COUR-CHEVERNY - LOS ANGELES, VIA ALGER ET VINCENNES

Alain Coulon

Récit de vie ? Témoignage ? Autobiographie intellectuelle ? Archéologie des expériences de recherche ? « L'itinéraire de recherche » tient sans doute de tout cela. Il exige en tout cas de ne pas être dupe de l'illusion biographique, qui reconstruit a posteriori et met en cohérence des éléments existentiels dont on sait à quel point, en réalité, ils doivent le plus souvent leur occurrence et leur succession à des rencontres de hasard, à des lectures refoulées, à des événements historiques ou personnels imprévus.

Un itinéraire, lorsqu'il est décrit, se caractérise par l'impossibilité de retourner en arrière, l'emprunter condamne à toujours avancer. Il est toujours construit par sédimentation, et sa logique d'aujourd'hui n'est pas la même que celle qu'il aurait eue s'il avait été reconstitué hier.

Aussi faudrait-il, dans l'idéal, pouvoir le déconstruire à partir d'une position présente, en partant non pas des couches sédimentaires les plus lointaines, mais au contraire en partant des plus récentes pour explorer les plus anciennes, qui n'ont pas nécessairement généré les suivantes. Ainsi pourrait-on saisir comment le présent reconstitue le passé, car sinon, comment comprendre que des éléments que je jugeais importants il y a dix ans me semblent aujourd'hui secondaires, voire triviaux ?

Itinéraires de recherche

Perspectives documentaires en éducation, n° 21, 1990

C'est sans doute dans ce compactage logique, - qu'on pourrait appeler, du nom du sculpteur, « l'effet CESAR » : « Un jour, j'étais une automobile ! » -, que réside l'une des ambiguïtés des histoires de vie et de la méthode biographique dans les sciences humaines. Il faudrait que le parcours décrit ne soit pas lu selon une ligne, ni même selon une courbe, qui sont deux figures qui favorisent notre tendance à rationaliser la « présentation de soi », mais que l'itinéraire s'apparente davantage à une bande de Moëbius, dont la propriété d'être une surface unilatère trompe, certes, le premier regard, mais permet en revanche de dérouler le flux de l'expérience et de la vie de façon moins faussement logique que ne l'évoque irrésistiblement la notion d'itinéraire. Cette dernière implique en effet un commencement et un aboutissement, - ainsi du titre que j'ai finalement choisi - avec des étapes qui marquent des discontinuités, ou tout au moins des évolutions quasi prévisibles, objectivables, là où il n'y a peut-être qu'impulsions, positions provisoires, ruptures dont on ne prend conscience que bien plus tard, continuité temporelle de l'expérience, qui n'est pas marquée par la linéarité mais bien plutôt par un entrelac intérieur.

De plus, la notion d'itinéraire semble privilégier l'espace qui le borne, au détriment sans doute de la temporalité, qui marque fondamentalement l'expérience humaine. Aussi je proposerai une « simple » description de mon parcours de sociologue de l'éducation, dans l'esprit de WITTGENSTEIN, selon lequel, l'explication n'étant qu'une hypothèse incertaine, il faut passer à la description, qui, parce qu'elle est fondée sur une présupposition herméneutique, permet, en montrant l'ordonnement interne des choses, d'en saisir le sens.

Enseignant-chercheur, disent les textes ministériels qui définissent le statut des enseignants de l'enseignement supérieur. La recherche fait donc partie intégrante de ma fonction. Mais du statut à l'acte, il y a un pas qu'il s'agit de franchir, en mettant en place un dispositif de vie et de travail qui autorise la recherche. Car le temps de recherche, pour un enseignant du supérieur aujourd'hui, c'est d'abord ce qui reste quand on a accompli tout le reste, c'est-à-dire les cours, les directions de travaux d'étudiants, les lectures d'ouvrages et leurs comptes rendus, la participation à des réunions institutionnelles et professionnelles, les diverses tâches administratives qui peuvent être lourdes. Se soustrait encore au temps de recherche proprement dit celui consacré à la recherche de financement des projets de recherche : détecter et rédiger les appels d'offre, en assurer la frappe soi-même le plus souvent, enfin faire la queue au bureau de poste ! C'est aussi résister aux incessantes sollicitations de

toute nature : interventions dans diverses institutions, participations à des travaux de commissions ministérielles, à des jurys, etc.

