

Note de synthèse [Ethnométhodologie et éducation]

Ethnométhodologie et éducation

Mr Alain Coulon

Abstract

COULON (Alain). — Ethnomethodology and education.

Ethnomethodology, which is a new epistemological option, is concerned with the instituting society. It shows, against reductionist orientation, the mechanism of une- quality and discrimination in the making in many interactional situations observed in daily life at school and helps to the modification of this mechanism, which is an extremely positive contribution to education.

Citer ce document / Cite this document :

Coulon Alain. Note de synthèse [Ethnométhodologie et éducation]. In: Revue française de pédagogie, volume 82, 1988. pp. 65-101;

doi : 10.3406/rfp.1988.1462

http://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1988_num_82_1_1462

Document généré le 07/06/2016

Ethnométhodologie et éducation

NOTES DE SYNTHÈSE

L'ethnométhodologie est un courant de la sociologie américaine né au milieu des années 60. Davantage qu'une théorie constituée, elle est une perspective de recherche, une nouvelle posture épistémologique, qui rompt radicalement avec les modes de pensée de la sociologie traditionnelle. Alors que cette sociologie s'occupe avant tout de la société instituée, l'ethnométhodologie s'intéresse à la société instituant, elle décrit minutieusement le social « en train de s'assembler » (Mehan, 1982). On en découvrira les grandes lignes au cours de cette note de synthèse, mais les lecteurs intéressés par une présentation de l'ethnométhodologie en général peuvent consulter l'ouvrage que j'y ai par ailleurs consacré (Coulon 1987) (1).

Selon Nicolas Herpin (1973), la question de la déviance serait la source première de l'interrogation ethnométhodologique, tout comme la question de la ville et de ses tensions serait l'interrogation originaire de l'Ecole de Chicago. Toutefois, il importe de préciser que ce n'est pas le problème de la déviance qui a impulsé à ses origines l'ethnométhodologie de l'éducation. C'est la question de l'inégalité, de sa production et de sa reproduction, qui constituait déjà le cœur de la sociologie de l'éducation dans son ensemble, tout particulièrement aux Etats-Unis, où la formation de la société américaine a dès l'origine mis cette question de l'inégalité à l'ordre du jour.

L'ethnométhodologie de l'éducation reprend cette problématique, mais elle change l'angle d'approche, et ceci en accord avec l'ensemble du mouvement ethnométhodologique qui remplace l'étude des causes ou des variables déterminantes par l'étude du sens que produisent les acteurs en interaction, à partir de ce renversement épistémologique qui a ses origines dans la sociologie compréhensive et dans la phénoménologie.

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. C'est 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, et dont on irait chercher les causes dans les inégalités sociales ou dans les handicaps culturels.

Quand on parle, en France, de sociologie de l'éducation, on pense immédiatement à ce qu'on appelle l'Ecole de la reproduction, dont les travaux des principaux représentants — P. Bourdieu, J.C. Passeron, C. Baudelot, R. Establet — ont marqué sociologiquement et politiquement les réflexions des années 60 et 70 sur l'éducation. Pour ces sociologues, le système scolaire a une fonction de reproduction du système social général et de ses inégalités. L'école est un système de classement des individus et perpétue ainsi la division de la société en classes, contribuant à maintenir les inégalités. On sait l'importance qu'ont eue de telles prises de position, puisqu'elles ont engendré, tant dans le champ politique que syndical, des débats sans fin sur le rôle de changement que pouvait ou non jouer l'école dans la transformation vers une société plus juste.

Cette orientation a eu également ses représentants aux Etats-Unis avec par exemple les travaux de Bowles et Gintis (1977). Dix ans auparavant, en 1966, le

rapport Coleman examinait, à la demande du Congrès américain, soucieux de l'éducation et de l'intégration des minorités et des problèmes sociaux qu'elles suscitaient, les relations entre l'éducation et l'inégalité sociale. Ce rapport montrait que la sélection scolaire était homothétique du classement social, mais niait toutefois que l'école jouât un rôle actif dans ce classement, tendant à prouver par exemple que les caractéristiques des écoles pour noirs et des écoles pour blancs étaient identiques, et que par conséquent l'égalité des chances était respectée dans le système éducatif américain ! Outre le débat politique et le tollé qu'il provoqua alors, le rapport montra surtout à quel point les méthodes objectivistes et quantitatives des grandes enquêtes empiriques étaient impuissantes pour expliquer les phénomènes de perpétuation des inégalités observés. Même si l'on considère l'inégalité sociale comme un effet (re)produit par le système scolaire, on laisse en effet intacte la question de savoir quel est le processus social de la construction de cette inégalité.

Aux Etats-Unis, la naissance d'une ethnométhodologie de l'éducation a été pratiquement contemporaine des débuts de l'école ethnométhodologique en général dans les années 60. Les travaux de Cicourel et Kitsuse (1963) sont un premier jalon. La deuxième génération s'est formée dans les années 70 autour de Cicourel à Santa Barbara. Elle est marquée notamment par des thèses comme celle d'Hugh Mehan, dont nous présenterons ici les travaux essentiels. En ce moment, Cicourel et Mehan enseignent ensemble à l'université de Californie à San Diego. Si ces deux auteurs se situent comme sociologues, l'influence de l'ethnométhodologie dans les recherches éducatives s'est faite également sentir dans le versant anthropologique, avec des auteurs comme Erickson et McDermott, dont on présentera également quelques travaux.

Il faut également signaler l'existence de courants analogues en Allemagne et en Angleterre où l'orientation ethnométhodologique a influencé dans les années 70 les débuts de la « nouvelle sociologie de l'éducation » (Forquin 1983, Trottier 1987). Aujourd'hui encore, l'ethnométhodologie de l'éducation est un courant de recherche anglais (voir par exemple Cuff et Hustler 1982, McHoul 1978, McHoul et Watson 1984).

En France, il n'existe pas encore pour le moment de travaux de recherche sur le terrain de l'éducation — du moins à ma connaissance —, inspirés par ce courant, qui a fait surtout l'objet jusqu'ici de réflexions d'ordre épistémologique. Cette situation, en retard par rapport à nos voisins, est sans doute liée au fait que l'ethnométhodologie n'est pas encore installée vraiment dans le paysage universitaire (2), où restent dominantes d'autres orientations. Il est temps que l'ethnométhodologie fasse ses preuves sur le terrain de la vie sociale — dans les écoles, les maisons de jeunes, les hôpitaux, les entreprises —, qu'elle contribue à l'étude de problèmes de sociétés. C'est ce qui a fait, me semble-t-il, la richesse de l'ethnométhodologie américaine dès sa naissance. A ce titre, un premier recensement des travaux américains en matière d'ethnométhodologie de l'éducation a son utilité pour redresser l'orientation trop exclusivement spéculative que ce courant connaît en France depuis déjà quelques années. Pour ce faire, nous commencerons par poser des problèmes de terrain. Nous le ferons, non pas d'un point de vue épistémologique trop lointain, mais plutôt à partir des monographies et des problèmes concrets de recherche qui s'y posent.

I. - QUESTION DE MÉTHODES

Un contre-sens, dû à un mauvais découpage du terme, fait trop souvent obstacle à la compréhension du terme ethnométhodologie. On pense, ici et là, qu'elle se définit comme une nouvelle méthodologie de l'ethnologie. Or il n'en est rien. Il faut

découper le terme autrement et rappeler avec Garfinkel (1974) que l'ethnométhodologie s'est définie dès l'origine comme la « science » (logos) des « ethnométhodes » c'est-à-dire des procédures qui constituent ce que Garfinkel appelle « le raisonnement sociologique pratique ».

Quand on avance dans la découverte de l'ethnométhodologie, on rencontre le problème de la méthodologie sous un autre jour : on a en effet l'impression qu'il manque à l'ethnométhodologie une méthodologie, c'est-à-dire un ensemble de procédures savantes qui en feraient autre chose qu'une critique des méthodologies de la sociologie standard, comme l'a fait Cicourel (1964) dans les débuts du mouvement.

Or cette méthodologie existe. Mais elle est souvent enfouie dans les monographies de terrain qu'ont produites, depuis maintenant un quart de siècle, la plupart des ethnométhodologues américains. On remarque d'ailleurs que toutes les thèses soutenues dans ce courant sont des recherches de terrain.

Quant à la méthode, Garfinkel a déclaré dès 1967 qu'il ne s'agissait pas de corriger les procédures de la sociologie standard, ni d'écrire un nouveau chapitre de méthodologie pour les manuels de sociologie en circulation.

Les ethnométhodologues ne veulent pas d'une méthode a priori qui serait un ensemble de recettes comme sont souvent celles de la sociologie standard (questionnaires, etc.). Mais en examinant attentivement les travaux réalisés sur les terrains de l'éducation, nous avons vu émerger des procédés, des techniques, des hypothèses, qu'on peut assez facilement définir comme étant celles d'une démarche ethnographique appliquée aux sociétés modernes.

1. Principes régulateurs

Un article de Hugh Mehan (1978) apparaît un peu comme un manifeste. Son titre : « Structuring School Structure » pourrait être traduit par « la structuration de la structure scolaire ». Un tel titre indique, dans le langage de l'analyse institutionnelle, qu'il y sera question de l'activité instituante ordinaire dans sa production de l'institué scolaire. Cette traduction libre en langage institutionnaliste n'est pas arbitraire. On peut en effet considérer qu'il y a une sorte d'analogie profonde entre les deux paradigmes de l'analyse institutionnelle et de l'ethnométhodologie, comme l'a souligné Georges Lapassade (1985, 1986).

La plupart des études de sociologie de l'éducation, estime Mehan (1978 : pp. 32-38), 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 » (3).

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 gens sont autant de facteurs, de variables, considérés comme indépendants, tels que, traditionnellement, le sexe, l'âge, la classe sociale, le nombre d'élèves par classes, l'aptitude des élèves et des enseignants ; à la sortie, ce qu'on désigne par variables dépendantes sont les performances des élèves, l'emploi occupé, le salaire. La tâche essentielle de ce modèle, dit Mehan, « est de tester la force des relations entre les variables d'entrée et de sortie » (p. 33).

L'idée la plus répandue aux Etats-Unis est que la réussite, scolaire comme sociale, est avant tout une affaire d'environnement. Un grand nombre d'études sur la

mobilité sociale montre l'influence du nombre d'années d'études sur le statut social, renforçant ainsi les vues environnementaliste ou behavioriste, pour 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.

Mais surtout, tout se passe comme si l'éducation, en tant que processus, avait été traitée comme une « boîte noire », qu'on ignore délibérément d'analyser, pour ne s'intéresser qu'à l'entrée et à la sortie. On met, à l'entrée du système, des variables « input » (sexe, âge, CSP des parents, appartenance ethnique) ; et on obtient à la sortie de l'échec scolaire, des abandons, de sorte que « le fils fera le métier du père », et que l'inégalité se reproduit. Mais on ne voit pas comment cette reproduction se fabrique à l'intérieur de la « boîte », c'est-à-dire à l'école. 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. Mehan estime que l'étude de ce qui a été négligé — peut-être en raison d'erreurs méthodologiques — par les chercheurs en éducation, en particulier les conditions concrètes dans lesquelles le procès éducatif se déroule quotidiennement, est indispensable pour qui veut comprendre l'influence de l'école sur la vie future des gens.

Il faut montrer concrètement comment les 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 ». De même, l'influence de facteurs tels que la classe sociale, la race, l'attitude de l'enseignant, doit être montrée en situation, dans les interactions entre les partenaires de l'acte éducatif.

Mehan range également dans la catégorie des études conventionnelles celles qui relatent « la vie interne de l'école ». Elles se caractérisent par la description détaillée d'un petit nombre d'écoles. Les chercheurs y adoptent souvent la position d'observateurs-participants. Mais, dit Mehan, bien qu'il soit souvent agréable de lire ces rapports de recherche, ils ont souvent un caractère anecdotique et les exemples choisis sont ceux que le chercheur a jugé bon de présenter. Si bien qu'il est difficile d'apprécier la représentativité des événements décrits et leur possible extension à d'autres écoles.

