attentes des enseignants étaient la variable causale qui provoquait des modifications dans les performances des élèves relevait davantage de l'intuition que des données elles-mêmes. Comprendre les mécanismes qu'ils ont très justement identifiés aurait nécessité le passage par la description minutieuse des interactions dans la classe. Cela exige d'adopter une attitude localiste, attentive à l'ici-et-maintenant de l'acte éducatif, comme le fait, outre la *labeling theory*, l'ethnométhodologie, dont nous allons exposer, dans le prochain chapitre, les principaux travaux dans le domaine de l'éducation.

Auparavant, une étude nous servira de transition entre les recherches interactionnistes en éducation et les recherches qui prennent pour axe dominant la théorie ethnométhodologique. C'est celle que Bennetta Jules-Rosette et Hugh Mehan (1986) ont consacrée aux problèmes de l'abolition de la ségrégation raciale scolaire aux États-Unis, qu'ils abordent, disent-ils, dans « une perspective interactionniste »⁹⁰.

La fin de la ségrégation raciale à l'école ?

La plupart des études menées sur l'abolition de la ségrégation raciale à l'école, estiment les auteurs, ont été menées dans le cadre étroit des études sur la culture et sur l'histoire des États-Unis, alors qu'il faudrait situer le problème en termes de communication interculturelle, de stratification éducative et de relations de pouvoir. D'autre part, les médiocres résultats des recherches qui ont été faites dans des écoles où la ségrégation raciale est officiellement abolie montrent qu'il est indispensable d'étudier attentivement les interactions entre les groupes majoritaires et minoritaires, entre les enseignants et ces groupes, et de mener des recherches sur l'évaluation et sur l'« étiquetage ». De même,

« les variables utilisées doivent être réexaminées afin de situer le phénomène de la déségrégation dans la vie quotidienne des éducateurs et des élèves » (p. 207).

90. Bennetta Jules-Rosette et Hugh Mehan, « Schools and Social Structure. An Interactionist View », p. 205-228, in Jeffrey Prager, Douglas Longshore et Melvin Seeman, *School Desegregation Research : New Directions in Situational Analysis*, New York, Plenum Press, 1986, 268 p.

Dès qu'on adopte un point de vue interactionniste, certains éléments de cette problématique apparaissent, qui n'étaient pas visibles auparavant. Par exemple, M. Wax⁹¹ a montré que si la mixité est effectivement réalisée à l'intérieur de la classe, les barrières se reconstituent dans la cour de récréation. Les élèves noirs qui adoptent le « style blanc », dans leur vêtement, leur coiffure, leur langage, sont inclus dans les activités sociales des élèves blancs, mais ceux qui n'ont pas ces aspirations en sont exclus. J. Hanna⁹² a également montré, dans son étude sur une école du Texas, que la loi sur la déségrégation était impuissante à harmoniser les interactions sociales entre les Blancs et les Noirs. Leur présence dans une même classe ne signifiait pas que la déségrégation avait été effectivement accomplie. La ségrégation était réintroduite par les deux groupes, qui s'agressaient violemment, étaient séparés dans la classe comme dans la cour, et menaient des activités différentes. Les explications de ces comportements en termes de différences culturelles sont insuffisantes, selon B. Jules-Rosette et H. Mehan, car elles ne tiennent pas compte des facteurs économiques et des bases institutionnelles présents dans ces attitudes antagonistes. Ainsi, J. Ogbu⁹³ a-t-il rappelé que le type d'emplois occupés par les Noirs dans la société américaine influe directement sur la vision de l'école qu'ont les enfants noirs. Cela tend à prouver que les barrières rencontrées par les minorités en matière économique et sociale engendrent des résultats scolaires médiocres parce qu'elles diminuent l'ambition de leurs membres.

Quand on examine les interactions dans l'école, la question de la déségrégation prend une allure nouvelle : comment la déségrégation est-elle réellement perçue dans l'école ? Quelles sont les pratiques réelles des élèves, des enseignants et de l'Administration en la matière ?

Il y a d'abord les discriminations fondées sur le langage, écrit comme oral, comme l'ont montré les études de Basil Bernstein⁹⁴ et de William Labov⁹⁵ : les enfants des minorités qui ne maîtrisent pas parfaitement l'anglais standard de la majorité blanche sont rapidement isolés, sont étiquetés comme mauvais élèves, et font l'objet d'une discrimination réelle de la part des enseignants puisqu'ils ne reçoivent pas la même attention éducative que les autres enfants.

D'autre part, la structure de l'école elle-même est responsable du processus de reségrégation, dans la mesure où les dispositifs qui sont mis en place pour lutter contre la ségrégation raciale engendrent eux-mêmes une ségrégation. En effet, d'une part, ce sont ces dispositifs qui structurent les contacts entre les groupes d'élèves ; d'autre part, le classement des élèves par filières et par groupes de niveau engendre directement une nouvelle ségrégation des groupes minoritaires. Comme l'ont montré les études influencées par l'ethnométhodologie, que nous allons maintenant examiner, l'école a des pratiques de tri et d'orientation des élèves, vers certains curricula, qui ne sont jamais favorables aux minorités, perpétuant et reproduisant ainsi les inégalités.

91. M. Wax (éd.), *Within These Schools* (Project Report, NIE-G-789-0046), Washington, DC, National Institute of Education, 1979.

92. J. Hanna, « Public Social Policy and the Children's World : Implications of Ethnographic Research for Desegregated Schooling », in G. Spindler (éd.), *Doing the Ethnography of Schooling : Educational Anthropology in Action*, New York, Holt, Rinehart and Winston, 1982.

93. J. Ogbu, *Minority Education and Caste : The American System in Cross-Cultural Perspective*, New York, Academic Press, 1978.

94. B. Bernstein, « Elaborated and Restricted Codes : Their Social Origins and Some Consequences », *American Anthropologist*, 1964, 66, p. 55-69.

95. William Labov, « The Logic of Nonstandard English », in P. Giglioli (ed.), *Language and Social Context*, Harmondsworth, Penguin Books, 1972.

Chapitre 4

Les travaux d'inspiration ethnométhodologique en éducation

La question de l'inégalité, de sa production et de sa reproduction, est au cœur de la sociologie de l'éducation dans son ensemble, mais elle a également été à l'origine des travaux ethnométhodologiques en éducation. Toutefois, l'ethnométhodologie, par le renversement épistémologique que nous avons évoqué, remplace l'étude des causes ou des variables déterminantes par l'étude du sens que produisent les acteurs en interaction.

La sociologie de l'éducation présente habituellement les faits éducatifs sous la forme de statistiques montrant l'inégalité des performances scolaires selon l'âge, le sexe, le milieu social d'origine, considérés comme des variables explicatives des phénomènes observés. Au contraire, les études ethnométhodologiques en éducation se proposent de décrire les pratiques par lesquelles les acteurs du système éducatif, enseignants et enseignés, mais aussi décideurs et parents, produisent ces phénomènes réifiés : les normes sur lesquelles l'institution scolaire repose, en particulier la sélection et l'exclusion scolaires, ne sont pas instituées par un ordre diabolique caché ; elles sont au contraire produites au jour le jour par les partenaires de l'acte éducatif.

L'ethnométhodologie de l'éducation veut montrer l'inégalité en train de se faire, et non, comme le veut la sociologie de la reproduction, une inégalité déjà accomplie, lisible dans des séries statistiques, dont on irait chercher les causes dans les inégalités sociales ou dans les handicaps culturels. Pour cette dernière école de pensée, - dont les travaux de ses principaux représentants, Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron, Christian Baudelot, Roger Establet, ont marqué sociologiquement et politiquement les réflexions des années 1960 et 1970 sur l'éducation -, l'école est un système de classement des individus et perpétue ainsi la division de la société en classes, contribuant à maintenir les inégalités. Toutefois, même si l'on considère l'inégalité sociale comme un effet (re)produit par le système scolaire, l'analyse laisse intacte la question de savoir quel est le processus social de la construction de cette inégalité.

1. Les principes régulateurs de l'ethnométhodologie dans le champ de l'éducation

Aux États-Unis, la naissance d'une ethnométhodologie de l'éducation est pratiquement contemporaine des débuts de l'école ethnométhodologique en général dans les années 1960. Ainsi les travaux de A. Cicourel et J. Kitsuse (cf. infra : 3. Les cadres de la sélection et de l'orientation des élèves) sont un premier jalon. La deuxième génération de recherches se manifeste dans les années 1970 autour de A. Cicourel à Santa Barbara. Elle est marquée notamment par des œuvres comme celle d'Hugh Mehan, dont nous présenterons les travaux essentiels. Si ces deux auteurs se situent comme sociologues, l'influence de l'ethnométhodologie dans les recherches éducatives se fait également sentir dans le versant anthropologique, avec F. Erickson et R. McDermott. L'ethnométhodologie de l'éducation est également un courant de recherche anglais, en

particulier dans sa version conversationnaliste (E. Cuff et D. Hustler 1982¹, Alec McHoul 1978², Alec McHoul et Rod Watson 1984³, S. Hester 1985⁴, D. Hustler et G. Payne 1985⁵). D'autres représentants de ce courant sont par ailleurs disséminés en Europe et dans le monde.

Un article de H. Mehan (1978) fait figure de manifeste, et indique les orientations fondamentales en ethnométhodologie de l'éducation⁶.

La « structuration de la structure scolaire »

La plupart des études de sociologie de l'éducation, estime H. Mehan, traitent les structures sociales comme si elles étaient « des faits sociaux » contraignants et objectifs.

« En cherchant des relations statistiques parmi ces structures, ces études ne parviennent pas à considérer la façon dont ces faits sociaux sont produits. »

Il propose, à la suite de quelques autres chercheurs « qui ont étudié les activités structurantes qui rassemblent les structures sociales de l'éducation », une nouvelle approche, qu'il appelle « l'ethnographie constitutive ». En quoi consiste cette approche ? Quelle place occupe-t-elle dans les stratégies dominantes et dans les principales positions théoriques de la recherche en éducation ?

Les études de terrain conventionnelles

L'approche prédominante dans les recherches sur l'éducation, en particulier celles qui se proposent de mesurer les effets de l'éducation, est la recherche corrélationnelle. On y considère que l'éducation fonctionne comme un système d'entrée-sortie : à l'entrée, les principaux aspects de la vie des individus sont autant de facteurs, de variables, telles que le sexe, l'âge, la classe sociale, le nombre d'élèves par classes, l'aptitude des élèves et des enseignants (variables indépendantes) ; à la sortie, ce sont les performances des élèves, l'emploi occupé, le salaire (variables dépendantes). La tâche essentielle de ce modèle, dit H. Mehan, « est de tester la force des relations entre les variables d'entrée et de sortie » (p. 33).

L'idée la plus répandue aux États-Unis est que la réussite, scolaire comme sociale, est avant tout une affaire d'environnement. Un grand nombre d'études sur la mobilité sociale ont montré l'influence du nombre d'années d'études sur le statut social, renforçant ainsi les vues environmentalistes ou behavioristes, selon lesquelles les mécanismes de l'apprentissage jouent un rôle mineur comparés à l'influence décisive de l'environnement.

D'autres théories, telles que celle de la reproduction sociale et culturelle à l'école, ou celle mettant l'accent sur l'importance dans l'éducation des facteurs héréditaires, ou encore celle de l'environnement familial du jeune enfant, ont toutes en commun de négliger le rôle que joue concrètement l'école dans les performances des élèves. D'autre part, aucune d'entre elles n'indique les moyens par lesquels améliorer l'égalité des chances.

Tout se passe comme si l'éducation, en tant que processus, avait été traitée comme une « boîte noire », qu'on néglige délibérément d'analyser, pour ne s'intéresser qu'à l'entrée et à la sortie. Bien que l'éducation soit une variable majeure dans leurs théories mêmes, les chercheurs de tous ces courants n'ont pas examiné directement les processus éducationnels. En fait, les chercheurs qui adoptent l'une ou l'autre de ces grandes tendances méthodologiques

1. E. Cuff et D. Hustler, « Stories and Storytime in an Infant Classroom : Some Features of Language in Social Interaction », *Semiotica*, 42, 2, 1982, p. 119-145.

2. Alec W. McHoul, « The Organization of Turns at Formal Talk in the Classroom », *Language in Society*, 7, 1978, p. 183-213 ; Alec W. McHoul, « The Organization of Repair in Classroom Talk », *Language in Society*, 19, 1990, p. 349-377.

3. Alec W. McHoul et Rod Watson, « Two Axes for the Analysis of "Commonsense" and "Formal" Geographical Knowledge in Classroom Talk », *British Journal of Sociology of Education*, 5, 3, 1984, p. 281-302.

4. S. Hester, *Ethnomethodology and the Study of Deviance in Schools*, p. 243-263, in R. G. Burgess (ed.), *Strategies of Educational Research. Qualitative Methods*, Lewes, England, Falmer Press, 1985, 352 p.

5. D. Hustler et G. Payne, *Ethnographic Conversation Analysis : An Approach to Classroom Talk*, p. 265-287, in R. G. Burgess (ed.), *Strategies of Educational Research. Qualitative Methods*, op. cit. ; D. Hustler et G. Payne, « Power in Classroom », *Research in Education*, 28, 1981, p. 49-64.

6. Hugh Mehan, « Structuring School Structure », *Harvard Educational Review*, 48, 1, Feb. 1978, p. 32-64.

« ne tiennent pas compte des activités sociales structurantes qui créent les “faits sociaux” objectifs et contraignants du monde éducatif. Une troisième perspective de recherche, récemment appliquée à l’éducation, cherche à réparer cette omission en étudiant les activités sociales structurantes qui assemblent les structures sociales dans les institutions éducatives ».

L’analyse des conditions concrètes dans lesquelles le procès éducatif se déroule quotidiennement est en effet indispensable pour qui veut comprendre l’influence de l’école sur la vie future des individus. Il s’agit de montrer concrètement comment des facteurs tels que le nombre d’élèves par classe, les méthodes pédagogiques, ou encore la taille des salles de cours, « opèrent dans des situations éducatives pratiques », et montrer en situation l’influence de facteurs tels que la classe sociale, la race ou l’attitude de l’enseignant.

L’ethnographie constitutive et la micro-ethnographie de la classe

Ce courant regroupe un certain nombre de chercheurs. R. McDermott (1976) parle « d’analyse de contexte »⁷, F. Erickson (1975) de « micro-ethnographie »⁸.

Louis Smith avait, dès 1967, appelé « micro-ethnographie de la classe » l’étude qu’il avait menée dans une école selon des méthodes ethnographiques classiques⁹. En pratiquant l’observation participante dans une classe d’un quartier pauvre d’une grande ville, il avait, grâce à la connaissance ethnographique du contexte scolaire, identifié les problèmes concrets qui n’étaient abordés habituellement que d’une manière théorique, les rapportant à un ensemble d’hypothèses générales. Il avait assimilé cette micro-ethnographie à l’étude d’un système social en miniature : l’observation du niveau local, les interprétations de la situation faites in situ renvoyaient, selon L. Smith, à des hypothèses qui pouvaient être faites au niveau général des systèmes.

Cependant, H. Mehan préfère employer le terme « ethnographie constitutive » pour éviter, dit-il, deux erreurs d’interprétation possibles :

- le terme micro ne correspond pas à son projet, qui est d’établir des liens entre les niveaux micro et macro en montrant, à des niveaux d’analyse variés, comment une structure se construit ;
- l’expression « micro-ethnographie » a déjà été utilisée dans des études de terrain qui ne prenaient pas en compte les interactions qui servent à la construction des modèles décrits.

Reprenant l’un des principes fondateurs de l’ethnométhodologie, selon lequel « les faits sociaux sont des accomplissements pratiques » (H. Garfinkel, 1967), H. Mehan affirme que

« Les études d’ethnographie constitutive fonctionnent sur l’hypothèse interactionniste que les structures sociales sont des accomplissements sociaux. (...) La croyance centrale des études constitutives sur l’école est que les “faits sociaux objectifs”, tels que l’intelligence des étudiants, leurs performances scolaires, ou leurs plans de carrière, ainsi que les dispositifs routiniers du comportement, telle l’organisation de la classe, s’accomplissent dans l’interaction entre enseignants et étudiants, testeurs et étudiants, directeur et enseignants. (...) L’ethnographie constitutive est l’étude des activités structurantes qui construisent les faits sociaux de l’éducation » (p. 36).

Plusieurs caractéristiques méthodologiques distinguent l’ethnographie constitutive :

- la disponibilité des données, qui sont consultables (documents audio ou vidéo par exemple, ou transcription intégrale),
- l’exhaustivité du traitement des données, qui est un moyen de lutte contre la tendance à n’exploiter que les éléments favorables aux hypothèses des chercheurs,
- la convergence entre les chercheurs et les participants sur la vision des événements, les chercheurs s’assurant que la structure qu’ils découvrent dans les actions est la même que celle qui oriente les participants dans ces actions. On utilise des « dispositifs de vérification », qui sont la demande de confirmation, auprès des enquêtés, que les cadres d’analyse sont corrects.

7. R. P. McDermott, *Kids Make Sense : An Ethnographic Account of the Interactional Management of Success and Failure in one First-Grade Classroom*, Ph. D., Stanford University, Anthropology Department, 1976.

8. F. Erickson, « Gatekeeping and the Melting Pot : Interaction in Counseling Encounters », *Harvard Educational Review*, 45, 1, 1975, p. 44-70.

9. Louis Smith, « The Micro-Ethnography of the Classroom », *Psychology in the Schools*, 4, 1967, p. 216-221.

- l'analyse interactionnelle, qui évite à la fois la réduction psychologique et la réification sociologique. Parce que l'organisation des événements est socialement construite, on cherchera cette structuration dans les expressions et dans les gestes des participants.

2. Choix méthodologiques et dispositifs pratiques

Dans la pratique, quand ils vont sur le terrain, les ethnométhodologues empruntent leurs outils de recherche à d'autres courants, en particulier à l'ethnographie et à différentes formes de *fieldwork*¹⁰.

La description ethnographique

Les dispositifs de recueil des données employés dans le domaine de l'éducation par les ethnométhodologues sont extrêmement variés : observation directe dans les classes, observation participante, entretiens, études des dossiers administratifs et scolaires, des résultats aux tests, enregistrements vidéo des cours ou des entretiens d'orientation, projection des enregistrements aux acteurs eux-mêmes, enregistrements des commentaires faits au cours de ces projections. Ces méthodes relèvent de la méthode ethnographique dont l'indication première est l'observation de terrain, l'observation des acteurs en situation.

Au-delà de ces techniques de recueil des données, c'est une posture particulière de recherche qui est adoptée par les chercheurs de ce courant. Elle peut être résumée par la position exprimée par H. Mehan dans sa thèse de Doctorat¹¹ :

« Les problèmes que l'équipe de recherche a rencontrés sont devenus partie intégrante de la recherche. Les interactions que nous avons eues avec les officiels de l'école pour recueillir des matériaux ne peuvent pas être séparées des matériaux eux-mêmes » (p. 22).

Ce principe instaure la reconnaissance du caractère indexical, c'est-à-dire contextuel, de tout fait social, dont l'analyse devrait, en raison de cette indexicalité, évidemment tenir compte.

Une autre particularité frappe dans le travail de recherche que H. Mehan rapporte dans sa thèse : l'abandon des fameuses « hypothèses-avant-d'aller-sur-le-terrain ». L'équipe de recherche, conduite par A. Cicourel¹², ne savait pas très bien que chercher au début. Ils voulaient étudier les leçons dans les classes, mais comme l'écrit H. Mehan :

« Nous ne pouvions nous servir que de vagues termes descriptifs, tels que : “Nous voulons regarder la façon dont vous enseignez aux enfants, le type de style que vous employez ; comment vous décidez qu'une réponse est correcte ou non ; nous voulons voir si votre vocabulaire coïncide avec celui employé par les enfants dans la classe.” Ces descriptions vagues étaient nécessaires parce que nous n'étions vraiment pas capables de dire à l'enseignante ce que nous voulions avant de l'avoir vue, et aussi parce que nous avions peur que son comportement en fût influencé » (p. 26).

H. Mehan révèle même (p. 27) que, lorsqu'il a commencé à enregistrer intégralement les leçons, il n'avait pas encore l'intention d'étudier la compréhension qu'ont les enfants des phrases prépositionnelles ; c'est seulement

10. Bien qu'il ne se présente pas comme un « manuel » de recherches ethnométhodologiques, on pourra se reporter à l'ouvrage de Robert Emerson (1983), qui fait lui-même partie du courant ethnométhodologique de l'Université de Californie à Los Angeles. L'ouvrage, qui est dédié à Everett Hughes, présente de manière très complète et très claire les différentes positions et techniques de recherche de terrain qu'ont adoptées certains chercheurs proches ou assimilés au courant ethnométhodologique : Robert Emerson, *Contemporary Field Research*, Prospect Heights, Ill., Waveland Press, 2e éd., 1988 [1983], 335 p.

11. Hugh Mehan, *Accomplishing Understanding in Educational Settings*, Ph. D., op. cit.

12. L'équipe de recherche était composée d'Hugh Mehan, Robert McKay, Marshall Shumsky, Kenneth Leiter, David Roth, Kenneth and Sybillin Jennings, tous étudiants de Cicourel, et travaillant sur des aspects différents. L'ensemble de ces recherches, menées en 1968 et 1969, au cours desquelles chacun a été “l'assistant” des autres, a abouti à autant de thèses de doctorat qu'il y avait de chercheurs, toutes originales et soutenues à l'Université de Californie à Santa Barbara. Ce travail collectif a également donné lieu à une publication collective : Aaron Cicourel et al., *Language Use and School Performance*, New York, Academic Press, 1974, 368 p.

lors du visionnement des bandes qu'il en a eu l'idée, parce que la vidéo lui révéla véritablement ce problème, dont il n'avait fait que pressentir l'importance.

Un autre trait encore de la pratique de l'ethnométhodologie est qu'elle requiert la description. Puisque l'ethnométhodologie se donne pour but de montrer les moyens qu'utilisent les membres pour organiser leur vie sociale en commun, la première tâche d'une stratégie de recherche ethnométhodologique est de décrire ce que les membres font. Ce qui implique également le choix délibéré d'un certain localisme, qui n'est pas une contre-indication à une pratique scientifique de la sociologie.

La « filature » ethnographique

Je propose de traduire par « filature » la notion de *tracking* telle que l'utilise D. H. Zimmerman (s. d.)¹³ dans une acception très différente de l'usage qu'on en fait dans le système éducatif américain, où ce terme désigne un classement des élèves en groupes de niveau (cf. infra). D. Zimmerman prend le mot *tracking* dans le sens courant de pister, « suivre à la piste, marcher sur les traces de quelqu'un » (*Harrap's* 1984).

Selon D. Zimmerman, se placer dans la position d'un individu de la collectivité nécessite la prise en compte de ses propres implications dans la stratégie de recherche. D'autre part, acquérir « une vue intime d'un monde social particulier » suppose de partager avec les membres un langage commun afin d'éviter les erreurs d'interprétation. Capter le point de vue des membres ne consiste pas simplement à écouter ce qu'ils disent ni à leur demander d'explicitier ce qu'ils font. Cela implique de situer leurs descriptions dans leur contexte et de *considérer les descriptions des membres comme des instructions de recherche*.

L'intérêt porté au point de vue des membres est souvent considéré comme le signe d'une approche subjective. D. Zimmerman rappelle que la notion de membre doit être interprétée dans le sens ethnométhodologique : est appelé membre celui qui possède « la maîtrise du langage naturel » (H. Garfinkel et H. Sacks, 1970), la compétence sociale de la collectivité dans laquelle il vit. Le principe de l'entretien ethnographique consiste à obtenir d'un informateur le savoir socialement sanctionné de sa communauté, ce qui veut dire que ses descriptions et ses commentaires sont reconnus comme valides, appropriés, par les autres membres compétents de la communauté. Ce qui ne signifie aucunement, insiste D. Zimmerman, qu'il y ait un quelconque transfert de compétence de « l'autorité analytique vers les sujets de la recherche », même si les informations recueillies doivent faire l'objet d'une « validation intersubjective ». .

Il faut décrire les événements répétitifs et les activités qui constituent les routines du groupe qu'on étudie, ce qui suppose d'adopter une double position : être en position extérieure pour écouter et être un participant des conversations naturelles dans lesquelles les significations des routines des participants émergent. La « filature » ethnographique pourrait constituer une solution au problème de la position de l'observateur face à la diversité des comportements sociaux. Elle permet non seulement de les observer mais aussi de découvrir ce que les participants en disent.

Cette stratégie de recherche s'appuie sur l'idée que

« la vie sociale est méthodiquement accomplie par les membres. Dans les caractéristiques de ces accomplissements résident les propriétés des faits sociaux de la vie quotidienne : le caractère répétitif, routinier, standardisé, transpersonnel et transsituationnel des modèles de l'activité sociale des membres. (...) Une compréhension détaillée des méthodes des membres pour produire et reconnaître leurs objets sociaux, événements, activités, (...) sert également à imposer une discipline aux analystes de l'activité sociale. (...) C'est seulement en sachant *comment* les membres construisent leurs activités qu'on peut être raisonnablement certain de ce que ces activités sont réellement ».

Alors que la sociologie traditionnelle voit dans les situations instituées le cadre contraignant de nos pratiques sociales, la théorie ethnométhodologique, fondamentalement constructiviste¹⁴, met au contraire en valeur la construction sociale, quotidienne et incessante, des institutions dans lesquelles nous vivons. Le secret de l'assemblage social ne réside pas dans les statistiques produites par des « experts » et utilisées par d'autres

13. Don Zimmerman, *Fieldwork as a Qualitative Method*, doc. ronéo, 18 p., document communiqué par l'auteur, s.d., s.l.

14. Hugh Mehan, « Le constructivisme social en psychologie et en sociologie », *Sociologies et sociétés*, XIV, 2, 1982, p. 77-95.

« experts sociaux » qui en ont oublié le caractère réifié. Le secret du monde social se dévoile au contraire par l'analyse des *ethnométhodes*, c'est-à-dire des procédures que les membres d'une forme sociale utilisent pour produire et reconnaître leur monde, pour le rendre familier en l'assemblant.

3. Les cadres de l'orientation et de la sélection des élèves

En 1963, A. Cicourel et J. Kitsuse publient ce qui peut être considéré comme le premier ouvrage en ethnométhodologie de l'éducation, consacré à l'étude de la prise de décisions dans le champ éducatif¹⁵.

A. Cicourel et J. Kitsuse partent de l'idée que l'École constitue un mécanisme de différenciation sociale. Un grand nombre d'études ont montré, estiment-ils, que la performance scolaire des élèves, en particulier l'admission ou non à l'université, n'est pas due au niveau intellectuel, ou aux performances scolaires antérieures, ou encore aux capacités financières de leurs parents. Cependant, à l'époque, de nombreuses études montraient aux États-Unis que cette réussite scolaire était liée au milieu familial, à la motivation qui y était acquise, à l'aspiration sociale liée à l'appartenance à une classe sociale ou à un groupe ethnique, bref à un ensemble de facteurs que des sociologues français ont ensuite regroupés sous la notion de « capital culturel ». Contrairement à ce que voudrait nous montrer la sociologie quantitative nord-américaine de l'éducation, qui considère ces facteurs comme « évidents », ils ne sont pas adéquats pour expliquer pourquoi des élèves brillants à l'école ne passent pas à l'université.

A. Cicourel et J. Kitsuse considèrent qu'il faut remettre en question l'analyse de Parsons, quand il fait l'hypothèse que les attentes « virtuellement attribuées » d'accès à l'université parmi les classes supérieures et moyennes expliquent le taux élevé d'enfants de ces catégories-là dans l'université. Bien qu'il attribue un rôle à l'école et aux performances scolaires dans son analyse, Parsons n'explore pas systématiquement comment l'organisation formelle de l'école influence la réalisation de ces attentes. En insistant sur le caractère d'attribut de classe de ces aspirations, il suppose que les processus organisationnels font partie de la routine et ne posent donc pas de problèmes. C'est cette hypothèse que A. Cicourel et J. Kitsuse remettent en question.

Évaluer les pratiques d'évaluation et de classement

Ils vont donc mener une enquête par interview sur les pratiques d'évaluation auprès de la conseillère d'orientation d'un établissement, en examinant en particulier les critères qu'elle utilise pour classer les performances scolaires des élèves, et en comparant ces classements aux mesures « objectives » observées au cours de la passation de tests d'aptitude (SCAT).

La conseillère emploie cinq catégories afin de classer les élèves, depuis « excellent » jusqu'à « mauvais ». Quand on lui demande quelle est la base de ses jugements, elle répond qu'ils sont fondés sur l'aptitude, déterminée en général par les résultats obtenus à des tests et aux performances scolaires. On pourrait donc s'attendre à une parfaite adéquation entre ses évaluations, fondées sur des tests, et la distribution statistique du test employé, le SCAT. La comparaison des deux séries de classement montre qu'il n'en est rien. On trouve de si nombreuses incohérences qu'on est en droit de penser que le critère de différenciation du test n'est manifestement pas celui qui est utilisé pour opérer le classement scolaire réel. Cela est évidemment capital pour la vie des élèves puisque c'est à partir de ce classement que les élèves sont jugés comme ayant ou non « des problèmes ». Si les « critères rationnels » des tests ne sont pas vraiment pris en compte dans le jugement des conseillers d'orientation, quels autres critères utilisent-ils ? Quelles sont les variables responsables des écarts observés ?