La Borde

Quand après 1968, j'ai commencé à fréquenter, - en voisin -, la clinique de La Borde à Cour-Cheverny, haut lieu de la psychothérapie institutionnelle, à assister aux séminaires qu'y tenait Jean OURY, à y travailler ensuite comme stagiaire puis « moniteur » comme on disait à l'époque, je n'y faisais pas de recherches. J'y étais, tout simplement. Plus exactement, j'étais « en recherche », de moi-même sans doute, de mon devenir, d'une communauté où je trouverais un projet, mais je n'y menais pas de recherches, dans le sens où je n'y avais pas *une activité systématique de production de connaissances*. J'y travaillais, j'étais salarié, mais c'était aussi pour moi, en même temps, un lieu de formation, qui compensait celle, un peu pâle, que mes études de sociologie et de psychologie à Tours m'apportaient alors. A l'université, je suivais les cours consciencieux de Roger ESTABLET sur « les comptes de la nation », ceux difficiles de Jean DUVIGNAUD sur la « sociologie de l'art » que peu d'entre nous comprenaient, ou ceux imprévisibles de Georges LAPASSADE sur la « pédagogie non-directive » au nom de laquelle il n'enseignait jamais. Je me souviens que j'avais alors une impression d'oisiveté intellectuelle, aucun enseignant ne sollicitant vraiment notre dynamisme potentiel.

A la Borde en revanche, la pratique quotidienne de la psychiatrie institutionnelle¹, la confrontation toujours brutale à la folie, m'obligeaient à penser, à essayer de théoriser cette pratique pour mieux la mener et la comprendre. Les discussions que je pouvais avoir alors avec Félix GUATTARI, Jean-Claude POLACK, Nicole GUILLET, Jean-Pierre MUYARD, René BIDAULT, - qui allait fonder quelques années plus tard une autre clinique psychiatrique, celle de Freschines, près de Blois, où je travaillerai régulièrement jusqu'au début des années 1980 -, et avec tant d'autres encore, étaient pour moi fantastiques de nouvelles perspectives. Grâce à J. OURY notamment, je découvrais LACAN, dont je suivais de façon épisodique les séminaires à Paris. A La Borde, nous discutons des nuits entières de la perversion, de *l'objet a*, de la psychose, des rapports entre la psychanalyse et la politique, de topologie et, sans que le mot soit prononcé, de l'analyse institutionnelle, c'est-à-dire du fonctionnement, sans cesse à analyser et à remanier, des multiples instances qui étaient mises en place pour faire de l'établissement un lieu de soins psychiatriques.

La Borde était avant tout un monde de praticiens, ce qui n'excluait pas une réflexion théorique incessante qui en était au contraire une condition. Il y avait là, selon l'heureuse expression de J. OURY, davantage de « psychiatres des champs », rompus à la pratique passionnée de leur métier, que de « psychanalystes des villes » enfermés dans leur cabinet. S'était déclenchée en moi une passion d'apprendre, une passion de l'analyse, un bonheur de la découverte que je ne retrouverai que vingt ans plus tard, à l'Université de Californie à Los Angeles.

De ce passage à La Borde, outre ma formation intellectuelle dans les domaines de la psychanalyse et de la psychiatrie, j'ai notamment retenu l'idée de « l'analyse interne », c'est-à-dire l'idée que les mieux à même d'analyser le fonctionnement de leurs institutions, et de comprendre leurs pratiques, sont les acteurs eux-mêmes de l'établissement, c'est-à-dire, en l'occurrence, d'une part ceux qui y travaillent à temps plein (J. OURY a toujours considéré les sociologues, les psychologues et les analystes de passage, qui voulaient « voir » La Borde, comme des voyeurs encombrants), d'autre part les malades qui sont des observateurs attentifs et d'éminents analystes du monde qui les environne.

Alger

En 1973, j'ai été nommé assistant de sociologie à l'Université d'Alger. J'avais à y enseigner les méthodes de recherche en sociologie, tant quantitatives que qualitatives. Sans renier mon intérêt intellectuel pour la psychiatrie et la psychanalyse, j'ai alors naturellement orienté mes recherches vers mon environnement immédiat. Une évidence me sautait aux yeux : la recherche se devait de coller aux réalités du terrain, devait aider à comprendre les mécanismes sociaux, économiques et politiques qui permettraient à l'Algérie desortir du sous-développement. La curiosité inouïe des étudiants pour leurs études, pour leur devenir, pour l'élucidation de leurs relations à une société qui se voulait égalitaire, m'ont incité à étudier l'application de la réforme de l'enseignement supérieur, dont l'argument principal était la formation rapide des élites dont le pays avait besoin. J'ai conduit cette recherche dans une perspective de sociologie de l'éducation, avec parfois des références à la sociologie des institutions, à l'aide d'un appareillage méthodologique classique (entretiens, questionnaires), reposant pour une bonne part sur l'analyse quantitative des données (X^2 , tableaux croisés). J'y montrais l'application concrète de la réforme, sa pratique réelle et ses conséquences, sur la vie

des étudiants d'une part, sur les objectifs nationaux de formation d'autre part. Cette recherche devait aboutir à une thèse de troisième cycle, soutenue en 1975 à l'université de Paris VIII².