En fait, les chercheurs qui adoptent l'une ou l'autre de ces deux grandes tendances méthodologiques

« 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 » (p. 35).

Mehan cite les chercheurs qui lui paraissent proches de lui : Mac Dermott (1976) qui parle « d'analyse de contexte », Erickson (1975) qui présente sa recherche comme une « micro-ethnographie ». Mehan préfère employer le terme « ethnographie constitutive » pour éviter, dit-il, deux erreurs d'interprétation possibles :

— l'expression 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 ;

— « micro-ethnographie » a déjà été utilisé pour désigner ce que Mehan, lui, appelle les « études de terrain conventionnelles », lorsque ne sont pas prises en compte les interactions qui servent à la construction des modèles décrits :

« Les études d'ethnographie constitutive fonctionnent sur l'hypothèse interactionniste que les structures sociales sont des accomplissements sociaux ».

On reconnaît là bien entendu un des principes fondamentaux de l'ethnométhodologie, selon laquelle « les faits sociaux sont des accomplissements pratiques » (Garfinkel 1967, Cicourel 1974) :

« La conviction 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 bases routinières du comportement, comme l'organisation de la classe, s'accomplissent dans les interactions 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 » (Mehan, 1978, p. 36).

En dehors de cette orientation théorique, quatre grands principes caractérisent 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,

— 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.

Parmi les critiques de différente nature qui ont été faites à l'ethnométhodologie en général, il faudrait examiner sérieusement celle qui lui reproche de se désintéresser du politique et de la problématique du Pouvoir, ou encore d'être, selon W. Mayrl (1973) « une sociologie sans société ». Pour l'ethnométhodologie, les rapports sociaux semblent se ramener, note Jean-Marie Brohm (1986, p. 5), à « un pullulement d'initiatives pratiques individuelles, un agencement d'actions conscientes, libres et autonomes d'agents qui ont la possibilité de choisir entre de multiples alternatives ou variantes linguistiques ou pragmatiques... La notion même de structure et de rapport social semble totalement absente de l'approche ethnométhodologique ». Ce reproche est sans doute excessif : l'objet de l'ethnométhodologie est bien évidemment de comprendre les rapports sociaux qui se nouent entre les individus : elle aussi est une science du relationnel.

Cette note sur les travaux ethnométhodologiques en éducation n'est pas le lieu pour développer les oppositions, mais aussi les rapprochements possibles, entre le marxisme et l'ethnométhodologie. Notons seulement qu'ils existent, comme l'a montré Chua (1977) : selon lui, l'ethnométhodologie peut être considérée comme une pratique de démythification et de « dé-objectivation » des catégories réifiées de « l'attitude naturelle ». Elle met en lumière la réalité en tant qu'accomplissement social dans la société capitaliste contemporaine.

La critique que nous examinerons ici, qui est une conséquence d'une critique plus globale de l'approche ethnométhodologique, est celle qu'on peut adresser aux travaux ethnométhodologiques en éducation, à savoir de négliger le rôle des discriminations sociales préalables à l'acte éducatif. Tout se passe comme si en effet les élèves étaient considérés, lorsqu'ils sont en classe ou à l'école, comme des interactants égaux, sans racines sociales, alors que curieusement les conclusions auxquelles parviennent les études ethnométhodologiques montrent le contraire : **les inégalités précèdent l'école, qui les reconnaît et les marque**. L'approche ethnométhodologique de l'éducation semble faire peu de cas des différences de capital culturel, économique et symbolique dont sont respectivement porteurs un fils de notaire et une fille de travailleur immigré par exemple. On sait pourtant, sans avoir recours à de quelconques recherches en sociologie de l'éducation, que les destins scolaires et sociaux de l'un et de l'autre ont toutes les chances, au sens proprement statistique du terme, de se séparer rapidement au cours de leur scolarité.

Si certains élèves — les noirs, les chicanos, les porto-ricains, ainsi que ceux appartenant à la classe ouvrière — sont l'objet à l'école, de la part des éducateurs, de discriminations sociales, même inconscientes, c'est précisément parce qu'ils sont repérés comme devant devenir ce que j'appellerai, en paraphrasant Frantz Fanon, les « **damnés de l'école** ». Comment ne pas voir dans ce processus de mise à l'écart ce que P. Bourdieu et ses collaborateurs (1965) appellent « des sanctions convergentes et répétées de l'univers économique et social », et ce qu'ils ont appelé plus tard phénomène de reproduction ? Les processus de sélection scolaire, et donc de classement social, qui reposent pour une part, de manière peut-être encore plus insidieuse, comme l'a montré D. Zimmermann (1982) pour l'école française, sur un langage non-verbal de classe (« codes multiples de politesse, d'hygiène, de conduites adaptées aux situations », p. 22) et non, comme l'ont bien montré les ethnométhodologues, sur les performances scolaires objectives des élèves, ne peuvent se manifester que parce que l'univers social des sujets a été au préalable identifié. Ne faut-il pas alors considérer avec P. Bourdieu que « des contraintes structurales pèsent sur les interactions », que « les interactions cachent les structures qui s'y réalisent » ? (Bourdieu, 1987, p. 150 et 151).

Le même auteur, dans le même texte — transcription d'une conférence prononcée à l'Université de Californie à San Diego où il était l'invité de Cicourel et Mehan —, semble vouloir se présenter comme l'homme de la synthèse entre les deux grands pôles de la sociologie contemporaine. Il veut dépasser semble-t-il la querelle qu'on fait à l'ethnométhodologie tout en gardant ses distances. 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** (4) :

« 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, Bourdieu se dit même constructiviste. Il dit avoir montré, dans **Rapport pédagogique et communication** (Bourdieu et al. 1968),

« comment se construit un rapport social de compréhension dans et sur le malentendu, ou malgré le malentendu ; comment maîtres et étudiants s'accor-

dent, 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 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).

La science sociale, dit Bourdieu, oscille entre deux positions apparemment inconciliables : l'objectivisme et le subjectivisme.

« D'un côté, elle peut "traiter les faits sociaux comme des choses" selon la vieille maxime durkheimienne, et laisser ainsi de côté tout ce qu'ils doivent au fait qu'ils sont des objets de connaissance dans l'existence sociale. De l'autre côté, elle peut réduire le monde social aux représentations que s'en font les agents, la tâche de la science sociale consistant alors à produire un "compte rendu des comptes rendus" (account of the accounts) produits par les sujets sociaux » (1987, p. 148).

C'est dans l'œuvre de Schutz et dans les travaux des ethnométhodologues que Bourdieu perçoit « l'expression la plus pure de la vision subjectiviste ». Selon lui, ce qui fait problème dans cette vision, c'est que la connaissance scientifique « est en continuité avec la connaissance de sens commun, puisqu'elle n'est qu'une construction des constructions ». Tandis que l'objectivisme se caractérise par « une rupture avec les représentations premières ».

C'est cette opposition, qu'il juge artificielle, entre objectivisme et subjectivisme que les travaux de Bourdieu entendent dépasser :

« Je pourrais donner en une phrase un résumé de toute l'analyse que je propose : d'un côté, les structures objectives que construit le sociologue dans le moment objectiviste, en écartant les représentations subjectives des agents, sont le fondement des représentations subjectives et elles constituent les contraintes structurales qui pèsent sur les interactions ; mais, d'un autre côté, ces représentations doivent aussi être retenues si l'on veut rendre compte notamment des luttes quotidiennes, individuelles ou collectives, qui visent à transformer ou à conserver ces structures. Cela signifie que les deux moments, objectiviste et subjectiviste, sont dans une relation dialectique et que, même si, par exemple, le moment subjectiviste semble très proche, lorsqu'on le prend séparément, des analyses interactionnistes ou ethnométhodologiques, il en est séparé par une différence radicale : les points de vue sont appréhendés en tant que tels et rapportés aux positions dans la structure des agents correspondants » (1987, p. 150).

2. Choix méthodologiques

L'ethnométhodologie adopte les méthodes employées par d'autres sociologies qualitatives, ou cliniques, c'est-à-dire des sociologies qui s'efforcent d'être, comme l'a noté Yves Lecerf (1986), des « sociologies sans induction ». Ce choix repose, comme l'a souligné P. Bourdieu, sur l'antagonisme entre objectivisme et subjectivisme. On peut formaliser cette opposition avec des termes qui, s'ils ne sont pas ceux de l'ethnométhodologie à proprement parler, sont pertinents pour indiquer sa place polémique dans la recherche sociologique contemporaine, ses choix épistémologiques et donc méthodologiques :

— L'objectivisme isole l'objet de la recherche, introduit une séparation entre observateurs et observés, relègue le chercheur dans une position d'extériorité, cette coupure épistémologique étant jugée nécessaire à « l'objectivité » de l'observation ; la

subjectivité du chercheur est niée, suspendue, mise entre parenthèses, pendant le temps de la recherche, elle est considérée, toujours au nom de l'objectivité, comme un parasite du processus de recherche ; la tradition objectiviste se donne des objets de recherche qui acceptent les contraintes des méthodes d'observation et de production qui sont le plus souvent assises sur la quantification, ou tout au moins sur l'obsession de la mesure ; la conception globale du cadre d'analyse est fondée sur l'idée qu'un ordre pré-établi se reproduit, dans lequel l'acteur n'est pas conscient de la signification de ses actes ; c'est la « fixité », l'universalité, la stabilité relative de cet ordre qui le rend analysable.

— Le subjectivisme prend le contre-pied de ces conceptions : l'objet n'est plus une entité isolée, il est toujours en interrelation avec celui qui l'étudie ; il n'y a pas de coupure épistémologique, la nécessaire objectivation de la pratique prend en compte les implications de toute nature du chercheur, dont la subjectivité est rétablie et analysée comme un phénomène appartenant de plein droit au champ considéré, sa prise en compte est heuristique ; les méthodes employées relèvent davantage de l'analyse qualitative, l'unique pouvant être significatif, tout comme le non-mesurable ; les cadres sociaux résultent d'une construction continue, d'une création permanente des normes par les acteurs eux-mêmes ; le subjectivisme réhabilite le transitoire, le tendanciel et le singulier.

Fondamentalement, objectivisme et subjectivisme sont en désaccord sur la nature de l'action sociale et sur le rôle qu'on attribue à l'acteur : est-il manipulé à son insu par des déterminismes qui le dépassent ? Est-il, selon la formule insolente de Garfinkel « un idiot culturel ? Le travail du sociologue consisterait alors à mettre à jour les significations cachées, à débusquer le travail clandestin des déterminismes sociaux. Ou bien est-il au contraire, comme le voit l'ethnométhodologie, capable, dans le cours de ses activités quotidiennes, de raisonnement, de compréhension et d'interprétation de ses actions ? Le rôle du sociologue s'en trouverait modifié, s'agissant en ce cas d'analyser les rationalités dont fait preuve l'acteur dans le cours de ses activités courantes.

En un mot, l'acteur agit-il, ou est-il agi ?

On devine les conséquences qu'a cet antagonisme dans le champ de la sociologie de l'éducation. Ce sont deux vues opposées des institutions éducatives qui se dégagent de l'objectivisme et du subjectivisme : l'une définira l'institution comme une forme sociale définie en-dehors des acteurs, comme un ensemble de normes s'imposant à eux ; l'autre inversera le rapport que les membres entretiennent avec leurs institutions, qu'ils contribuent au contraire à fabriquer dans un bricolage institutionnel permanent.

Ces questions sont bien entendu capitales. L'opposition épistémologique qu'elles contiennent n'est pas nouvelle. Elle traverse la réflexion sociologique depuis ses origines, avec deux conceptions de la science, de la pratique, de la rationalité, du rapport de l'acteur à ces rationalités et à la signification de ses actions.

3. Dispositifs pratiques

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 méthodologique première est l'observation de terrain, l'observation des acteurs en situation.

Au-delà de ces techniques de recueil des matériaux, 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 Hugh Mehan dans sa thèse : parce que les conditions institutionnelles de la recherche influent grandement sur la recherche elle-même, elles doivent faire partie du rapport de recherche ; elles constituent un des matériaux de recherche :

« 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 » (Mehan, 1971, p. 22).