A. Cicourel et J. Kitsuse analysent la relation entre le système de stratification que la conseillère se représente et le classement des types de performance scolaire. Ils lui posent les questions suivantes :

- Selon vous, combien de groupes sociaux sont représentés dans l'école dans laquelle vous travaillez ?
- Comment pourriez-vous décrire chacun de ces groupes ?

15. Aaron Cicourel et John Kitsuse, *The Educational Decision-Makers*, Indianapolis, Bobbs-Merrill, 1963, 178 p.

— Placez chacun de ces élèves (inscrits sur des fiches) dans leur groupe d'appartenance.

A. Cicourel et J. Kitsuse s'attendaient, disent-ils, à ce que la conseillère utilise les mêmes critères de sens commun que n'importe qui dans la population, c'est-à-dire des catégories et des critères généraux, vaguement définis, et peut-être appliqués de façon incohérente. Mais dès la première question, sans autre incitation de la part de l'*interviewer*, elle se mit à décrire chaque groupe social de façon précise, rendant même la seconde question inutile.

Elle identifie plusieurs catégories en faisant les commentaires suivants :

. Il y a d'abord les leaders, qui sont toujours en tête des activités de l'école. Ils appartiennent à l'Église Méthodiste.

. Juste en dessous, il y a un groupe qui essaye de rejoindre le premier, et qui ferait presque n'importe quoi pour y parvenir. Ils pourraient être de bons dirigeants de campagne électorale des premiers.

Ces élèves ont cependant de grandes difficultés scolaires. La plupart des abandons vers seize ou dix-sept ans proviennent de ce groupe.

. On ne peut pas nier qu'il y ait dans l'école un « groupe noir », avec sa propre identification.

. Ensuite, il y a un groupe qui reste, par soustraction. Ce n'est pas un vrai groupe, bien qu'il y ait quelques fortes individualités.

. Il y a des élèves isolés, qui n'appartiennent à aucun groupe, mais qui sont pourtant des individualités intéressantes. C'est le genre à porter des collants noirs et une guitare. À la fois ils sont et ne sont pas un groupe. On leur prête attention. Ils sont souvent remarquables, extrêmement sensibles et intelligents. Certains sont suivis sur le plan psychiatrique. En fait, c'est le groupe des solitaires.

. Un autre groupe ressemble au groupe des « solitaires », mais en plus « rebelle », s'habille de façon provocante, avec des jupes trop courtes (il y a dans l'échantillon, commentent les auteurs, 4 ou 5 filles constamment ensemble qui correspondent à cette description).

Ces commentaires de la conseillère indiquent qu'elle pense les classes sociales en termes de types sociaux. À l'exception des deux premiers types et du groupe de Noirs, ses descriptions ne sont pas hiérarchisables en termes traditionnels de classe sociale. Sa classification semble reposer sur l'adoption ou au contraire le rejet, par les élèves, d'un certain type d'activités sociales ou de comportements sociaux. Le tableau à double entrée qui croise l'appartenance à ces types sociaux et l'évaluation par la conseillère des performances scolaires des élèves est très significatif : on observe une véritable superposition des deux classements, le type social n° 1 correspondant presque entièrement à « excellentes performances », et réciproquement.

Pourtant, quand on rapproche ce classement par types sociaux opéré par la conseillère des résultats des mêmes élèves au test SCAT, on constate une très grande distorsion : les notes moyennes, et même parfois mauvaises, des élèves du type social n° 1 ne les disqualifient pas aux yeux de la conseillère qui les a néanmoins classés dans cette catégorie. D'autre part, il y a autant d'élèves, dans les types sociaux autres que ceux du type 1, qui obtiennent au test un score égal ou supérieur à 73 (niveau excellent) que dans le type social 1.

Ainsi, aux yeux de la conseillère, un « excellent » élève est celui qui appartient au groupe des leaders, avec un bon résultat au test, même si ses notes scolaires sont mauvaises.

Mobilité sociale de concurrence et mobilité sociale de parrainage

Les conclusions auxquelles ils arrivent sont à confronter, estiment A. Cicourel et J. Kitsuse, à l'analyse de Ralph Turner¹⁶ qui faisait la distinction entre la *mobilité sociale de concurrence*, faisant l'objet d'une lutte (qui caractériserait selon lui le système scolaire américain), et la *mobilité sociale de parrainage* (qui caractériserait au contraire le système britannique) :

16. Ralph Turner, « Sponsored and Contest Mobility and the School System », *American Sociological Review*, 25, déc. 1960, p. 855-867.

- la première est un système dans lequel le statut d'élite est obtenu au prix des efforts personnels des aspirants, qui choisissent les stratégies adéquates pour parvenir à leurs buts, sans que personne soit sûr à l'avance des résultats ;
- dans la mobilité de parrainage au contraire, le recrutement des élites est fait par les élites déjà établies ou leurs agents. Le statut d'élite est donné et ne peut être conquis, indépendamment des efforts ou de la stratégie des concurrents.

L'étude de A. Cicourel et J. Kitsuse vient tempérer l'optimisme de Turner sur la concurrence ouverte et loyale qui régnerait dans le système éducatif américain. Ils montrent en effet que les enseignants et les conseillers, dans leurs activités de tous les jours, exercent un contrôle effectif sur l'accès des élèves aux différents curricula, en particulier leur accès dans le curriculum décisif pour une mobilité sociale ascendante : la préparation à l'université.

Formellement, le système scolaire américain présente bien les caractéristiques que Turner attribue à la mobilité sociale de concurrence : examens périodiques, critères formalisés régissant la progression des élèves dans la hiérarchie des niveaux, l'admission à l'université est l'aboutissement d'une compétition. Cependant, affirment A. Cicourel et J. Kitsuse,

« la progression des élèves tout au long de cette succession de transitions dépend des interprétations, jugements et actions des personnels de l'école vis-à-vis de la biographie de l'élève, de son adaptation sociale et personnelle, de son apparence et de son maintien, de sa classe sociale et de son type social, autant que de sa capacité et de ses performances. Dans les lycées fortement bureaucratisés, la ressemblance est saisissante avec le parrainage tel qu'on le rencontre dans les universités, dans lesquelles la maturité des étudiants, leur stabilité émotionnelle, leur caractère, leur apparence personnelle, sont souvent des critères importants de leur mobilité sociale ».

La rationalisation du système scolaire, par l'incorporation de concepts et de méthodes issus de la psychiatrie, de la psychologie et des sciences sociales, a légitimé, estiment A. Cicourel et J. Kitsuse, la prise en compte de facteurs personnels et sociaux dans l'interprétation des mesures « objectives » de la capacité et des performances des élèves. C'est pourquoi il est important d'analyser le procès de la mobilité sociale au niveau des activités organisées de la vie quotidienne. Il faudra s'intéresser autant aux façons de faire des personnels d'éducation qu'aux performances académiques des élèves et procéder à une analyse organisationnelle des processus de sélection.

4. L'ethnographie constitutive dans la classe

H. Mehan¹⁷ va reprendre ces analyses et se demander pourquoi certains élèves abandonnent tandis que d'autres continuent. Selon lui, l'orientation des élèves émerge du travail interactionnel des éducateurs et des élèves :

« Les performances des élèves à l'école ne sont pas indépendantes des procédures évaluatives produites par les "*accounts*" des succès, des capacités et des progrès des élèves. Des analyses sur la structuration de la structure scolaire ont été menées dans des dispositifs particulièrement importants dans l'orientation des élèves : en classe, ou au moment des examens, ou dans les rencontres avec des conseillers d'orientation. Elles ont toutes montré que les faits éducatifs propres à ces dispositifs s'assemblent dans les interactions entre les participants » (p. 40).

L'étude de H. Mehan va porter sur trois grands moments de la vie scolaire : la classe, la passation de tests, les entretiens d'orientation.

Quand on observe une classe, elle nous semble organisée : les enseignants et les élèves parlent à tour de rôle, à des moments bien précis. Les élèves écrivent, font des travaux de petits groupes ou lisent en silence. Bref, on est en présence d'une véritable organisation sociale. D'où provient-elle ? Comment les enseignants et les élèves savent-ils quand ils peuvent prendre la parole et quand ils ne le doivent pas ? Plus généralement, comment savent-ils qu'ils peuvent faire ceci ou cela ?

17. Hugh Mehan, « Structuring ... », op. cit. ; Hugh Mehan, *Learning Lessons. Social Organization in the Classroom*, Cambridge, MA, Harvard University Press, 1979, 228 p.

Il s'agit bien entendu d'un ordre institué. H. Mehan et ses collaborateurs ont « vidéoscopé » une classe, avec des élèves d'ethnies et d'âges différents, pendant une année scolaire. Ils ont analysé neuf cours et montré que c'est le travail d'interaction entre les enseignants et les élèves qui produit cette organisation de la classe. Les leçons sont organisées de manière séquentielle (question-réponse-évaluation), mais aussi de façon hiérarchique, par l'utilisation de phases de plus en plus larges, qui comprennent généralement une phase d'ouverture, de développement puis de fermeture. Chaque phase se caractérise par des séquences interactionnelles différentes. Ce sont ces séquences et ces phases organisées qui permettent de distinguer et d'identifier une leçon du flot des autres activités qui se déroulent dans la salle de classe.

Les enseignants et les élèves marquent les frontières des séquences interactionnelles, des échanges thématiques, des phases et des leçons elles-mêmes, par des modifications de leurs comportements gestuels, paralinguistiques et verbaux. Ces changements de comportement ont pour fonction d'indiquer aux interlocuteurs où ils en sont dans le cours de leurs échanges. Ils structurent la situation d'échange. Dans ce sens, on peut dire qu'ils sont des *marqueurs* ou des *délimiteurs des situations*. Ils permettent à chacun de se repérer dans la temporalité de la classe. L'intérêt du travail de H. Mehan est de dévoiler la machinerie sous-jacente, vue mais non remarquée, des échanges sociaux qui constituent ce qu'on appelle une leçon : les enseignants et les élèves

« participent à un ensemble de pratiques méthodiques pour assembler la leçon en un événement organisé, (...) facilitant l'ordonnancement de l'interaction pendant la leçon par l'emploi d'une procédure "d'attribution successive". Chaque acte de langage de l'enseignant n'est pas seulement une information académique, mais indique aussi quels sont ceux des élèves qui devront répondre. Dans des circonstances normales, l'enseignant attribue des "tours de réponse" aux élèves, en les désignant par des moyens verbaux ou non ».

Cette organisation ne fait d'ailleurs que reproduire l'organisation sociale de la vie quotidienne, qui est plus complexe et porte sur des ensembles plus vastes. La vie sociale est faite d'innombrables *marqueurs sociaux*, sans lesquels il n'y aurait pas de vie sociale possible. Ces marques n'existent pas a priori, en-dehors des acteurs, mais sont au contraire produites, continuellement, dans les interactions des membres de la société, du groupe, de la classe, de la réunion entre amis, des conversations téléphoniques, des discours amoureux, etc. Une fois ces marqueurs connus, on sait ultérieurement les reconnaître.

Des marqueurs scolaires de compétence

L'apprentissage exige de construire les dispositifs permettant aux interactions de fonctionner, c'est-à-dire d'instituer ce que j'ai appelé des *marqueurs scolaires*, qui permettent de se repérer dans le cours complexe des échanges et de reconnaître les institutions dans lesquelles on vit.

Les enseignants utilisent des stratégies d'improvisation dans leurs classes. Par exemple lorsqu'un élève ne sait pas répondre à une question, il modifie sa stratégie d'interrogations : il pose une autre question, ou bien il demande la réponse à un autre élève, ou bien encore il persiste. C'est dans ce type d'interactions, de changements de stratégies, que H. Mehan pense qu'on peut déceler des comportements préférentiels de classe de la part des enseignants. C'est là que l'enseignant, plus ou moins consciemment, peut favoriser certains élèves au détriment d'autres, en utilisant systématiquement un certain type de stratégie d'interaction.

Si cette analyse est vraie, elle implique que l'ordre social se construise dans les interactions concrètes de la salle de classe, dans le cours des activités concertées de la vie quotidienne. Selon H. Mehan, la salle de classe peut être considérée comme une micro-communauté, comme l'avait déjà noté Parsons¹⁸. Les outils et les aptitudes que les individus doivent utiliser pour être des membres effectifs de cette communauté-là peuvent être appelés « leur compétence sociale ». Compétence qui doit être comprise non pas comme la connaissance des caractéristiques formelles des énoncés, mais, dans un sens davantage interactionnel, comme

« la capacité nécessaire à la production et à l'interprétation des comportements et des discours socialement adéquats. (...) Cela implique que les valeurs, les normes et les conventions sont interactionnellement négociées et non décidées unilatéralement.

18. Talcott Parsons, « The School as a Social System », *Harvard Educational Review*, 29, 1959, p. 297-318.

« Pour réussir en classe, les élèves ne doivent pas seulement maîtriser les matières académiques, mais apprendre également la forme appropriée dans laquelle exprimer leur savoir académique. La compétence scolaire implique ainsi la forme autant que le contenu ».

Cela est à rapprocher de la notion d'affiliation que j'ai développée¹⁹ (cf. infra). Les normes qui régissent le fonctionnement de la classe, telle que par exemple la prise de parole, ne sont pas d'emblée lisibles, elles ne sont pas communiquées directement aux élèves, mais sont au contraire tacites. Les élèves doivent donc « déduire du contexte qui les informe la façon adéquate de s'engager dans l'interaction de la classe ». Ils sont tenus de retrouver les règles implicites qui gouvernent les échanges :

« La participation compétente dans la communauté de la classe requiert des élèves qu'ils interprètent les règles implicites de la classe, qui décident quand, avec qui, de quelle façon ils ont le droit de parler, et quand, avec qui et de quelle façon ils peuvent agir » (H. Mehan 1978, p. 49).

L'analyse détaillée de ce mécanisme devrait nous renseigner de manière précise sur la possibilité qu'ont les élèves, dans cette quête subtile, d'être plus ou moins aidés par des attitudes imperceptibles de l'enseignant à identifier ces règles. L'hypothèse selon laquelle les enseignants ont des attitudes différentes en fonction de leur décodage instantané, puis documenté, des classes et des types sociaux représentés dans leur cours, autrement dit aident plus ou moins tel ou tel type d'élève dans la découverte et l'interprétation des règles tacites, me paraît extrêmement sérieuse. Ces remarques de H. Mehan, qui sont circonscrites à la salle de classe, peuvent sans doute être étendues à des dispositifs plus larges ou à d'autres moments de l'acte éducatif.

Interactions et apprentissages

R. McDermott analyse dans quelle mesure les interactions dans la classe favorisent ou freinent les processus d'apprentissage²⁰. Il ne s'agit pas d'examiner les techniques pédagogiques susceptibles d'améliorer le rendement scolaire, mais de montrer les relations sociales dans la classe.

Selon R. McDermott, les « relations de confiance réciproque » sont nécessaires, comme l'a montré H. Garfinkel²¹ dans un autre contexte, au bon fonctionnement des classes. L'établissement de ces relations dépend du contexte institutionnel dans lequel elles s'élaborent : là où les enseignants et les élèves peuvent nouer ces relations, le travail scolaire est plus facile :

« On commence à découvrir l'importance capitale des ressources culturelles et institutionnelles dans la compréhension des différences entre les classes qui échouent et les classes qui réussissent » (p. 199).

A l'école élémentaire, la moitié du temps scolaire est consacré à l'organisation des activités. Par conséquent, la communication dans la classe est un facteur décisif de l'apprentissage. Les différences de qualité de communications entre les élèves et leur enseignant expliqueraient pourquoi certains élèves mettent plus longtemps que d'autres pour accomplir certaines tâches. Ainsi le secret de la réussite individuelle serait à débusquer dans les interactions qui s'établissent entre l'enseignant et chaque élève. Aussi R. McDermott nous propose-t-il d'analyser le contexte des apprentissages. La méthode qu'il préconise est encore l'ethnographie, qui est

« la tentative de décrire la méthodologie d'un groupe, c'est-à-dire une tentative de décrire les procédures que les membres d'un groupe utilisent pour communiquer de façon culturellement raisonnable » (p. 201).

Des procédures logiques, qu'on peut appeler des ethnométhodes, sont à l'œuvre dans le procès éducatif, qu'il s'agit de découvrir et d'analyser. Analyser ces ethnométhodes, c'est comprendre comment les enseignants et les élèves parviennent à « donner sens » au travail éducatif.

Les apprentissages réussis, estime R. McDermott après plusieurs études, sont ceux qui reposent sur les relations de confiance que l'enseignant a su établir avec les élèves, ce qui n'exclut pas les méthodes d'enseignement

19. Alain Coulon, « L'affiliation institutionnelle à l'université », *Pratiques de formation*, 9, 1985 (avril), p. 137-147.

20. R. P. McDermott, « Social Relations as Contexts for Learning in School », *Harvard Educational Review*, 47, 2, 1977 (mai), p. 196-213.

21. Harold Garfinkel, « A Conception of, and Experiments with "Trust" as a Condition of Stable Concerted Actions », in O. J. Harvey (ed.), *Motivation and Social Interaction*, op cit.

autoritaires, bien que ce soit dans le contexte de classes dont l'organisation est autoritaire, et dans lesquelles les relations de confiance n'ont pas été établies, que les enfants échouent plus facilement (R. McDermott 1974)²². Certes, la pédagogie non-directive n'est pas une condition suffisante pour créer un environnement de confiance, mais elle facilite la création de cet environnement et montre une efficacité particulière dans la satisfaction des besoins individuels des enfants. L'absence de construction, par l'enseignant, de ces relations de confiance rend généralement les enfants muets et hostiles à toute forme d'apprentissage, les menaces ne faisant que renforcer le mutisme et l'agressivité :

« En réponse à l'autorité de l'enseignant, les enfants développent leur propre organisation de la classe, dans laquelle ne pas travailler et perturber les procédures du maître deviennent des objectifs » (1977, p. 206).

Les échecs peuvent donc être vus comme la conséquence de désastres relationnels entre les enseignants et les élèves. Nous ne sommes pas loin, avec cette analyse de R. McDermott, de la théorie de la « résistance » de G. Witty que nous avons déjà évoquée, selon laquelle les enfants des classes populaires résistent à la déculturation que représente l'imposition des valeurs des classes dominantes, à travers les programmes scolaires et aussi un certain style de relations scolaires.

Dans ses études sur l'apprentissage de la lecture dans un milieu non scolaire, R. McDermott estime que, si certains enfants américains passent tant de temps pour apprendre à lire, c'est parce qu'ils vivent dans un contexte relationnel incertain, quelquefois répressif, dans lequel le temps scolaire est consacré davantage à la résolution du conflit qu'à l'apprentissage de la tâche. Dans l'étude qu'il a menée à Oakland, il montre que l'interdiction faite à des enfants noirs de parler leur dialecte d'anglais noir vernaculaire entraînait systématiquement une baisse de leurs capacités de lecture. Au contraire, ils devenaient rapidement de bons lecteurs si on les laissait parler normalement leur langue d'usage. Cet exemple nous permet de comprendre qu'il n'est pas étonnant de trouver des corrélations fortes entre l'usage vernaculaire d'une langue et l'échec scolaire, dans la mesure où elles ne font que mettre en évidence l'effet d'un phénomène mais non sa cause. En revanche, des études ethnographiques de la classe permettent de repérer ces phénomènes et nous incitent à créer des environnements scolaires compatibles avec le travail d'apprentissage, qui constitue la vocation première de l'école.

Classement scolaire et classes sociales

A. Cicourel et H. Mehan (1985) se proposent de comprendre comment les enseignants, les conseillers d'orientation, l'administration scolaire associent leurs jugements sur le comportement des élèves avec les classes sociales ou les groupes culturels²³. Comment les élèves sont-ils triés et classés ? Ces classements reposent-ils sur l'aptitude des élèves ou sur leur appartenance de classe ?

Le classement des élèves en groupes de niveau n'est pas neutre. Il dépend, en dernière instance, non des performances réelles des élèves, ni même des notes obtenues aux différents tests, mais des classes sociales d'appartenance. D'une façon générale, ceux des élèves qui ont le moins besoin d'aide en reçoivent le plus ; et inversement, les élèves qui auraient le plus besoin de l'assistance de l'enseignant sont ceux qui en reçoivent le moins. Ces différences de traitement sont mises par les enseignants sur le compte des contraintes organisationnelles de la classe.

En se centrant sur les interactions pendant la classe, H. Mehan (1980)²⁴ montre qu'une grande quantité d'activités s'y déroulent simultanément, que les élèves développent consciemment leurs propres stratégies afin de mener à bien des objectifs indépendants de ceux de l'enseignant, et conduire ainsi leurs propres affaires. Les élèves montrent en cela leur « compétence interactionnelle ». Un certain nombre de règles générales sont édictées par l'enseignant, telles que « ne pas courir en classe », « être propre », « respecter les autres », mais aucune de ces règles ne dit quand et comment elles doivent être appliquées. Les élèves doivent découvrir en

22. R. P. McDermott, « Achieving School Failure », in G. D. Spindler (ed.), *Education and Cultural Process ; Toward an Anthropology of Education*, New York, Holt, Rinehart & Winston, 1974, 562 p.

23. Aaron Cicourel et Hugh Mehan, « Universal Development, Stratifying Practices, and Status Attainment », in *Research in Social Stratification and Mobility*, vol. 4, 1985, Greenwich, CT, JAI Press Inc, p. 3-27.

24. Hugh Mehan, The Competent Student, *Anthropology and Education Quarterly*, XI, 3, 1980, p. 131-152.

situation, dans les interactions qu'ils ont entre eux et avec l'enseignant, la signification et le fonctionnement de ces règles :

« Les règles de la classe ont une dimension tacite. (...) Elles forment une part de l'arrière-plan implicite du savoir social que les élèves doivent apprendre, de la même façon qu'ils doivent apprendre l'emploi du temps, les capitales des États, ou le nom des couleurs s'ils veulent réussir aux yeux de l'enseignant et des autres décideurs scolaires qui sont en position d'évaluer leurs performances » (p. 146).

Un élève compétent sera celui qui saura faire la synthèse entre le contenu académique et les formes interactionnelles nécessaires à l'accomplissement d'une tâche. Toute séparation de la forme et du contenu sera immédiatement interprétée par l'enseignant comme le signe d'une incompétence.

5. Les études constitutives de la sélection scolaire

Le traitement du « handicap » scolaire

Quand H. Mehan et son équipe commencent en 1978, dans une petite ville de la côte Ouest des États-Unis, une étude ethnographique qui se propose de mettre au jour « les pratiques qui opèrent, dans les écoles, le classement des élèves », la loi fédérale qui prévoit l'éducation pour tous les élèves ayant des difficultés scolaires vient d'être promulguée²⁵. Son but est de mieux intégrer l'ensemble des élèves dans la vie américaine. Elle doit assurer l'éducation publique gratuite de trois à vingt et un ans et prévoit une aide financière fédérale. Chaque école recevra des fonds supplémentaires pour tout enfant placé dans des programmes d'éducation spéciale, jusqu'à un quota maximum de 12% de l'effectif global des élèves. Six principes sont au cœur de la loi : aucun enfant rejeté, une évaluation non discriminatoire, des programmes d'éducation individualisés, un environnement moins restrictif, une procédure juste et la participation des parents.

La procédure de placement (*referral*) et les directives très précises contenues dans la loi sont scrupuleusement démocratiques. Elles assurent qu'une quantité d'informations, vérifiées à plusieurs reprises, seront disponibles à ceux qui prendront la décision de *referral*, qui sera réexaminée chaque année. Les parents ont des possibilités de recours, ils ont accès à toutes les informations disponibles sur leur enfant, sans restriction. Les raisons pour lesquelles les enfants sont placés dans des programmes spéciaux sont extrêmement variées : résultats scolaires insuffisants, mauvaise conduite, handicap physique, problèmes de comportement, etc.

La procédure est en principe la suivante :

- 1) Un enseignant repère un enfant en difficulté.
- 2) Une équipe d'évaluation de l'école, composée de l'enseignant de la classe, du principal de l'école, d'un enseignant d'une classe spéciale et d'un psychologue du district scolaire, se réunit et décide ou non d'envoyer le cas à l'étape suivante. Mais, quelquefois, l'équipe a trop de travail, ne se réunit pas, et les cas ne sont pas traités. Alors les enfants restent dans leur classe normale.
- 3) Le cas est soumis à un psychologue qui fera passer des tests à l'enfant. Les parents doivent en être avertis. S'ils refusent, la procédure est abandonnée, ce qui arrive souvent, note H. Mehan. Il y a aussi des tests éducatifs, des visites dans la classe et chez les parents, des discussions avec les enseignants.
- 4) La décision finale de placement est prononcée par le « Comité de placement » du district, qui comprend les parents, l'infirmière de l'école, l'administrateur pour l'éducation spéciale, le psychologue qui a suivi le cas, l'enseignant de la classe d'où vient l'élève et l'enseignant qui recevra l'enfant dans un programme d'éducation spéciale. Si le Comité décide du placement, il dispose d'un grand nombre de possibilités.

H. Mehan et ses collaborateurs, à l'aide de diverses techniques ethnographiques déjà évoquées, ainsi qu'à travers l'examen de l'ensemble des 2700 dossiers d'élèves du district, découvrent la réalité de l'application de la loi. Il y a d'abord ce qu'on pourrait appeler l'effet pervers de la loi, qui incite à chercher, identifier

25. Hugh Mehan, Alma Hertweck et J. Lee Meihs, *Handicapping the Handicapped*, Stanford, CA, Stanford University Press, 1986, 194 p.

et placer des élèves dans ces programmes, de façon à respecter le quota : parce qu'elle prévoit des crédits supplémentaires substantiels pour l'éducation des enfants en difficulté, le quota de 12 % a tendance à être atteint, quelle que soit la situation réelle locale. A l'inverse, quand il n'y a plus de places disponibles, on ne trouve plus d'enfants « en difficulté ».

D'autre part, les procédures administratives, mises en place pour faciliter les opérations bureaucratiques, modifient le système même qu'elles sont censées servir. Il y avait par exemple, au cours des premiers mois, une nette tendance à examiner beaucoup de cas. Comme les enseignants chargés de les examiner ou d'accueillir ces enfants ont été vite débordés, les pratiques sont devenues plus formelles. Les procédures se sont différenciées d'une école à l'autre, les simples lettres manuscrites des enseignants se sont transformées en formulaires à remplir. Au fur et à mesure que les enseignants ont mieux connu la loi et ses modalités d'application, il y a eu de plus en plus de cas « d'enfants à problèmes ». Le directeur de l'éducation spéciale introduisit une procédure unique pour envoyer un rapport sur un enfant : il fallut désormais remplir un formulaire de cinq pages, une notice d'emploi fut jointe au formulaire, où les caractéristiques des enfants inadaptés étaient décrites.

De tels changements dans les procédures n'apparaissent évidemment pas dans les statistiques, qui au contraire les dissimulent. *Il n'y a pas d'élèves retardés sans les dispositifs institutionnels qui les désignent comme tels.* La science sociale dominante, ainsi que la loi sur l'éducation spéciale présupposent que des catégories telles que « handicapé scolaire » ou « élève normal » reflètent les caractéristiques des élèves. Mais elles sont en fait profondément influencées par le calendrier et par la charge de travail des personnels, en bref par les circonstances pratiques.

L'inégalité des chances, c'est donc aussi la conséquence inattendue des arrangements institutionnels et des impératifs de la vie de la classe. La signification des handicaps scolaires doit être recherchée dans le cadre plus vaste d'un système institutionnel et culturel. Ils existent par un ensemble complexe de pratiques légales et éducatives et sont régies par des règles scolaires et politiques. Ils sont « des objets culturellement construits par les règles de l'école, ses lois et ses pratiques éducatives quotidiennes » (p. 85).

L'examen de la passation de tests psychopédagogiques montre également que les psychologues cherchent la plupart du temps à confirmer les indications contenues dans le dossier de l'élève. Si la première batterie de tests administrée ne révèle pas l'inaptitude décrite par l'enseignant, la psychologue continue à administrer les tests qui conviennent jusqu'à ce qu'elle puisse la découvrir. Ainsi Kitty, une petite fille de sept ans qui a quelques difficultés en lecture, - peut-être, dit son instituteur, à cause d'un problème de vue ! -, va-t-elle passer dix-neuf tests. Elle les réussit tous et reste finalement dans sa classe.