Je ne sais pas si je puis dire que ces années furent pour moi, en matière de recherche sociologique, des années d'apprentissage. « L'effet CESAR » pourrait le faire croire, mais il s'agit plutôt à mon avis de ma première expérience de recherche ayant une certaine envergure, et dont j'étais totalement responsable.

Elle était également la manifestation de l'intérêt que je portais aux questions relatives à l'enseignement supérieur, en particulier à sa fonction sociale, curiosité peut-être suscitée par mon origine ouvrière, qui ne me destinait pas, statistiquement parlant, à une carrière, ni comme étudiant, ni a fortiori comme enseignant, dans l'enseignement supérieur. Car si la sociologie de l'éducation n'est pas une science appliquée mais au contraire une science fondamentale dans la mesure où elle contribue à mettre au jour les mécanismes de l'apprentissage et de l'éducation, qui sont finalement parmi les principales caractéristiques de l'Homme, l'enseignement supérieur joue un rôle majeur dans la production et la reproduction de l'ordre social, comme l'a montré notamment Pierre BOURDIEU, depuis *Les héritiers* jusqu'à *La noblesse d'Etat*³.

Plus de quinze ans plus tard, cet intérêt ancien pour des recherches sur l'enseignement supérieur ne s'est pas démenti, et je me suis orienté, au cours des dix dernières années, vers les problèmes de l'échec et de l'abandon précoces des étudiants. Toutefois, mes références théoriques se sont, depuis ma recherche d'Alger, considérablement modifiées et enrichies, mes outils de recherche ayant eux-mêmes évolué vers les techniques d'analyse qualitative.

Vincennes

Quand je suis arrivé en octobre 1977 à l'université de Vincennes, où je fus accueilli de manière attentive et chaleureuse par Jacques ARDOINO, Guy BERGER et Michel DEBEAUVAIS, j'ai d'abord enseigné des éléments de psychothérapie institutionnelle, champ qui, bien que régulièrement cité comme précurseur de l'analyse institutionnelle, était curieusement tenu à l'écart par ceux qui se réclamaient de ce courant. J'ai poursuivi des recherches sur l'évolution de la psychiatrie française depuis les années 1930, et parallèlement, j'ai continué à avoir une pratique de terrain en psychiatrie.

Par ailleurs, j'avais été stupéfait, dès mon arrivée à Paris VIII, par l'énorme proportion d'étudiants qui échouaient : chaque année, plus de 50 % n'obtenaient aucune UV. Je me suis mis à travailler sur certains éléments statistiques concernant ces échecs et abandons. Je découvris que l'hémorragie était encore plus forte en première année, et j'arrivai à la conviction/hypothèse que le fonctionnement institutionnel particulièrement compliqué et surcodé de notre université générait des abandons massifs. Paradoxalement, notre fonctionnement, qui se voulait plus démocratique et plus moderne qu'ailleurs, entraînait une complexité des institutions internes dont la compréhension et l'appropriation devenaient un outil indispensable pour continuer ses études. *Comprendre les institutions de son environnement et apprendre à les maîtriser*, tel m'a semblé être le nouveau mot d'ordre, pendant la première moitié des années 1980, qui permettait d'analyser les abandons et les échecs des étudiants.

On aura reconnu le principe Labordien de l'analyse interne, mais je fus également influencé dans ces convictions par G. LAPASSADE et sa conception de la recherche-action, notamment parce que nous avons tous deux tenté, sans grand succès il faut bien le dire, de développer et d'implanter des pratiques d'analyse interne à Paris VIII, qui avait déménagé à Saint-Denis depuis 1980. L'analyse statistique ne pouvait évidemment pas m'aider à comprendre ces phénomènes, tout au plus permettait-elle d'en repérer la permanence et la régularité structurelle. Seules des méthodologies qualitatives étaient susceptibles de les éclairer : pratiques ethnographiques diverses, entretiens (et même, de préférence, conversations ordinaires), journaux d'étudiants, que j'ai commencé à considérer non seulement comme des informateurs, mais surtout comme des ethnographes réflexifs, décrivant de l'intérieur leur propre construction sociale de la réalité.