Ce principe n'est pas aussi banal qu'il y paraît à première vue, puisqu'il instaure la reconnaissance du caractère indexical, c'est-à-dire contextuel (5), 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 Mehan rapporte dans sa thèse : l'abandon des fameuses « hypothèses-avant-d'aller-sur-le-terrain ». L'équipe de recherche, conduite par A. Cicourel (6), ne savait pas très bien que chercher au début. Ils voulaient étudier les leçons dans les classes, mais comme le dit 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 avons peur que son comportement en fût influencé » (p. 26).

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 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.

4. Critères de validité des descriptions

L'ethnométhodologie a contribué à poser la question de la description dans les sciences sociales, comme on peut le voir par exemple à la lecture des actes d'un colloque qui s'est tenu à Paris en 1984, avec la participation de Garfinkel. Les organisateurs du colloque ont publié ces **Actes** sous le titre : **Décrire : un impératif ?**

Mais faire de la description un mot de la nouvelle sociologie suppose qu'on se donnera, comme le souligne Erickson (1979) des critères permettant d'évaluer la validité de ces descriptions.

Il pose d'abord le lien entre description et théorie :

« Je prétends que la description narrative des relations sociales contient en elle-même une théorie des événements qu'elle décrit ».

Toutes les descriptions ne sont pas équivalentes. Un commentateur de football américain, à la radio ou à la télévision, ne va pas commencer sa description du match en disant « un homme se tient penché en avant et un autre se tient derrière lui, les mains entre les jambes du premier, etc. ». Il faut que la description soit adéquate, c'est-à-dire en l'occurrence pas trop « riche » ou trop détaillée, mais au contraire sèche et évocatrice du jeu, qui exige des raccourcis pour être compris et partagé par les auditeurs, comme par exemple : « Le 2 et le 9 des Spartans sont aux 15 yards ». Le critère de validité est ici le dépouillement du discours.

L'auteur propose quelques critères standards pour une description pertinente :

— la rapidité de l'action doit être prise en compte comme sait le faire le commentateur du match lorsqu'il en décrit les péripéties, selon une technique de description confirmée, et parce qu'il dispose d'une « théorie de l'action sportive en cours ».

— un second critère concerne la simultanéité de l'action. On comprendra que sa prise en compte est extrêmement complexe si l'on pense au très grand nombre d'actions qui se passent simultanément dans une salle de classe : communications verbales et non-verbales, mouvements divers entre les élèves, entre l'enseignant et des élèves, etc. Il sera donc très difficile d'enregistrer l'ensemble de ces interactions et d'en rendre compte de manière adéquate si l'on se contente d'utiliser la traditionnelle prise de notes. D'où l'importance de la vidéo dans le travail ethnométhodologique de terrain (Bellman et Jules-Rosette, 1977).

Dans un autre texte, Bremme et Erickson (1977) reprennent la question du non-verbal, qui apparaît comme une dimension de plus en plus importante dans les travaux sur l'éducation, comme on le verra plus loin à propos d'une étude de McDermott. Bremme et Erickson proposent une nouvelle théorie de la communication applicable notamment à l'analyse des interactions verbales et non-verbales dans la classe et qui serait la synthèse de « l'anthropologie cognitive, de la sociolinguistique et de l'ethnométhodologie » (p. 154). Ils ajoutent que chaque participant doit déchiffrer simultanément, dans un même mouvement, les comportements verbaux et non-verbaux des autres, ce qui n'est pas sans évoquer les célèbres analyses que Merleau-Ponty consacre à « la perception d'autrui » et au rôle central du corps dans sa **Phénoménologie de la perception**.

5. La « filature ethnographique »

Je propose de traduire par « filature » — un terme qui évoque la lecture des romans policiers —, la notion de **tracking** telle que l'utilise Don H. Zimmermann (s.d.) 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 (voir *infra*). Zimmermann prend le mot **tracking** dans le sens courant de pister, « suivre à la piste, marcher sur les traces de quelqu'un » (Harrap's 1984).

Pour Zimmermann, 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 comptes-rendus 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. Zimmermann rappelle que la notion de membre doit être interprétée dans le sens ethnométhodologique : est appelé membre celui qui possède « la maîtrise du langage naturel » (Garfinkel et Sacks, 1970), la compétence sociale de la collectivité dans laquelle il vit. Il ne faut pas perdre de vue le principe de l'entretien ethnographique qui consiste à obtenir d'un informateur le savoir social sanctionné de sa communauté, c'est-à-dire que ses descriptions, explications, sont reconnues comme valides, appropriées, par les autres membres compétents de la communauté. Les informations recueillies doivent faire l'objet d'une « validation inter-subjective ». Ce qui ne signifie aucunement, insiste Zimmermann, qu'il y ait un quelconque transfert de compétence de « l'autorité analytique vers les sujets de la recherche ».

Pénétrer dans la communauté qu'on veut étudier exige d'avoir une stratégie d'entrée, qui variera avec le terrain et la recherche. Mais il faut surtout faire attention, estime Zimmermann, à la mise en place de ce que j'appellerai le dispositif d'observation et de recherche :

« L'ethnologue doit trouver les moyens d'être là où il a besoin d'être, voir et entendre ce qu'il peut, développer la confiance entre lui et les sujets, et poser une quantité de questions ».

Zimmermann propose, à titre d'exemple pédagogique, un programme pour procéder à l'ethnographie d'une université américaine. On peut, dit-il, classer comme suit ce qu'il faut observer :

1 - Différences entre les rôles

On doit tenir compte des différents rôles de chacun, ne pas en privilégier certains au détriment des autres. L'observation de l'université passe aussi bien par l'examen des rôles des étudiants, des doyens, et des concierges.

2 - Diversité à l'intérieur des rôles

La façon dont l'ethnologue traite des différences de comportement, d'opinions, entre les gens d'un même sous-groupe, dépend de la délimitation de son champ de recherche. Cela peut exiger parfois de choisir un échantillon représentatif.

3 - Diversité dans le temps

Les opinions, les comportements des gens varient selon les jours, les semaines, etc. Dans une université, on ne voit pas la même chose à minuit et à midi, le comportement des étudiants n'est pas le même pendant les périodes de bachotage. Bref, il faut prendre en compte dans la recherche le facteur de la temporalité, et par conséquent enquêter à des périodes différentes de l'année.

4 - Diversité dans l'espace

Les étudiants ne se comportent pas de la même façon selon qu'ils sont en cours, font du sport, ou écoutent un concert de rock. Le chercheur devra en tenir compte.

5 - Diversité interactionnelle

Les comportements varient en fonction des gens avec lesquels on parle. Les étudiants se comportent différemment selon qu'ils discutent entre eux ou en présence de leur enseignant. On doit rendre compte de ces différences interactionnelles.

Bien entendu, il faut parvenir à extraire de ces informations la signification des événements observés. Pour cela, la ressource évidente se trouve dans ce que les gens disent. Les gens commentent sans arrêt leurs activités. Par exemple dans une université, les étudiants parlent sans arrêt de leurs cours, de leurs enseignants, de leur travail universitaire, mais aussi de leurs week-ends.

Il faut donc décrire les événements répétitifs et les activités qui constituent les routines du groupe qu'on étudie. Il faut être à la fois en position extérieure pour écouter et être un participant des conversations naturelles dans lesquelles les significations des routines des participants émergent.

« Filer » (tracking) est un des traits de l'observation participante. Cela consiste à observer le plus grand nombre de situations possibles au cours de la recherche sur le terrain, en accord avec les cinq principes déjà énoncés. Par la « filature », le chercheur essaie de voir ce que le sujet voit. L'enquête prend la forme du reportage, lorsque par exemple la recherche porte sur les activités de la police, dont on peut montrer qu'elles sont en fait des activités routinières en « filant » les policiers, comme l'a fait Raymond Depardon dans **Faits divers**, titre évocateur d'un film qu'on peut considérer comme une excellente illustration de la problématique ethnométhodologique.

La « filature » ethnographique est 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. Il faut si nécessaire multiplier les cas observés, au besoin la totalité d'un échantillon. Naturellement, cela suppose que le chercheur puisse se déplacer librement à l'intérieur de son cadre de recherche.

Cette stratégie de recherche suppose chez Zimmerman 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 trans-situationnel des modèles de l'activité sociale du point de vue du membre ».

La construction du monde social par les membres est méthodique ; elle s'appuie sur les ressources culturelles communes qui permettent non seulement de le construire mais de le reconnaître :

« 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 ».

Ce dernier extrait constitue un heureux condensé de la doctrine ethnométhodologique : elle est comme le dit Mehan fondamentalement constructiviste (Mehan, 1982).

Alors que la sociologie traditionnelle voit dans les situations instituées le cadre contraignant de nos pratiques sociales, l'ethnométhodologie met en valeur au contraire la construction sociale, quotidienne et incessante, des institutions dans lesquelles on vit.

Le secret de l'assemblage social ne réside pas dans les statistiques produites par des membres « experts » et utilisées par d'autres « 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.

II. - LES RECHERCHES DE TERRAIN

1. 1963 : le premier ouvrage en ethnométhodologie de l'éducation

En 1963, Aaron Cicourel et John Kitsuse publient le premier ouvrage important en ethnométhodologie de l'éducation : **The Educational Decision-Makers**, consacré à l'étude de la prise de décisions dans le champ éducatif. C'est seulement l'année suivante, notons-le, que Cicourel publiera **Method and Measurement in Sociology**. Le terme ethnométhodologie n'est pas encore à ce moment-là d'usage courant dans la sociologie américaine, puisque son « lancement » ne sera assuré qu'en 1967, avec la publication, par Garfinkel, des **Studies in Ethnomethodology**.

Dans l'ouvrage de 1963, Cicourel et Kitsuse partent de l'idée que l'Ecole constitue un mécanisme de différenciation sociale. Mais un grand nombre d'études ont montré, disent-ils, que la réussite scolaire des élèves, et en particulier l'admission à l'université, n'est pas due à des défaillances liées au niveau intellectuel, ou aux performances scolaires antérieures, ou encore aux capacités financières de leurs parents. Contrairement à ce que voudrait nous montrer une certaine sociologie de l'éducation, qui considère ces facteurs comme « évidents »(7), ces critères ne sont pas adéquats pour expliquer pourquoi des élèves brillants à l'école ne passent pas à l'université. Des études nombreuses montraient alors aux Etats-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 ».

Cicourel et Kitsuse pensent 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 en effet élevé d'enfants de ces classes-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 Cicourel et Kitsuse remettent en question.

Il 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, puis 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 ?

Cicourel et Kitsuse se demandent si les caractéristiques d'appartenance de classe, habituellement utilisées en sciences sociales, sont applicables aux jugements qu'on porte sur les élèves. Ils vont donc analyser 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 ?

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

Cicourel et 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'Eglise 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 en fait de grandes difficultés scolaires. La plupart des abandons vers 16 ou 17 ans provient 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. A 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, commente Cicourel, 4 ou 5 filles constamment ensemble qui correspondent à cette description).

Ces commentaires de la conseillère indiquent qu'elle pense les classes sociales en terme de types sociaux. A 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 1, qui obtiennent au test un score égal ou supérieur à 73 (niveau excellent) que dans le type social 1.

Aux yeux de la conseillère, ce qui caractérise un « excellent » élève, c'est son appartenance au groupe des leaders, avec un bon résultat au test, même si ses notes scolaires sont mauvaises.

Les conclusions auxquelles ils arrivent sont à confronter, estiment Cicourel et Kitsuse, à l'analyse de Turner (Turner, 1960), qui fait la distinction entre la **mobilité sociale de concurrence**, faisant l'objet d'une lutte (cela caractériserait selon lui le système scolaire américain), et la **mobilité sociale de parrainage** (qui caractériserait au contraire le système britannique) :

- 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.

« La mobilité sociale ascendante est comme l'entrée dans un club privé, où chaque candidat doit être parrainé par un ou plusieurs membres, qui les jugent selon qu'ils possèdent ou non les qualités souhaitées pour devenir membre » (Turner, 1960, p. 856).