Les élèves, une fois « étiquetés » comme devant possiblement relever des cas de *referral*, n'arrivent pas devant les psychologues « avec un casier vierge ». Le simple fait d'être testé construit leur différence. L'analyse de H. Mehan suggère que le diagnostic des psychologues, en trouvant des indicateurs de handicap, a tendance à renforcer les suppositions initiales des enseignants. Les symptômes généralement associés à la catégorie utilisée par l'enseignant pour décrire le cas sont systématiquement recherchés par les psychologues, jusqu'à ce qu'ils soient trouvés, confirmant ainsi l'impression initiale, qui se transforme alors en diagnostic de type médical. L'étiquetage en milieu scolaire devient un fait social institutionnalisé, il a désormais une signification stable pour l'institution scolaire, bien qu'il soit le produit de ses propres pratiques, qui sont évidemment déterminantes pour la carrière de l'élève. En apparence, les raisons de *referral* sont descriptives, mais elles sont en fait des stigmates et elles révèlent les pratiques institutionnelles d'évaluation du système éducatif.

Il en va de même pour les réunions du « comité de placement », qui est l'instance qui décide, en dernier ressort, du sort des élèves. D'une part, les décisions sont très souvent prises avant la réunion, au cours de « rencontres informelles ». D'autre part, au cours de la réunion officielle, les interventions des « professionnels » du diagnostic (les infirmières ou les psychologues) n'ont pas le même poids que les comptes rendus « profanes » (ceux de la mère de l'enfant ou de son institutrice). Les psychologues, les parents, les enseignants ne « définissent pas la situation » de la même façon. Cette différence prend toute son importance lorsqu'elle se manifeste dans des dispositifs institutionnalisés tels que les réunions des comités de placement. Les membres du comité, par leur attitude, par leurs questions, accréditent la version professionnelle des faits qui leur sont présentés. Il y a certes une construction sociale de la réalité éducative, mais la négociation entre les partenaires est inégale et ils ne partagent pas vraiment ensemble les tâches de cette construction.

Les identités des élèves sont donc construites par les pratiques institutionnelles de l'école. Des expressions telles que « handicapé scolaire », « élève moyen », « mentalement retardé » ne caractérisent pas seulement les aptitudes des élèves. Il ne faut pas non plus associer ces caractéristiques uniquement à la classe sociale d'arrière-plan, c'est-à-dire à la possession et à l'usage d'un « capital culturel ».

Cette conception est évidemment très différente de celle qui prétend qu'il existe bel et bien un monde d'enfants handicapés, qui attend « quelque part » d'être identifié, évalué et traité. Cette vue correspond au modèle médical dominant qui sert de base à la définition de l'incapacité : le handicap est traité comme inhérent aux élèves ou à leur comportement, il est « perçu comme leur possession personnelle et privée ». Cette vision a des conséquences sur l'évaluation de ce phénomène :

« puisque le handicap réside *chez* l'élève, l'évaluation est centrée *sur* l'élève, d'où l'utilisation des tests psychologiques pour identifier et confirmer la présence du handicap chez l'enfant » (p. 160).

Les tests et les examens

Dans les écoles américaines, la passation de tests est incessante : tests de lecture, tests d'intelligence et autres capacités. Ces tests, comme le souligne H. Mehan (1978), ont une très grande importance puisqu'ils président à l'orientation des élèves.

On connaît l'ambition fondamentale de la passation d'un test, qui est de mesurer les aptitudes, ainsi que les hypothèses qui fondent le diagnostic : la bonne réponse aux questions serait le signe d'une bonne capacité, et inversement ; les testeurs et les testés sont supposés partager le sens des questions, puisqu'ils partagent une « culture commune ». D'autre part, on feint de croire que la situation de test ne change pas les capacités de réponses des sujets et que les testeurs n'ont qu'un rôle passif d'enregistrement des réponses. Seuls les résultats de ces tests sont pris en compte dans le jugement final porté sur les sujets. Le résultat ne révèle pas comment « les testeurs et les élèves produisent conjointement les réponses dans les tests individuels ». Quand ils utilisent les scores obtenus aux tests, les éducateurs et les chercheurs n'ont pas accès au raisonnement réel des élèves, alors que c'est l'objectif des tests de mesurer cette capacité de raisonnement.

Tout d'abord, on sait que la signification des questions, contrairement à l'une des hypothèses fondatrices du principe même des tests, n'est pas la même pour tous. Leur sens n'est pas, loin s'en faut, partagé entre les adultes qui testent et les enfants qui sont testés. Les mauvaises réponses proviennent bien souvent d'une interprétation différente du matériel conceptuel utilisé, et non d'un manque de connaissances ou d'une incapacité à raisonner correctement. Il est alors clair que traiter les résultats aux tests comme des faits objectifs dissimule les procédés par lesquels les élèves parviennent à élaborer des réponses. C'est pourtant cette élaboration qui devrait être jugée fondamentale par les éducateurs, puisque son examen permettrait d'évaluer les capacités réelles de raisonnement des élèves.

D'autre part, les testeurs ne font pas qu'enregistrer passivement les réponses des élèves. Il est inévitable qu'une part d'interprétation entre dans l'évaluation et H. Mehan veut montrer « la façon dont le score d'un élève à un test est construit à partir des réponses individuelles qui émergent de l'interaction entre les testeurs et les élèves » (p. 52).

Il enregistre à l'aide d'un magnétoscope la passation du WISC²⁶ à des enfants ruraux de l'Indiana. Normalement, les testeurs doivent noter, dès que l'élève a répondu, 0, 1, ou 2, en fonction de la qualité de la réponse de l'élève, et passer aussitôt à la question suivante. En fait, l'analyse du film vidéo montre que, sur 65 questions, 21 ont été « parasitées » par des interventions du testeur, qui tantôt répétait la question, tantôt donnait des indications ou incitait l'élève à donner une seconde réponse, ce qui avait pour effet d'augmenter son score de 1 à 2 dans 50% des cas. Le score final d'un élève a pu être ainsi de 27% supérieur à celui qu'il eût été s'il n'avait pas été aidé par le testeur. Dans un autre test, les enfants sollicités par le testeur ont augmenté de 44% le nombre de leurs réponses correctes.

Prendre les résultats d'un test pour un fait objectif dissimule donc trois types de mécanismes :

— celui par lequel les élèves interprètent les questions et le matériau présenté pour parvenir à une réponse ;

26. *Weschler Intelligence Scale for Children* (WISC).

- celui par lequel le testeur interprète et choisit ce qui, parmi une quantité de comportements, constitue une réponse à retenir ;
- enfin, celui par lequel les testeurs et les élèves produisent conjointement les réponses au cours de la passation du test.

Ces analyses devraient nous conduire, estime H. Mehan, à *une nouvelle définition de la capacité d'un élève : elle s'exerce toujours en effet dans des interactions sociales*.

Les entretiens d'orientation

L'orientation a une importance capitale dans l'école américaine, et les conseillers jouent un rôle important dans le guidage des élèves, particulièrement dans le cycle secondaire. Nous avons déjà évoqué les travaux de A. Cicourel et J. Kitsuse (1963), qui ont montré comment des décisions arbitraires, se fondant sur le racisme et sur des préjugés socio-économiques liés à leurs propres représentations, pouvaient être prises par les conseillers d'orientation des lycées à propos du passage à l'université. D'autres travaux suggèrent que l'orientation des élèves n'est pas la conséquence de leurs capacités intellectuelles ou de facteurs liés à leur environnement, mais dépend de décisions socialement organisées.

Dès 1960, Burton Clark²⁷, reprenant une analyse de Goffman²⁸ sur « le refroidissement des attentes », considérait que la principale fonction des conseillers d'orientation était de décourager les étudiants et d'abaisser le niveau de leurs attentes, et même que la fonction du lycée tout entier était de calmer les ambitions des élèves, qui devaient être persuadés qu'ils étaient responsables de leurs échecs. Dans ce processus d'autojustification de la sélection, quel rôle réel jouent les conseillers d'orientation ? C'est ce qu'examine F. Erickson²⁹, qui désigne les conseillers par l'expression *gatekeepers*, qu'on pourrait traduire par « passeurs » ou « portiers » ou « vigiles ».

F. Erickson a travaillé comme conseiller dans un faubourg noir d'une grande ville américaine. La sélection et la discrimination raciste dont il a été le témoin quotidien pendant trois ans, de 1963 à 1966, l'ont conduit à s'interroger sur le rôle de ces conseillers de toutes sortes, chargés de maintenir l'ordre social blanc. Plus tard, devenu professeur d'université, il décida d'analyser les rencontres que les élèves des lycées ont avec les conseillers d'orientation.

Les conseillers d'orientation scolaire, qui exercent une très grande influence sur les classements sociaux, ont, selon F. Erickson, un rôle ambigu : ils sont à la fois les défenseurs des étudiants et les juges employés par l'Administration :

« A quelques étudiants, la société et l'école sont présentées comme une structure ouverte, dans laquelle ils peuvent choisir ce qu'ils veulent et agir effectivement pour atteindre leur but. A d'autres, elles sont présentées comme une structure fermée, dans laquelle les individus ne choisissent pas eux-mêmes, et où bien des obstacles sont à franchir. Selon l'attitude que les conseillers décident d'adopter, les étudiants vivent leurs conseils comme des encouragements ou comme des restrictions. (...) Comme conseillers, ils sont supposés se conduire comme les avocats des élèves, tandis que comme "passeurs" ils doivent se comporter, au nom de l'organisation, comme des juges » (p. 46).

Entre ces deux rôles extrêmes et conflictuels, les conseillers disposent d'une très grande variété de nuances, qu'ils peuvent utiliser à leur guise. La façon dont ils décrivent la structure sociale à ceux qu'ils « conseillent » détermine les trajectoires individuelles futures des élèves. D'autre part, les conseillers peuvent, ou non, écrire des lettres, passer des coups de téléphone, ou bien interpréter voire transgresser, grâce à des « dérogations », les règles institutionnelles en vigueur. Toutes ces actions de conseil ne sont pas dispensées également à tous les étudiants. Quels sont alors les critères de différenciation employés ? Comment chaque conseiller décide-t-il de la conduite à tenir en face de tel ou tel étudiant ? L'hypothèse de F. Erickson est que ces décisions sont

27. Burton Clark, *The Open Door College : A Case Study*, New York, McGraw Hill, 1960, 208 p.

28. Erving Goffman, « Cooling the Mark Out : Some Aspects of Adaptation to Failure », *Psychiatry*, 15, 1952, p. 451-463 ; reproduit (p. 482-505) dans Arnold Rose, *Human behavior and Social Processes, An Interactionist Approach*, Boston, Houghton Mifflin Company, 1962, 680 p.

29. F. Erickson, « Gatekeeping and the Melting Pot : Interaction in Counseling Encounters », *Harvard Educational Review*, 45, 1, 1975, p. 44-70.

prises dans les interactions et dépendent du jugement subjectif du conseiller, de la représentation qu'il se fait de l'étudiant.

Les entretiens d'orientation sont supposés se dérouler sur la base de critères objectifs et universels, mais, en fait, les participants laissent échapper constamment, dans le cours des interactions, des informations particulières qui sont autant de « signaux » sur lesquels se greffe le conseil. Ainsi F. Erickson a-t-il pu constater que les étudiants qui établissent un bon degré de communication - en parlant d'eux-mêmes, de leurs activités sportives, de leurs intérêts communs avec le conseiller - bénéficient de conseils plus positifs. Il a même constaté, en analysant de près les enregistrements des séances, qu'il y avait parfois un véritable accord corporel - respiration dans le même rythme, voix douces et harmonieuses, gestes synchronisés - entre le conseiller et l'étudiant.

Dans une autre étude, Frederick Erickson et Jeffrey Shultz³⁰, après avoir enregistré au magnétoscope plus de 80 entretiens d'orientation, montrent que des facteurs extrascolaires interviennent dans les entretiens d'orientation, qui sont de véritables négociations, au cours desquelles les conseillers et les élèves construisent activement les options de carrière des élèves. Des informations personnelles sur les élèves émergent pendant les rencontres, qui viennent interagir avec les informations académiques dont disposent les conseillers pour produire des différences dans la façon dont les élèves sont traités.

L'orientation n'est donc pas le simple conseil que des spécialistes bien intentionnés seraient censés prodiguer aux élèves sur la base de leurs mérites académiques. Elle est tout au contraire une machinerie institutionnelle occulte, capable d'appréhender en un instant, grâce aux subtilités fugaces de la présentation de soi³¹ - maintien, habillement, langage, gestuelle, apparence physique - l'appartenance de classe des candidats ; appréhension sur la base de laquelle il est légitime de penser que le conseil d'orientation se construit.

Selon F. Erickson (1975), le conseiller est « un entraîneur (*coach*) de la structure sociale ». Il connaît les « chaînes de mobilité », est capable de les décrire et de conseiller telle stratégie de « jeu » plutôt qu'une autre. Il connaît, comme je l'ai suggéré par ailleurs³², *les dispositifs institutionnels qu'il faut connaître et utiliser*, dont il faut s'emparer, *pour trouver le passage secret de la réussite et de la mobilité sociale*.

F. Erickson montre également que l'attitude des conseillers dépend des préjugés qui se forment instantanément, dès les toutes premières secondes de l'échange, et qu'ils conduisent l'entretien à leur guise, soit en facilitant le dialogue, soit au contraire en intimidant l'étudiant. F. Erickson analyse ainsi l'influence décisive du « partenariat » (*co-membership*) dans les rencontres entre conseillers et élèves. Les partenaires de l'entretien, au cours de leurs échanges, se reconnaissent des points communs, des attributs sociaux qui les rapprochent. Ces attributs sont les signes d'une identité sociale, plus ou moins partagée entre les partenaires, qui leur permettent de se reconnaître, de se rendre complices, entraînant ainsi le conseil positif.

D'autre part, comment se sert-on de son corps, de sa voix, de sa respiration, de son regard ? Comment montre-t-on qu'on est attentif à l'autre ? Cet ensemble de comportements communicationnels a également, selon F. Erickson, un rôle important dans le repérage social qui guide les décisions des conseillers.

Il y a bien, selon l'expression de H. Mehan, toute une machinerie interactionnelle à découvrir, faites de relations verbales et non verbales souterraines, qui permettent de voir *l'inégalité en train de se faire*, de comprendre comment se fait concrètement, dans les interactions des membres, la sélection scolaire et sociale. Cela ne signifie nullement que la structure sociale n'existe pas et qu'il faudrait désormais pratiquer la sociologie de l'éducation au seul niveau des interactions des partenaires scolaires. L'intérêt de la démarche ethnométhodologique est de ne pas traiter séparément la structure des activités structurantes. Elle montre comment les faits éducatifs « objectifs » émergent des activités structurantes, qui sont ensuite oubliées, par un procès de réification. On a pu parler parfois, à propos des analyses ethnométhodologiques, de leur « décontextualisation », parce qu'elles se situeraient « dans un vide social, où rapports de force et de pouvoir

30. Frederick Erickson et Jeffrey Shultz, *The Counsellor as Gatekeeper : Social Interaction in Interviews*, New York, Academic Press, 1982, 264 p.

31. Cf. Erving Goffman, *La mise en scène de la vie quotidienne, 1 : La présentation de soi*, Paris, Éditions de Minuit, 1973, 256 p.

32. Alain Coulon, « L'affiliation institutionnelle à l'université », op. cit.

seraient oubliés » (R. Sirota 1987)³³. C'est ne pas saisir que l'ethnométhodologie de l'éducation a au contraire pour préoccupation centrale de montrer, par une démarche d'ethnographie scolaire et d'observation, la production et la reproduction des inégalités sociales.

Ethnicité et différences culturelles

Depuis longtemps, les questions des minorités ethniques et culturelles font problème dans l'enseignement américain, et l'on peut même considérer que c'est une des sources du développement des recherches anthropologiques en éducation, dont les pionniers furent George et Louise Spindler³⁴. Plus récemment, l'anthropologie de l'éducation, qui s'occupait d'abord des rapports entre écoles et communautés, ainsi que des facteurs culturels qui influencent les performances scolaires, a focalisé davantage son champ d'observation et s'est intéressée aux procédures internes à la classe, rejoignant ainsi l'une des préoccupations de l'ethnographie ethnométhodologique scolaire. Deux exemples illustreront cette orientation. L'un sera emprunté à une étude déjà citée de R. McDermott, dont un passage met l'accent, à travers une étude de cas, sur le soi-disant handicap du bilinguisme ; le second exemple nous conduira, avec F. Erickson et G. Mohatt, dans les réserves d'Indiens de l'Ontario (Canada).

R. McDermott (1976)³⁵ décrit minutieusement les rapports pédagogiques entre Rosa, dont la langue maternelle est l'espagnol, et sa maîtresse d'école américaine. Grâce à l'enregistrement vidéo, certaines interactions, d'abord invisibles, vont apparaître.

Nous sommes au cours préparatoire pendant la leçon de lecture. Chaque élève demande son tour de lecture, ce qui est un élément essentiel de l'apprentissage. Nous savons qu'apprendre à lire est une condition de base pour les apprentissages ultérieurs et donc une source d'égalité ou d'inégalité. A première vue, Rosa lutte pour obtenir son tour de lecture. Mais elle ne l'obtient jamais. Pourquoi ? Quand on interroge l'institutrice, elle répond qu'elle « ne peut pas atteindre Rosa ». Quant à Rosa, elle reste absolument muette quand on veut la faire parler de sa maîtresse.

Que se passe-t-il dans la classe au moment où Rosa lève le doigt pour avoir son tour de lecture ? En visionnant plusieurs fois l'enregistrement vidéo, R. McDermott constate que Rosa « conspire avec la maîtresse » pour ne pas obtenir son tour. Comment s'y prend-elle pour parvenir à ce résultat, apparemment contradictoire puisqu'elle désire apprendre à lire l'anglais ? Bien qu'elle demande constamment son tour de lecture, elle le fait de manière inhabituelle : elle vérifie que les autres enfants sont en train de lire, tourne son livre à une autre page, puis demande à lire ; ou bien elle attend que la maîtresse ait commencé d'appeler quelqu'un et lève soudain la main pour demander son tour ; ou bien encore elle lève le doigt mais détourne le regard. On découvre en même temps que la maîtresse attend ces messages non verbaux de Rosa pour interroger un autre enfant. Elle organise les tours de lecture au hasard, si bien que Rosa n'est jamais tenue de lire, ce qui serait au contraire le cas si l'institutrice procédait à un tour de table systématique.

En fait, on consacre beaucoup de temps dans la classe à décider qui va lire. Le groupe des plus faibles en lecture est aussi celui qui dispose du moins de temps pour lire à haute voix : ainsi s'accroît le handicap, à travers des procédures et des interactions dont l'institutrice n'a pas réellement la maîtrise puisqu'elle n'en perçoit pas la dynamique et la densité. Rosa et la maîtresse communiquent mal. Rosa prend du retard en lecture. Elle devient « handicapée » et on a l'impression que la maîtresse, par une sorte de libéralisme, laisse Rosa, pour ne pas la forcer, s'installer dans le handicap. De son côté, Rosa parle espagnol dans sa famille, elle est une *chicana*, une mexicaine de la deuxième génération. Elle maîtrise l'anglais dans la vie courante, mais elle a quelques difficultés à en faire un usage plus scolaire. Elle veut, et à la fois ne veut pas, lire à haute voix, et cette ambivalence, reprise par la maîtresse, sera la source de son retard. Ce qui n'était qu'une légère difficulté devient, sous nos yeux, une inégalité en train de s'instituer, captée et restituée par la caméra.

33. Régine Sirota, « La classe : un ensemble désespérément vide ou un ensemble désespérément plein ? » *Revue française de pédagogie*, 80, 1987, p. 69-89.

34. George Spindler (ed.), *Education and Anthropology*, Stanford, CA, Stanford University Press, 1955, 302 p. ; George Spindler (ed.), *Education and Cultural Process : Toward an Anthropology of Education*, New York, Holt, Rinehart & Winston, 1974, 561 p. ; George Spindler, *Doing the Ethnography of Schooling*, op. cit. ; George Spindler et Louise Spindler (eds.), *Interpretive Ethnography of Education : at Home and Abroad*, Hillsdale, N. J., Lawrence Erlbaum Associates, 1987, 506 p.

35. R. P. McDermott, *Kids Make Sense ...*, op. cit.

De leur côté, F. Erickson et G. Mohatt³⁶, s'inspirant d'une étude plus ancienne de Susan Philips³⁷, examinent l'influence des facteurs sociolinguistiques dans l'enseignement. Ils analysent les similitudes et les différences de relations sociales et culturelles qui s'établissent dans deux classes qui accueillent des enfants indiens de même culture, mais qui ont des enseignants de culture différente : l'un des instituteurs est Blanc, l'autre est Indien. Les auteurs de l'étude veulent savoir si les interactions dans la classe diffèrent en fonction de la culture de l'enseignant. Les méthodes qu'il emploient dans leur recherche sont celles déjà rencontrées jusqu'ici : observation directe, enregistrement des leçons au magnétoscope, entretiens.

F. Erickson et G. Mohatt trouvent de très nombreuses différences entre les deux classes : organisation du temps, longueurs des activités, suppression de certaines activités, rythmes des enseignants. La communication est plus facile, plus douce, dans la classe de l'enseignant indien, qui est moins directif, moins autoritaire. Ce sont, estiment les auteurs, des survivances culturelles qui se sont maintenues malgré trois cents ans de contact avec la culture européenne. Ces traits sont ceux d'une culture implicite, informelle, le trait le plus typique de l'indianité étant l'absence d'une autorité politique centrale. Ces résultats de recherche, s'ils étaient pris en compte, pourraient évidemment avoir un impact sur les politiques éducatives élaborées à l'intention des minorités ethniques et des jeunes de la deuxième génération.

Comme on le sait, la France connaît aussi ses minorités ethniques et culturelles. De nombreuses recherches ont été menées sur leur scolarisation, montrant par exemple que leur différence culturelle constituait un « handicap » scolaire. En revanche, peu d'entre elles se sont attachées à décrire leur socialisation par l'école ou se sont interrogées sur l'expérience scolaire des élèves issus de ces groupes minoritaires. C'est toutefois le cas de la recherche menée sur la Côte d'azur par Ruth Akers Porrini³⁸ sur des élèves d'origine maghrébine. Dans une démarche à la fois descriptive et comparative, elle fonde sa monographie d'un établissement scolaire sur l'objectif de reconstituer l'arrière-fond contextuel des interactions scolaires. Accordant à la description priorité sur l'explication, et utilisant une approche ouvertement ethnométhodologique, au cours de laquelle elle interroge les expériences des élèves maghrébins et français, elle centre son analyse sur les procédures d'interprétation mobilisées par les élèves lorsqu'ils élaborent leurs définitions de la réalité sociale et orientent leurs actions.

Selon R. Akers Porrini, rien ne permet d'attester des effets de la discrimination scolaire sur le processus de socialisation si l'on ne procède pas à une analyse de ce processus au moment de sa production. Au terme de sa recherche, elle s'estime fondée à se demander qui sont les élèves les plus « étranges », des élèves maghrébins en échec scolaire caractérisé (en Section d'Éducation Spécialisée), mais partenaires actifs dans la production de leur trajectoire scolaire, ou les élèves français, passifs dans la construction de leur avenir. Elle s'interroge également sur l'organisation des activités pédagogiques, sur l'absence de discipline, qui, selon les élèves mêmes, a une forte incidence sur les apprentissages scolaires.

Le niveau de l'organisation et de l'institution

August Hollingshead a montré, dès 1949³⁹, l'influence de l'appartenance de classe sur la formation de "bandes" et la façon dont leurs membres sont traités et évalués par le personnel enseignant et administratif des écoles. Selon A. Cicourel et J. Kitsuse⁴⁰, on peut concevoir les différences entre les étudiants comme la conséquence de l'organisation administrative et des décisions du personnel scolaire, cette différenciation étant, dans une large mesure, caractéristique de la manière dont les étudiants sont traités par cette organisation. Il devient donc nécessaire, si l'on veut étudier les performances des élèves, d'étudier aussi les processus administratifs

36. F. Erickson et G. Mohatt, « Cultural Organization of Participation Structures in Two Classrooms of Indian Students », p. 132-174, in George Spindler, *Doing the Ethnography of Schooling*, op. cit.

37. Susan Philips, « Participant Structures and Communicative Competence : Warm Springs Children in Community and Classroom », in Courtney B. Cazden, Vera P. John et D. Hymes (eds), *Functions of Language in the Classroom*, New York, Teachers College Press, 1972, 394 p.

38. Ruth Akers Porrini, *Élèves d'origine maghrébine en C.E.S. Entre compétences communes et expériences diversifiées : une spécificité paradoxale*, thèse de Doctorat en sociologie, Université de Nice Sophia Antipolis, juin 1992.

39. August de Belmont Hollingshead, *Elmtown's Youth, the Impact of Social Class on Adolescent*, New York, Wiley, 1949, 480 p.

40. Aaron Cicourel et John Kitsuse, *The Educational Decision-Makers*, op. cit.

de décision à l'intérieur du système éducatif, de procéder à une analyse organisationnelle de l'éducation, d'analyser les contingences du système et les routines organisationnelles de l'établissement.

Selon J. Rosenbaum⁴¹, l'égalité des chances ne doit pas être mesurée dans les statistiques d'abandons ou de performances scolaires, mais définie à l'intérieur des établissements. Il faut rechercher les raisons de l'inégalité « au niveau local, là où les citoyens peuvent observer ce phénomène et contribuer à le changer » (p. vii). Il prend pour terrain une école où le recrutement des élèves est relativement homogène : ils sont tous enfants d'ouvriers. Sa recherche s'organise autour du *tracking*.

Ce terme, *tracking*, désigne un système de stratification interne à l'école américaine, qui consiste à classer les élèves selon différents groupes de niveau dans les différentes matières, qui sont elles-mêmes différentes selon leur niveau de difficulté (par exemple mathématiques générales ou algèbre). Les élèves sont censés choisir librement leur « groupe de curriculum » en fonction de leurs prévisions d'emploi, de leurs intérêts, de leurs désirs et de leurs ambitions. Le *tracking* concerne donc un double classement : d'une part, celui qui se fonde sur la capacité intellectuelle et académique et, d'autre part, celui qui prend en compte les aspirations professionnelles personnelles, par exemple la voie de préparation à l'université, ou au contraire la voie de la professionnalisation dès la fin du cycle secondaire. Ce classement a évidemment des conséquences capitales, puisqu'il régit l'accès aux différents stades de l'enseignement. Le *tracking* fonctionne en fait comme un dispositif très subtil de classement social, dans lequel toutes les apparences du libre choix, lié aux performances scolaires, sont sauvegardées.

J. Rosenbaum montre qu'il y a très peu de possibilités de changer de filière. Une fois qu'ils ont « choisi » une filière ne menant pas à des études supérieures, seuls 3% des élèves peuvent effectivement s'orienter ensuite vers une filière qui les y conduise. Comment les élèves obtiennent-ils les informations adéquates ? Choisissent-ils eux-mêmes leur curriculum ? Ces choix ne sont ni libres, ni automatiques, mais sont le résultat de décisions socialement organisées, produites par les interactions entre conseillers et élèves.

Certains choix scolaires ont une influence déterminante sur le destin professionnel des élèves. Il faut, pour pouvoir choisir son curriculum, connaître les conséquences de ce choix. J. Rosenbaum montre par exemple l'importance, pour la suite de la scolarité, de choisir une langue étrangère au cours du septième grade (ce qui n'est pas une obligation). Les élèves ignorent la plupart du temps la signification de leurs choix, qui sont parfois irrémédiables : ceux qui n'ont pas pris de langue étrangère sont ensuite systématiquement placés dans les cours de mathématiques et d'anglais les plus faibles. D'autres découvrent trop tard le chemin qu'il leur aurait fallu emprunter pour apprendre les métiers qu'ils envisageaient d'exercer. On ne leur avait pas expliqué correctement le fonctionnement du système du *tracking*, véritable labyrinthe institutionnel. Les « conseils » reçus par les élèves sont le plus souvent vagues et les choix sont en fait déterminés par l'école en tant qu'institution, c'est-à-dire un système vivant de normes et de règles non dites, non écrites, de codes, dont il faut trouver par soi-même le secret si l'on n'appartient pas à un milieu suffisamment bien informé⁴². Le *tracking* permet en fait de contrôler les parcours des élèves sans que ce contrôle soit trop voyant, la ségrégation et la discrimination entre les élèves se faisant non sur le passé mais sur le futur : dans le système du *tracking*, c'est toute une stratégie scolaire qu'il faut développer afin de construire son avenir, parce que *le tracking scolaire engendre le tracking social*.