C'est ce que j'essayai de mettre en oeuvre dans plusieurs recherches ultérieures, influencé également, sur le plan épistémologique notamment, par Jacques ARDOINO et sa notion de multiréférentialité, qui exige une lecture plurielle d'événements éducatifs qui sont fondamentalement complexes.

Pendant cette période, je participai à deux autres recherches concernant l'enseignement supérieur :

- l'une, demandée par l'UNESCO, réalisée en collaboration avec Guy BERGER et Tania CATZ, était consacrée aux expériences de démocratisation de l'enseignement supérieur dans une cinquantaine de pays (à la fois enquête par questionnaires et monographies)⁴ ;

- l'autre, sous la direction de M. DEBEAUVAIS, étudiait les transitions dans l'enseignement supérieur⁵. J'ai étudié pour ma part la transition entre la classe de terminale et l'université, en centrant ma problématique sur la façon dont s'opère, dans la pratique, le passage du statut d'élève à celui d'étudiant. Cette préoccupation, que je situe dans le prolongement de mes découvertes antérieures sur la difficulté d'être étudiant de première année, devait déboucher sur une recherche de plus grande ampleur, que je considère comme majeure, et que j'allais présenter en tant que thèse de Doctorat d'Etat en janvier 1990 (cf. infra).

D'autre part, ces recherches et ces tentatives devaient déboucher, pour ce qui me concerne, sur une action politique : afin de contribuer à une meilleure information des étudiants, je créai à leur intention, en 1982, un service d'information et d'orientation interne à l'université, que je dirigeai pendant trois ans et qui fonctionne encore aujourd'hui. Puis je participai activement en 1983/84 à la conception et à la mise en place de la réforme des premiers cycles, que je pensais décisive pour donner aux étudiants, en même temps qu'une formation académique, les outils nécessaires à son appropriation. Mon intention était de mettre en place une formation à l'acquisition des *habitus* chez ceux des étudiants qui ne les possédaient pas « spontanément ».

Cette double activité - recherche et action militante interne - fait légitimement penser à la recherche-action. Cependant, on peut se demander si l'analyse interne n'est pas une posture ethnographique de recherche inverse de celle qu'implique la démarche de recherche-action. En effet, si la recherche-action suppose l'intervention du chercheur dans l'institution, la démarche de l'ethnographe, au contraire, exigerait en principe qu'il n'intervienne pas, afin de pouvoir observer les interactions naturelles des acteurs, c'est-à-dire la manière dont ils construisent, hors de l'intervention de l'observateur, leur monde social. Il faut en effet avoir accès au système cognitif des acteurs, et, dans le cas de l'analyse interne, construire une connaissance objective du dedans. C'est une position contradictoire, paradoxale, qu'il est difficile de tenir lors d'une recherche de terrain. Il s'agit, en définitive, de fonder et de produire une sociologie clinique, que je caractériserai par quatre propriétés : une approche qualitative, qui soit interne et phénoménologique, qui exige que le chercheur se place sur un plan micro-social, et qui reconnaisse à l'acteur une capacité d'objectivation de son monde.

C'est ainsi, à mon sens, que pourrait se profiler une sociologie de l'éducation débarrassée de son physicalisme objectiviste. Dans l'élaboration de ce programme scientifique, on aura reconnu la dette que je dois

à l'ethnométhodologie, et, dans une moindre mesure, à l'interactionnisme symbolique. Ma découverte, à partir de 1984, de l'ethnométhodologie, en particulier de l'oeuvre fondatrice d'Harold GARFINKEL⁶, a en effet profondément bouleversé ma vision de la recherche sociologique. L'attention accordée aux événements ordinaires de notre vie quotidienne, considérés comme des accomplissements continus et pratiques, l'analyse du travail que produisent les acteurs pour se reconnaître en tant que membres et par conséquent vivre ensemble en construisant constamment l'ordre social, marquent une rupture importante avec les définitions et les pratiques de la sociologie classique. Elles fondent ce que j'appelle une « sociologie des accomplissements pratiques », que H. GARFINKEL a finalement appelée « ethnométhodologie », pour laquelle non seulement les faits sociaux ne sont plus « des choses », mais les acteurs sociaux ne sont plus « des idiots culturels ».