L'étude de Cicourel et 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. Par le contrôle des programmes, le corps enseignant peut exclure tel élève de la compétition, et les efforts des « aspirants » ne sont pas la garantie de leur maintien dans la compétition. Car leurs efforts, comme il a été montré, ne sont pas nécessairement évalués selon des critères académiques. L'étude de Cicourel et Kitsuse montre que dans un grand nombre de cas, certains élèves qui montrent de bonnes aptitudes sont pénalisés, voire même exclus de la compétition scolaire et donc sociale.

Formellement, le système scolaire américain présente bien pourtant 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 Cicourel et Kitsuse,

« notre recherche montre que 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 Cicourel et Kitsuse, la prise en compte de facteurs personnels et

sociaux dans l'interprétation des mesures « objectives » de la capacité et des performances des élèves. Ces facteurs sont désormais partie prenante d'un système complexe de procédures, qui vont parfois certifier que tel élève est « sérieux, bien fait de sa personne, bien arrondi, et un leader potentiel ».

Par conséquent, 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.

Cet ouvrage de 1963 définissait déjà le champ des études qu'on peut aussi bien regrouper sous l'étiquette ethnométhodologie qui n'a pas cours encore à ce moment-là que sous d'autres étiquettes qui vont apparaître plus tard avec la deuxième génération de chercheurs. Ces travaux de la deuxième génération vont se regrouper autour de quelques grands axes reliés entre eux, mais traités soit séparément soit ensemble selon les publications : les interactions dans la salle de classe, les examens, les conseils d'orientation, les relations verbales et non-verbales, la socialisation, l'ethnicité, les handicaps, ou encore le contexte organisationnel et institutionnel de l'acte éducatif.

On va illustrer ces axes de recherche à l'aide de quelques travaux sélectionnés dans un ensemble de publications, qui prennent en général la forme d'articles de revues et de documents ronéotypés.

2. Les interactions dans la classe

Comme le rappelle Mehan (1978), il existe plusieurs voies de sortie du système éducatif, ce qui incite à se demander comment certains élèves empruntent tel chemin plutôt que tel autre, ou pourquoi certains continuent tandis que d'autres abandonnent.

L'ethnographie constitutive propose l'explication suivante : l'orientation des étudiants 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. L'étude des sessions d'orientation a montré comment les choix d'orientation des étudiants sont structurés dans l'interaction entre les orientateurs et les élèves au cours de leurs entretiens » (Mehan, 1978, p. 48).

Quand on observe une classe, dit Mehan, elle nous semble organisée : les enseignants et les élèves parlent à tour de rôle, à des moments bien précis. Les élèves écrivent, ont 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 ?

Il s'agit bien entendu d'un ordre institué. C'est la façon dont naissent et se structurent ces institutions qu'il s'agit d'analyser.

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 ont montré que c'est le travail d'interaction entre les enseignants et les élèves, qui produit cette organisation de la classe. Ils observent que les leçons sont organisées de manière séquentielle (question-réponse-évaluation), mais aussi de manière hiérarchique, par l'utilisation de phases de plus en plus larges. C'est l'arrangement et l'organisation de ces phases qui constituent les leçons, qui comprennent généralement les phases d'ouverture, de développement et 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.

Cette organisation ne fait d'ailleurs que reproduire l'organisation sociale, plus complexe et portant sur des ensembles plus vastes, de la vie quotidienne. La vie sociale est faite d'innombrables **marqueurs sociaux**, sans lesquels il n'y aurait pas de vie sociale possible. Il faut noter que 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.

Ceci est sans doute à rapprocher du phénomène d'indexicalité que nous avons analysé par ailleurs (Coulon, 1986a) : dans le cours de nos conversations, nous n'avons pas besoin d'expliquer à l'infini ce que nous voulons signifier, parce que tous nos **discours**, mais aussi tous nos **actes**, sont indissolublement **liés à la situation, qu'ils définissent en même temps qu'ils la créent et l'alimentent**.

Mehan a montré que les enseignants et les élèves :

« participaient à un ensemble de pratiques méthodiques pour assembler la leçon en un événement organisé... facilitant l'ordonnement 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 ».

L'extrême intérêt du travail de Mehan et de ses collaborateurs est de dévoiler la machinerie sous-jacente, vue mais non-remarquée comme le dit Garfinkel, des échanges sociaux qui constituent ce qu'on appelle une leçon.

On peut ici faire le rapprochement avec le courant français d'analyse institutionnelle, lorsqu'il se propose de débusquer le non-dit dans les institutions sociales, de comprendre comment l'instituant s'y institutionnalise. La pédagogie institutionnelle par exemple nous a montré, dans sa version pédagogue (Oury et Vasquez) davantage que dans sa version autogestionnaire (Lapassade, Lobrot, Lourau), que le bon déroulement de la classe nécessitait la fondation collective et l'acceptation par tous de « lois » internes régissant les échanges, didactiques ou non, que l'apprentissage exigeait son acceptation par les élèves, et par conséquent qu'il était indispensable de construire les dispositifs permettant aux interactions de fonctionner, c'est-à-dire d'instituer, et de faire instituer par les élèves, ce que j'appellerai des « **marqueurs**

scolaires », qui permettent de se repérer dans le cours complexe des échanges, et de reconnaître les institutions dans lesquelles on vit.

Mais, note Mehan, l'enseignant utilise aussi des stratégies d'improvisation dans sa classe. 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. Nous avons tous connus dans notre vie d'écolier ou de lycéen cette situation : l'angoisse de la réponse inconnue alors que le maître attend sadiquement votre réponse, et la vôtre seule. **C'est dans ce type d'interactions, de changements de stratégies, que 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 cela était vrai, cela montrerait la responsabilité des éducateurs dans la production, ou la reproduction, de l'ordre social, qui se construit, comme le montrent Mehan mais plus généralement toutes les recherches ethnométhodologiques, dans les interactions concrètes de la salle de classe, dans le cours des activités concertées de la vie quotidienne. Pour Mehan, la salle de classe peut être considérée comme une micro-communauté, comme l'avait déjà noté Parsons (1959). Pour lui, les outils et aptitudes que les gens 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.

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, comme elle a pu être développée ailleurs, s'agissant d'éducation (Coulon, 1985), ou de traitement psychiatrique (Ogien, 1984). 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 ». Les élèves sont donc 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 » (Mehan, 1978, p. 49).

L'analyse serrée de ce mécanisme devrait nous renseigner de manière précise sur la possibilité qu'ont les élèves, dans cette recherche somme toute subtile, d'être plus ou moins aidés, par des attitudes imperceptibles de l'enseignant, pour découvrir ces règles et les utiliser. 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 leurs cours, autrement dit aident plus ou moins tel ou tel type d'élève dans la découverte et l'interprétation des règles tacites, nous paraît extrêmement sérieuse.

Il faut retenir des analyses de Mehan l'idée que les participants structurent les événements routiniers, par un travail d'interactions, et qu'ils produisent conjointement ce travail.

Ces remarques de Mehan, qui sont circonscrites à la salle de classe, peuvent sans doute être étendues à des dispositifs plus larges, comme celui par exemple de l'établissement dans son ensemble. Mais Mehan ne semble pas aller jusque-là. Toutefois, il analyse ce qui se passe dans les activités de « testing ». Nous y viendrons plus loin.

McDermott (1977) analyse en quoi les relations entre enseignants et enseignés influencent l'apprentissage, et dans quelle mesure les interactions dans la classe favorisent ou freinent les processus d'apprentissage. 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.

McDermott s'intéresse à ce qu'il appelle les « relations de confiance réciproque », confiance qui désigne non pas le trait de personnalité de quelqu'un mais la qualité d'une relation entre les gens, qui est produite et gérée, comme l'a montré Garfinkel (1963), par les interactions entre les gens. Ces « relations de confiance réciproque » sont nécessaires, estime McDermott, 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 » (McDermott, 1977, 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 ou chaque groupe d'élèves s'il s'agit de groupes de niveau. Aussi McDermott nous propose-t-il d'analyser le contexte des apprentissages.

La méthode qu'il préconise est 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).

Mais les procédures qu'on emploie dans la vie de tous les jours sont occultes. Serrer la main de quelqu'un ou marcher sur un trottoir encombré sont des actions qui impliquent l'apprentissage et la mise en œuvre d'un grand nombre de règles. L'application de ces règles ne semble pas consciente et elles ne sont jamais explicites. Elles obéissent cependant à une logique, indispensable pour toute relation sociale.

Des logiques analogues sont à l'œuvre dans le procès éducatif, logiques qu'il s'agit de découvrir et d'analyser. Ce sont ces logiques constamment présentes, refoulées, « vues mais non remarquées » selon l'expression de Garfinkel, ou encore réifiées, qui sont appelées des ethnométhodes. Analyser ces ethnométhodes, c'est comprendre comment les enseignants et les élèves parviennent à « donner sens » au travail éducatif.

Les apprentissages réussis, estime 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 autoritaires. C'est cependant dans le contexte de classes dont l'organisation est autoritaire, et dans lesquelles ces relations n'ont pas été établies, que les enfants échouent plus facilement (McDermott, 1974). 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.

Cependant, les classes qui ne se présentent pas ouvertement comme autoritaires, et qui le sont parfois tout autant, ne sont pas dispensées du travail de construction des relations de confiance réciproque. La pédagogie non-directive n'est pas une condition suffisante, mais seulement nécessaire, pour créer un environnement confiant. Elle facilite la création de cet environnement, et montre une efficacité particulière dans la satisfaction des besoins individuels des enfants.

McDermott, dans ses études sur l'apprentissage de la lecture dans un milieu non-scolaire, rappelle qu'on peut apprendre à lire ou à écrire très rapidement, en quelques mois, selon les motivations sociales qui sont attachées à l'acte d'apprentissage, comme c'est le cas dit-il chez certaines tribus des Philippines. Si les enfants américains passent tant de temps pour apprendre à lire, c'est parce qu'ils vivent dans un contexte relationnel incertain, et quelquefois répressif, comme le montre l'étude menée à Oakland : 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. Dans ce type de conflit — ce serait sans doute généralisable — le temps scolaire est consacré davantage à sa résolution qu'à l'apprentissage de la tâche. Si on fait l'économie de cette analyse, il n'est alors pas étonnant de trouver des corrélations fortes entre l'usage vernaculaire d'une langue et l'échec scolaire.

Cette analyse concerne principalement les enfants des groupes minoritaires, avec lesquels l'école américaine est impitoyable : « elle les trie, les étiquète, et finalement les pousse dehors » (1977, p. 209). La lutte pour l'identité remplace celle pour l'éducation, et il faut questionner les éducateurs sur leur capacité à créer des environnements aussi destructifs.

Des études ethnographiques de la classe permettent de repérer ces phénomènes. Elles devraient à l'avenir nous inciter à créer des environnements scolaires compatibles avec le travail d'apprentissage, qui constitue la vocation première de l'école.

Cicourel et Mehan (1985) veulent savoir 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 culturels. Comment les élèves sont-ils triés et classés ? Ces classements reposent-ils sur l'aptitude des élèves, ou sur leur appartenance de classe ?

Il existe un certain nombre d'interactions importantes entre les éducateurs et les élèves. Les décisions qui s'ensuivent ont une influence directe sur la sélection scolaire et sociale des élèves. Des interactions de même type interviennent également entre élèves et conseillers d'orientation. Il est nécessaire, pour comprendre ce

procès de stratification à l'école, d'examiner les pratiques quotidiennes dans l'école et les interactions qui s'y déroulent.

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. Les élèves classés dans les groupes faibles reçoivent moins de temps d'enseignement, et sont interrogés moins fréquemment par les enseignants. 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 :

« L'organisation de l'école et la pratique sont des mécanismes actifs dans les recherches sur les groupes de niveau qui trient les élèves en fonction des classes et des programmes en réponse à des exigences organisationnelles » (Cicourel et Mehan, 1985, p. 16).