En définitive, la structure institutionnelle à l'intérieur des établissements est un élément essentiel de la sélection scolaire. Les recherches sur le *tracking* montrent que les dispositifs institutionnels de l'école influencent directement les performances des élèves et leurs possibilités futures. Les pratiques scolaires trient les élèves vers des programmes éducatifs qui génèrent l'inégalité des chances, alors que l'étude de J. Coleman⁴³ avançait

41. James Rosenbaum, *Making Inequality : the Hidden Curriculum of High School*, New York, Wiley, 1976, 238 p.

42. On sait l'importance que revêt, en France, le choix de certaines matières sur la prédiction scolaire. Au cours d'une lente évolution historique de notre système éducatif - qu'il faudrait sans doute expliquer par les bouleversements sociaux, économiques, culturels et démographiques qu'a connus la France au cours de la seconde moitié du 20ème siècle - le latin et le grec ont été supplantés, comme matières de classement symbolique et réel, par l'allemand choisie comme première langue vivante. Les parents les mieux informés savent que les classes où sont regroupés les élèves apprenant l'allemand comme première langue vivante sont les meilleures, et que le destin scolaire y est moins incertain qu'ailleurs. Quand ce choix devient connu d'un trop grand nombre de familles au point de ne plus jouer son rôle de repérage « des bons élèves », d'autres stratégies de distinction voient le jour, complétant ou remplaçant la précédente, comme par exemple le choix d'étudier dès la classe de sixième des langues relativement rares en France comme le russe.

43. James Coleman et al., *Equality of Educational Opportunity*, Washington DC, US Dept of Health, Education and Welfare,

que 84% des élèves des établissements secondaires étaient dans le cursus de leur choix, ce qui confortait l'idée d'une école qui permettait et favorisait la mobilité sociale.

L'ensemble de ces études montre, à la différence des études macrosociologiques, que l'école, en tant qu'établissement vivant, joue un rôle actif dans le façonnage de la vie des élèves. Le contexte institutionnel, c'est-à-dire les mécanismes secrets qui régissent la vie des établissements scolaires, est déterminant non seulement dans l'apprentissage, mais aussi dans la socialisation en général de l'enfant. L'organisation pédagogique répond plus souvent aux intérêts bureaucratiques de l'école qu'aux intérêts de développement cognitif des élèves. Pour ces raisons, les pratiques institutionnelles des établissements sont à examiner de plus près, si l'on veut comprendre comment l'inégalité est activement construite par les personnels d'éducation. Le statut social est certainement la résultante d'interactions complexes et continues entre les capacités individuelles, la prime socialisation de l'enfant, le capital culturel de la famille et sa capacité à le transformer en comportements scolaires opératoires.

6. La socialisation de l'enfant et les pratiques scolaires

Dans la sociologie traditionnelle, en particulier fonctionnaliste, le processus de socialisation suppose un modèle particulier de l'enfant. A l'inverse des adultes, l'enfant est considéré, selon Robert MacKay⁴⁴, comme un être « incomplet, immature, irrationnel, incompétent, asocial ou acculturé, selon qu'il a affaire à un enseignant, un sociologue, un ethnologue ou un psychologue » (p. 181). R. MacKay montre au contraire que les enfants sont des interprètes actifs de leur monde, et qu'ils possèdent une compétence interprétative logique, à l'intérieur de leur cadre de référence : les « mauvaises » réponses à des tests de lecture ne sont pas nécessairement le signe de leur incompétence cognitive, alors que c'est ainsi que leurs erreurs sont interprétées par les adultes qui les évaluent. En général, les enseignants ignorent que la compréhension repose sur la convergence, construite et réflexive, des schèmes d'interprétation des partenaires de l'interaction. C'est pourquoi ils négligent la contribution de l'enfant dans le processus de construction de la compréhension commune et le considèrent comme incompétent s'il ne donne pas la réponse attendue, comme le montre également David Roth dans sa thèse sur l'influence du maniement de la langue sur la réussite scolaire⁴⁵.

Matthew Speier, en étudiant les interactions entre enfants et adultes⁴⁶, estime que les enfants utilisent de manière compétente un grand nombre de dispositifs conversationnels, que ce soit dans leurs salutations, leurs jeux, leurs réponses ou leur emploi de catégories et de références adéquates. Les notions d'enfant et d'adulte sont, pour les interactants, des conventions qui leur fournissent des ressources de communication, et qui, en même temps, maintiennent et reproduisent l'asymétrie entre enfants et adultes.

D'autres recherches dans ce domaine méritent également d'être signalées : celle de Peter French et Margaret Maclure qui ont mis en évidence plusieurs aspects caractéristiques des interactions entre adultes et enfants⁴⁷ ; celle de A. Wootton sur les autorisations et les refus parentaux⁴⁸ ; celles de Doug Maynard et Courtney Marlaire⁴⁹ sur les interactions verbales dans des situations d'examen ou de tests d'intelligence, dans lesquelles

Office of Education, 1966, 548 p.

44. Robert W. MacKay, « Conceptions of Children and Models of Socialisation », p. 180-193, in Roy Turner (éd.), *Ethnomethodology*, Harmondsworth, Penguin, 1974, 288 p.

45. David R. Roth, *Children's Linguistic Performance as a Factor in School Achievement*, Ph. D., University of California at Santa Barbara, 1972.

46. Matthew Speier, « The Child as a Conversationalist : Some Culture Contact Features of Conversational Interaction Between Adults and Children », p. 98-103, in Martyn Hammersley et Peter Woods (eds.), *The Process of Schooling*, London, Routledge and Kegan Paul, 1976, 232 p. ; Matthew Speier, « The Everyday World of the Child », p. 188-217, in Jack Douglas, *Understanding Everyday Life*, op. cit.

47. Peter French et Margaret Maclure (eds), *Adult-Child Conversation*, London, Croom Helm, 1981, 310 p.

48. A. Wootton, « The Management of Grantings and Rejections by Parents in Request Sequences », *Semiotica*, vol. 37, p. 59-89 ; A. Wootton, « Children's Use of Address Terms », p. 42-58, in Peter French et Margaret Maclure (eds), *Adult-Child Conversation*, op. cit.

49. Douglas W. Maynard et Courtney L. Marlaire, « Good Reasons for Bad Testing Performance : The Interactional Substrate of Educational Exams » communication au colloque *Analyse de l'action et analyse de la conversation*, Paris, Maison des Sciences de l'Homme, 28-30 septembre 1987 (nouvelle version communiquée par l'auteur : septembre 1991, doc. ronéo, 42 p.) ; Courtney L. Marlaire et Douglas W. Maynard, « Standardized Testing as an Interactional Phenomenon », *Sociology of Education*, 1990, vol. 63 (avril), p. 83-101.

ils montrent que les enfants n'utilisent pas seulement les ressources qui leur sont proposées par les enseignants et n'interprètent pas nécessairement les énoncés d'un test de la même façon que leurs évaluateurs ; celles de James Heap⁵⁰ sur l'impact des nouvelles technologies dans l'évolution du rôle des élèves dans la classe ; celle de Kenneth Leiter⁵¹ qui a montré comment les enseignants, avant même de connaître leurs élèves, interprètent leurs actions de sorte à maintenir l'ordre normatif de la classe, et comment ils les classent ensuite dans différents groupes de niveau ; celles de Carolyn Baker, qui a étudié le passage qui conduit l'adolescent à l'état adulte, et, avec Peter Freebody, a évalué l'impact des premiers livres de lecture sur la constitution de l'enfant, et analysé la façon dont ces livres, par la mise en scène des personnages, participent à l'apprentissage de la catégorisation et présentent à l'enfant la culture officielle de l'école⁵² ; celle de Richard Heyman qui analyse, au cours d'une leçon de science, comment les enseignants et les élèves produisent conjointement et formulent les thèmes du travail scolaire⁵³ ; celle de Douglas Macbeth concernant l'organisation matérielle des leçons, qui constitue elle-même une ressource didactique⁵⁴ ; celle de James Ostrow, qui examine la familiarité, vécue mais non consciente, des élèves avec leur environnement phénoménologique⁵⁵ ; enfin, celle d'Isabella Paoletti, qui analyse, en ayant recours à l'analyse de conversation, comment les élèves construisent une image d'eux-mêmes et de leurs relations réciproques en discutant de leur travail scolaire⁵⁶.

7. Le métier d'étudiant

Dans une recherche conduite entre 1984 et 1989 sur l'entrée à l'université, j'ai essayé de mettre au jour les mécanismes qui sont à l'œuvre dans les échecs et les abandons des étudiants, qui sont, en France, particulièrement nombreux au cours des premiers mois qui suivent l'arrivée à l'université⁵⁷.

Ce travail, conduit selon des méthodes ethnographiques classiques (observation, observation participante, entretiens) ou plus spécifiques de la problématique du passage à l'enseignement supérieur (plus de cent quarante journaux tenus quotidiennement par les étudiants au cours de leurs trois premiers mois de présence à l'université, pendant cinq ans, de 1984 à 1988), s'est fondé sur l'hypothèse que les étudiants qui ne parvenaient pas à s'affilier échouaient. J'ai donc étudié les pratiques d'affiliation au cours des premières semaines et des premiers mois, parce que cette période permet de découvrir le procès de routinisation - ou au contraire l'échec de cette routinisation - qui est à l'œuvre dans les premiers moments du passage vers un nouveau statut social. Mon projet était de voir comment on échouait, - ou comment on réussissait -, quels étaient les mécanismes et les connexions internes de ce processus de sélection et de classement social, qui distingue les exclus de ceux qui demeureront étudiants.

J'ai montré que la première tâche qu'un étudiant doit accomplir lorsqu'il arrive à l'université est d'apprendre

50. James L. Heap, « What Counts as Reading : Limit to Certainty in Assessment », *Curriculum Inquiry*, vol. 10, 3, 1980, p. 265-292 ; James L. Heap, « The Social Organization of Reading Assessment : Reasons for Eclecticism », p. 39-59, in George C. F. Payne et E. C. Cuff (éds), *Doing Teaching : The Practical Management of Classrooms*, London, Batsford, 1982, 194 p. ; James L. Heap, *Collaboration in Word Processing. The Impact of Technology on Education : the Evolving Role of the Student*, rapport final, Ministère de l'Éducation, Ontario, Canada, avril 1985, doc. ronéo, 68 p. ; James L. Heap, « Normative Order in Collaborative Computer Editing » communication au colloque *Understanding Language Use in Everyday Life*, Discourse Analysis Research Group, University of Calgary, Canada, août 1989.

51. Kenneth Leiter, « Ad Hocing in the Schools : A Study of Placement Practices in the Kindergartens of Two Schools », p. 17-75, in Aaron Cicourel et al., *Language Use and School Performance*, op. cit. ; voir aussi : Kenneth Leiter, *Telling It Like It Is : A Study of Teachers' Accounts*, Ph. D., University of California at Santa Barbara, 1971.

52. Carolyn D. Baker, « The "Search for Adulthood" : Membership Work in Adolescent Talk », *Human Studies*, vol. 7, p. 302-323 ; Carolyn D. Baker et Peter Freebody, « Representations of Questioning and Answering in Children's First School Books », *Language in Society*, 15, 1986, p. 451-483 ; Carolyn D. Baker et Peter Freebody, "Constituting the Child" in *Beginning School Reading Books*, *The British Journal of the Sociology of Education*, 15, 1987, p. 55-76.

53. Richard Heyman, « Formulating Topic in the Classroom », *Discourse Processes*, 9, 1986, p. 37-55.

54. Douglas Macbeth, « Classroom "Floors" : Material Organizations as a Course of Affairs », communication au congrès annuel de l'*American Sociological Association*, San Francisco, août 1989, doc. ronéo, 42 p.

55. James Ostrow, « Habit and Inhabitation : An Analysis of Experience in the Classroom », *Human Studies*, 10, 1987, p. 213-224.

56. Isabella Paoletti, « Being Unpopular : An Analysis of a Conversation with Three Primary School Students », communication présentée au colloque *Current Work in Ethnomethodology and Conversation Analysis*, Université d'Amsterdam, Pays-Bas, juillet 1989, doc. ronéo, 16 p. ; Isabella Paoletti, « Interpreting Classroom Climate : A Study in a Year Five and Six Class », *Qualitative Studies in Education*, 3, 2, p. 113-137.

57. Alain Coulon, *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*, Paris, PUF, 1993 ; 2^e éd. Paris, Economica, 2004.

son *métier d'étudiant*. Paradoxe, évidemment, puisqu'être étudiant est un statut social provisoire, qui, à la différence d'un métier, ne dure que quelques années. Mais le principal problème que rencontrent les étudiants est précisément de « durer » au-delà de la première année, où se situe, en France mais aussi dans bien d'autres pays, l'hécatombe que l'on sait. Aujourd'hui, *le problème n'est pas d'entrer à l'université, mais d'y rester*. Les statistiques sont en effet brutales : dans les années 1980 et 1990, toutes disciplines confondues, plus d'un étudiant sur deux quittait l'université française sans diplôme, soit qu'il ait échoué, soit qu'il ait abandonné au cours du premier cycle universitaire.

Apprendre son métier d'étudiant signifie qu'il faut apprendre à le devenir, faute de quoi on est éliminé ou l'on s'auto-élimine parce qu'on reste étranger à ce nouveau monde. L'entrée dans la vie universitaire peut en effet être considérée comme un passage. Il faut *passer du statut d'élève à celui d'étudiant*. Comme tout passage, il nécessite un travail d'initiation. J'ai appelé ce processus une *affiliation*, qui consiste à découvrir et à s'approprier les allant de soi et les routines dissimulées dans les pratiques de l'enseignement supérieur. L'étudiant doit montrer son savoir-faire, puisque c'est une condition de la réussite. Réussir signifie qu'on a été reconnu socialement compétent, qu'on s'est vu reconnaître le savoir acquis. Si les échecs et les abandons sont massifs au cours de la première année, c'est précisément parce que l'adéquation entre les exigences universitaires, en termes de contenus intellectuels, de méthodes d'exposition du savoir et des connaissances, et les habitus des étudiants, qui sont encore en fait des élèves, n'est pas réalisée. L'élève doit s'adapter aux codes de l'enseignement supérieur, apprendre à utiliser ses institutions, à assimiler ses routines. Car si le diplôme apparaît comme démocratique, c'est-à-dire délivré à ceux qui le méritent parce qu'ils ont montré leur compétence, on ne l'acquiert qu'après un apprentissage qui initie le novice aux règles de son nouvel univers.

C'est à mon sens l'intérêt de considérer l'entrée à l'université comme un passage, au sens ethnologique du terme, qui implique des enjeux de pouvoir, des rites, des sacrifices, que j'ai proposé de considérer selon trois temps :

- le temps de l'étrangeté, au cours duquel l'étudiant entre dans un univers inconnu, dont les institutions rompent avec le monde familial qu'il vient de quitter ;
- le temps de l'apprentissage, où il s'adapte progressivement et où une conformisation se produit ;
- le temps de l'affiliation enfin, qui est celui d'une maîtrise relative, qui se manifeste notamment par la capacité d'interprétation, voire de transgression, vis à vis des règles.

Je rappellerai brièvement les processus qui sont à l'œuvre dans ces trois temps du passage, en reprenant les principaux résultats auxquels je suis parvenu, notamment sur le plan théorique.

Réussit celui qui s'affilie. Pour réussir, l'étudiant doit montrer sa compétence de membre de la communauté étudiante, c'est-à-dire doit parvenir à partager des connaissances communes avec les autres étudiants, construire une nouvelle identité.

J'ai distingué deux types d'affiliation : l'affiliation institutionnelle d'abord, l'affiliation intellectuelle ensuite. Mais, fondamentalement, cette distinction renvoie à des phénomènes de même nature, qui sont les processus d'acquisition de la capacité à manipuler ce que j'ai appelé *la praticité des règles*, c'est-à-dire les conditions dans lesquelles on peut transformer les instructions, institutionnelles aussi bien qu'intellectuelles, en actions pratiques (cf. chapitre 6). Si l'entrée dans une nouvelle institution demande d'apprendre les règles qui permettent de s'y déplacer, qui concernent par exemple la fabrication d'un emploi du temps individualisé, ou l'apprentissage de l'autonomie, le travail intellectuel exige lui aussi l'apprentissage de la maîtrise de ses conditions d'exercice, qui sont d'abord des conditions normatives et formelles, c'est-à-dire pratiques. Pour un nouvel étudiant, le contenu intellectuel se ramène à ses règles formelles pratiques, par exemple d'utilisation du vocabulaire, d'interventions orales opportunes, de pratiques d'écriture et de lecture, de concentration.

S'affilier, c'est donc naturaliser en les incorporant les pratiques et les fonctionnements universitaires, qui ne sont jamais déjà formés dans les habitus étudiants. C'est connaître les ethnométhodes locales qui permettent d'abord de comprendre *le travail des règles*, fondamentalement incomplètes et indexicales et qui contiennent toujours « la clause et caetera », afin d'être en mesure ensuite d'en faire *un usage métaphorique* qui ouvre l'espace de la transgression. La transgression apparaît comme un signe évident d'affiliation : c'est l'accès métaphorique au fonctionnement et à la manipulation de la praticité de la règle qui autorise son usage et permet de passer du stade imaginaire à celui du symbolique. Ce qui revient à dire qu'une règle est vide de

sens pour qui n'en voit pas la praticalité.

Ainsi, respecter une règle n'est pas la comprendre mais la pratiquer. Cet accès se fait par un processus d'interprétation permanent, qui construit progressivement les échanges sociaux en mettant en jeu des *opérateurs métaphoriques* tels que la temporalité, la rationalité, le sens de l'action, sa logique, sa contrainte. C'est grâce à cet usage, qui ne « colle » pas à la règle telle qu'elle est édictée, que l'individu exhibe sa compétence sociale, linguistique, communicationnelle, cognitive à être étudiant ; compétence dont il attend la reconnaissance sociale comme une distinction qui le marque et lui autorise l'accès à son nouvel univers. Dans un autre langage, être affilié c'est avoir acquis l'aisance, qui se fonde d'une part sur l'appropriation des ethnométhodes institutionnelles locales, d'autre part sur la mise au jour des codes secrets qui transforment les instructions du travail universitaire en allant de soi intellectuels.

Ne pas déceler, déchiffrer, puis incorporer ces codes, que j'ai appelés des *marqueurs d'affiliation*, est l'une des raisons majeures des abandons et des échecs. Autrement dit, s'affilier, c'est s'être construit un habitus d'étudiant qui permette qu'on vous reconnaisse comme tel, c'est-à-dire qui vous agrège au même univers social et mental, avec des références et des perspectives communes, et, puisque la permanence de la catégorisation est la condition de tout lien social, avec *la même façon de catégoriser le monde*.

Une fois affiliés, les étudiants connaissent les arrangements sociaux qui fondent les règles. Ils ont découvert leur *temporalité clandestine* : dans le travail qui consiste à suivre une instruction, ou une règle, ils découvrent par exemple que *cette mise en pratique exige la maîtrise du futur antérieur*, temps singulier qui permet une projection de soi dans le futur en tenant compte du passé et du présent : c'est la construction même d'une perspective. Cette temporalité n'apparaît que dans l'action, c'est ce que j'ai appelé une *propriété dormante de la règle*, qui n'apparaît pas si elle n'est pas activée par l'action (cf. chapitre 6). Ce qui revient à dire que *le sens de la règle apparaît dans sa mise en perspective temporelle*.

Cette affiliation caractérise donc un membre, quelqu'un qui partage le langage commun du groupe avec lequel il veut vivre, parce que les perspectives des individus sont réciproques et qu'ils partagent la même interprétation moyenne raisonnable des événements qui les entourent. Un étudiant est devenu compétent lorsqu'il sait identifier les codes implicites du travail intellectuel, *lorsqu'il entend ce qui n'est pas dit, lorsqu'il voit ce qui n'est pas désigné*, lorsqu'il a routinisé ce qui lui paraissait d'abord étrange, comme extérieur à lui-même. Parvenir à décoder et à s'emparer des règles constitutives des *allant de soi naturalisés et dissimulés dans les pratiques universitaires* est donc la condition pour devenir un étudiant compétent. Son affiliation intellectuelle sera accomplie lorsqu'il aura à son tour routinisé cette compétence.

Je pense que quelques-unes des notions que j'ai développées sont de nature à être exportables vers d'autres cycles d'enseignement, en général à chaque fois que se pose la question d'une transition, d'un passage entre un cycle d'enseignement et un autre :

- l'apprentissage de la compétence à être étudiant par la manipulation des règles ;
- la mise au jour des allant de soi et des routines des discours et des raisonnements universitaires et de ses règles de classement ;
- la transformation des règles institutionnelles et intellectuelles en actions pratiques ;
- la nécessaire découverte de la praticalité de la règle comme condition d'affiliation ;
- la mise au jour d'une temporalité explicite des règles.

Les éléments que je viens d'énoncer intéressent directement les théories de l'apprentissage et, partant, les théories de l'évaluation de ces apprentissages. Je crois en effet que le type d'analyse que je propose ouvre *un immense domaine de connaissances encore inexploré*, qui se situe dans *l'espace qui existe entre une instruction et son application pratique*. L'étude de ce domaine des actions pratiques fait apparaître des phénomènes dont on ne soupçonnait même pas l'existence jusqu'aux travaux fondateurs de H. Garfinkel. On perçoit quel profit l'on pourrait tirer, dans le champ de l'éducation, de l'analyse de cet espace. Tout apprentissage réussi suppose qu'ont été assimilées les propriétés essentielles de ce domaine des actions pratiques. Savoir manipuler la praticalité des règles et des instructions scolaires, c'est maîtriser une pratique et, par conséquent, se comporter en élève compétent, qui n'est pas tant celui qui comprend les règles mais qui les pratique et analyse l'espace entre sa pratique et les règles fondatrices. On perçoit donc comment il serait possible d'une part de développer des recherches dans ce domaine, d'autre part de faire un usage didactique de ces réflexions, tant il est vrai

que l'ethnométhodologie me paraît trouver son domaine d'excellence dans le champ de l'éducation.

Conclusion

L'importance théorique, intellectuelle et pratique, et l'apport extrêmement positif des études ethnométhodologiques en éducation sont de montrer comment se réalisent concrètement les discriminations dans la situation scolaire. C'est une « monstration » plus efficace que les « démonstrations » fondées d'une part sur des statistiques scolaires incertaines parce que rarement interrogées sur leur processus de production et d'autre part sur l'utilisation de variables, qu'on dit indépendantes, dont on a oublié le caractère sociologiquement construit, et qu'on considère, en raison de cet oubli qui les a réifiées, comme « naturelles ».

Les études ethnométhodologiques de la classe et des institutions scolaires nous aident à comprendre les mécanismes quotidiens, ordinaires, par lesquels s'assemble et se produit localement la sélection sociale. Ces mécanismes de « l'inégalité en train de se faire » sont incarnés dans les situations interactionnelles innombrables de l'école au jour le jour. La sélection scolaire qui alimente la reproduction sociale ne se fait pas toute seule. La démonstration ethnométhodologique n'a évidemment pas pour but d'accuser ni de culpabiliser le corps enseignant, celui des conseillers d'orientation ou celui des administrateurs scolaires. Bien au contraire, en leur donnant accès aux mécanismes de ces interactions, elle pourrait les aider à modifier leurs pratiques.

Les travaux français en sociologie de l'éducation échappent rarement à un certain physicalisme objectiviste, qui tend à se représenter le monde comme constitué d'une série de classements objectifs, indépendants de l'intervention du sociologue. C'est pourquoi l'ethnométhodologie me paraît extrêmement féconde et son apparition dans le champ de la sociologie de l'éducation française salutaire.

Chapitre 5

Reproduction et affiliation

1. Reproduction et habitus

P. Bourdieu et J.-C. Passeron¹ ont défini comment il fallait entendre la notion de reproduction, d'origine marxiste², dans le champ de l'éducation. Elle permet, notamment, d'articuler la reproduction culturelle et la reproduction sociale :

« Tout système d'enseignement institutionnalisé doit les caractéristiques de sa structure et de son fonctionnement au fait qu'il lui faut produire et reproduire, par les moyens propres de l'institution, les conditions institutionnelles dont l'existence et la persistance (autoreproduction de l'institution) sont nécessaires tant à l'exercice de sa fonction propre d'inculcation qu'à l'accompagnement de sa fonction de reproduction d'un arbitraire culturel dont il n'est pas le producteur (reproduction culturelle) et dont la reproduction contribue à la reproduction des rapports entre les groupes ou les classes (reproduction sociale) » (p. 70).

Cette reproduction ne se fait pas en douceur : elle est au contraire la conséquence d'une inculcation pédagogique de l'École, qui exerce sa « violence symbolique ». La communication pédagogique dissimule un rapport de force où la violence est objectivement présente, quelle que soit la forme pédagogique que la communication peut prendre, y compris dans ses approches mythiques non-directives, rousseauistes ou freudiennes. L'École, en tant qu'instrument de transmission de la culture légitime, transmet la culture dominante des classes dominantes, et a évidemment un effet de classement social, qui tend à reproduire le classement social existant.

Cette affirmation de P. Bourdieu et J.-C. Passeron sur la reproduction des classes sociales par le système éducatif, et, plus encore, sur la perpétuation de la structure des rapports de classe, n'est pas simplement une opinion idéologique sur la fonction de l'École. Comme ils l'avaient déjà mis en évidence dans leur travail sur les étudiants et la culture³, ils montrent que le travail pédagogique lui-même a un effet de reproduction, qui peut se mesurer au fait que l'habitus qu'il engendre est « durable », « transposable » et « exhaustif », trois caractéristiques, qui, dans la pratique, sont « fortement liées » (p. 49).

L'habitus

Au cœur même du principe de reproduction figure ce que P. Bourdieu a appelé l'habitus, qui « tend à reproduire en chaque moment d'une biographie scolaire ou intellectuelle le système des conditions objectives

1. Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Éditions de Minuit, 1970, 282 p.

2. Voir à ce sujet : Henri Lefebvre, *La survie du capitalisme : la re-production des rapports de production*, Paris, Anthropos, 1973, 274 p.

3. Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, *Les héritiers*, Paris, Éditions de Minuit, 1964, 192 p.

dont il est le produit » (1970, p. 198). L'habitus, chez P. Bourdieu⁴, est défini comme un ensemble de

« schèmes générateurs de classements et de pratiques classables qui fonctionnent dans la pratique sans accéder à la représentation explicite, et qui sont le produit, sous forme de dispositions, d'une position différentielle dans l'espace social ». (...) L'habitus a tendance « à perpétuer une identité qui est une différence. Aussi est-il au principe de stratégies de reproduction qui tendent à maintenir les écarts, les distances, les relations d'ordre, concourant ainsi en pratique (et non de façon consciente et délibérée) à reproduire tout le système des différences constitutives de l'ordre social » (p. 9).

On remarquera que la reproduction, chez P. Bourdieu, n'est pas mécaniste. Elle n'est pas structuraliste parce qu'elle ne nie pas le rôle que prennent les agents dans cette reproduction, avec leurs capacités d'invention et d'improvisation. Cette prise en compte de la pratique des agents n'est pas contradictoire dans la mesure où

« les pratiques engagent toujours des actes de construction de la réalité mettant en jeu des structures cognitives complexes, et que cette activité cognitive ne peut aucunement être identifiée à une opération intellectuelle consciente d'elle-même ». (...) On peut donc considérer l'habitus comme un « opérateur de transformation à travers lequel les structures objectives dont ils sont le produit acquièrent une existence efficiente et tendent concrètement à se reproduire ou à se transformer » (ibid. p. 81).

On voit que cette définition est voisine de celle que P. Bourdieu et J.-C. Passeron (1970 p. 50) donnaient de l'habitus, considéré comme une « grammaire génératrice de pratiques », un peu à la manière dont Noam Chomsky fait de la pratique langagière la manifestation d'une « grammaire générative »⁵. Ainsi peut-on expliquer, comme le montre P. Bourdieu tout au long de *La noblesse d'état*, comment s'opèrent des continuités entre professeurs et élèves de classes préparatoires, où la reproduction passe pour ainsi dire inaperçue, parce que fondée sur une pédagogie apparemment sans effort, et parce que l'institution repose sur

« l'homogénéité des habitus qu'elle produit, (...) qui s'accordent de manière immédiate, intuitive, pratique, dans l'euphorie des évidences partagées, et en dehors de toute codification expresse par le contrat, la règle ou le contrôle bureaucratique » (p. 128).

L'habitus, c'est donc aussi ce qui fait qu'on se « reconnaît » d'une même grande école, d'une même classe sociale, d'un même milieu. Il est le principe de reconnaissance entre pairs, dont les caractéristiques, parfois infinitésimales - façons de parler, postures corporelles, détails vestimentaires -, « transpirent » sans qu'elles aient besoin d'être énoncées ou exhibées bruyamment. L'habitus est, au fond, un principe silencieux de cooptation et de reconnaissance, qui opère les classifications d'abord scolaires, puis sociales. Parce que les positions sociales sont, par la puissance muette de l'habitus, inscrites dans des dispositions corporelles, les individus qui les partagent se reconnaissent et s'assemblent en recherchant l'homogénéité, principe qu'on retrouve bien dans les stratégies et les alliances matrimoniales nettement marquées par l'homogamie.

Car l'habitus produit une pratique dont les comportements cohérents visent tous, même s'il ne s'agit pas d'une visée consciente, à s'intégrer dans une stratégie objective de reproduction, à la manière, écrit P. Bourdieu, dont

« la disposition acquise que l'on appelle une "écriture", c'est-à-dire une manière singulière de tracer les caractères, produit toujours la même "écriture", c'est-à-dire des tracés graphiques qui, en dépit des différences de taille, de matière et de couleur, liées au support, (...) ou à l'instrument, (...) présentent une affinité de style, un air de famille, reconnaissables au premier regard » (p. 387).

C'est la raison pour laquelle les agents qui ont des habitus semblables se reconnaissent, à « une affinité de style qui fait de chacune de leur pratique une métaphore de toutes les autres ». P. Bourdieu et J.-C. Passeron⁶ semblaient d'ailleurs aller plus loin, lorsqu'ils faisaient de l'habitus un

4. Pierre Bourdieu, *La noblesse d'état. Grandes écoles et esprit de corps*, Paris, Éditions de Minuit, 1989, 570 p.

5. Noam Chomsky, *Aspects of the Theory of Syntax*, Cambridge, Mass., M. I. T. Press, 1965, 252 p.

6. Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, *La reproduction*, op. cit.

« produit de l'intériorisation des principes d'un arbitraire culturel capable de se perpétuer (...), [à son tour] producteur de pratiques conformes à l'arbitraire culturel. (...) Il est l'analogue du capital génétique » (p. 47-48).

P. Bourdieu⁷ reprend la métaphore génétique et affirme avoir « élaboré un *structuralisme génétique* », en ce sens que

« l'analyse des structures objectives est inséparable de l'analyse de la genèse, au sein des individus biologiques, des structures mentales qui sont pour une part le produit de l'incorporation des structures sociales et de l'analyse de la genèse de ces structures sociales elles-mêmes » (p. 24).

Par ailleurs, et à l'inverse, l'habitus, qui, rappelons-le, génère des pratiques dont l'agent n'a pas toujours conscience, est également au cœur des dispositions négatives qui poussent certains individus à l'auto-élimination :

« La dépréciation de soi, la dévalorisation de l'École et de ses sanctions ou la résignation à l'échec et à l'exclusion peuvent se comprendre comme une anticipation inconsciente des sanctions que l'École réserve objectivement aux classes dominées » (1970, p. 246).

On a parfois reproché à la théorie de la reproduction d'être trop inféodée au structuralisme. Or P. Bourdieu a également montré, en développant ce concept d'habitus, que les acteurs sociaux, afin d'agir, ne se contentaient pas de suivre des règles, mais qu'ils développaient aussi des stratégies, actives à défaut d'être pleinement conscientes. L'analyse de P. Bourdieu réintroduit en effet l'agent que le structuralisme de C. Lévi-Strauss avait mis hors jeu.

Un structuralisme constructiviste

En 1985, lors d'un entretien au cours duquel on lui demandait de retracer son itinéraire intellectuel, P. Bourdieu⁸ énonce clairement qu'il a développé sa notion d'habitus « contre » le dogmatisme structuraliste de Claude Lévi-Strauss et de Louis Althusser, qui faisaient des sujets de « simples épiphénomènes ».

Par ailleurs, dans une conférence prononcée à l'université de San Diego (Californie) en mars 1986, il revient sur un certain nombre de questions capitales de la sociologie, et s'explique sur ses choix théoriques fondamentaux. S'il lui fallait, dit-il, caractériser son travail en deux mots, y apposer un label, il parlerait de *constructivist structuralism* ou de *structuralist constructivism*⁹ :

« Par structuralisme, je veux dire qu'il existe dans le monde social lui-même, et pas seulement dans les systèmes symboliques, langage, mythe, etc., des structures objectives, indépendantes de la conscience et de la volonté des agents. (...) Par constructivisme, je veux dire qu'il y a une genèse sociale d'une part des schèmes de perception, de pensée et d'action qui sont constitutifs de ce que j'appelle habitus, et d'autre part des structures sociales, et en particulier de ce que j'appelle des champs et des groupes, notamment de ce qu'on nomme d'ordinaire les classes sociales. »

Dans le domaine de l'éducation, P. Bourdieu s'estime constructiviste. Il affirme avoir montré, dans *Rapport pédagogique et communication*¹⁰,

« comment se construit un rapport social de compréhension dans et sur le malentendu, ou malgré le malentendu ; comment maîtres et étudiants s'accordent, par une sorte de transaction tacite et tacitement orientée par le souci de minimiser les coûts et les risques, pour accepter une définition minimale de la situation. (...) Dans une autre étude, intitulée *Les catégories de l'entendement*

7. Pierre Bourdieu, *Choses dites*, op. cit.

8. Pierre Bourdieu, *Choses dites*, op. cit., p. 13-46.

9. en anglais dans le texte.

10. Pierre Bourdieu et al., 1968 : op. cit.

professoral, nous essayons d'analyser la genèse et le fonctionnement des catégories de perception et d'appréciation à travers lesquelles les professeurs construisent l'image de leurs élèves, de leurs performances, de leur valeur » (1987 p. 148).

C'est une approche assez voisine de celles que nous avons déjà examinées, que ce soit celle soutenue par la théorie de l'« étiquetage » ou celles issues de la théorie « prophétique » ou de l'« effet Pygmalion ».

Habitus et apprentissage

L'omniprésence de l'habitus dans l'ombre de nos actions pose cependant problème : l'acteur de P. Bourdieu ne semble pas être influencé par les différents apprentissages qu'il subit. Son destin semble tout tracé, entièrement déterminé par l'habitus initial. Je ne veux pas dire par là qu'il faille voir dans la conception de la reproduction chez P. Bourdieu une théorie déterministe, dans le sens où tout serait joué d'avance, et où son École n'aurait qu'une simple fonction reproductrice des classements sociaux. Mais l'habitus semble être comme une totalité, constituée une fois pour toutes, et paraît fonctionner comme un opérateur stable et définitif, dont on peut calculer à l'avance, au sens statistique du terme, les conséquences objectives sur les chances scolaires et les trajectoires sociales. Si cette vision est tendanciellement vraie, comme P. Bourdieu le montre une fois encore en analysant la « noblesse d'État » que constituent les élèves des grandes écoles, elle pose cependant le problème de la fonction et du rôle de l'apprentissage.

En effet, si l'habitus est clandestinement et constamment à l'œuvre dans toute pratique, sous forme de dispositions incorporées, l'apprentissage n'apparaît plus que comme un conditionnement et une inculcation, qui ne feraient que renforcer les dispositions antérieurement acquises. Cette conception semble exclure une intervention consciente et volontaire de la part de l'acteur, et ne prend pas en compte ses stratégies personnelles.

Pourtant, le passage du lycée à l'université, par exemple, pose bien la question de l'apprentissage de nouveaux savoirs, de nouvelles relations au savoir, de nouvelles formes institutionnelles de vie, qui nécessitent certes *la mobilisation des marqueurs sociaux objectifs*, mais *en tant que ressources* qui ne se ramènent pas au seul habitus reproducteur déterminant la pratique.

L'entrée dans ce nouveau rôle social nécessite une forme d'apprentissage particulier, qui concerne sans doute assez peu les élèves des grandes écoles ou des classes préparatoires dans la mesure où ces cadres institutionnels ressemblent finalement beaucoup à ceux du lycée dont l'élève est déjà familier. À bien des égards, les élèves des classes préparatoires et des grandes écoles sont en effet davantage dans un processus de continuité que de rupture par rapport à leurs études secondaires. En revanche, le nouveau rôle des étudiants entrant à l'université exige une analyse et une compréhension des nouvelles relations sociales qu'ils doivent entretenir avec leur nouveau milieu, qui consiste en premier lieu à en assimiler les rites internes et à en comprendre le fonctionnement. Cette assimilation est sans aucun doute en partie fondée sur l'habitus ancien, mais elle constitue, pour l'essentiel, un nouvel apprentissage pratique, fondé sur l'interprétation de ce nouvel univers. Ainsi conçu, l'apprentissage d'une nouvelle forme d'organisation sociale est un travail d'empilement, un bricolage permanent d'intégration de micro-expériences passées, un incessant travail de sédimentation, de classement des nouvelles expériences par rapport aux anciennes, et d'intégration de nouvelles « méthodes de compréhension » de la vie sociale. Ces différentes opérations intellectuelles se ramènent à l'acquisition d'un savoir pratique, indispensable à la mise en œuvre des règles qui régissent la vie et les échanges de la nouvelle organisation. L'appartenance à cette nouvelle institution ne se définit pas comme une adhésion aux normes et valeurs propres de la culture locale : il ne s'agit pas à proprement parler d'un processus de socialisation, mais d'un travail actif de construction et d'accomplissement d'une nouvelle identité. Comme l'a montré Jean-Michel Berthelot¹¹,

« un savoir ne peut développer son effectivité pratique que s'il est assimilé, c'est-à-dire non seulement su, mais transformé à travers les gestes et les actes d'un individu en opérations intégrées à une pratique donnée. En tant que tel un savoir n'est jamais seulement transmis ; il est toujours

11. Jean-Michel Berthelot, *Le piège scolaire*, Paris, PUF, 1983, 298 p.

l'objet d'un procès d'incorporation, qui, en tant qu'il implique l'individu dans sa totalité, est simultanément procès de socialisation, c'est-à-dire procès de production de l'être biologique comme être social » (p. 288).

Etudier de manière ethnographique cet apprentissage permet d'avoir accès aux processus d'objectivation de la vie quotidienne qu'utilisent les étudiants, et d'identifier les difficultés institutionnelles et intellectuelles objectives qu'ils rencontrent. Considérer cet apprentissage comme une pratique, c'est affirmer que l'entrée à l'université n'est pas la simple mobilisation des principes actifs, incorporés et inconscients, que générerait de manière automatique l'habitus, mais qu'elle est également tributaire des conditions institutionnelles locales de ce passage, ainsi que de la compréhension et de l'interprétation qu'ont les étudiants de ses formes ritualisées.

Si la sociologie des habitus de P. Bourdieu rend compte des conditions structurales qui pèsent sur ce passage, elle ne montre pas comment il s'effectue concrètement, ni quelles formes prend l'objectivation pratique des acteurs qui effectuent ce passage. Elle forme ce que j'appellerai une sociologie topologique, dont l'intérêt est justement d'introduire un espace multifactoriel. Mais on peut adresser trois remarques à cette topologie :

- d'une part les relations entre les éléments de cette figure ne sont pas fixes ;
- d'autre part l'ensemble lui-même change sans cesse de position ;
- enfin sa constitution n'est en fait jamais achevée.

Ces trois principes sont ceux-là mêmes qui définissent la relativité, et l'on est en droit de se demander si la notion d'habitus tient compte de ces propriétés. C'est pourquoi il me semble utile, non de lui substituer, mais de la compléter par la notion d'affiliation qui, à mon sens, la prolonge : dans la mesure où elle prend en compte les propriétés de cette relativité, la notion d'affiliation paraît mieux à même de rendre compte des processus institutionnels et pratiques, qui, au-delà de l'effet de l'habitus, sont à l'œuvre dans l'entrée dans un nouveau statut qu'on s'efforce d'acquérir et de conserver, comme c'est le cas de l'entrée des étudiants en première année d'université.

2. L'affiliation

Cette entrée à l'université est en effet bien différente de celle dans une classe préparatoire ou, a fortiori, dans une grande école, qui sont les systèmes d'enseignement principalement analysés par P. Bourdieu. En effet, si, comme il l'a montré dans *La noblesse d'État*, l'homogénéité des habitus est particulièrement frappante dans le cas des classes préparatoires et des grandes écoles, on constate au contraire une grande diversité d'habitus chez les étudiants d'université, surtout lorsqu'ils suivent des cursus disciplinaires plus ou moins « littéraires » ou relevant des sciences humaines. Ainsi, on peut avoir, dans une même filière et dans un même cours, un bachelier scientifique (série S, anciennement C) et une bachelière technologique ou professionnelle (ancienne série G par exemple)¹², dont les habitus scolaires, et souvent sociaux, sont loin d'être semblables. Ils sont cependant tous deux soumis aux mêmes contraintes institutionnelles nouvelles et ont à s'affilier également à leur nouveau rôle. La mobilisation muette des habitus de chacun y est évidente, mais de multiples contingences viennent troubler leur trop prévisible mécanique.

L'entrée à l'université consiste d'abord en une série d'opérations pratiques visibles. Si la théorie de l'habitus exige du sociologue un travail d'archéologie du sens de la pratique, la notion d'affiliation, qui autorise le sociologue à avoir un regard contemporain de l'action en train de s'accomplir, montre comment l'acteur engagé dans la pratique est un praticien du sens, comment il doit interpréter constamment son nouvel environnement et lui donner sens afin de pouvoir y survivre.

Dans l'entrée à l'université, le sens du jeu n'est pas inné, contrairement à ce que laisse supposer la théorie de l'habitus, qui fait peu de place à l'improvisation, même si la transgression des règles, ou tout au moins l'aisance désinvolte qu'on leur témoigne, est la marque caractéristique de la « distinction » de ceux qui la manifestent. Dans ce processus d'entrée à l'université, l'habitus ancien est bien entendu toujours présent,

12. Rappelons que la série scientifique est la série « noble » du baccalauréat général, tandis que les séries technologiques et professionnelles, destinées aux techniciens (commerce, sténodactylo, comptabilité) et aux professionnels (hôtellerie-restauration ou maçonnerie par exemple) sont considérées comme des catégories dominées.

mais il n'est pas figé dans son ancienne définition et son ancienne pratique. L'étudiant doit accomplir un nouvel apprentissage afin de devenir membre : cette notion de membre, ajoutée à celle d'habitus, suppose celle d'affiliation, qui a un sens plus actif que celle d'habitus, bien qu'il ne faille pas voir ce dernier comme un principe passif de reproduction automatique et aveugle, dans la mesure où il fait intervenir lui aussi « le sens du jeu » que les acteurs savent développer dans certaines situations. Je voudrais essayer de montrer en quoi la notion d'affiliation me paraît apte à éclairer ce « sens du jeu », et comment les acteurs s'y prennent, dans des situations concrètes, pour le développer. Les notions de membre, puis d'allant de soi, devraient nous permettre d'y parvenir.

La notion de membre

Dans le vocabulaire ethnométhodologique, la notion de membre réfère non pas à l'appartenance sociale, mais à la maîtrise du langage naturel, comme l'ont affirmé H. Garfinkel et H. Sacks¹³ :

« La notion de membre est le fond du problème. Nous n'utilisons pas le terme en référence à une personne. Cela se rapporte plutôt à la maîtrise du langage commun, que nous entendons de la manière suivante. Nous avançons que les individus, à cause du fait qu'ils parlent un langage naturel, sont en quelque sorte engagés dans la production et la présentation objectives du savoir de sens commun de leurs affaires quotidiennes comme des phénomènes observables et racontables (...) »

Avec une fréquence et une insistance universelles, les membres emploient des formules destinées à remédier au caractère indexical de leurs expressions et, concrètement, cherchent à substituer aux expressions indexicales des expressions objectives » (p. 339).

Il semble bien que H. Garfinkel soit passé de la conception parsonienne de la notion de membre, qui insistait sur « *collectivity membership* »¹⁴, c'est-à-dire le fait d'appartenir à une communauté, à celle, plus phénoménologique et plus « linguistique », qui souligne la maîtrise d'un langage naturel commun.

En 1985, dans un entretien avec Bennetta Jules-Rosette, H. Garfinkel¹⁵ revient sur le concept de membre et rejette plus nettement encore qu'il ne le faisait en 1970 la définition parsonienne :

« Dans une formule-manifeste, je parle de la production locale et du caractère naturellement “disponible-et-disposable” de l'ordre social. Nos recherches nous renvoient inmanquablement à Merleau-Ponty pour réapprendre ce qu'il nous a enseigné : notre familiarité avec la société est un miracle sans cesse renouvelé. Cette familiarité, telle que nous la concevons, recouvre l'ensemble des accomplissements de la vie quotidienne comme pratiques qui sont à la base de toute forme de collaboration et d'interaction. Il nous faut parler des aptitudes qui, en tant que compétence vulgaire, sont nécessaires aux productions constitutives du phénomène quotidien de l'ordre social. Nous résumons ces compétences en introduisant la notion de “membres”.

Utiliser la notion de “membres” ne va pas sans risque. Dans son acception la plus commune, elle est pour nous pire qu'inutile. Il en va de même pour les concepts de “personnes”, “personnes particulières”, ou “individus”. Certains sociologues insistent, soi-disant en accord avec nous, qu'il nous faut concevoir des membres comme des individus collectivement organisés. Nous rejetons carrément cette allégation. Pour nous, les “personnes”, “personnes particulières”, et “individus” sont des aspects observables d'activités ordinaires »

Devenir membre, c'est s'affilier à un groupe, à une institution, ce qui requiert la maîtrise progressive du langage institutionnel commun. Cette affiliation repose sur la particularité de chacun, sa manière singulière de se « débattre avec le monde », d'« être au monde » dans les institutions sociales de la vie quotidienne. Une fois affiliés, les membres n'ont pas besoin de s'interroger sur ce qu'ils font. Ils connaissent les implicites

13. Harold Garfinkel et Harvey Sacks, *On Formal Structures of Practical Action*, op. cit.

14. Garfinkel indique très clairement, dans les notes des pages 57 et 76 des *Studies*, que l'expression « *collectivity membership* » doit être prise exactement dans le sens que lui donne Parsons, dans *The Social System* notamment.

15. Bennetta Jules-Rosette, entretien avec Harold Garfinkel, *Sociétés*, n° 5, sept. 1985, vol. 1, pp. 35-39.

de leurs conduites et acceptent les routines inscrites dans les pratiques sociales. C'est ce qui fait qu'on n'est pas étranger à sa propre culture, et qu'à l'inverse les conduites ou les questions d'un étranger peuvent nous sembler bizarres.

Un membre, dans la conception ethnométhodologique, c'est donc une personne dotée d'un ensemble de procédures, de méthodes, d'activités, de savoir-faire, qui la rendent capable d'inventer des dispositifs d'adaptation pour donner sens au monde qui l'entoure.

Cette notion de membre a pu donner lieu à certaines confusions de la part de commentateurs adeptes de la lecture rapide, qui se sont emparés de cette notion pour essayer de montrer qu'elle autorisait l'équivalence entre acteur ordinaire et sociologue, faisant ainsi de tout membre un sociologue de sa propre pratique, et de tout sociologue "digne de ce nom" un membre de la communauté étudiée. Contrairement à ce que prétend Bob Gidlow¹⁶ qui considère que l'ethnométhodologie, - « expression nouvelle pour désigner des pratiques anciennes » (p. 399) - est simplement une glorification de l'observation participante, la notion de membre ne doit pas servir à penser l'ethnométhodologie comme une variante de l'observation participante. Il faut au contraire affirmer, avec George Psathas¹⁷, que

« se comporter comme un membre n'est pas la même chose qu'être capable de décrire et d'analyser les méthodes utilisées par les membres. "Savoir comment" faire quelque chose, et "savoir les comment" (c'est-à-dire les méthodes) par lesquels les activités sont produites, ce n'est pas la même chose. (...) La recherche des propriétés formelles et invariantes des actions, et les méthodes par lesquelles les membres produisent ces actions, requièrent des explications différentes, puisque ce que les uns prennent comme des significations évidentes, les autres en font leurs thèmes de recherche » (p. 14).

Voilà où se situe le point de fracture entre la position du sociologue et celle de l'acteur ordinaire. Tout le monde n'est pas sociologue, contrairement à ce qu'on a parfois fait dire à H. Garfinkel, qui parle lui aussi de l'objectivation nécessaire au sociologue pour rendre compte de ses recherches, objectivation qui ne se confond pas avec celle, également indispensable, qu'exerce l'acteur ordinaire pour vivre ses interactions quotidiennes. De là à reprocher à cette position la réintroduction clandestine d'une coupure épistémologique, il y a un pas que les plus nihilistes des sociologues peuvent franchir s'ils le souhaitent, à condition d'expliquer comment faire pour transmettre l'expérience et les résultats de la recherche. Toute méthodologie d'exposition des résultats d'une recherche, fût-elle biographique, impliquée, ou participante, nécessite, au moment de la mise en forme destinée à la transmission et à la diffusion des connaissances produites, une certaine mise à distance, a posteriori, de l'objet étudié.

L'allant de soi

La notion de membre amène à poser la question de savoir à partir de quel moment on peut considérer que quelqu'un est devenu membre d'une organisation sociale. La question est particulièrement importante pour ce qui concerne les nouveaux étudiants dont nous avons déjà évoqué l'entrée à l'université, si l'on accepte d'explorer l'hypothèse selon laquelle l'acquisition de la qualité de membre les protège efficacement contre l'abandon et probablement aussi contre l'échec.

On peut considérer que la position de membre est acquise lorsque nous parvenons sans trop de difficultés à un accord sur la signification de nos actions, malgré l'indexicalité infinie des échanges conversationnels et des situations sociales. Afin de combler les lacunes induites par l'indexicalité, les interlocuteurs mettent en œuvre, selon H. Garfinkel, des « méthodes de compréhension ». Chaque partenaire d'une interaction met en œuvre une « méthode documentaire d'interprétation », qui génère un « supplément de sens » aux conversations naturelles, créant ainsi le sentiment d'une compréhension mutuelle, qui est indispensable à la poursuite des échanges. Cette procédure implique que, dans le cours de leurs actions, les acteurs se réfèrent à

16. Bob Gidlow, « Ethnomethodology : A New Name for Old Practices », *British Journal of Sociology*, 22, December 1972, p. 395-405.

17. George Psathas, « Approaches to the Study of the World of Everyday Life », *Human Studies*, 3, January 1980, p. 3-17.

un savoir tacite qui fournit une signification, sans cesse retravaillée et renouvelée, à l'incomplétude naturelle et irrémédiable des échanges sociaux.

Autrement dit, *on est membre lorsqu'on est capable de fonder son action sur les « allant de soi » de l'organisation sociale considérée, de s'en servir comme de schèmes opérateurs de sa pratique*. Nous n'avons plus alors besoin de nous faire certifier à chaque instant que notre compréhension des événements est la bonne. S'il en est ainsi, c'est parce que nous construisons notre pratique sur une compréhension de l'action sociale qui se fonde sur la supposition qu'elle est commune et partagée avec autrui. Cette procédure universelle d'objectivation du monde social donne sa définition à l'allant de soi : c'est tout ce qui est accepté comme non problématique, bien que non clairement défini, par les membres, qui, pour reprendre ici une expression de la phénoménologie, sont englués dans l'« attitude naturelle ».

De manière corollaire, nous pouvons maintenant répondre à notre question initiale : on reconnaît un membre au fait que non seulement il accepte, mais utilise dans son action les allant de soi du monde nouveau dans lequel il vit, c'est-à-dire lorsqu'il a « naturalisé » les éléments auparavant problématiques de ce monde. Concrètement, le chercheur peut s'apercevoir de cette acquisition puisque ce savoir tacite est révélé par les descriptions et les commentaires que les membres font pour expliciter et justifier leur action.

On retrouve certes, avec l'allant de soi, l'environnement sémantique de l'habitus en tant qu'opérateur silencieux des échanges sociaux. Mais s'y ajoute à mon sens l'idée de contingence : l'intégration et la naturalisation des allant de soi n'empêchent pas la production de « ratés » dans l'interprétation et dans le déroulement de l'action, à la différence des conduites générées par l'habitus, dont l'action semble être d'une fiabilité et d'une prévisibilité absolues, dans la mesure où l'une des propriétés de l'habitus est justement d'interdire la lucidité nécessaire à la remise en cause de la légitimité de l'arbitraire culturel et social.

Cependant, l'intériorisation nécessaire des allant de soi n'est pas une condition suffisante pour devenir un membre réellement affilié de la nouvelle organisation sociale. Encore faut-il savoir montrer sa compétence de membre.

La compétence

L'essentiel est en effet d'être reconnu en tant que membre par la communauté, en particulier, comme c'est le cas dans les institutions éducatives, par ceux de leurs agents chargés de juger de l'acquisition, par les candidats, de cette qualité. Il ne suffit pas de croire qu'on est devenu membre, il faut également montrer sa compétence à en exhiber les caractéristiques, en manifestant qu'on appartient bien au même groupe.

La compétence de quelqu'un doit être distinguée de *ses* compétences. Par *la* compétence, je ne désigne pas les capacités intellectuelles potentielles elles-mêmes, ou les savoir-faire d'une personne. Le terme, au singulier, se réfère plutôt à *un ensemble de connaissances pratiques socialement fondées, qu'on sait mobiliser au bon moment afin de montrer qu'on les possède*.

On peut distinguer, avec Hugh Mehan¹⁸, trois types de compétence :

- la compétence culturelle, qui est, selon Ward Goodenough¹⁹, l'aptitude de quelqu'un à « interagir avec ceux qui sont déjà compétents, en termes de concepts, croyances, principes d'action et d'organisation » ;
- la compétence linguistique est un prérequis pour participer activement aux affaires de la communauté. Elle a d'abord été définie par N. Chomsky²⁰, dont le modèle génératif postule qu'un petit nombre de règles sont capables d'engendrer une infinité de phrases, comme la capacité et l'aptitude d'un locuteur à comprendre les phrases à la fois d'un point de vue phonologique, grammatical, et sémantique. Mais cette définition de la compétence linguistique, comme l'ont montré, par exemple, Dell Hymes²¹, John

18. Hugh Mehan, « The Competent Student », op. cit.

19. Ward Goodenough, « Multiculturalism as the Normal Human Experience », *Anthropology and Education Quarterly*, 7, 4, 1976, p. 4-6.

20. Noam Chomsky, *Aspects of the Theory of Syntax*, op. cit.

21. Dell Hymes, *Foundations of Sociolinguistics ; an Ethnographic Approach*, Philadelphie, University of Pennsylvania Press, 1974, 246 p.

Gumperz²² ou William Labov²³, ne tient pas compte de ce qu'elle s'exerce à travers les interactions réelles que des partenaires ont ensemble. La définition de la compétence linguistique de N. Chomsky ne nous dit pas, en effet, quand parler, ni ce qu'il faut dire, ni à qui, etc. Or la communication linguistique a toujours un contexte social et, pour cette raison, ne se ramène pas à ses aspects formels. Il faut au contraire prendre en compte son aspect fonctionnel, c'est-à-dire son utilisation pratique dans des cadres sociaux, ce qui implique d'inclure dans la définition de la compétence linguistique l'aptitude à communiquer, à interpréter les intentions du partenaire de l'échange, de connaître les stratégies d'emploi des expressions, et d'avoir la connaissance des contraintes sociales qui pèsent sur les interactions. C'est ce que D. Hymes a appelé la « compétence communicationnelle » ;

- la compétence interactionnelle a été définie par H. Mehan, à partir de ses recherches ethnographiques dans les salles de classe (cf. supra, chapitre IV). Selon lui, la compétence n'a pas seulement un contenu cognitif, comme les définitions précédentes pourraient nous le faire croire. Elle ne réside pas seulement « dans la tête des individus », et ne saurait être réduite au niveau individuel. Si les individus doivent montrer ce qu'ils savent, cette (re)connaissance est établie par les autres. La compétence est donc « assemblée » par les partenaires, dans leurs interactions : elle n'est pas conduite indépendamment des circonstances sociales dans lesquelles elle se produit. H. Mehan a montré qu'on requiert de l'élève, dès l'école primaire, cette compétence interactionnelle qui lui permet de participer avec succès à la communauté de la classe. Cette compétence interactionnelle comporte deux aspects :

a) d'une part un aspect de communication, qui dicte à l'élève sa conduite en fonction des événements de la classe et lui permet de participer aux procédures adéquates établies pour demander la parole, parler à son tour, etc. ;

b) d'autre part un aspect d'interprétation des règles de la classe : on ne donne jamais le mode d'emploi des règles, qu'elles soient intellectuelles ou de comportement. Les règles officielles, telles que « ne pas courir dans la classe », « être propre », « respecter les autres », sont très générales et ne disent pas comment il faut les respecter. Elles ont une dimension tacite qui exige d'être interprétée par l'élève, qui doit apprendre leur arrière-plan social implicite.

David Hustler et George Payne²⁴ ont également examiné le concept de compétence à l'école, en analysant le contexte conversationnel. Ils ont montré que l'organisation interne du discours n'est pas identique d'une classe à l'autre, et varie même d'une activité à une autre. Ils écrivent :

« La reconnaissance qu'un enfant est un élève socialement compétent repose sur sa capacité à se débrouiller avec ces subtilités. (...) Du point de vue de l'enfant, les énoncés doivent être produits au bon moment, dans la bonne séquence, avec une forme correcte quant à leur organisation, et doivent présenter une cohérence thématique appropriée » (p. 269-270).