De la même façon, on a pu démontrer que le placement des élèves dans des classes d'éducation spécialisée correspondait en fait à des contraintes bureaucratiques et n'était pas lié aux aptitudes des élèves, pas plus qu'à leur environnement socio-économique. Les enseignants et l'administration scolaire doivent faire face à un certain nombre de considérations économiques, légales et pratiques :

« Une loi fédérale (PL 94-142) régissant l'éducation spécialisée indique qu'un certain pourcentage de la population d'âge scolaire doit être accueilli dans des programmes d'éducation spécialisée. Le caractère obligatoire de cette loi incite à chercher, identifier et placer des élèves dans ces programmes, de façon à respecter les quotas. L'aspect légal de cette recherche est renforcé par des incitations financières, les écoles recevant des fonds d'état et des fonds fédéraux plus importants pour des élèves placés dans les classes spécialisées que pour ceux restés dans les classes normales » (Cicourel et Mehan, 1985, p. 17).

Par conséquent l'école contribue de manière significative à la construction des identités des élèves et de leurs carrières scolaires.

En se centrant sur les interactions pendant la classe, Mehan (1980) 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 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 Etats, 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 » (Mehan, 1980, p. 146).

Un élève compétent sera donc 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.

3. Les tests, les examens, la sélection

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

« Les études constitutives analysent les hypothèses des testeurs sur la nature des capacités cognitives, la mesure de la capacité, les réponses aux questions, le sens des items du test, l'influence de la situation de testing, et le rôle du testeur ».

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, ne les influençant donc pas. Seuls les résultats de ces tests sont pris en compte dans le jugement final porté sur les sujets.

En fait, cela 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.

Il faut donc étudier la façon dont les réponses sont produites au cours de la passation des tests.

Mehan rappelle qu'il a déjà été montré 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, affirmer que les testeurs ne font qu'enregistrer passivement les réponses des élèves paraît abusif. Il est évident qu'une part d'interprétation de la part du testeur entre dans son évaluation.

La nouveauté dans le travail de Mehan est d'examiner :

« la façon dont le score d'un élève à un test est construit (8) à partir des réponses individuelles qui émergent de l'interaction entre les testeurs et les élèves » (Mehan, 1978, p. 52).

Il enregistre à l'aide d'un magnétoscope la passation du WISC (9) 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 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.

Autrement dit, prendre les résultats d'un test pour un fait objectif dissimule trois types de mécanismes :

- celui par lequel les élèves interprètent les questions et le matériel présenté pour parvenir à une réponse ;
- 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.

Voilà un exemple de la « construction sociale de la réalité » (Berger et Luckmann 1986). Ces analyses devraient nous conduire, estime Mehan, à une nouvelle définition de la **capacité** d'un élève : elle s'exerce toujours en effet dans des interactions sociales.

4. 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. Cicourel et Kitsuse (1963) ont montré, nous l'avons vu, comment des décisions arbitraires, se fondant sur le racisme et sur des préjugés socio-économiques liés à leurs représentations, pouvaient être prises par les conseillers d'orientation des lycées à propos du passage à l'enseignement supérieur.

Les travaux ethnométhodologiques en éducation se proposent d'analyser comment ces décisions, capitales pour l'avenir des élèves, sont prises. Ces études suggèrent que l'orientation des élèves n'est pas la conséquence de leurs capacités intellectuelles ou de facteurs liés à leur environnement (Rosenbaum, 1976), mais est liée à la prise de décisions socialement organisées.

Dès 1960, Clark (1960), reprenant une analyse de Goffman (1952) sur « le refroidissement des attentes » (10), considérait que la principale fonction des conseillers d'orientation était de décourager les étudiants et d'abaisser le niveau de leurs attentes. Il allait même plus loin que Goffman : il considérait que la fonction du lycée tout entier, et pas seulement celle des conseillers, était de refroidir les projets et les ambitions des élèves, qui devaient finir par être persuadés qu'ils étaient responsables de leurs échecs. Dans ce processus d'auto-justification de la sélection, quel rôle réel jouent les conseillers d'orientation ? C'est ce qu'examine Erickson (1975), qui désigne les conseillers par l'expression **gatekeepers**, qu'on pourrait traduire, malgré une connotation péjorative, par « chiens de garde », de préférence à « portiers », ou « vigiles ».

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, dont l'influence auprès des élèves est très grande.

Les individus, estime Erickson, ont parfois une certaine influence sur leur destin, mais il est en général décidé par les autres, parce que leurs qualifications sont évaluées par les autres. Ceux qui gardent les portes de l'accès à la mobilité sociale sont la plupart du temps des professionnels, parmi lesquels les conseillers d'orientation scolaire, qui exercent une très grande influence sur les classements sociaux.

Selon Erickson, ces conseillers ont un rôle ambigu : ils sont à la fois des défenseurs des étudiants et les juges employés par l'administration. Selon le rôle

dominant qu'ils jouent avec les étudiants, ils exercent une influence réelle sur leur orientation :

« 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 » (Erickson, 1975, p. 46).

Les conseillers ne traitent pas les étudiants de la même manière. 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 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, des 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.

Ce sont évidemment des facteurs de première importance, vus mais non remarqués, rarement analysés car le rôle des conseillers d'orientation, pas plus que celui de l'administration scolaire, n'est pas d'analyser les relations transférentielles qui s'établissent au cours des entretiens. Le critère de la séduction n'est pas encore pris en compte dans les relations pédagogiques et para-pédagogiques, en particulier dans les moments d'évaluation.

Erickson et Shultz (1982), après avoir enregistré au magnétoscope plus de 80 entretiens d'orientation, analysent les pratiques interactionnelles concrètes de ces échanges. Ils montrent que des facteurs extra-scolaires 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.

Par conséquent, l'orientation n'est 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 soi (11) — 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.

Le travail du conseiller d'orientation est de filtrer ceux des élèves qui peuvent passer et ceux qui ne le peuvent pas. C'est un rôle complexe car s'il sélectionne, il conseille également sur les voies que devraient suivre les élèves. En tant que conseiller, dit Erickson (1975), il est « un entraîneur (a 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. Bref, il connaît, comme nous l'avons montré (Coulon, 1985), les dispositifs institutionnels qu'il faut connaître et utiliser, dont il faut s'emparer, pour trouver le chemin secret de la réussite et de la mobilité sociale.

Il y a donc un conflit fondamental entre ces deux rôles du conseiller, déjà noté par Waller (1932) à propos des enseignants :

« Comme conseillers, ils sont supposés se conduire comme les avocats des élèves, tandis que comme chiens de garde ils doivent se comporter au nom de l'organisation comme des juges » (Erickson, 1975, p. 46).

On pressent bien qu'entre ces deux rôles extrêmes, les conseillers disposent d'une très grande variété de nuances, qu'ils peuvent utiliser à leur guise. La façon dont ils décrivent à ceux qu'ils « conseillent » la structure sociale, détermine les trajectoires individuelles futures des élèves. D'autres moyens sont à la disposition des conseillers : ils peuvent, ou non, écrire des lettres, passer des coups de téléphone, ou bien interpréter voire transgresser (les dérogations...) les règles institutionnelles en vigueur. Le problème est que 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 d'Erickson est que ces décisions sont prises dans les interactions, dépendent du jugement subjectif du conseiller, de la représentation qu'il se fait de l'étudiant.

Dans les entretiens d'orientation, seuls quelques attributs de l'étudiant sont pris en compte. Certaines de ses caractéristiques sont utilisées, d'autres non. Elles font l'objet d'un tri. C'est ce tri qui est totalement subjectif, arbitraire : on retiendra tantôt les notes scolaires, la façon de s'habiller, le caractère athlétique, tantôt la race, le sexe, la beauté physique, le langage, tantôt encore l'aisance, la classe sociale probable, la distinction (cf. Bourdieu, 1979), etc. Comme on le voit, beaucoup de ces attributs sont déterminés par le hasard de la naissance et n'ont rien à voir avec un quelconque mérite scolaire.

D'autre part, Erickson démontre que l'attitude des conseillers dépend des préjugés qui se forment instantanément, dès les toutes premières secondes de l'échange, qu'ils conduisent l'entretien à leur guise, soit en facilitant le dialogue, soit au contraire en intimidant l'étudiant.

On reconnaît là l'influence des théories interactionnistes, pour lesquelles les participants d'un échange créent activement le cadre interactionnel de leurs échanges, en déterminent les règles et la signification, bref définissent ensemble leur situation d'échange. Comme Cicourel (1972) l'a suggéré, la définition d'une situation n'est pas donnée au préalable ; elle est au contraire négociée au cours de l'interaction.

Erickson montre 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, sous leur aspect un peu trivial, de se reconnaître, de se rendre complices, entraînant ainsi le conseil positif.

Autres influences encore, le style de communication qui s'établit pendant l'entretien, et la présentation de soi. 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 Erickson, un rôle important dans le repérage social qui guide les décisions des conseillers.

Au-travers de ces échanges, ce sont bien des discriminations existantes qui se reproduisent, basées principalement sur l'appartenance à une race, une communauté, une classe sociale, ou plus subtilement parfois, à ce que j'appellerai des « microcosmes culturels » — comme par exemple le fait d'être originaire de Boston, de Philadelphie, ou de New-York —, dont les signes de reconnaissance « transpirent » toujours au cours des conversations.

Les travaux d'Erickson sont intéressants à un autre titre, sur le plan de la méthodologie employée. En effet, l'exploitation minutieuse des 82 enregistrements vidéo d'entretiens d'orientation — ces bandes étaient ensuite visionnées et commentées, séparément, par les participants eux-mêmes, leurs commentaires étant à leur tour enregistrés — a donné lieu à la construction de trois types de variables, dont Erickson et son équipe faisaient l'hypothèse qu'elles étaient déterminantes : l'identité sociale, le conseil donné à la suite de l'entretien, et le caractère interactionnel de l'entretien. Pour cette dernière variable, deux coefficients de mesure furent construits : un « coefficient général de symétrie de comportement », qui comptait et analysait les « moments inconfortables » de l'entretien ; un « code de symétrie rythmique », qui analysait en détail les moments jugés de façon consensuelle par les deux participants aussi bien que par les codeurs, comme les plus pénibles de l'entretien. Les résultats sont présentés sous la forme de tableaux croisés, et donnent lieu à des calculs de corrélation, en particulier le test de Pearson, le X^2 , dont les résultats sont intéressants, et tempèrent d'ailleurs les conclusions qui découlaient de la seule analyse des entretiens.

Il est important de noter qu'on a là un curieux mélange de deux méthodologies habituellement présentées comme antagonistes, appartenant à deux familles de méthodes inconciliables. Incontestablement, le type de préoccupations d'Erickson, sa façon de nous les présenter, la démarche et la méthode employées, le rangent parmi les sociologues fortement influencés par l'ethnométhodologie.

Cependant, il utilise certains des outils habituellement privilégiés par la pratique d'une certaine sociologie objectiviste, en particulier la sociologie corrélationnelle. Si cela pose problème, ce n'est pas en raison d'une quelconque irréductibilité dogmatique entre les deux démarches, dont P. Bourdieu a montré avec l'acharnement que l'on sait le dépassement possible, sur le plan théorique tout au moins (Bourdieu 1987, pp. 149-150). Cela révèle un changement de perspectives méthodologiques, à l'intérieur d'une recherche par ailleurs cohérente.

Car si c'est dans les interactions des membres qu'il faut chercher à comprendre les mécanismes de l'orientation et donc de la sélection scolaire, si l'on pense que les acteurs prennent une part active dans la définition des situations dans lesquelles ils évoluent, c'est qu'on présuppose, avec les ethnométhodologues, que « les faits sociaux sont des accomplissements pratiques ». Alors que l'emploi de tests de corrélation, outre qu'il masque le caractère artificiel de la construction de variables par le chercheur, présuppose la recherche de régularités cachées, pré-existantes à la situation d'interaction. Les faits sociaux peuvent alors « être considérés comme des choses ». Les commentaires que fait Erickson lui-même sur les résultats de ces tests montrent qu'il est sans doute conscient de ce paradoxe (pp. 59-62).

Ces remarques ne doivent en rien diminuer l'intérêt qu'il faut porter à ces recherches sur ce que j'appellerai, avec Derouet (1987, p. 95) et Rosenbaum (1976) « l'inégalité en train de se faire ». Car Erickson montre finalement que les lois — et cela s'applique évidemment à l'école —, dans leur légitime volonté de généraliser et de s'imposer à tous, sont inapplicables. Ainsi, conclut Erickson, le Civil Rights Act de 1964 (12) qui devrait garantir l'impartialité des évaluations des éducateurs, puisqu'ils n'ont pas le droit de faire de « discriminations en raison de la race, de la couleur, de la religion ou de la nationalité d'origine », se révèle être « interactionnellement impossible » à respecter.