Cette conception de D. Hustler et G. Payne est voisine de celle que j'ai développée dans ma recherche sur l'entrée des nouveaux étudiants à l'université. Toutefois, les « subtilités » auxquelles ont à faire face les étudiants entrant pour la première fois à l'université sont infiniment plus complexes et plus nombreuses, notamment parce qu'elles se dissimulent dans des dispositifs institutionnels naturalisés et non questionnés, dont il faut d'abord explorer la logique, - quand il y en a une -, avant de « l'appliquer » avec succès dans les différentes actions qu'un étudiant doit accomplir pour exercer son « métier », - faire son emploi du temps, lire, prendre des notes, écrire des exposés, penser, etc. -, condition pour être reconnu comme un étudiant compétent.

On pourrait dire, en paraphrasant la *labeling theory*, que l'étudiant compétent est celui qui est étiqueté comme tel, c'est-à-dire qui a toutes les caractéristiques d'un membre, et qui, de surcroît, est suffisamment affilié pour se voir reconnaître, notamment par les enseignants, sa qualité d'étudiant compétent. C'est celui

22. John Gumperz, *Language in Social Groups*, Palo Alto, CA, Stanford University Press, 1971, 350 p. Un extrait de cet ouvrage a été traduit en français dans : John Gumperz, *Engager la conversation. Introduction à la sociolinguistique interactionnelle*, Paris, Éditions de Minuit, 1989, 186 p., chapitre 4, p. 79-104.

23. William Labov, *Le parler ordinaire. La langue dans les ghettos noirs des États-Unis*, Paris, Éditions de Minuit, 1978, 2 vol., 352 p. et 174 p.

24. David Hustler et George Payne, « Ethnographic Classroom Analysis : An Approach to Classroom Talk », p. 265-287, in R. G. Burgess (ed.) : *Strategies of Educational Research*, op. cit.

qui possède une telle maîtrise des diverses opérations qu'il est indispensable d'effectuer dans la vie courante d'un étudiant que son « *membership* » lui est immédiatement reconnu, parce qu'il est devenu « naturel » et perçu comme tel par autrui. En ce sens, on peut dire que sa compétence est *routinisée*. L'expression routine doit être prise ici dans deux acceptions différentes, mais qui ne sont pas contradictoires :

- dans son sens courant, qui implique qu'on ne pense plus à ce qu'on fait et qu'on accomplit certaines de nos actions « machinalement » ;
- au sens ethnométhodologique, où elle est un ensemble de procédures réflexives, qui savent décoder instantanément certains indices de l'expérience sociale afin de produire les règles pratiques qui permettent d'agir adéquatement.

La compétence routinisée, c'est la définition même de l'affiliation accomplie.

L'affiliation

Albert Ogien²⁵ a eu recours à la notion d'affiliation dans le cadre de son travail sur « l'intervention en psychiatrie », notamment afin de comprendre comment « se maintient un accord tacite sur le sens d'une hospitalisation ». Il écrit :

« Les procédures d'affiliation sont celles qui permettent à un acteur de prendre part adéquatement aux échanges s'articulant autour de problématiques psychiatriques, d'émettre des commentaires raisonnés et raisonnables sur le déroulement des activités pratiques auxquelles il participe et, le faisant, de faire montre de sa maîtrise du “langage naturel” qui gouverne la compréhension de “ce qui se passe” en psychiatrie » (p. 158).

Autrement dit, l'appartenance à une organisation sociale se présente comme un accomplissement des membres. On reconnaît là l'un des slogans de l'ethnométhodologie, mais rien ne nous indique comment s'effectue cette affiliation, que A. Ogien considère à juste titre comme une opération de raisonnement pratique. Il estime également qu'il est possible de passer de la notion générale d'affiliation, - « procédure qui à la fois organise les échanges et établit le sentiment d'une compréhension mutuelle » -, à celle, plus restreinte, « d'affiliation institutionnelle », qui implique que les acteurs « possèdent un savoir explicite et implicite de l'institution » (1986, p. 166)²⁶.

Dans un autre contexte, David Matza²⁷ a également développé de manière intéressante cette notion d'affiliation dans son étude sur la constitution du comportement déviant. Reprenant le travail de Sutherland, mais plus généralement ceux de l'École de Chicago sur la déviance, D. Matza oppose affiliation et affinité. Après Sutherland, D. Matza considère qu'on ne devient pas déviant par attraction, mais par affiliation. Selon lui, l'affiliation se réfère d'abord à l'adoption d'un enfant par une famille, et, par extension, au fait de lier ensemble ceux qui étaient d'abord séparés. Dans sa forme la plus développée,

« l'affiliation décrit le processus par lequel le sujet est converti vers une conduite nouvelle pour lui mais déjà établie pour les autres. En suggérant de nouvelles significations de comportement, considérées dans un premier temps comme étranges ou inappropriées, l'affiliation fournit le contexte et le processus par lequel le néophyte peut être retourné » (p. 101-102) [souligné dans le texte].

D. Matza, rompant avec la vision dominante de la doctrine pathologique de la déviance qu'il juge « surréaliste », ne considère pas la déviance comme une maladie contagieuse, ni comme une fatalité prédestinée, mais comme une conversion active, à la manière dont l'a montré H. Becker²⁸ dans son étude sur les fumeurs de marijuana : on ne devient pas déviant par contagion, mais par conversion, estime D. Matza. Cette conversion nécessite que l'individu s'immerge dans son nouvel univers et non l'observe à distance. Il lui faut participer activement

25. Albert Ogien, *Positivité de la pratique*, op. cit. ; *Le raisonnement psychiatrique*, op. cit.

26. Albert Ogien, « L'affiliation. Analyse de la constitution de l'intervention sur autrui », *Pratiques de formation*, 11/12, oct. 1986, p. 158-167.

27. David Matza, *Becoming Deviant*, Englewood Cliffs, N. J., Prentice-Hall, 1969, 204 p. Voir, en particulier, le chapitre 6, p. 101-142.

28. Howard Becker, *Outsiders*, op. cit.

à l'activité considérée, « être à l'intérieur du phénomène », ce qui lui permet de *construire* concrètement la signification de ses actes. Ainsi, on ne devient pas déviant contre son gré mais en étant ouvert à l'expérience : le fumeur doit apprendre à « aimer ça », il doit apprendre, techniquement, à fumer, à reconnaître les symptômes de la « défonce », à construire avec l'aide des autres, c'est-à-dire socialement, l'équivalence entre les effets physiques qu'il ressent et le plaisir de « planer », qui est le but de la prise de drogue. Le processus d'affiliation est donc concret et actif, et il implique très profondément le sujet : « Le sujet, écrit D. Matza, est le médiateur du processus de conversion » (p. 142).

On retrouve la forme générale de cette conversion, décrite par H. Becker et reprise par D. Matza, dans les processus d'affiliation à l'université que j'ai déjà évoqués (cf. supra, chap. 4). Ils exigent de l'étudiant qu'il apprenne à reconnaître, à l'instar du fumeur de marijuana, les nombreuses modalités de son « métier ». A défaut de les maîtriser et de les reconnaître afin de les transformer en routines qu'on pourrait dire « incorporées », il court le risque de se considérer lui-même, ou d'être rapidement considéré par ceux qui l'évaluent, comme un étudiant incompétent qui, par conséquent, ne peut pas demeurer étudiant. J'ai montré que l'affiliation universitaire repose pour une bonne part sur la capacité des étudiants à suivre les règles, institutionnelles et intellectuelles, de leur nouvel univers. Mais qu'entend-on par « suivre une règle » ? Comment, concrètement, suit-on des règles ? Quels processus met-on alors en œuvre ? Ce sera l'objet du prochain chapitre.

Chapitre 6

Suivre la règle

1. Normes et règles

Il y a deux conceptions de l'usage de la règle dans la sociologie : l'une, traditionnelle, a été exposée par Weber, Durkheim, Parsons ; l'autre est d'inspiration phénoménologique, ethnométhodologique ou est issue de la philosophie analytique, et a été développée, entre autres chercheurs, par Harold Garfinkel, Thomas Wilson, Don Zimmerman, Lawrence Wieder et Ludwig Wittgenstein.

Les règles gouvernent nos actions

L'un des théorèmes constitutifs de la sociologie est que nos actions sont gouvernées par des règles : il existe une relation entre les normes sociales et nos conduites. On trouve la démonstration de ce théorème chez Talcott Parsons¹, qui estime, après Émile Durkheim et Max Weber, qu'on doit postuler l'existence d'un ordre normatif si l'on veut expliquer les régularités constatées dans le comportement humain. L'ordre social devient synonyme d'existence d'un ensemble de normes, et l'on peut supposer que la stabilité et la cohésion de cet ordre sont dues à l'existence de propriétés inhérentes à ces normes.

Quand ils vivent en société, les individus sont censés se comporter comme s'ils suivaient des règles régulières et répétitives. Ainsi à chaque comportement correspondrait une règle, qui serait en quelque sorte mise en pratique au moment de l'action : les acteurs sociaux tiendraient des rôles fondés sur des normes qui leur dicteraient leurs conduites. On sait que Durkheim définit les faits sociaux comme des moyens objectifs, c'est-à-dire observables, d'agir et de penser. Selon lui, les normes sociales sont extérieures à nous, contraignantes et typiques. Elles ne sont pas notre création, même si nous les utilisons : elles sont comme indépendantes de ce qu'elles engendrent ; elles sont obligatoires, elles s'imposent à tous et ne dépendent pas des individus, qui doivent les respecter parce qu'ils vivent dans une culture normative. Ces normes et ces valeurs, qui sont des catégories culturelles, seraient utilisées, par les acteurs qui les ont intériorisées, comme s'il s'agissait d'instructions qu'ils doivent suivre pour accomplir les actes de leur vie quotidienne. Telle est, schématiquement tracée, la conception sociologique classique qui réfère l'action humaine aux normes auxquelles elle obéirait.

On peut adresser à cette conception plusieurs critiques, comme l'ont notamment fait les ethnométhodologues : par exemple, celle de prendre le fait de suivre une règle pour un allant de soi, et de taire les processus par lesquels il est possible de le faire.

1. Talcott Parsons, *The Structure of Social Action. A Study in Social Theory with Special References to a Group of Recent European Writers*, New York, McGraw Hill, 1937, 818 p.

L'usage de la règle

De nombreuses études ethnométhodologiques ont montré que les individus découvrent en situation, c'est-à-dire en les pratiquant, l'étendue et l'application des règles. Ils n'ont pas intériorisé auparavant, avant de les utiliser concrètement, ces règles ainsi que leur mode d'emploi, comme le montre bien l'impossibilité de prédire un comportement à partir de la seule existence d'une règle. C'est l'usage de la règle qui détermine le comportement, comme l'a montré Don H. Zimmerman².

Il a étudié la façon dont les employés d'une Agence publique d'aide sociale décidaient, sur la base d'un certain nombre de règles bureaucratiques, d'attribuer ou non une allocation de ressources aux personnes qui pouvaient y prétendre, issues des catégories les plus démunies ou les plus fragiles de la population. L'usage pratique de l'ensemble des règles qui sont utilisées pour prendre des décisions est systématiquement ignoré, estime D. Zimmerman, non seulement des sociologues, mais aussi des employés eux-mêmes qui accomplissent ce travail bureaucratique. Cette ignorance a pour conséquence qu'on considère les règles comme s'il s'agissait d'idéalisations, avec des significations stables, indépendantes de leur usage concret dans diverses situations, distinctes des intérêts pratiques, des perspectives et des interprétations de ceux qui ont à appliquer ces règles.

D. Zimmerman montre que le personnel, afin de prendre des décisions quant à la recevabilité des candidatures à une aide publique, fait appel à certaines règles, décide au cas par cas, et toujours sur la base de « fondements raisonnables ». L'une des caractéristiques du travail de routine accompli par les employés était de montrer, à toutes fins pratiques, qu'ils le faisaient en accord avec les règles et la politique générale adoptées par l'Agence : n'importe quel membre compétent de l'Agence pouvait constater que le travail était fait correctement, c'est-à-dire respectait les règles, à la fois tacites et explicites, que tous se devaient de suivre pour décider des cas qu'ils avaient à traiter. Quelquefois, certaines règles étaient « suspendues », parce que la réalité du travail en train de s'accomplir l'exigeait, par exemple quand un travailleur social consacrait trop de temps à l'interview d'un candidat. Dans ce cas, il arrivait que la règle qui consistait à servir le premier arrivé soit non pas transgressée, mais non appliquée à « ce cas particulier là ». Il était alors considéré « raisonnable » d'intervertir l'ordre « normal », afin que tout le monde puisse être reçu dans des délais qui permettaient aux candidats de ne pas attendre trop longtemps et d'accomplir d'autres obligations en dehors de l'Agence.

Cela tendrait à montrer, estime D. Zimmerman, qu'une action ne se déroule pas conformément à des règles dans le but de les respecter, mais afin de permettre aux acteurs de montrer l'aspect « raisonnable » de leur action :

« La référence aux règles peut être considérée comme un moyen, de sens commun, de rendre compte du caractère ordonné des activités de la vie quotidienne » (p. 233).

« L'usage compétent » d'un ensemble de règles se fonde sur l'expérience des membres, qui décident de les utiliser en fonction de la situation considérée, de telle sorte qu'ils parviennent à un résultat qui paraisse « normal ». La compréhension d'une situation, écrit D. Zimmerman, dépend de

« la connaissance, fondée sur l'expérience, des occurrences typiques mais imprévisibles qui menacent ses résultats attendus » (p. 237).

Suivre des procédures obligatoires de manière compétente n'est donc pas à proprement parler une question de conformité ou d'écart par rapport à ces procédures. Cela consiste plutôt à juger que telle action satisfait « grosso modo », « raisonnablement », aux exigences de ces règles³.

On retrouve souvent cette propriété dans la pratique éducative : les élèves ou les étudiants, surtout s'ils se trouvent dans un moment de leur « carrière » où ils ont à effectuer un « passage », comme c'est le cas, par exemple, de la classe de cours préparatoire, de l'entrée en sixième, de l'entrée en classe de seconde ou encore de l'entrée à l'université, ont à estimer si tel de leur comportement, fondé sur telle interprétation d'une règle,

2. Don H. Zimmerman, *The Practicalities of Rule Use*, p. 221-238, in Jack D. Douglas (ed.), *Understanding Everyday Life*, op. cit.

3. La « grève du zèle » peut être considérée comme la volonté d'appliquer « strictement » les règles. Si cette action constitue, paradoxalement, une menace pour l'ordre social, c'est parce que les acteurs savent bien que le respect scrupuleux des règles est impossible parce qu'il générerait une régression infinie, sauf à vouloir justement paralyser toute vie collective.

se rapproche de l'interprétation moyenne raisonnable que les enseignants, les personnels administratifs, et les autres élèves ou étudiants lui donnent, définissant ainsi la compétence moyenne exigée.

De la ressource implicite à l'objet sociologique de recherche

Il s'agit donc d'un renversement de la problématique habituelle, qui nécessite une nouvelle conceptualisation du monde social, qui va faire des normes et des règles elles-mêmes des thèmes de recherche sociologique de plein droit, et non plus seulement des ressources explicatives. Don Zimmerman et Lawrence Wieder⁴ ont proposé de suivre trois étapes afin de faire des normes un thème d'étude pour la sociologie, et non plus seulement une ressource :

- la première est d'abandonner l'hypothèse selon laquelle les conduites sociales sont gouvernées par des normes ;
- la seconde est de considérer que les individus ordinaires, aussi bien que les sociologues professionnels, savent décrire et expliquer la cohérence et la régularité de la vie sociale ;
- la troisième est de traiter ces descriptions comme des apparences que les membres produisent lorsqu'ils utilisent des procédures pour analyser un événement afin de savoir s'il suit ou non une règle.

On peut en effet facilement observer, lorsqu'on est dans une position d'ethnographie, que les propriétés propres aux règles que suivent les acteurs sont constamment l'objet de commentaires de leur part. Ils expliquent sans cesse leurs conduites, entre eux, en ayant recours au langage ordinaire, en les référant à un ensemble de normes et de règles. De plus, leurs explications sont réflexives, c'est-à-dire qu'elles deviennent des « objets » constitutifs du cadre lui-même. Cependant, ce sont des données qui passent la plupart du temps inaperçues, parce que la conception théorique même que les sociologues ont des règles, considérées comme régissant nos actions, les empêche d'accéder à leurs occurrences visibles.

C'est pourtant l'analyse de l'usage que les membres font de leurs ethnographies, pour se décrire réciproquement leurs actions, qui rend observable leur accomplissement ordonné. Ainsi les normes sociales et les règles locales sur lesquelles se fondent leurs actes peuvent être analysées en tant que telles, et devenir un objet sociologique de recherche.

Comment suit-on des instructions ?

Prendre les normes sociales et leurs règles pour objet d'étude implique qu'on analyse la façon dont les acteurs suivent ces règles, afin de découvrir leurs propriétés. C'est ce qu'a montré H. Garfinkel⁵ à propos des jeux : si les jeux comportent leurs règles de base, dont H. Garfinkel appelle les propriétés les « attentes constitutives », les joueurs utilisent également des « règles de jeu préférentielles », qui respectent certes la procédure de base, mais dont l'efficacité, ou l'esthétique, sont jugées meilleures par les joueurs. C'est vrai de tout jeu, mais c'est particulièrement spectaculaire dans le jeu d'échecs par exemple, dans lequel les règles de base donnent à chaque instant aux joueurs une information parfaite. Toutefois, on n'utilise pas toutes les règles du jeu en même temps, seules certaines d'entre elles sont mobilisées, mises en avant au bon moment, et les joueurs savent les reconnaître.

Peut-on passer de l'analyse des règles d'un jeu à celle des normes sociales qui guideraient le comportement des acteurs ? Le modèle demeure-t-il pertinent pour caractériser les conduites quotidiennes des individus ? Si l'on étend la notion de « propriétés constitutives » au monde social de la vie quotidienne, estime H. Garfinkel, le travail sociologique prioritaire devient de savoir comment les « normes » définissent les événements qui sont perçus comme « normaux », à la manière dont les règles de base d'un jeu fournissent aux partenaires la trame du déroulement « normal », qu'ils savent reconnaître, de la partie. Cet ordre constitutif des événements est fondé, selon H. Garfinkel, sur la notion de « confiance ». Mais cet ordre moral n'est pas forcément perçu

4. Don H. Zimmerman et Lawrence Wieder, « Ethnomethodology and the Problem of Order: A Comment on Denzin », p. 287-295, in Jack D. Douglas (éd.), *Understanding Everyday Life*, op. cit.

5. Harold Garfinkel, A Conception of, and Experiments with, "Trust" as a Condition of Stable Concerted Actions, in O. J. Harvey (ed.), *Motivation and Social Interaction*, op. cit.

explicitement par les individus. C'est pourquoi ils doivent « faire confiance » à leur environnement lorsqu'ils hésitent par exemple sur l'interprétation d'une règle.

Cette notion de « confiance » nous permet d'appréhender comment un acteur donne sens à son environnement, et en quoi consiste la « perception normale des événements ». Cette perception montre leur typicalité, elle permet à l'acteur de situer les événements dans la trame de sa connaissance d'autres événements antérieurs, de leur attribuer une causalité, de leur faire prendre place dans la relation entre les moyens employés et les buts poursuivis, et de les estimer nécessaires à son ordre moral. Quand une règle est violée dans un jeu, il y a une rupture de la confiance et le jeu s'arrête. Il n'en va pas de même dans la vie quotidienne : l'ordre social ne s'effondre pas à chaque fois qu'une infraction est commise. C'est pourquoi, selon H. Garfinkel, il faudra analyser, non pas les normes et les règles pour elles-mêmes, mais les propriétés des événements qu'elles engendrent.

Selon H. Garfinkel⁶, il faut étudier les instructions qui jalonnent la vie de tous les jours, c'est-à-dire examiner le domaine des actions pratiques, du raisonnement pratique, re-spécifier en quoi consistent les normes, les règles, redéfinir leurs significations. Il faut distinguer, par exemple, entre les instructions et les actions qui se fondent sur elles : il y a en effet une incomplétude irrémédiable des règles, toujours marquées par la nécessité d'avoir recours à la clause « et caetera », qui, à la fois, manifeste cette incomplétude et compense, d'une certaine façon, les multiples contingences de leur usage. Aucune étude classique, selon H. Garfinkel, n'a été capable de rendre compte de ce phénomène massif.

On peut s'apercevoir de cet étrange et à la fois banal phénomène dans le jeu, qui a sans cesse besoin, pour se dérouler, d'être soumis à l'activation de ses règles. Il en va de même dans la vie quotidienne : les instructions, les normes, les règles, les consignes, etc., ont besoin, afin d'être suivies et respectées, d'être activées : on peut considérer que l'action est une instruction activée, incarnée dans une pratique. En effet, les règles ne décrivent jamais les contingences de la pratique qu'elles fondent. C'est pourquoi étudier les règles en elles-mêmes, comme peuvent le faire la sociologie des organisations ou l'analyse institutionnelle, ne sert à rien, et ne nous renseigne pas sur la véritable nature de l'action sociale. En revanche, l'étude des actions incarnées par des règles nous introduit dans le monde réel des contingences. Il faut distinguer, avec H. Garfinkel, entre les instructions et les actions instruites incarnées (*affiliated instructed actions*)⁷, dont il donne plusieurs exemples.

Ainsi, les panneaux d'autoroutes sont des instructions aux automobilistes. Mais, dit-il, si l'on vient pour la première fois à Los Angeles, quand on circule sur ces autoroutes, les panneaux deviennent des « *instructed actions* », des actions ordonnées : ils sont les détails, les traits constitutifs du travail de voyager. Autre exemple : si l'on prend un manuel de chimie d'un étudiant de licence, il s'agit d'instructions pour faire du travail de laboratoire. Mais nulle part le travail de laboratoire, avec toutes ses contingences, n'est décrit dans le manuel. Autre exemple encore : les instructions du manuel d'introduction d'un nouvel ordinateur sont incompréhensibles tant qu'on ne commence pas à les faire vivre, c'est-à-dire à se servir de l'ordinateur. Dernier exemple : quand on lit une pièce de théâtre, il ne s'agit pas de la même lecture que celle des acteurs qui jouent la pièce. Il y a une différence entre le *script*, comme ensemble d'instructions, et la *pièce*, celle qu'on joue, la *pièce vivante*, qui fait naître les personnages. Entre ces deux situations qu'il faut distinguer, il y a toute la densité et la variété des pratiques incarnées, qui constituent le domaine d'études par excellence de l'ethnométhodologie, expression que H. Garfinkel aurait pu remplacer par celle de néo-praxéologie, comme il l'a exprimé au cours du colloque de Purdue en 1968⁸.

Les « *affiliated instructed actions* », les actions instruites incarnées, sont donc accessibles si l'on observe les détails du travail local, *in situ*, qui consiste à suivre des instructions. Quand on demande à quelqu'un d'expliquer un jeu, il commence par expliquer ses règles : le jeu est décrit en faisant la liste de ses règles.

6. Le dernier cours de la carrière de Harold Garfinkel, qu'il a donné au printemps 1988 à l'UCLA, auquel j'ai eu le privilège d'assister, était intitulé : « A Study of Norms ». Ce cours a largement inspiré les réflexions qui suivent.

7. On remarquera, dans cette expression difficile à traduire, l'existence du mot *affiliated*, que je rapproche de la notion d'affiliation telle que je l'ai employée. À la lumière de cette expression de H. Garfinkel, on peut définir ma notion d'affiliation comme la capacité, acquise progressivement par un véritable apprentissage pratique, d'accomplir des « actions instruites », c'est-à-dire des actions qui activent avec compétence les instructions sur lesquelles elles se fondent.

8. Cf. Richard J. Hill et Kathleen S. Crittenden (eds.), *Proceedings of the Purdue Symposium on Ethnomethodology*, Institute Monograph Series, n° 1, Institute for the Study of Social Change, Dept. of Sociology, Purdue University, 1968, 260 p.

Mais à l'inverse, elles ne le définissent pas entièrement : il ne suffit pas de connaître les règles d'un jeu pour pouvoir y jouer. De la même façon, on peut dire qu'un cursus universitaire est décrit quand on a fait la liste des règles qu'il faut suivre pour obtenir le diplôme qui les « résume ». Mais la pratique quotidienne montre également que c'est une connaissance insuffisante puisqu'elle doit nécessairement être incarnée pour être efficace. C'est ce domaine de phénomènes qui, bien que massivement existant, a été complètement ignoré par l'analyse classique. Les instructions dissimulent en leur sein un certain nombre de propriétés (orientation cognitive, séquentialité, temporalité par exemple), qui apparaissent quand elles sont incarnées dans le travail qui consiste à les suivre, c'est-à-dire à les mettre en pratique. Il nous faut donc, pour découvrir ces propriétés, chercher « l'oiseau caché dans le feuillage ».

Si toutes les instructions sont irrémédiablement incomplètes, et si de plus le langage naturel est lui-même marqué par l'indexicalité, on peut se demander par quel miracle nous parvenons à nous comprendre. C'est évidemment par l'intermédiaire de l'interprétation, qui est une opération banale et permanente.

2. La méthode documentaire d'interprétation

L'incomplétude des échanges sociaux doit être en effet compensée par un travail d'interprétation de la part des individus, fondé sur les « allant de soi » de la situation considérée, qui leur permet de prêter un sens aux actions et aux événements qu'ils vivent.

Tout code est incomplet

L. Wieder⁹ a montré que l'ensemble des règles de conduites, extrêmement élaborées, qui formait le code des détenus, n'était jamais une totalité achevée dont le sens aurait été d'emblée clairement repérable, mais qu'il était au contraire soumis à un incessant travail d'interprétation. En effet, la signification n'est jamais « donnée d'avance », il faut recommencer à chaque occurrence d'un événement, en procédant par catégorisation. Dans le code des détenus, cette interprétation, comme cristallisée dans le code, ne servait pas seulement à analyser et à expliquer l'environnement, c'était aussi un moyen pour les résidents de guider instantanément leur conduite, par exemple d'arrêter ou de détourner le sujet d'une conversation, de décliner un ordre ou une invitation, de rendre compte d'une action comme étant acceptable. Autrement dit, c'était un moyen de structurer les échanges verbaux de telle sorte que le locuteur apparaisse comme un membre raisonnable, moral, compétent de sa communauté. Le code était davantage une méthode de persuasion et de justification morales qu'un simple compte rendu de l'organisation de la vie communautaire. C'est ce qui donnait aux activités de la vie quotidienne leur caractère ordonné, moral, répétitif et contraignant, et L. Wieder a montré qu'*il était sociologiquement inutile d'étudier ce code si on ne le considérait pas sous l'angle de son accomplissement*. Ce mécanisme banal d'interprétation, qui n'est pas une méthode scientifique mais une activité de sens commun, est ce que H. Garfinkel, après Mannheim, a exposé sous le nom de « méthode documentaire d'interprétation ».

Comment rend-on lisible la réalité sociale ?

H. Garfinkel, empruntant la notion de « méthode documentaire d'interprétation » à Mannheim qui en réservait l'usage à la connaissance savante¹⁰, montre qu'elle est déjà à l'œuvre dans la sociologie profane, c'est-à-dire dans les procédures par lesquelles les individus se comprennent réciproquement et enquêtent, en quelque sorte, sur leur monde quotidien.

Thomas Wilson¹¹ résume la méthode documentaire comme

9. Lawrence Wieder, 1974, op. cit.

10. Le meilleur spécialiste en France de l'œuvre de Mannheim est sans doute Joseph Gabel. Voir en particulier Joseph Gabel, *Mannheim et le marxisme hongrois*, Paris, Méridiens-Klincksieck, 1987, 158 p.

11. Thomas P. Wilson, « Normative and Interpretative Paradigms in Sociology », 1970, op. cit.

« un procédé qui consiste à identifier un “*pattern*” sous-jacent à une série d’apparences, de telle sorte que chaque apparence soit considérée comme se référant à, étant une expression du, ou un “document du” “*pattern*” sous-jacent. Toutefois, le “*pattern*” sous-jacent lui-même est identifié à travers ses apparences individuelles concrètes, de telle sorte que les apparences reflétant le “*pattern*” et le “*pattern*” lui-même se déterminent réciproquement » (p. 68).

Un *pattern*, c’est un modèle d’arrière-plan, c’est une catégorie qui donne sens à l’expérience sociale sans cesse renouvelée. Il faut comprendre « *pattern* » comme ce qui est « *accountable* », c’est-à-dire rapportable-observable-descriptible, qui renvoie à un sens, et donc à un processus d’interprétation, dans la mesure où, comme le souligne Jacqueline Signorini¹², « le langage est le milieu naturel d’exhibition et de confection des *patterns* » (p. 78). Nous sommes en effet sans cesse à la recherche de « *patterns* » dans la conduite de nos conversations quotidiennes, sinon nos échanges n’auraient pas de sens. Les « *patterns* » sous-jacents doivent impérativement être convoqués pour compenser et faire échec à l’irréversible indexicalité du langage.