5. Ethnicité et différences culturelles

Depuis longtemps, les questions de minorités ethniques et culturelles font problème dans l'enseignement américain, et on peut même considérer que c'est une des sources du développement des recherches anthropologiques autour de l'éducation. Dans les premières années du siècle, de telles recherches ont été publiées, conjointement aux tentatives et expériences faites soit pour mettre les minorités dans des classes spéciales, ce qui fut alors critiqué s'agissant notamment des noirs, soit pour installer l'inter-culturalité.

Plus récemment l'ethnologie de l'éducation, qui s'occupait d'abord des rapports entre écoles et communautés, en est venue à focaliser davantage son champ d'observation et à s'intéresser aux procédures internes à la classe, obéissant ainsi à la tendance plus générale que nous avons identifiée comme l'une des sources de l'ethnométhodologie de l'éducation. Nous allons illustrer cette nouvelle orientation par deux exemples. L'un sera emprunté à une étude déjà citée de McDermott, dont un passage met l'accent, à travers une étude de cas, sur le soit-disant handicap du bilinguisme ; le second exemple nous conduira dans les réserves d'indiens de l'Ontario (Canada) à la suite d'Erickson et Mohatt.

McDermott (1976) décrit minutieusement les rapports pédagogiques entre Rosa, dont la langue maternelle est l'espagnol, et sa maîtresse d'école américaine. Ici encore, grâce à l'enregistrement vidéo, certaines interactions, d'abord invisibles à l'œil nu, vont apparaître grâce à la possibilité pour le chercheur de revoir à de nombreuses reprises la même bande enregistrée.

Nous sommes au cours préparatoire, et c'est 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 qui suivront. Ainsi la lecture est 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. Apparemment, leurs relations sont mauvaises, mais il y a une logique sous-jacente qui peut être découverte si on examine de près les interactions.

Ouvrons la « boîte noire » de la relation pédagogique, et regardons avec McDermott l'enregistrement audio-visuel de ce qui se passe dans la classe au moment où Rosa lève le doigt pour avoir son tour de lecture. Nous allons finalement découvrir, après avoir visionné plusieurs fois cette bande par une sorte d'ethno-vidéo-analyse, qu'en dépit des premières constatations faites sans l'œil de la caméra, Rosa « conspire avec la maîtresse » pour ne pas obtenir son tour. Comment s'y prend-elle pour parvenir à ce résultat apparemment contradictoire alors qu'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 le cas si l'institutrice procédait à un tour de table systématique. En fait, on consacre beaucoup de temps 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 apprend mal. Elle prend du retard en lecture. Elle devient handicapée. Faut-il imputer cette production locale, en cours d'accomplissement d'un handicap, à son bilinguisme ? McDermott ne le dit pas expressément, mais on a l'impression que la maîtresse, par une sorte de libéralisme, laisse Rosa, pour ne pas la forcer, s'installer dans le handicap. D'ailleurs elle le dit à McDermott. De son côté, Rosa a d'abord parlé espagnol dans sa famille, elle est probablement une **chicana**, une mexicaine de la deuxième génération. Elle a peut-être quelques difficultés à faire de l'anglais qu'elle maîtrise dans la vie courante, un usage scolaire plus institutionnel. Elle veut, et elle ne veut pas, lire à haute voix. Elle lève le doigt mais elle détourne le regard, et cette ambivalence, reprise par la maîtresse, sera la source, captée et restituée par la caméra, de son retard. Ce qui n'était qu'une très légère difficulté devient, sous nos yeux, une inégalité en train de s'instituer.

On remarquera en passant ce que la vidéo apporte à l'ethnométhodologie, en faisant éclater peut-être une complicité trop stricte avec l'analyse des échanges verbaux, uniquement retenus parfois comme on le voit dans l'analyse de conversation. Avec l'histoire de Rosa en effet, c'est la communication non-verbale qui est la clé de toute l'affaire. La production de l'inégalité, dont l'étude est comme le fil rouge qui relie tous ces travaux d'ethnométhodologie, s'enracine ici, non plus dans le parler, mais dans un échange de signes. L'ethnométhodologie s'y libère d'un risque d'assujettissement à la problématique du langage parlé. Une nouvelle génération d'ethnométhodologues semble d'ailleurs s'orienter dans ces nouvelles perspectives qui élargissent le champ de l'ethnométhodologie et sa démarche en tant que nouvelle science de la communication, par exemple quand on se met à étudier certains rituels, où le changement du corps et des états de conscience passent d'abord par le non-verbal. Shumsky avait pris en compte cette dimension de la communication non-verbale dans sa thèse sur les groupes de rencontre, pour laquelle Mehan était cameraman (Shumsky 1972).

On notera d'autre part l'intérêt pédagogique de telles procédures, à la rencontre de la vidéo et de l'ethnométhodologie, pour une formation pédagogique, en particulier le micro-enseignement prenant appui sur les moyens audio-visuels pour analyser les interactions dans la classe ainsi que pour un renouvellement des recherches sur la communication en général. La vidéo pourrait devenir par là, avec l'analyse ethnométhodologique dont elle est un support privilégié, un outil d'intervention psychosociologique et pédagogique. L'école de Garfinkel rejoint ici l'école de Kurt Lewin, et la recherche ethnométhodologique peut, par l'usage réflexif du **feed-back** (Marrow 1972, p. 172), participer à la recherche-action.

Erickson et Mohatt (1982), s'inspirant d'une étude plus ancienne de Susan Philips (1972), examinent l'influence des facteurs sociolinguistiques dans l'enseignement. Ils analysent les similitudes et les différences des 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'ils emploient dans leur recherche sont celles déjà rencontrées jusqu'ici : observation directe, enregistrement des leçons au magnétoscope, et entretiens. Erickson et 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 300 ans de contact avec la culture européenne. Ces traits sont ceux d'une culture implicite, informelle, déjà repérés par d'autres chercheurs, qu'ils redécouvrent, le trait le plus typique de l'indianité étant l'absence d'une autorité politique centrale. Ces

résultats de recherche pourraient évidemment avoir un impact sur les politiques éducatives élaborées à l'intention des minorités ethniques et des jeunes de la deuxième génération.

6. Le niveau de l'organisation et de l'institution

Hollingshead avait montré, dès 1949, 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 Cicourel et Kitsuse (1963), 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 de décision à l'intérieur du système éducatif, de procéder à une analyse organisationnelle de l'éducation. Plus spécialement, ajoutent-ils, il faut analyser comment les décisions de routine prises par le personnel d'orientation des lycées, sont en relation avec les décisions de passage ou non à l'université et, par conséquent, avec les choix professionnels des étudiants.

D'autre part, on sait que la compétition scolaire qui a accompagné le développement et la croissance du nombre d'universités aux Etats-Unis s'est aussi traduite par le souci d'une plus grande qualité de l'éducation, et a généré un classement des universités selon leur qualité, les classes moyennes et supérieures visant évidemment l'entrée dans celles d'entre elles considérées comme les meilleures, les lycées eux-mêmes étant également l'objet d'un classement par les parents. En insistant sur l'importance des contingences organisationnelles dans l'école afin d'expliquer l'accès ou non à l'université, ou l'accès à telle université réputée plutôt qu'à une autre, Cicourel et Kitsuse ne nient pas que l'organisation formelle du lycée « accomplisse » les vœux scolaires et professionnels des élèves. Mais de tels buts scolaires, disent-ils, se réalisent, sont actualisés à travers un système qui est soumis à des contingences. C'est l'aspect routinier des procédés organisationnels (les activités pratiques) qui est pour eux digne d'intérêt : il est révélé à travers la variété de problèmes que rencontrent les élèves dans leur scolarité.

Pour Rosenbaum (1976), 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, dit-il, « au niveau local, là où les citoyens peuvent observer ce phénomène et contribuer à le changer » (p. vii). Il choisit l'étude d'un cas et, afin d'éliminer l'influence, sur la réussite scolaire, de facteurs tels que l'origine de classe ou la race, il prend pour terrain une école où le recrutement des élèves est relativement homogène : ils sont tous des 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 : celui qui se fonde sur la capacité intellectuelle et académique d'une part, et d'autre part celui qui prend en compte les aspirations professionnelles (par exemple la voie de préparation à l'université, ou au contraire la voie de la professionnalisation dès la fin du cycle secondaire). C'est une double structure hiérarchique. Le rapport Coleman a bien montré que les directeurs d'écoles confon-

dent souvent les deux structures, et que les groupes de curriculum obéissent également à un classement des capacités et non à un vœu des élèves.

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 fin de classement social, dans lequel toutes les apparences du libre choix, lié aux performances scolaires, sont sauvegardées. Comment les élèves obtiennent-ils les informations adéquates ? Choisissent-ils eux-mêmes leur curriculum ? Rosenbaum montre que ces choix ne sont ni libres, ni automatiques, mais sont le résultat de décisions socialement organisées, produites par les interactions entre conseillers et élèves. Les « conseils » reçus sont le plus souvent vagues, et induisent parfois en erreur (Rosenbaum note que les conseillers utilisent parfois de longs monologues pour calmer la colère de parents mécontents de leur orientation). Le tracking permet en fait, conclut Rosenbaum, de contrôler les parcours des élèves sans que ce contrôle soit trop voyant.

On sait l'importance que peuvent avoir les choix scolaires sur le destin professionnel des élèves. Il faut, pour pouvoir choisir son curriculum, connaître les conséquences de ce choix. Rosenbaum montre par exemple l'importance de choisir (ce qui n'est pas une obligation) une langue étrangère au cours du septième grade pour la suite de la scolarité. 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.

Rosenbaum montre encore que l'auto-évaluation des élèves repose sur les groupes dans lesquels ils ont été placés : un élève dit sa honte d'avoir changé de groupe, d'être passé dans le groupe des « professionnels », cachant cet événement à ses copains, et se cachant d'eux.

Autrement dit, c'est toute une stratégie scolaire qu'il faut développer, dans le système du tracking, afin de construire son avenir : **le tracking scolaire engendre le tracking social**. Mais en même temps, Rosenbaum fait cette constatation étonnante que la ségrégation et la discrimination entre les élèves se fait non sur le passé mais sur le futur. Ce qui signifie en définitive que la structure institutionnelle à l'intérieur des établissements est un élément essentiel de la sélection scolaire.

Ces stratégies sont à rapprocher de ce qui se passe en France, dans un système scolaire cependant bien différent. On sait l'importance que revêt 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 et démographiques de la seconde moitié de ce siècle en France — le latin et le grec ont été supplantés, comme matières de classement symbolique et réel, par l'allemand première langue vivante. Il est connu que les classes où sont regroupés les élèves apprenant l'allemand comme première langue vivante sont les meilleures, qu'elles font l'objet d'une plus grande attention pédagogique de la part des enseignants, et que le destin scolaire y est moins incertain qu'ailleurs. Quand ce choix « magique » fut 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 complément ou de remplacement ont vu le jour, comme par exemple le choix d'étudier dès la sixième des langues relativement rares en France comme le russe.

Certains élèves, affirme Rosenbaum, 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 (13). L'information officielle concernant le choix des

cours ne correspond pas aux descriptions et aux représentations des acteurs de l'école, enseignants, enseignés, et administrateurs. Les entretiens avec les étudiants suggèrent que ces choix ni ne sont libres, ni ne reposent sur une information correcte des conséquences de ces choix, qui 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, en un mot de codes, dont il faut trouver par soi-même le secret si on n'appartient pas à un milieu suffisamment bien informé.

Le contexte institutionnel, c'est-à-dire les mécanismes secrets qui régissent la vie de nos établissements scolaires, est déterminant non seulement dans l'apprentissage, mais aussi dans la socialisation en général de l'enfant. Cette hypothèse interactionniste nous invite à réviser nos théories sur la socialisation de l'enfant. Les élèves jouent un rôle actif dans l'organisation sociale de la classe. Les enseignants et les élèves, dit Mehan, « coopèrent pour assembler les événements de la classe ».

Bref, ils doivent manifester ce que j'ai appelé leur intelligence institutionnelle (Coulon, 1985). C'est-à-dire montrer, par une conduite générale adaptée, qu'ils ont compris les codes dont est faite toute la vie scolaire. Il faut par exemple reconnaître et interpréter les signes qui marquent les changements d'activités (lire, dessiner, aller en récréation). Il faut, de manière générale, comprendre les codes institutionnels innombrables du système scolaire. Et on peut faire l'hypothèse que la réussite scolaire est directement liée à la capacité, ou à l'apprentissage, de cet incessant travail de décryptage institutionnel que doivent faire les élèves mais aussi leurs parents.

L'ensemble de ces études montre, à la différence des études macro-sociologiques, que l'école, en tant qu'établissement vivant, joue un rôle actif dans le façonnage de la vie des élèves. 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, qui deviennent la base des interprétations institutionnelles rencontrées à l'école.

CONCLUSION

Il faut saluer l'importance théorique, intellectuelle et pratique, que l'introduction de l'approche ethnométhodologique peut avoir en France aujourd'hui. L'apport extrêmement positif des études ethnométhodologiques en éducation est de montrer, contre l'orientation reproductionniste, 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 (avec cependant de notables exceptions, telles par exemple celles de Peneff 1984, Merllié 1983, Briand, Chapoulié et Peretz 1979, 1980) 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 donnant accès aux mécanismes de ces interactions, elle pourrait aider à les modifier.

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 nous paraît extrêmement féconde, et son apparition dans le champ de la sociologie de l'éducation française salutaire.

Il faut pratiquer le conseil de Garfinkel « d'accorder aux activités les plus communes de la vie quotidienne l'attention qu'on accorde habituellement aux événements extraordinaires » (1967, p. 1). Il faut également porter attention, comme il nous le recommande par ailleurs, aux choses habituellement « vues mais non remarquées ».

En ouvrant la « boîte noire » de l'institution scolaire, l'ethnométhodologie donne à voir, selon l'expression de Mehan (1978, p. 59), toute une machinerie interactionnelle habituellement dissimulée au regard des hommes, faite de relations verbales et non-verbales souterraines. Cette machinerie est à découvrir pour qui veut voir **l'inégalité en train de se faire**, pour qui veut comprendre comment se fait concrètement, dans les interactions des membres, la sélection scolaire et sociale (14).

L'ethnométhodologie ne dit pas 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 et les activités structurantes. Elle montre comment les faits éducatifs « objectifs » émergent des activités structurantes qui sont ensuite occultées par un procès de réification. Elle permet de dévoiler « les dispositions par lesquelles la société cache à ses membres ses activités d'organisation et les conduit ainsi à appréhender ses traits comme des objets déterminés et indépendants » (Garfinkel 1967, p. 182).

Alain COULON
Université de Paris VIII

Notes

- (1) Parmi les publications disponibles en langue française consacrées à l'ethnométhodologie, signalons :
 - « Arguments Ethnométhodologiques », **Problèmes d'Epistémologie en Sciences Sociales**, III, Centre d'Etudes des Mouvements Sociaux, EHESS-CNRS, Paris, 1984.
 - « GARFINKEL, Ethnométhodologie », **Sociétés**, 85, vol. 1, n° 5, Paris, Masson.
 - quelques éléments dans la revue **Pratiques de Formation (Analyses)**, n° 9 : Imaginaire et Education II, Service de Formation Permanente, Université de Paris VIII, avril 1985.
 - Georges LAPASSADE : « Analyse interne et ethnométhodologie », **Cahiers Pédagogiques**, n° 234, mai 1985, p. 11-12.
 - **Pratiques de formation, analyses**, 11-12, oct. 1986, Service de Formation Permanente, Université de Paris VIII. (A consulter notamment pour l'imposante encore qu'incomplète bibliographie sur l'ethnométhodologie).
 - **Quel corps ?**, 32-33, déc. 1986.
 - A. COULON : **L'ethnométhodologie**, Paris, PUF (Que Sais-je ?), 1987.
- (2) Cette lacune devrait être rapidement comblée grâce à la création, à l'Université de Paris VIII, dans le département de Sciences de l'Education, d'une section « Ethnométhodologie de

- l'Education ». Les activités de cette section, tant en matière d'enseignement que de recherche, ont débuté à la rentrée universitaire 1987/88.
- (3) Les traductions en français sont de moi-même.
 - (4) En anglais dans le texte.
 - (5) Sur le sens que les ethnométhodologues donnent à l'indexicalité, on peut consulter l'article que j'ai publié dans **Pratiques de formation** en 1986.
 - (6) L'équipe de recherche était composée d'Hugh MEHAN, Robert MACKAY, 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, toutes originales et soutenues à Santa Barbara, qu'il y avait de chercheurs... Ce travail collectif a également donné lieu à une publication collective en 1974 (voir CICOUREL et al. 1974).
 - (7) Ce type d'analyse est encore à l'ordre du jour en Amérique du Nord, comme en témoigne l'article de Rodney, A. CLIFTON, Raymond P. PERRY, Karen PARSONSON, et Stella HRY-NUK, de l'Université de Manitoba, publié dans **Sociology of Education**, vol. 59, 1, janv. 1986, pp. 58-67. Dans une étude sur les attentes des enseignants, les auteurs utilisent les variables suivantes dans le classement des élèves : l'ethnie, le sexe, le statut socio-économique de la famille et la capacité intellectuelle. Ils concluent, après une étude quantitative poussée, basée sur les réponses à un questionnaire auprès de 662 élèves et un autre auprès de leurs enseignants, que les attentes des enseignants sont bien influencées par ces quatre variables : leurs attentes sont par exemple plus élevées envers les filles qu'envers les garçons.
 - (8) Dans ma traduction du verbe « assemble », j'emploie ici ce terme à dessein, pour indiquer que le score est une construction a posteriori.
 - (9) Weschler Intelligence Scale for Children (WISC).
 - (10) **Cooling the mark out** en anglais.
 - (11) Voir sur cette question l'indispensable ouvrage d'Erving GOFFMAN, 1973 : **La mise en scène de la vie quotidienne : 1 - La présentation de soi**, Paris, Editions de Minuit.
 - (12) C'est ce document, dans sa section 402, qui ordonna au Commissaire à l'Education de « conduire une enquête et de faire un rapport au Président et au Congrès, dans les deux ans, concernant l'inégalité des chances devant l'éducation, selon les individus en raison de leur race, de leur couleur, de leur religion ou de leur nationalité d'origine, dans les institutions publiques d'enseignement, à tous les niveaux aux Etats-Unis ». Le résultat en fut le rapport COLEMAN (1966).
 - (13) En raison de la nécessité d'être guidé pour se reconnaître dans ce labyrinthe, on pourrait traduire tracking par aiguillage.
 - (14) Régine Sirota, en parlant de « décontextualisation » à propos des analyses ethnométhodologiques qui se situeraient « dans un vide social, où rapports de force et de pouvoir seraient oubliés » (1987, p. 82), ne semble pas avoir saisi 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, et d'analyser, les « pratiques stratificatrices... qui englobent les procédés élaborés et appliqués par une société pour évaluer la compétence de ses membres du triple point de vue social, scolaire et professionnel » (Cicourel, 1983, p. 79).

Références bibliographiques

- Arguments Ethnométhodologiques, **Problèmes d'Epistémologie en Sciences Sociales**, III, Centre d'Etudes des Mouvements Sociaux, EHESS-CNRS (LA 102), s.d. [1984], 173 p.
- BAUDELLOT C., ESTABLET R., (1973). — **L'école capitaliste en France**, Paris, Maspéro.
- BECKER H., (1952). — « Social Class Variations in the Teacher-Pupil Relationship », **Journal of Educational Sociology**, 25, pp. 451-465.
- BELLMAN B., JULES-ROSETTE B., (1977). — **Paradigm for Looking**, Norwood, N.J., Ablex Publishing Corporation.
- BERGER P., LUCKMANN T., (1986). — **La construction sociale de la réalité**, Paris, Méridiens Klincksieck.
- BOURDIEU P., (1979). — **La distinction**, Paris, Editions de Minuit.
- BOURDIEU P., (1984). — **Homo Academicus**, Paris, Editions de Minuit.

- BOURDIEU P., (1987). — **Choses dites**, Paris, Editions de Minuit.
- BOURDIEU P., PASSERON J.C. (1964). — **Les héritiers**, Paris, Editions de Minuit.
- BOURDIEU P. et al., (1965) — **Un art moyen**, Paris, Editions de Minuit.
- BOURDIEU P., PASSERON, J.C. de SAINT-MARTIN M., (1968) [1965]. — **Rapport pédagogique et communication**, 2^e édition, Paris, Mouton, 125 p.
- BOURDIEU P., PASSERON J.C., (1970). — **La reproduction**, Paris, Editions de Minuit.
- BOWLES S., (1977). — « Unequal Education and the Reproduction of the Social Division of Labor », pp. 137-153, in J. KARABEL et A.H. HALSEY, **Power and Ideology in Education**, New York, Oxford University Press.
- BOWLES S., GINTIS H., (1977). — **Schooling in Capitalist America**, New York, Basic Books.
- BRIAND J.P., CHAPOULIE J.M., PERETZ H., (1979). — « Les statistiques scolaires comme représentation et comme réalité », **Revue française de sociologie**, XX, 4, oct.-déc., pp. 669-702.
- BREMME D.W., ERICKSON F., (1977). — « Relationships Among Verbal and Nonverbal Classroom Behaviors », **Theory Into Practice**, XVI, 3, pp. 153-160.
- BRIAND J.P., CHAPOULIE J.M., PERETZ H., (1979). — « Les statistiques scolaires comme représentation et comme réalité », **Revue française de sociologie**, XX, 4, oct.-déc., pp. 669-702.
- BRIAND J.P., CHAPOULIE J.M., PERETZ H., (1980). — « L'inculcation en théorie et le calcul en pratique », **La Pensée**, 213-214, juil.-sept., pp. 146-149.
- BROHM J.M., (1986). — « L'ethnométhodologie en débat », **Quel corps ?**, 32-33, pp. 2-9.
- CHUA B.H., (1977). — « Delineating a Marxist Interest in Ethnomethodology », **The American Sociologist**, 12, 1, Feb., pp. 24-32.
- CICOUREL A., (1964). — **Method and Measurement in Sociology**, New York, Free Press.
- CICOUREL A., (1972). — **Cognitive Sociology : Language and Meaning in Social Interaction**, New York, Free Press ; traduction française 1979 : **La Sociologie cognitive**, Paris, PUF.
- CICOUREL A. et al., (1974). — **Language Use and School Performance**, New York, Academic Press.
- CICOUREL A., KITSUSE J., (1963). — **The Educational Decision Makers**, Indianapolis, Bobbs-Merrill.
- CICOUREL A., (1983). — Vivre dans deux cultures : l'expérience quotidienne des travailleurs migrants, in **Vivre dans deux cultures**, Paris, Unesco, pp. 31-83.
- CICOUREL A., MEHAN H., (1985). — Universal Development, Stratifying Practices, and Status Attainment, in **Research in Social stratification and Mobility**, vol. 4, pp.3-27, JAI Press Inc.
- CLARK B., (1960). — **The Open Door College**, New York, McGraw-Hill.
- COLEMAN J.S. et al., (1966). — **Equality of Educational Opportunity**, Washington DC, US Government Printing office.
- COOPER C, ORBAN D., HENRY R., TOWNSEND J., (1983). — « Teaching and Storytelling : An Ethnographic Study of the Instructional Process in the College Classroom », **Instructional Science**, 12, 2, pp. 171-190.
- COULON A., (1985). — « L'affiliation institutionnelle à l'université », **Pratiques de formation, analyses**, 9, (avril) pp. 137-147, Service de Formation Permanente, Université de Paris VIII..
- COULON A., (1986a). — « Indexicalités de l'indexicalité », **Pratiques de formation, analyses**, 11-12, oct., pp. 57-61, Service de Formation Permanente, Université de Paris VIII.
- COULON A., (1986b). — « Qu'est-ce que l'ethnométhodologie ? », **Quel corps ?**, 32-33, pp. 10-36.
- COULON A., (1986c). — « L'ethnométhodologie et l'éducation », **Quel corps ?**, 32-33, pp. 53-54.
- COULON A., (1987). — **L'ethnométhodologie**, Paris, PUF (Que sais-je ?).
- CUFF E.C., HUSTLER D.E., (1982). — « Stories and Storytime in an Infant Classroom : Some Features of Language in Social Interaction », **Semiotica**, 42, pp. 119-145.
- Décrire : un impératif ?** Description, explication, interprétation en sciences sociales, 2 Tomes, Ecoles des Hautes Etudes en Sciences Sociales, 1985.
- DEROUET J.L., (1987). — « Une sociologie des établissements scolaires : les difficultés de construction d'un nouvel objet scientifique », **Revue française de pédagogie**, 78, pp. 86-108.
- DOUGLAS J., (1964). — **The Home and the School**, London, MacGibbon and Kee.
- ERICKSON F., (1975). — « Gatekeeping and the Melting Pot : Interaction in Counseling Encounters », **Harvard Educational Review**, 45, 1, pp. 44-70.