Cela n’est d’ailleurs pas seulement vrai du langage. La méthode documentaire d’interprétation permet de considérer les actions d’autrui comme l’expression de *patterns*, qui permettent de comprendre les actions. Les individus se rendent réciproquement lisible la réalité sociale en construisant ces *patterns*. Sans cesse les actions sont interprétées en termes de contexte, et le contexte à son tour est compris comme étant ce qu’il est à travers ces actions. C’est ce qui nous permet de réinterpréter après coup certaines scènes vécues, de modifier nos jugements sur les événements.

Une expérimentation

Le fonctionnement de la méthode documentaire d’interprétation est rendu visible par une expérimentation de H. Garfinkel. Il invite dix étudiants volontaires à participer à une expérience qui « consiste à étudier des méthodes alternatives de psychothérapie qui visent à conseiller les individus sur leurs problèmes personnels ». Chaque étudiant est vu individuellement par un expérimentateur. Après avoir exposé le contexte du problème sur lequel il souhaite être conseillé, l’étudiant doit poser au « conseiller » au moins dix questions, de telle façon que l’expérimentateur puisse lui répondre par oui ou par non, lui donnant ainsi le meilleur conseil possible. Une fois la première question posée, l’expérimentateur, qui se trouve dans une pièce voisine, répond par oui ou par non par l’intermédiaire d’un interphone. L’étudiant doit ensuite débrancher le système de communication afin que le conseiller « ne puisse pas entendre ses remarques », et enregistrer sur un magnétophone les commentaires qu’il fait de l’échange qu’il vient d’avoir et de la réponse qu’il vient d’obtenir. Le commentaire terminé, il rebranche le système et pose la question suivante, et ainsi de suite jusqu’à la fin de l’entretien. Ensuite, l’étudiant doit résumer ses impressions sur l’entretien tout entier, puis il est interviewé.

Les réponses « oui » ou « non » des « conseillers » étaient en fait déterminées à l’avance, grâce à une table de nombres aléatoires. Cependant, elles ont toujours été considérées par les étudiants, même lorsqu’elles étaient surprenantes ou contradictoires, comme des réponses aux questions posées. Ainsi un étudiant juif demande quelle conduite adopter, car sa petite amie n’est pas juive et il n’ose pas l’avouer à son père (*Studies* p. 80-85)¹³.

Bien que les réponses soient aléatoires, le sujet entend les réponses de l’expérimentateur comme des réponses pertinentes à ses questions, même lorsqu’il est surpris par certaines d’entre elles. Il reconstruit alors un sens logique à partir des nouveaux éléments que les réponses semblent lui fournir. Il saisit « ce que le conseiller a à l’esprit », entend « du premier coup » ce dont il parle, c’est-à-dire ce qu’il signifie. Tous les étudiants ayant participé à l’expérience considèrent qu’ils avaient été réellement « conseillés », comme l’indique H. Garfinkel :

« La question qui suivait était motivée par les possibilités rétrospectives-prospectives de la situation présente, qui étaient modifiées par chaque échange effectif. (...) Durant l’échange, les sujets modifiaient le sens précédent de leur question, en révisaient rétrospectivement le sens pour l’adapter à la réponse. (...) Le même

12. Jacqueline Signorini, *De Garfinkel à la communauté électronique Géocub : essai de méthodologie (et recherche des fondements)*, D.E.A. d’ethnologie, Université de Paris VII, 1985.

13. Le dialogue entre cet étudiant et l’expérimentateur peut être consulté dans mon ouvrage d’introduction à l’ethnométhodologie : Alain Coulon, *L’Ethnométhodologie*, Paris, PUF, 6^e éd. 2014, p. 58-64.

énoncé était utilisé pour répondre à plusieurs questions différentes échelonnées dans le temps. Les sujets qualifiaient cela d'« éclairage nouveau » sur le passé » (p. 89-90).

Lorsque les réponses leur paraissaient insatisfaisantes, les sujets attendaient les réponses suivantes afin de décider du sens à attribuer aux précédentes :

« L'incongruité des réponses était résolue en attribuant de la connaissance et de l'intention au conseiller. (...) Les sujets présupposaient que les aspects connus-en-commun de la collectivité constituaient un corps de connaissance de sens commun admis par chacun. Ils rapportaient à ces *patterns* présupposés ce qu'ils entendaient des réponses du conseiller » (p. 91 et 93).

« Les valeurs normales perçues de ce qui avait été conseillé étaient vérifiées, reconsidérées, retenues, rétablies, en un mot, gérées. Il est faux de penser, par conséquent, à la méthode documentaire comme une procédure par laquelle les propositions se voient attribuer un statut scientifique. La méthode documentaire développe plutôt le conseil de telle sorte qu'elle le "scientifise" continuellement » (p. 94).

Les acteurs utilisent donc les événements en cours comme des ressources pour interpréter les actions passées et pour découvrir et leur assigner de nouvelles significations, choisissant en permanence des éléments du contexte pour poursuivre l'enquête d'interprétation et construire à chaque instant le cadre de référence du *pattern*. Le travail de la méthode documentaire d'interprétation, c'est donc ce travail incessant de mises en perspectives, d'évaluation des possibilités offertes, de prise en compte des conditions temporelles, auquel l'acteur se livre en permanence pour comprendre ses actes ainsi que ceux des autres. Certaines suppositions sont utilisées pour rendre possible l'interprétation : le fait interprété gagne dans le futur la réalité qu'il n'a pas encore acquise dans le présent.

L. Wieder a montré comment il utilisait cette « méthode documentaire » afin d'interpréter, en les resituant dans le code général qui leur donnait sens, les conversations ethnographiques quotidiennes qu'il avait avec les détenus ou avec les gardiens. De son côté, Hugh Mehan¹⁴ a analysé comment les enseignants utilisaient la méthode documentaire d'interprétation pour classer et identifier certains de leurs élèves comme devant relever de la procédure de placement dans un programme spécial d'éducation.

Nous utilisons également cette « méthode » lorsque nous voulons suivre des instructions, lorsque nous agissons en fonction d'un ensemble de règles. Ainsi ce travail est particulièrement important dans le passage des nouveaux étudiants à l'université, qui doivent apprendre à suivre et à se servir des nouvelles règles qui régissent leur vie d'étudiant, puisqu'il fonde en définitive la possibilité de construire un modèle explicatif de la compétence. Survivre en tant qu'étudiant, c'est en effet montrer qu'on a de l'institution une connaissance commune, des schèmes d'interprétation communs.

Nous allons maintenant examiner, avec Wittgenstein, comment on peut comprendre une règle et comment on peut la suivre.

3. La force de la règle

Bien qu'il ait abordé la question essentiellement sous l'angle des règles grammaticales et des propositions mathématiques, Wittgenstein nous enseigne ce qu'est une règle en général, et en particulier en quoi consiste le fait de « suivre une règle ». La plupart de ses réflexions peuvent être directement utilisables dans le domaine de la sociologie et des sciences anthroposociales. Comme le fait remarquer Jacques Bouveresse¹⁵, ces problèmes, après avoir été largement ignorés, deviennent depuis quelques années centraux en philosophie et en linguistique, dans la mesure où ils permettent de mener une réflexion « portant sur la compréhension, la signification, la référence, l'objectivité, la nécessité » (p. 11). La linguistique chomskienne aussi bien que l'anthropologie, estime-t-il, ont fait « un usage non critique de la notion de règle (en particulier de règle tacite ou implicite) ».

14. Hugh Mehan, *Handicapping...*, 1986, op. cit.

15. Jacques Bouveresse, *La force de la règle*, Paris, Editions de Minuit, 1987, 176 p.

La conception wittgensteinienne de la règle se présente sous l'allure du paradoxe suivant : la maîtrise d'une langue ne consiste pas à connaître son système de règles, le langage est produit par un processus de création continue. Mais par ailleurs, la maîtrise de ces règles par quelqu'un permet, dans une certaine mesure, de prévoir son comportement. Autrement dit, le langage n'est pas le chaos total d'où surgirait comme par miracle un ensemble ordonné de significations, et ce chaos n'est pas une condition pour que la créativité soit possible. La règle apparaît donc faible et impuissante à représenter l'usage de la langue, mais en même temps elle est forte, puisque, comme l'indique Bouveresse

« c'est à travers elle et elle seule que se manifeste la nécessité devant laquelle nous nous inclinons. (...) La nécessité ne nous est pas imposée par une nature des choses à laquelle nos systèmes de représentation ont ou auraient dû se conformer, mais uniquement par la manière dont nous avons choisi les systèmes en question » (p. 14-15).

Ainsi pour Wittgenstein, la nécessité, exprimée dans et par le langage, n'est que le reflet fidèle de règles grammaticales que nous avons adoptées pour représenter la réalité, et n'en est pas une caractéristique intrinsèque¹⁶.

En effet, la grammaire est autonome par rapport à la réalité, elle ne la représente pas, ses règles sont arbitraires :

« La grammaire n'a de compte à rendre à aucune réalité. Les règles grammaticales déterminent la signification, qui ne l'est pas déjà (elles la constituent) et ne sont pas, par le fait, responsables envers aucune signification, et sont, dans cette mesure, arbitraires » (p. 247)¹⁷.

Ce que Wittgenstein appelle grammaire ne concerne pas seulement le langage, mais aussi la philosophie, les mathématiques, et même des propositions empiriques qui fonctionnent comme des règles.

A quoi « correspond » une règle ?

Dans l'introduction de *La parole malheureuse*, Jacques Bouveresse¹⁸, pose cette étrange question, qui est tout à la fois vide de sens et féconde dans la mesure où elle ouvre l'immense domaine de la réflexion sur les règles : « Peut-on jouer aux échecs sans la reine ? » (p. 25). On serait tenté de répondre : « oui, mais alors on ne peut plus appeler ce jeu-là les échecs ! » Répondre à cette question nécessite en tout cas de réciter les règles, de démontrer en quoi les règles du jeu d'échecs sont apparemment solidaires les unes des autres, comment elles sont groupées par chapelet. Elles sont certes indépendantes lorsqu'on les prend individuellement, mais, dans la pratique du jeu, une règle en appelle une autre, et surtout la transgression de l'une d'entre elles - comme jouer sans la reine - transforme l'action des autres règles au point que le jeu change de nature et devienne même sans objet. En effet, le rôle de la reine ne s'applique pas seulement à elle-même, mais touche aussi à d'autres pièces du jeu qui sont nécessairement en relation avec elle, puisqu'elle y joue un rôle central grâce aux privilèges qui lui sont attribués par les règles du jeu.

Notons que cette question est analogue, bien que la réponse soit un peu différente, à la question : peut-on jouer au football sans gardien de but ? Dans ce cas, les règles, en pratique, sont également solidaires entre elles bien que formellement indépendantes, et répondre à la question nécessite également de dévider une partie de la bobine des règles du football. Toutefois, la différence réside dans le fait que, dans la pratique, il est envisageable de jouer au football sans gardien de but, parce que, bien que jouant un rôle important, son absence ne dénature pas le jeu au point qu'on doive l'appeler autrement. Il en résultera simplement un résultat différent, une tactique de jeu différente, avec sans doute un nombre beaucoup plus important de buts marqués de part et d'autre. Comme dans le cas des échecs, un certain nombre de règles du football sont solidaires les unes des autres dans la pratique, mais peu d'entre elles se rattachent directement au rôle du gardien de but, qui, considéré sous l'angle des règles du jeu, est moins dominant que celui de la reine dans le

16. Sur le paradoxe de Wittgenstein, voir Jacques Bouveresse, « Le "paradoxe de Wittgenstein", ou comment peut-on suivre une règle ? » *Sud*, numéro hors série : "Ludwig Wittgenstein", 1986, p. 11-55.

17. Ludwig Wittgenstein, *Remarques philosophiques*, tr. fr. par J. Fauve, Paris, Gallimard, 1975, 330 p.

18. Jacques Bouveresse, *La parole malheureuse. De l'alchimie linguistique à la grammaire philosophique*, Paris, Éditions de Minuit, 1971, 476 p.

jeu d'échecs. Cela indique également que les règles du football sont moins bien définies que celles des échecs, ou, plus exactement, qu'à chaque phase du football ne correspond pas un état précis des règles, comme ce peut être le cas des échecs.

En même temps, il n'y a pas, selon Wittgenstein¹⁹, de dépendance mutuelle des règles de grammaire. La signification n'est pas entièrement déterminée par les opérations grammaticales logiques, et donc les règles ne sont pas le « reflet fidèle de contenus de signification préexistants ». Il n'y a pas de connexions conceptuelles cachées, attendant d'être découvertes : « Une connexion cachée n'existe pas dans la logique ». Le sens n'est pas déjà là, qu'on puiserait dans un stock prédéterminé : il est construit par l'action.

« Elles [les connexions] constituent, dit J. Bouveresse, une détermination supplémentaire du sens et une extension de la grammaire, et non une simple explicitation de leur contenu latent » (1987 p. 24).

De même, la signification des mots, chez Wittgenstein, n'est pas une caisse pleine que nous n'avons qu'à explorer.

On peut déduire de ces remarques que dire que le jeu d'échecs est défini par ses règles n'est pas la même chose que de prétendre que jouer aux échecs consiste seulement à suivre les règles du jeu. Il n'y a pas une équivalence entre le jeu et ses règles. Les règles du jeu d'échecs nous font reconnaître et distinguer le jeu d'échecs d'autres jeux, mais ce qui le distingue d'autres activités, comme se marier, signer un contrat, etc., estime J. Bouveresse (1971), « n'est pas quelque chose que l'on pourrait trouver indiqué dans la liste des règles constitutives » (p. 359). L'acte de jouer aux échecs ne consiste pas seulement à suivre les règles du jeu d'échecs, c'est une activité sociale entre deux joueurs qui lui donnent sens, dont le comportement peut être assimilé à une *grammaire* simplement conforme aux règles, qui ne sont ni vraies, ni fausses, mais qui sont.

L'usage, donc, n'est pas contenu dans la règle. L'énoncé d'une règle est « un dépôt à partir duquel se déroule l'usage »²⁰. Mais, à mon sens, cela n'implique pas que la règle « contienne » en quelque sorte ses significations, qui seront construites par leur usage social, par leur accomplissement. Comme le remarque Wittgenstein²¹ :

« La règle, en tant que règle, détachée, elle se tient pour ainsi dire là dans sa magnificence, bien que, ce qui lui donne de l'importance, ce soient les faits de l'expérience quotidienne ».

Ainsi c'est la règle qui nous dit que deux de ses applications sont identiques. C'est la règle qui crée la similitude. C'est la règle qui permet de mettre ensemble des cas très différents. L'essence de la règle est d'abolir la distinction entre les cas anciens et les cas nouveaux. Ainsi, *la fonction première de la règle est de permettre la répétition et, par conséquent, l'alternance*.

Par exemple, « faire main » au football peut prendre des milliers de formes, y compris des cas limites et litigieux qui peuvent donner lieu à des contestations infinies, mais tous les cas se ramènent, et sont « reconnus » par l'arbitre, les joueurs et les spectateurs, à une même et unique règle. La compétence d'arbitre consiste justement à être capable d'assimiler des cas différents à la règle unique qui interdit de « faire main », à reconnaître leur similitude. C'est ainsi qu'on peut dire qu'un avocat, un juge, un professeur, un étudiant, un arbitre, etc., sont compétents lorsqu'ils savent rapporter les occurrences de l'expérience aux règles du cadre de leur action. L'expression usuelle « dans le cadre de notre compétence » l'indique bien : il s'agit de la capacité de traiter certains cas d'expérience, qu'on sait rapporter à des règles du cadre connu et familier qu'on appelle une profession.

Cela pose la question de savoir comment on peut reconnaître quelqu'un de compétent. Est-ce lorsqu'il sait faire correspondre une réalité à une règle ? C'est ce que semble indiquer Eliseo Veron²², lorsqu'il écrit :

« Comme pour ce qui concerne la grammaire, toute maîtrise d'un système de règles se traduit, au niveau du comportement, par une capacité, ou, si l'on préfère, par une compétence (p. 268).

19. Ludwig Wittgenstein, *Grammaire philosophique*, tr. fr. par M.-A. Lescourret, Paris, Gallimard, 1980, 494 p.

20. G. P. Baker et P. M. S. Hacker, *Skepticism, Rules and Language*, Oxford, Basil Blackwell, 1984, p. 17, cité dans J. Bouveresse, *La force de la règle*, op. cit.

21. Ludwig Wittgenstein, *Remarques sur les fondements des mathématiques*, tr. fr. par M.-A. Lescourret, Paris, Gallimard, 1983, 352 p.

22. Eliseo Veron, « Vers une logique naturelle des mondes sociaux », *Communications*, 20, 1973, p. 246-278.

Suivre une règle est une pratique

Une liste des règles ne constitue pas pour autant une théorie de la compétence de ceux qui entreprennent de les suivre. Tout au plus peut-on dire que les règles, qu'elles soient ludiques, linguistiques ou sociales, sont une description de la compétence des individus qui s'engagent dans l'activité qui les suppose.

Poser la question de savoir en quoi consiste le fait de suivre des règles revient à s'interroger sur leur apprentissage. « Nous pourrions comparer, écrit Wittgenstein²³, l'apprentissage avec l'établissement d'une connexion électrique entre un interrupteur et une ampoule ». Mais si nous avons appris une règle, que nous appliquons ensuite, elle « ne nous intéresse que pour autant qu'elle est impliquée dans l'application. Une règle ne peut agir à distance »²⁴. Autrement dit, au moment où l'on agit, on se désintéresse, en tant qu'acteur, des circonstances pratiques de l'action.

« Donner une raison, écrit J. Bouveresse, pour justifier de ce que nous faisons ou disons (par exemple le fait d'exécuter d'une certaine manière une instruction donnée), c'est montrer un chemin qui conduit à l'action en question » (p. 367).

A la question : « pourquoi agit-on de telle façon ? », on peut répondre soit par une cause, soit par une raison :

« La cause peut seulement être conjecturée, et cette conjecture est susceptible jusqu'à un certain point d'être confirmée ou infirmée par l'expérience, alors que la raison peut nous être connue » (p. 368).

Expliquer notre action par l'apprentissage n'a pas le même sens selon qu'on le considère comme une raison ou comme une cause. La cause suppose qu'on est capable d'expliquer le processus qui mène à l'action, alors que la raison se contente du « vraisemblable » : « une bonne raison est une raison qui a l'air d'être telle ».

Selon Wittgenstein, entre la règle et le processus dans lequel elle est impliquée, il n'y a pas de relation causale, mais seulement une concordance, qui doit se faire dans les deux sens : c'est cela suivre une règle. La règle est incapable de nous renseigner, et encore moins de nous enseigner, sur la nature de la connexion qu'il faut établir dans la pratique pour l'appliquer : autrement dit, suivre une règle n'est pas un acte d'obéissance, même si l'on peut constater que nous avons tendance à rationaliser nos comportements en invoquant des règles qu'il nous faudrait appliquer. Cette conception de Wittgenstein est donc différente, comme le remarque J. Bouveresse (1971), de l'usage habituel de l'expression « suivre une règle » :

« Nous pouvons être tentés, en ce qui concerne l'usage de l'expression “suivre une règle”, par deux excès inverses, une interprétation fictionnaliste : la référence à des règles fait simplement partie de la description que nous donnons de certains types de comportement, sans avoir à intervenir nécessairement, d'une manière quelconque, dans le comportement lui-même ; une interprétation intellectualiste (au sens que Ryle donne au mot) : toutes les fois que nous effectuons un acte conforme à la règle, nous consultons, interprétons et appliquons *réellement* la règle, même si rien de tout cela n'apparaît au niveau de la conscience » (p. 372).

Mais les règles sont créées, comme Searle l'a noté, par les institutions : c'est l'institution du mariage qui fait qu'on assimile certains comportements humains au fait de se marier. L'institution n'est pas naturelle, et l'on peut dire au contraire que « suivre une règle » est une praxis.

Il y a en effet un « fossé entre la règle et son application », qui est comblé par l'apprentissage, par la pratique, par la familiarité que procure l'expérience, à la manière, comme l'écrivent P. Hacker et G. Baker²⁵, dont

« un nuancier peut être considéré comme un ensemble de règles pour l'usage des noms de couleurs, reliés avec les échantillons de couleur sur le tableau. Mais cet usage n'est pas “inscrit” dans le tableau » (p. 699).

Les règles ne sont ni un réservoir dans lequel on puise pour accomplir une action, ni non plus déterminent entièrement la signification de nos actes, dans la mesure où il ne faut pas voir la règle uniquement comme une contrainte. La solution de Wittgenstein consiste à établir une connexion interne entre la règle et son usage, à cause de laquelle il devient impossible de penser l'une sans l'autre. Cette connexion interne, de nature

23. Ludwig Wittgenstein, *The Blue and Brown Books*, Oxford, Basil Blackwell, 1958 ; tr. fr. par G. Durand, *Le Cahier bleu et le Cahier brun*, Paris, Gallimard, 1988 [1965], 423 p.

24. cité dans J. Bouveresse, *La parole malheureuse*, op. cit., p. 366.

25. P. M. S. Hacker et G. P. Baker, Wittgenstein aujourd'hui, *Critique*, août-sept 1980.

grammaticale, nous fait croire qu'une règle contient toutes ses applications possibles alors qu'il n'en est rien. Les applications d'une règle ne sont pas données à l'avance, et il faut abandonner l'idée métaphorique de la règle comme réservoir fini de potentialités prévisibles. Il n'est même pas certain qu'on puisse établir une relation causale entre un fait et la règle qu'il est censé suivre. Tel est le sens qu'il faut donner par exemple à l'étrange formule de Wittgenstein lorsqu'il nous recommande de cesser de chercher à expliquer pour en revenir à la description des phénomènes.

Le fait qu'une action soit déterminée par une règle, ou par un ensemble de règles, n'implique pas en effet qu'elle ne puisse pas être influencée en même temps par d'autres facteurs, qui en produisent la contingence. L'application d'une règle ouvre toujours, dans la pratique, un immense domaine de contingences. Il ne s'agit pas d'une vision anarchiste de la règle, car cette propriété n'empêche évidemment pas qu'il y ait une ou des applications correctes de la règle, et d'autres qui ne le sont pas.

Comme le souligne Christiane Chauviré²⁶, savoir appliquer une règle, selon Wittgenstein, relève « d'une capacité ou d'une création normative, et non d'une connaissance tacite ou inconsciente » (p. 150). Wittgenstein²⁷ l'a clairement exprimé, d'une manière qui évoque irrésistiblement les positions de l'ethnométhodologie, et de H. Garfinkel en particulier :

« Que ce soit une décision spontanée ne veut-il pas dire simplement : “c'est ainsi que j'agis, ne demandez aucune raison !” ? Vous dites que vous devez, mais vous ne pouvez dire ce que j'ai à faire dans chaque cas particulier. Je sais, c'est-à-dire que je ne doute pas : c'est évident pour moi. Je dis : “Cela va de soi.” Je ne peux indiquer aucune raison » (p. 326).

On reconnaîtra aisément une définition proche de celle d'affiliation, telle que je l'ai développée à partir à la fois de la notion de membre, au sens ethnométhodologique, et de celle d'habitus : ce que Wittgenstein décrit ici, c'est la familiarité d'un membre affilié, qui sait ce qu'il à faire, qui ne doute pas, qui a naturalisé les allant de soi de la situation sociale considérée, qui applique des règles sans que cela lui pose problème, qu'il a même oubliées en tant que raisons d'agir. *Un membre affilié est un membre qui a compris puis oublié la potentialité de répétition qui est inscrite dans la règle et qui la fonde.*

Suivre une règle implique et engendre une création continue, qui ne peut se révéler que dans l'action. La question n'est pas de savoir si les applications futures de la règle sont virtuellement présentes dans la règle, mais de reconnaître qu'il n'y a pas de connexion magique entre les deux, de la même manière que H. Garfinkel fait la distinction entre d'une part des instructions, et d'autre part l'action qui leur obéit, qui forment une paire. Pour Wittgenstein comme pour H. Garfinkel, la connexion entre ces deux entités peut être découverte par tous, bien que ce soit un domaine de phénomènes inexploré par la philosophie ou la sociologie.

Apprentissage et affiliation

Dans le domaine de l'éducation, je donnerai deux exemples qui me semblent illustrer la façon dont le cadre institué de l'apprentissage influe directement sur les performances des élèves, qui ont à suivre un très grand nombre de règles afin d'exercer leur compétence d'élèves.

Le premier concerne l'erreur faite par un enfant de six ans au cours d'un exercice de calcul. Raphaël est au Cours Préparatoire. Sur son cahier de calcul, sa maîtresse a écrit : « Il faut bien écouter ! », ce qui constitue une manière très indexicale et indirecte de donner la raison de l'erreur, mais non sa cause. L'exercice que Raphaël a fait est en effet entièrement faux. Intrigué par la remarque de la maîtresse, j'examine attentivement l'exercice demandé. Au début, je ne comprends pas ce qui est demandé, donc je ne peux pas comprendre en quoi il y a erreur. Je finis par découvrir qu'il s'agit d'un exercice de reconnaissance des dizaines et des unités. La maîtresse a d'abord écrit :

$$10 = 1 \text{ d et } 0 \text{ u ;}$$

$$11 = 1 \text{ d et } 1 \text{ u ;}$$

26. Christiane Chauviré, *Ludwig Wittgenstein*, Paris, Éditions du Seuil, 1989, 280 p.

27. Ludwig Wittgenstein, *Remarques sur les fondements des mathématiques*, 1983, op. cit.

et a donné pour consigne aux enfants de « continuer de la même façon », pour 12, 13, 14, 15. Raphaël a effectivement continué, et sa réponse montre qu'il avait très bien écouté la consigne - et même trop bien - contrairement à l'évaluation un peu rapide, de sens commun, de sa maîtresse. Il a en effet reproduit le début de modèle de raisonnement de la maîtresse, en « continuant », c'est-à-dire en « reproduisant » la succession de 0 unité et de 1 unité rencontrés dans le début de la série. Il écrit donc :

12 = 1 d et 0 u ;

13 = 1 d et 1 u ;

14 = 1 d et 0 u ;

15 = 1 d et 1 u.

C'est-à-dire qu'il produit, comme s'il s'agissait d'un langage binaire, une succession de 0 et de 1 unité, quels que soient les nombres proposés, comme l'indiquait le début de succession de 0 et de 1 unité dans le début de la série montrée par la maîtresse. C'est certes un malentendu, mais il avait bien « écouté » les consignes, contrairement à ce que pouvait laisser supposer la remarque écrite de la maîtresse, qui attribuait l'erreur commise à la distraction de son élève.

En fait, Raphaël a bien détecté là l'existence d'un mécanisme de raisonnement, mais il n'a pas appliqué le bon mécanisme à l'exercice demandé. Notons que si cela se reproduisait plusieurs fois, il pourrait être « étiqueté » par sa maîtresse comme un élève un peu distrait, qui « n'écoute pas » les consignes. Pour pouvoir répondre correctement à une question, faire avec succès un exercice, l'élève doit comprendre la question, c'est-à-dire ce qui lui est demandé. La réponse de Raphaël a une certaine logique, on pourrait même considérer que, de ce seul point de vue, c'est une bonne réponse. Mais elle est cependant fausse, parce qu'il n'a pas compris la réponse que la maîtresse attendait. *Trouver une bonne réponse, c'est choisir, parmi les différents chemins possibles, celui qui est attendu par l'enseignant, c'est-à-dire utiliser le même jeu de langage que lui.*

Deuxième exemple : au cours d'un entretien, une jeune femme m'expliquait qu'elle surveillait depuis toujours le travail scolaire de sa fille Agnès, qui était classée première de sa classe de CM1. Comme je lui demandais en quoi consistait cette « surveillance », elle précisa qu'il s'agissait de « bien tenir ses cahiers, travailler régulièrement tous les soirs, apprendre à bien écrire et à bien présenter son travail ». Ce n'était pas le travail intellectuel proprement dit qui était décrit, mais plutôt ce qui l'entoure, sa « base matérielle », son cadre institutionnel visible, son accomplissement. Cela semblait constituer selon cette jeune femme un travail éducatif décisif, qui expliquait en quelque sorte que sa fille fût une bonne élève.

Ces deux exemples correspondent à deux types d'affiliation distincts : le premier est d'ordre intellectuel et cognitif, le deuxième se réfère davantage à ce qui est institutionnellement demandé. *S'affilier, c'est donc apprendre l'institution du travail scolaire.* Être un bon élève, c'est exhiber sa compétence, c'est-à-dire donner un sens commun aux objets, institutionnels et cognitifs, du monde scolaire. Dans le cas de Raphaël, être compétent, c'est reproduire, ou bien construire puis reconnaître, des raisonnements familiers, c'est en définitive reconnaître l'*institution*, au sens actif du terme, *de la réponse*, ce qui est une autre façon de dire qu'il s'agit de retrouver le chemin par lequel la question a été construite puis formulée.

La « praticalité » de la règle

Le « cas Raphaël » indique que si l'application d'une règle ouvre l'immense domaine des contingences, c'est en raison du problème fondamental qui se pose à l'homme, à savoir celui du langage et de l'interprétation. Résoudre l'irréparable indexicalité du langage, c'est obligatoirement mettre en œuvre nos capacités interprétatives. Pouvoir interpréter, c'est avoir accès à un usage métaphorique de la règle. Or au moment où il réalise cet exercice, Raphaël ne possède manifestement pas cet usage, il en a au contraire, parce qu'il reste « collé » à la règle, parce qu'il est comme pétrifié par la consigne donnée pour faire l'exercice, un usage métonymique, qui lui interdit l'accès au symbolique et à une possible multiplicité. Il est condamné à échouer parce qu'il ne peut mettre en œuvre la richesse que procure l'interprétation de la règle. S'en tenir à ce que « dit » la consigne, ou la règle, c'est s'interdire d'avoir accès à ses différentes occurrences, et donc montrer son incapacité à « jouer » avec la règle, à se jouer de la règle, ce qui est une condition de la réussite, ou tout au moins

de la compétence qu'elle suppose, qui se manifeste par la capacité distinctive de prendre ses distances, de s'éloigner « naturellement » de la règle « brute » telle qu'elle a été énoncée. *Exhiber qu'on sait faire un usage métaphorique de la règle, c'est montrer sa compétence de membre affilié.*

C'est être capable de saisir en quoi une instruction ne peut être suivie que si on la transforme en problème pratique, c'est-à-dire si l'on est capable d'appréhender ce que j'appellerai la *praticalité de la règle*. La praticalité de la règle, *ce sont ses potentialités de mise en application, ce sont les éléments invisibles de sa mise en œuvre concrète, ce sont ses propriétés qui n'apparaissent qu'au cours du travail qui consiste à suivre la règle.*

Toute action humaine, y compris bien entendu, et peut-être d'abord, le langage, suit certes des règles, et se fonde sur des normes sociales, comme l'a abondamment montré la sociologie classique. Les règles sont donc déjà là, mais leur mise en œuvre, leur application, exigent une activation pratique, qui se situe dans la temporalité de l'action, qu'un observateur ne découvre que s'il les observe en situation, c'est-à-dire dans le déroulement de leur temporalité active. Car il ne suffit pas, pour agir adéquatement, de connaître et de pouvoir identifier les règles qui sous-tendent l'action. On peut même soutenir, paradoxalement, que cette connaissance ne sert à rien dans l'action, qu'elle n'est d'aucune utilité. Ce qui compte, c'est de pouvoir mettre en œuvre la praticalité des règles, en s'en servant au bon moment, c'est-à-dire en les rapportant à un contexte d'action passée et en projetant leur sens dans le futur. Le sens de la règle n'apparaît que dans cette temporalité de l'action.

La question de l'échec scolaire pourrait sans doute être réexaminée à la lumière de cette hypothèse. En effet, si l'on accepte l'idée selon laquelle réussit celui qui parvient à s'affilier, celui qui montre qu'il est devenu un membre de l'organisation sociale, scolaire ou universitaire, on peut se demander si la manipulation de la praticalité des règles correspondantes n'est pas une condition de l'affiliation.

Mais comment lier cette praticalité de la règle avec la notion d'affiliation ? Le lien pourrait être le suivant : *seuls ceux qui sont devenus membres sont capables de considérer les normes, les règles, comme des questions pratiques.* Il faut partager le langage commun du groupe dans lequel on vit pour être capable de suivre une règle parce qu'on l'a transformée en problème pratique, qu'on sait résoudre concrètement grâce aux interactions qu'on a avec les autres.

L'affiliation, c'est ce phénomène-là, cette capacité progressive, qu'on acquiert dans le groupe et seulement dans le groupe, à transformer un ensemble de règles, de consignes, de normes, de lois, qui paraissent d'abord abstraites, extérieures à nous, qui sont en quelque sorte transcendantes, en une succession de petits problèmes pratiques qui sont au contraire concrets, terriblement présents, qui surgissent comme une évidence, qu'il faut résoudre tout de suite si l'on veut pouvoir continuer le travail engagé. Autrement dit, on est affilié quand on devient capable d'*ad hocing*, c'est-à-dire lorsqu'on sait d'une part ranger chaque occurrence de la pratique dans une catégorie déjà connue, d'autre part modifier les frontières et les définitions des catégories afin d'y faire entrer de nouvelles occurrences. On sait alors, en appliquant une règle, construire le chemin qui mène à son usage. On a donc accès, en construisant socialement la règle parce qu'on la transforme en un problème social-pratique, à son usage métaphorique.

La construction sociale de la règle

Ces questions théoriques sont capitales parce qu'elles mettent en jeu l'application des règles, ce qui constitue un phénomène social permanent et fondamental. En effet, un ensemble de normes, en tant que règles, ne dit rien, et ne décrit rien. En revanche, il désigne la possibilité d'une application, qui est fondamentale. C'est pourquoi il importe d'analyser les règles et leur fonctionnement parce que leur usage est social.

Un exemple va nous permettre d'illustrer comment les règles sont socialement utilisées, et sont en quelque sorte « construites » à partir de certaines de leurs propriétés, notamment la plus fondamentale d'entre elles : leur praticalité.

Il s'agit du récit que Francis, étudiant de licence, fait de sa pratique. Il est surveillant dans un collège depuis un mois à peine, et tient son journal de « surveillant d'externat ». Certains thèmes classiques de cette activité y apparaissent : les questions de discipline avec les élèves, les relations avec les autres surveillants, avec les professeurs, avec l'administration ou avec les personnels de cuisine ou de ménage.

Mais surtout, Francis, dans sa nouvelle et récente pratique de surveillant, se pose un problème qui nous intéresse : comment applique-t-on et interprète-t-on le règlement quand on est en train de faire son travail de surveillance ? Il se demande par exemple : la mise en rangs, quand la sonnerie retentit, doit-elle être systématique, est-ce un règlement stable qu'il faut faire appliquer constamment, tout au long de l'année, ou bien est-ce simplement un rituel de rentrée scolaire, dont la rigueur disparaît très rapidement, après quelques semaines, voire quelques jours ? Ou encore : quelle est la définition du retard d'un élève ?

« A quelle heure se situe le retard ? Officiellement à 8 h 05, officieusement selon mon bon vouloir. Mais celui-ci est contrarié par la présence soit de la Directrice, soit des Conseillers d'Éducation. D'autres facteurs interviennent. L'élève, en lui-même, qui est-il ? Est-il connu ? Est-il un agité perpétuel ? Est-ce un élève dont on n'entend jamais le son de la voix ? Arrive-t-il en courant ou en marchant ? Le sourire ou la grimace affichée ? L'excuse donnée ? »

Francis montre que lorsqu'il est de service à la grille de l'établissement, il « construit » la règle en l'interprétant, en l'ayant activement transformée en une action instruite incarnée, en s'appuyant sur ce qu'il connaît déjà de l'élève, indépendamment de sa situation présente. Francis construit les différents modèles de l'élève en retard, « documente » la situation présente avec des éléments déjà connus au préalable, ce qui lui permet d'interpréter le règlement, en faisant sans cesse des opérations d'« étiquetage », de classement social, qui vont distinguer les élèves récidivistes, les agités-par-ailleurs, des élèves discrets et polis, qui courent et donnent une excuse à leur retard.

Sur le plan théorique, cet exemple montre que la « méthode documentaire d'interprétation », que nous utilisons sans cesse pour comprendre et interpréter les situations qui nous entourent et qui font notre vie quotidienne, ne s'applique pas seulement aux interactions verbales, comme tendraient à le montrer les cas que H. Garfinkel a présentés dans ses *Studies*. Ce ne sont pas seulement les situations d'échange verbal qui sont l'objet de documentation, mais également les attitudes non verbales, de défi ou de respect, de provocation ou de contrition, l'aspect extérieur, l'apparence, voire l'habillement, l'aspect physique, la distinction.

Ces réflexions sont à mon sens directement utilisables en éducation, et je me propose de montrer qu'il y a un lien entre la « praticalité » de la règle et la problématique de l'affiliation, c'est-à-dire le fait de devenir membre d'une nouvelle organisation sociale. À partir des apports de Wittgenstein et de Garfinkel, je propose de considérer que les règles ont ce que j'appelle des *propriétés dormantes*.

Les propriétés dormantes de la règle

Un jour de février 1989, au cours d'un match de la Coupe de France de football, le gardien de but d'une équipe guyanaise, le Geldar de Kourou, fit quelque chose d'inouï : il sortit de sa « surface de réparation » pour récupérer au pied le ballon, traversa le terrain à toute vitesse balle au pied, dépassant ou dribblant tous ses adversaires médusés, et, arrivé à une vingtaine de mètres des buts adverses, déclencha un tir terrible : but !

Pourquoi est-ce si exceptionnel, dira-t-on ? N'importe quel amateur de football peut témoigner qu'il est rarissime de voir un joueur traverser tout le terrain balle au pied, dribbler tous les adversaires qu'il rencontre sur son chemin, pour aller marquer un but. Mais que ce soit, de surcroît, le gardien de but, et non un joueur « du champ » qui réalise cet exploit, cela n'arrive jamais. Un peu plus tard, tandis que je racontais cette anecdote, quelqu'un qui ne connaissait le football et ses règles que dans ses grandes lignes m'a demandé : « Mais pourquoi ça n'arrive pas plus souvent, qu'un gardien de but aille jouer au pied dans le champ, et essaye de marquer un but ? »

C'est toujours difficile de répondre à ce genre de questions naïves, mais elles sont en même temps très utiles. Elles exigent en effet d'évoquer immédiatement les règles du jeu. Je lui répondis que c'était très risqué, puisque le gardien ayant quitté ses buts, il n'y avait plus personne dans les buts et, s'il se faisait intercepter, comme cela arrive constamment dans le football, un joueur adverse aurait alors de bonnes chances de marquer un but. Je fus alors obligé de préciser que les règles qui régissent le rôle du gardien de but et celles qui régissent le jeu des autres joueurs ne sont pas les mêmes, la différence essentielle étant que le gardien de but, à l'intérieur d'un rectangle qui entoure ses buts, appelé « surface de réparation », mais non à l'extérieur, peut prendre le

ballon à la main. Les dix autres joueurs au contraire, s'ils touchent le ballon avec la main ou le bras, sont sanctionnés par un coup franc, voire un *penalty* si cela se passe à l'intérieur de la « surface de réparation ».

Mais dès qu'on commence à détailler les règles du jeu, toutes défilent en chapelet, les unes à la suite des autres. Car l'une des propriétés des règles, quand on les énonce comme guidant, en pratique, une action, est d'être *solidaires* les unes des autres. Elles sont comme enchâssées les unes dans les autres. On me répondit alors : « Mais si le gardien est parti de sa "surface de réparation" pour aller jouer au pied à l'extérieur, un autre joueur peut prendre sa place dans les buts en attendant qu'il revienne ! » Non, c'est impossible, répondis-je, il peut se mettre dans les buts, mais n'a pas le droit pour autant de prendre le ballon avec les mains, sous peine d'être sanctionné par un *penalty*. Il ne peut pas soudain changer de rôle, et devenir le nouveau gardien temporaire. C'est interdit. En revanche, comme le montre l'exploit de ce gardien, lui a le droit de devenir temporairement un « joueur ordinaire », il peut exercer toutes les prérogatives d'un joueur du champ, notamment celle de marquer des buts.

Pourtant, il y a bien des cas où les règles prévoient qu'un joueur du champ est autorisé à remplacer le gardien de but, s'il se blesse par exemple. Mais alors le rôle change de façon permanente et non provisoire comme le suggérerait la question. Encore que cette dernière affirmation ne soit pas tout à fait vraie : un gardien blessé peut reprendre sa place dans les buts après avoir été soigné, après qu'un de ses coéquipiers du « champ » l'a provisoirement remplacé dans les buts.

Cela dit, l'interdiction de remplacer provisoirement dans ses buts un gardien « monté à l'attaque » est une règle qui régit des actes si exceptionnels qu'elle n'existe sans doute même pas dans les règlements du football, qui sont, comme toutes les réglementations, écrits quelque part. Mais des règles non écrites existent quand même, par extension de règles voisines, ou de règles plus générales qui les englobent, qui n'ont pas besoin de préciser tous les cas de figure possibles, ce qui d'ailleurs serait impossible. Elles ont cependant force de loi, même si elles sont comme « endormies » presque tout le temps, puisqu'elles sanctionnent un comportement qui n'arrive pratiquement jamais.

C'est une propriété des règles que de n'être visibles, descriptibles, que si des actions, des comportements particuliers les activent, les « réveillent ». C'est en ce sens qu'on peut parler de ce que j'appelle les *propriétés dormantes des règles*. J'emploie cette expression afin d'indiquer que les règles sont toujours considérées comme des questions pratiques, qu'elles sont en quelque sorte « activées », comme on le dirait d'un virus, par le travail que doivent faire les individus pour les comprendre, les suivre, les respecter. En effet, les règles ne sont pas toutes mobilisées en même temps par une action, elles ne se manifestent pas toutes à l'occasion d'une action. Certaines d'entre elles sont activées, d'autres plus rarement, d'autres peut-être jamais. C'est dans l'action normale, ordinaire des acteurs qu'on peut voir surgir ces curieuses propriétés des règles, qu'il s'agisse de jouer au football, aux échecs, de surveiller des élèves, de suivre des curricula scolaires ou universitaires, ou de respecter le code de la route.

En adoptant ce point de vue, on comprend pourquoi tous les jeux publics, c'est-à-dire qui se déroulent en public, doivent obligatoirement recourir à un ou plusieurs arbitres. L'arbitre, c'est celui qui introduit de l'arbitraire afin que le jeu puisse se dérouler. L'arbitraire consiste précisément à rapporter un comportement, une action, à une règle, sans avoir à expliquer en quoi le comportement correspond exactement à l'interdit que la règle édicte. L'arbitre est celui qui est chargé d'établir une correspondance entre les comportements qu'il observe et les propriétés dormantes des règles. On peut à ce propos parler d'*ad hocing* instantané, que l'arbitre doit faire en permanence, c'est-à-dire un travail de classement de l'action dans une catégorie préétablie à laquelle l'arbitre la rapporte.

Sans cette scansion de l'arbitraire, sans ce tiers arbitre, il n'y a pas de jeu possible. On n'imagine pas en effet que les acteurs eux-mêmes puissent arrêter le jeu et commencer à débattre de la manifestation des règles dans tel comportement. Même en admettant que les deux parties soient de bonne foi, ce serait évidemment sans fin : il faudrait en effet examiner tous les cas possibles de la manifestation de transgression des règles, s'engager dans un travail de réflexion sur la justice des règles, sur leur justesse, sur leur pertinence, sur leur adéquation à la situation présente, sur leur raison d'être, sur leur incomplétude, sur leur applicabilité, etc., et le jeu ne pourrait jamais reprendre. L'interprétation des règles serait interminable. *L'arbitraire est donc une condition sine qua non du jeu*, ce qui se manifeste par des formules populaires pouvant avoir une vocation éducative pour les jeunes joueurs qui doivent apprendre à accepter cet arbitraire, du genre : « on ne discute

pas les décisions de l'arbitre », ou « il faut respecter les décisions de l'arbitre ». Ces principes ne sont pas tant des recommandations éducatives ou morales, comme on nous les présente souvent. Ce sont en fait, à leur tour, des règles techniques qui permettent de réaliser les conditions pratiques dans lesquelles le jeu peut se dérouler. Elles commandent aux joueurs, ainsi qu'aux spectateurs, d'accepter la résolution arbitraire, et non négociée, des conflits.

Dire que les règles ont des « propriétés dormantes » ne contredit pas la belle formule de Wittgenstein, selon laquelle « il n'y a pas de règle au repos ». Toute action sociale suppose certes un ordre normatif, une réglementation sur laquelle elle s'appuie. Mais d'une part toutes les règles ne sont pas mobilisées en même temps, et d'autre part, surtout, toutes les propriétés d'une règle guidant une action ne sont pas activées en même temps. Un certain nombre d'entre elles ne sont pas utilisées, bien que potentiellement utilisables. Certaines ne sont révélées que lors d'actions exceptionnelles et, en ce cas, certaines propriétés « dormantes » de la règle émergent.

Ainsi, le paradoxe de Wittgenstein, plus encore que pour la grammaire, s'applique à tout cursus scolaire ou universitaire, dont chacun reconnaît la « nécessité », mais dont le fondement a été oublié, pour ne plus laisser place qu'à son expression par des règles qui apparaissent arbitraires. Il est cependant nécessaire, pour tout étudiant, d'aboutir à une connaissance synthétique, au sens de Wittgenstein, des règles du cursus et des règles intellectuelles, c'est-à-dire à « la transformation d'une expérience en définition », *opération qui consiste à rapporter une pratique à sa règle*²⁸. Toutefois, avoir accompli un cursus universitaire ne se ramène pas au fait d'en avoir respecté les règles de constitution ou de parcours. Il faut faire intervenir beaucoup d'autres éléments pour décrire le parcours universitaire d'un étudiant. Il faudra donc, comme le recommande Wittgenstein à propos des énoncés, abandonner la recherche de la signification de la règle pour celle de son usage, même s'il n'est pas interdit d'en connaître d'abord le sens avant d'en étudier la pratique.

28. C'est peut-être la raison qui poussa Wittgenstein, qui fut instituteur pendant six ans, à inventer un dictionnaire particulier, de conception nouvelle, à l'intention de ses élèves des classes primaires, afin d'améliorer leur orthographe : Ludwig Wittgenstein, *Wörterbuch für Volksschulen*, Vienne, Hölder-Pichler-Tempsky, 1926. On trouvera des extraits de ce dictionnaire, ainsi que l'avant-propos de Wittgenstein, dans : *Aspects de Wittgenstein*, textes réunis, traduits et présentés par Jean-Pierre Cometti, s.l. [Marseille], Sud, s.d. [1989], 88 p.

Bibliographie

- Ackermann Werner, Conein Bernard, Guigues Christiane, Quéré Louis et Vidal Daniel, *Décrire : un impératif ? Description, explication, interprétation en sciences sociales*, Paris, Ecole des Hautes Études en Sciences Sociales, 1985, 2 tomes, 230 p. et 250 p.
- Ball Stephen J., *Beachside Comprehensive: A Case-Study of Secondary Schooling*, Cambridge, Cambridge University Press, 1981, 328 p.
- Becker Howard, *Outsiders. Etudes de sociologie de la déviance*, préface de Jean-Michel Chapoulie, Paris, A.-M. Métailié, 1985, 248 p.
- Becker Howard, Geer Blanche, Hughes Everett et Strauss Anselm, *Boys in White. Student Culture in Medical School*, [1961], 2e éd., 1977, Transaction Books, New Brunswick, NJ, 456 p.
- Berthelot Jean-Michel, *Le piège scolaire*, Paris, PUF, 1983, 298 p.
- Blumer Herbert, *Symbolic Interactionism: Perspective and Method*, Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall, 1969, 208 p.
- Bourdieu Pierre, *Choses dites*, Paris, Editions de Minuit, 1987, 232 p.
- Bourdieu Pierre, *La noblesse d'état. Grandes écoles et esprit de corps*, Paris, Editions de Minuit, 1989, 570 p.
- Bourdieu Pierre, Passeron Jean-Claude et de Saint-Martin Monique, *Rapport pédagogique et communication*, Paris, Mouton, 1965, 128 p.
- Bouveresse Jacques, *La parole malheureuse. De l'alchimie linguistique à la grammaire philosophique*, Paris, Editions de Minuit, 1971, 476 p.
- Bouveresse Jacques, *La force de la règle*, Paris, Editions de Minuit, 1987, 176 p.
- Cicourel Aaron, *La sociologie cognitive*, Paris, PUF, 1979, 240 p.
- Cicourel Aaron et Kitsuse John, *The Educational Decision-Makers*, Indianapolis, Bobbs-Merrill, 1963, 178 p.
- Cicourel Aaron, Jennings Kenneth, Jennings Sybillin, Leiter Kenneth, McKay Robert, Mehan Hugh, Roth David, Shumsky Marshall, *Language Use and School Performance*, New York, Academic Press, 1974, 368 p.
- Conein Bernard, de Fornel Michel et Quéré Louis (sous la dir. de), *Les Formes de la conversation*, Paris, CNET, 1991, 2 vol., 282 p. et 294 p.
- Coulon Alain, *L'ethnométhodologie*, Paris, PUF (« Que sais-je ? », n° 2393), 2e éd., 1990, 128 p.
- Coulon Alain, *Le métier d'étudiant. Approches ethnométhodologique et institutionnelle de l'entrée dans la vie universitaire*, thèse de doctorat d'Etat, Université de Paris VIII, janv. 1990, 3 vol., 1130 p.
- Coulon Alain, *L'Ecole de Chicago*, Paris, PUF (« Que sais-je ? », n° 2639), 1992, 128 p.
- Dulong Renaud et Paperman Patricia : *La réputation des cités HLM. Enquête sur le langage de l'insécurité*, Paris, Editions L'Harmattan, 1992, 236 p.

- Emerson Robert, *Contemporary Field Research*, Prospect Heights, Ill., Waveland Press, [1983], 2e éd., 1988, 336 p.
- Erickson Frederick et Shultz Jeffrey, *The Counsellor as Gatekeeper: Social Interaction in Interviews*, New York, Academic Press, 1982, 264 p.
- Forquin Jean-Claude, La « nouvelle sociologie de l'éducation » en Grande-Bretagne : orientations, apports théoriques, évolution (1970-1980), *Revue française de pédagogie*, n° 63, 1983 (avril-mai-juin), p. 61-79.
- Garfinkel Harold, *The Perception of the Other: A Study in Social Order*, Ph. D., Harvard University, juin 1952, 602 p.
- Garfinkel Harold, A Conception of, and Experiments with, « Trust » as a Condition of Stable Concerted Actions, p. 187-238, in O. J. Harvey (ed.), *Motivation and Social Interaction, Cognitive Determinants*, New York, Ronald Press, 1963, 332 p.
- Garfinkel Harold, *Studies in Ethnomethodology*, Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall, 1967, 2e éd., Cambridge (G. B.), Polity Press, 1984, 288 p. ; tr. fr. *Recherches en ethnométhodologie*, Paris, PUF, 2007, 480 p.
- Garfinkel Harold et Sacks Harvey, On Formal Structures of Practical Action, p. 338-366, in J. C. McKinney et E. A. Tiryakian (eds.), *Theoretical Sociology*, New York, Appleton Century Crofts, 1970.
- Goffman Erving, *Les rites d'interaction*, Paris, Editions de Minuit, 1974, 232 p.
- Goffman Erving, *Les cadres de l'expérience*, Paris, Editions de Minuit, 1991, 574 p.
- Good Thomas L. et Brophy Jere E., *Looking in Classrooms*, New York, Harper and Row, 1973, 308 p.
- Hammersley Martyn (ed.), *The Ethnography of Schooling*, Driffield, Nafferton Books, 1983, 202 p.
- Hammersley Martyn et Woods Peter (eds.), *The Process of Schooling*, London, Routledge and Kegan Paul, 1976, 232 p.
- Heritage John, *Garfinkel and Ethnomethodology*, Cambridge, Polity Press, 1984, 336 p.
- Hester S., Ethnomethodology and the Study of Deviance in Schools, p. 243-263, in R. G. Burgess (ed.), *Strategies of Educational Research. Qualitative Methods*, Lewes, England, Falmer Press, 1985, 352 p.
- Humphries Stephen, *Hooligans or Rebels? An Oral History of Working-class Childhood and Youth, 1889-1939*, Oxford, Blackwell, 1981, 279 p.
- Hustler D. et Payne G., Ethnographic Conversation Analysis: An Approach to Classroom Talk, p. 265-287, in R. G. Burgess (ed.), *Strategies of Educational Research. Qualitative Methods*, Lewes, England, Falmer Press, 1985, 352 p.
- Jules-Rosette Bennetta et Mehan Hugh, Schools and Social Structure. An Interactionist View, p. 205-228, in Jeffrey Prager, Douglas Longshore et Melvin Seeman, *School Desegregation Research: New Directions in Situational Analysis*, New York, Plenum Press, 1986, 268 p.
- Katz Jack, *Seductions of Crime. Moral and Sensual Attractions in Doing Evil*, New York, Basic Books, 1988, 384 p.
- Lacey Colin, *Hightown Grammar: The School as a Social Sytem*, Manchester, Manchester University Press, 1970, 214 p.
- Lemert Edwin, *Human Deviance, Social Problems and Social Control*, Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall, 1967, 212 p.
- McDermott R. P., Social Relations as Contexts for Learning in School, *Harvard Educational Review*, 47, 2, mai 1977, p. 196-213.
- Matza David, *Becoming Deviant*, Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall, 1969, 204 p.
- Mead George Herbert, *Mind, Self and Society from the Standpoint of a Social Behaviorist*, Chicago, University of Chicago Press, 1934, 400 p.; tr. fr., *L'esprit, le soi et la société*, Paris, PUF [1963], 2006, 436 p.

- Mehan Hugh, Structuring School Structure, *Harvard Educational Review*, 48, 1, février 1978, p. 32-64.
- Mehan Hugh, *Learning Lessons. Social Organization in the Classroom*, Cambridge, MA, Harvard University Press, 1979, 228 p.
- Mehan Hugh, The Competent Student, *Anthropology and Education Quarterly*, XI, 3, 1980, p. 131-152.
- Mehan Hugh, Le constructivisme social en psychologie et en sociologie, *Sociologies et sociétés*, XIV, 2, 1982, p. 77-95.
- Mehan Hugh, Hertweck Alma et Meihls J. Lee, *Handicapping the Handicapped*, Stanford, CA, Stanford University Press, 1986, 194 p.
- Ogien Albert, *Positivité de la pratique. L'intervention en psychiatrie comme argumentation*, thèse de doctorat de 3e cycle, Université de Paris VIII, 1984, 340 p.
- Robins David et Cohen Phillip, *Knuckle Sandwich: Growing up in the Working-class City*, Londres, Pelican Books, 1978, 203 p.
- Rose Arnold M. (ed.), *Human Behavior and Social Processes. An Interactionist Approach*, Boston, Mass., Houghton Mifflin Company, 1962, 680 p.
- Rosenbaum James, *Making Inequality: the Hidden Curriculum of High School*, New York, Wiley, 1976, 238 p.
- Rosenthal Robert et Jacobson Lenore, *Pygmalion à l'école*, Paris, Casterman, 1971, 294 p.
- Sacks Harvey, Sociological Description, *Berkeley Journal of Sociology*, VIII, 1963, p. 1-16; tr. fr. *Cahiers de recherche ethnométhodologique*, n°1, 1993, Laboratoire de recherche ethnométhodologique, Université de Paris VIII.
- Schegloff Emanuel, Repair after Next Turn: The Last Structurally Provided Defense of Intersubjectivity in Conversation, *American Journal of Sociology*, 97, n° 5, mars 1992, p. 1295-1345.
- Schütz Alfred, *Le chercheur et le quotidien*, Paris, Méridiens-Klincksieck, 1987, 286 p.
- Spindler George D. (ed.), *Education and Cultural Process ; Toward an Anthropology of Education*, New York, Holt, Rinehart & Winston, 1974, 562 p.
- Spindler George, *Doing the Ethnography of Schooling: Educational Anthropology in Action*, New York, Holt, Rinehart and Winston, 1982.
- Spindler George et Spindler Louise (eds.), *Interpretive Ethnography of Education: at Home and Abroad*, Hillsdale, N. J., Lawrence Erlbaum Associates, 1987, 506 p.
- Strauss Anselm, *Miroirs et masques. Une introduction à l'interactionnisme*, Paris, A.-M. Métailié, 1992, 194 p.
- Strauss Anselm, *La trame de la négociation. Sociologie qualitative et interactionnisme*, Paris, Editions L'Harmattan, 1992, 320 p.
- Stubbs M. et Delamont S. (eds.), *Explorations in Classroom Observation*, London, Wiley, 1976.
- Waller Willard W., *The Sociology of Teaching*, New York, John Wiley & Sons, [1932], 2e éd., 1967, 468 p.
- Willis Paul E., *Learning to Labour : How Working Class Kids Get Working Class Jobs*, Westmead, Gower Publications, 1977, 204 p.
- Wittgenstein Ludwig, *Grammaire philosophique*, tr. fr. par M.-A. Lescourret, Paris, Gallimard, 1980, 494 p.
- Wittgenstein Ludwig, *Remarques sur les fondements des mathématiques*, tr. fr. par M.-A. Lescourret, Paris, Gallimard, 1983, 352 p.
- Woods Peter, *Sociology and the School: An Interactionist Viewpoint*, Londres, Routledge & Kegan Paul, 1983, 204 p.

Woods Peter, *Inside Schools. Ethnography in Educational Research*, Londres, Routledge & Kegan Paul, 1986, 204 p.

Woods Peter, *L'ethnographie de l'école*, Paris, A. Colin, 1990, 176 p.

Woods Peter et Hammersley Martyn, *School Experience: Explorations in the Sociology of Education*, Londres, Croom Helm, 1977, 298 p.