- ERICKSON F., (1979). — « On Standards of Descriptive Validity in Studies of Classroom Activity », Occasional Paper, ronéo, 23 p., College of Education, Michigan State University.
- ERICKSON F., MOHATT G., (1982). — « Cultural Organization of Participation Structures in Two Classrooms of Indian Students », pp. 132-174, in G. SPINDLER : **Doing the Ethnography of Schooling**, Educational Anthropology in Action, New York, Holt, Rinehart and Winston.
- ERICKSON F., SHULTZ J.J., (1980). — **Talking to the Man : Social and Cultural Organization of Communication in Counselling Interviews**, New York, Academic Press.
- ERICKSON F., SHULTZ J.J., (1982). — **The Counsellor as Gatekeeper**, New York, Academic Press.
- FORQUIN J.C., (1983). — « La " nouvelle sociologie de l'éducation " en Grande-Bretagne : orientations, apports théoriques, évolution (1970-1980) », *Revue Française de Pédagogie*, 63, avril-mai-juin, pp. 61-79.
- GARFINKEL H., (1963). — « A Conception of, and Experiments with, " Trust " as a Condition of Stable, Concerted Actions », in HARVEY O.J., ed. : **Motivation and Social Interaction**, New York, Ronald Press.
- GARFINKEL H., (1967). — **Studies in Ethnomethodology**, Englewood Cliffs, N.J., Prentice Hall (2^e édition 1984, Cambridge, Polity Press).
- GARFINKEL H., (1974). — « The Origins of the Term Ethnomethodology », pp. 15-18, in R. TURNER : **Ethnomethodology**, Harmondsworth, Penguin Education, trad. française in **Sociétés**, 1985, 5.
- GARFINKEL H. et SACKS H., (1970). — « On Formal Structures of Practical Action », in J.C. McKinney et E.A. Tiryakian (eds), **Theoretical Sociology : Perspectives and Developments**, New York, Appleton-Century-Crofts, pp. 337-366
- GOFFMAN E., (1952). — « Cooling the Mark Out : Some Aspects of Adaptation to Failure », *Psychiatry*, 15, pp. 451-463.
- GOFFMAN E., (1973). — **La mise en scène de la vie quotidienne : 1 - La présentation de soi**, Paris, Editions de Minuit.
- GOOD T., BROPHY J., (1973). — **Looking in Classrooms**, New York, Harper and Row.
- GOODE D.A., (1980). — « The world of the Congenitally Deaf-Blind : Toward the Grounds for Achieving Human Understanding », in J. JACOBS (ed.) **Phenomenological Approaches to Mental Retardation**, Springfield 111., C.C. Thomas.
- GOODE D.A., (1983). — « Who is Bobby ? Ideology and Method in the Discovery of a Down's Syndrome Person's Competence ». in G. KIELHOFNER (ed.) **Health Through Occupation**, Philadelphia, F.A. Davis.
- GOODE D.A., (1986). — « Kids, Culture and Innocents », **Human Studies**, 9, pp. 83-106.
- GOODENOUGH W., (1976). — « Multiculturalism as the Normal Human Experience », **Anthropology and Education Quarterly**, 7, 4, pp. 4-6.
- HERPIN N., (1973). — **Les sociologues américains et le siècle**, Paris, PUF (Sup.).
- HOLLINGSHEAD A.B., (1949). — **Elmtown's Youth**, New York, Wiley.
- LAPASSADE G., (1985). — « Analyse interne et ethnométhodologie », **Cahiers Pédagogiques**, n° 234, mai 1985, p. 11-12.
- LAPASSADE G., (1986). — « L'instituant ordinaire », **Quel corps ?**, 32-33, pp. 37-43.
- LECERF Y., (1986). — Indifférence ethnométhodologique, refus de l'induction, sociologie sans induction, **Pratiques de formation-Analyses**, 9 (avril), pp. 45-48, Service de Formation Permanente, Université de Paris VIII.
- LEITER K., (1971). — **Telling It Like It Is : A Study of Teachers Accounts**, Ph. D., University of California, Santa Barbara.
- LEITER K., (1974). — « Ad Hocing in the Schools », in A.V. CICOUREL, et al. **Language Use and School Performance**, New York, Academic Press.
- MACKAY R.W., (1974). — **The Ethnography of the Classroom : Knowledge as the Ethnography of Consciousness**, Ph. D. University of California at Santa Barbara.
- MARROW A.J., (1972). — **Kurt Lewin — Sa vie son œuvre**, Paris, Editions ESF.
- MAYRL W., (1973). — « Ethnomethodology : Sociology without Society », **Catalyst (Canada)**, 7, winter.
- McDERMOTT R.P., (1974). — **Achieving School Failure**, in G.D. SPINDLER (ed.) **Education and Cultural Process**, New York, Holt, Rinehart, & Winston.
- McDERMOTT R.P., (1976). — **Kids Make Sense : An Ethnographic Account of the Interactional Management of Success and Failure in one First-Grade Classroom**, Unpublished Ph. D., Stanford University, Anthropology Department.

- McDERMOTT R.P., (1977). — « Social Relations as Contexts for Learning in School », **Harvard Educational Review**, 47,2 (mai), pp. 198-213.
- McHOUL A.W., (1978). — « The Organization of Turns at Formal Talk in the Classroom », **Language in Society**, 7, pp. 183-213.
- McHOUL A.W., WATSON D.R., (1984). — « Two Axes for the Analysis of " Commonsense " and " Formal " Geographical Knowledge in Classroom Talk », **British Journal of Sociology of Education**, 5, 3, pp. 281-302.
- MEHAN H., (1971). — **Accomplishing Understanding in Educational Settings**, Unpublished Ph. D., University of California, Santa Barbara.
- MEHAN H., (1978). — « Structuring School Structure », **Harvard Educational Review**, 48, 1, Feb., pp. 32-64.
- MEHAN H., (1979). — **Learning Lessons — Social Organization in the Classroom**, Cambridge, Mass., Harvard University Press.
- MEHAN H., (1980). — « The Competent Student », **Anthropology and Education Quarterly**, XI, 3, pp. 131-152.
- MEHAN H., (1982). — « Le constructivisme social en psychologie et en sociologie », **Sociologies et Sociétés**, XIV, 2, pp. 77-95.
- MERLLIE D., (1983). — « Une nomenclature et sa mise en œuvre. Les statistiques sur l'origine sociale des étudiants », **Actes de la recherche en sciences sociales**, 50, nov., « Qu'est-ce que classer ? », pp. 3-47.
- MURPHY R., (1982). — « Power and Autonomy in the Sociology of Education », **Theory and Society. Renewal and Critique in Social Theory**, 11, 2, pp. 179-203.
- OGIEN A., (1984). — **Positivité de la pratique. L'intervention en psychiatrie comme argumentation**. Thèse de Doctorat de troisième cycle, Université de Paris VIII, ronéoté, 339 p.
- PARSONS T., (1959). — « The school as a Social System », **Harvard Educational Review**, 29, pp. 297-318.
- PAYNE C.F., (1976). — Making a Lesson Happen : an Ethnomethodological analysis », in HAMMERSLEY M. et WOODS P.P. (eds) : **The Process of Schooling**, London, Routledge and Kegan Paul.
- PENEFF J., (1984). — « La fabrication statistique ou le métier du père », **Sociologie du travail**, 2, pp. 195-211.
- PHARO P., (1985). — « Problèmes empiriques de la sociologie compréhensive », **Revue française de sociologie**, 26, 1, pp. 120-149.
- PHILIPS S., (1972). — « Participant Structures and Communicative Competence : Warm Springs Children in Community and Classroom » in C. CAZDEN, D. HYMES, and V. JOHN (eds) **Functions of Language in the Classroom**, New York, Teachers College Press.
- PUJADE-RENAUD C., ZIMMERMANN Daniel, (1976). — **Voies non-verbales de la relation pédagogique**, Paris, Editions ESF.
- RIST R.C., (1970). — « Student Social Class and Teachers Expectations : The Self-fulfilling Prophecy in Ghetto Education », **Harvard Educational Review**, 40, pp. 411-451.
- RIST R.C., (1972). — « Social Distance and Social Inequality in a Kindergarten Classroom : An Examination of the " Cultural Gap " Hypothesis », **Urban Education**, 7, pp. 241-260.
- RIST R.C., (1973). — **The Urban School : A Factory for Failure**, Cambridge, Mass., The MIT Press.
- RIST R.C., (1977). — « On Understanding the Processes of Schooling : The Contributions of Labeling Theory », pp. 292-305, in KARABEL J. and HALSEY A.H. (eds) : **Power and Ideology in Education**, New York, Oxford University Press.
- ROSCH E., (1975). — « Universals and cultural specifics in human categorization », in R. BRISLIN, S. BOCHNER et W. LONNER (eds) : **Cross-Cultural Perspectives on Learning**, New York, Halstead Press, pp. 177-206.
- ROSENBAUM J., (1975). — « The Stratification of Socialization Processes », **American Sociological Review**, 40, 1, Feb.
- ROSENBAUM J., (1976). — **Making inequality**, New York, Wiley.
- ROSENTHAL R., JACOBSON L., (1968). — **Pygmalion in the Classroom**, New York, Holt, Rinehart and Winston.
- SCHULTZ A., (1987). — **Le chercheur et le quotidien**, Paris, Méridiens Klincksieck, traduction d'extraits de **Collected Papers I, II, III**.
- SHUMSKY M.E., (1972). — **Encounter Groups : A Forensic Science**, Unpublished Ph. D., University of California Santa Barbara.

- SIMONIN J., (1984). — « Une situation pédagogique ordinaire : approche interculturelle et étude d'un paradoxe, *Etudes de linguistique appliquée*, 53, pp. 104-116.
- SIROTA R., (1987). — « La classe : un ensemble désespérément vide ou un ensemble désespérément plein ? », *Revue française de Pédagogie*, 80, pp. 69-89.
- SPINDLER G., (1982). — *Doing the ethnography of schooling : educational anthropology in action*, New York, Rinehart and Winston.
- TROTTIER C., (1987). — « La " Nouvelle " sociologie de l'éducation en Grande-Bretagne : un mouvement de pensée en voie de dispersion ? », *Revue française de pédagogie*, 78, janvier-février-mars, pp. 5-20.
- TURNER R.H., (1960). — « Sponsored and Contest Mobility and the School System », *American Sociological Review*, 25, Dec.
- WALLER W., (1932). — *The Sociology of Teaching*, New York, Wiley.
- WARREN LITTLE J., (1982). — « Norms of Collegiality and Experimentation : Workplace Conditions of School Success », *American Educational Research Journal*, 19, 3, pp. 325-340.
- ZIMMERMANN D. (1982). — *La sélection non-verbale à l'école*, Paris, Editions ESF.
- ZIMMERMANN Don H., s.d. — *Fieldwork as a Qualitative Method*, doc. ronéo, 18 p.