Los Angeles

J'ai d'abord découvert l'existence du terme « ethnométhodologie » dans l'ouvrage de Jerome KARABEL et A. H. HALSEY⁷ qui recensait les grandes tendances de la recherche en éducation, et présentait brièvement, en deux pages, l'ethnométhodologie comme l'un des « courants essentiels du paradigme interprétatif » (p. 48), en montrant ses liens avec la « nouvelle sociologie de l'éducation » en Grande-Bretagne, avec la contre-culture américaine, et la recherche ethnographique en éducation.

Intrigué par cette présentation prometteuse mais succincte, j'ai commencé à explorer le champ par des lectures systématiques, et j'ai alors découvert à la fois son étendue et son importance épistémologique, aux Etats-Unis et en Grande-Bretagne. En France en revanche, à l'exception d'une publication en 1984 par quelques chercheurs regroupés autour de Louis QUERE, il n'existait pratiquement rien sur la question⁸.

En 1985, je me rendis à la *British Library* de Londres pendant quelques semaines, afin de consulter les documents que je ne trouvais pas à Paris. Je rencontrai aussi quelques ethnométhodologues lors de leur passage à Paris, tels Don ZIMMERMAN, Aaron CICOUREL, David GOODE, Pierce FLYNN, Bennetta JULES-ROSETTE. A la fin de 1986, j'eus suffisamment de matériel et de connaissances sur le sujet pour proposer aux Presses Universitaires de France un ouvrage d'introduction à l'ethnométhodologie, qui fut accepté⁹.

En août 1987, je suis allé à Boston, où, à l'initiative de George PSATHAS, se tenait un colloque sur l'ethnométhodologie et l'analyse de conversation, qui réunissait une bonne moitié des ethnométhodologues existant dans le monde ! Je rencontrais enfin une partie de ceux que j'avais lu passionnément pendant quatre ans, notamment H. GARFINKEL, Michael LYNCH, Jeff COULTER, Egon BITTNER, ou encore Wesley SHARROCK et Dusan BJELIC. C'est lors de cette rencontre de Boston que H. GARFINKEL m'invita à venir travailler avec lui, en tant que « chercheur invité », dans le département de sociologie de l'Université de Californie à Los Angeles (UCLA) où il enseignait depuis 1954.

Ayant obtenu un semestre sabbatique pour l'année universitaire suivante, j'acceptai cette proposition, et fis donc le voyage en Californie au début de 1988, où je m'installai pour six mois avec toute ma famille près du campus de l'UCLA. Là, j'ai travaillé très fréquemment avec H. GARFINKEL, et j'ai pu suivre le dernier cours de sa carrière universitaire avant sa retraite. Je crois avoir alors vraiment saisi la force du programme scientifique de l'ethnométhodologie. Nous avons des discussions quasi quotidiennes sur la sociologie, sur l'ethnométhodologie, sur l'analyse des actions pratiques, sur la phénoménologie. Fasciné par ce dernier courant, auquel il avait été formé par KATZOFF, GURWITSCH et SCHUTZ, H. GARFINKEL m'a souvent dit la dette intellectuelle qu'il estime avoir envers MERLEAU-PONTY, et son admiration en particulier pour *Le visible et l'invisible*.

Ensemble, nous avons mené quelques expériences phénoménologiques, par exemple en utilisant des lunettes inversantes, avec lesquelles le monde apparaît à l'envers, rompant ainsi avec nos routines perceptives habituelles, dont l'analyse nécessite justement de briser la familiarité qui nous y unit normalement, dans le cours de nos situations ordinaires. Cela nous amenait à discuter de *l'importance du corps*, qui n'est pratiquement jamais considéré, dans la sociologie contemporaine, en tant qu'*organe social capable de décrire, ou plutôt d'exhiber, l'action qu'il accomplit*. Nous abordions encore d'autres domaines bizarrement mais légitimement associés au programme de recherches de l'ethnométhodologie, tels que la cartographie, l'astronomie, l'aéronautique, la recherche biologique ou l'informatique.

Cette stimulation intellectuelle était également alimentée par différents séminaires que je fréquentais assidûment, animés par d'autres ethnométhodologues avec qui je travaillais régulièrement : celui d'Emanuel SCHEGLOFF sur l'analyse de conversation, celui de Jack KATZ sur les émotions¹⁰, ou encore celui de Melvin POLLNER sur l'histoire de la

sociologie qualitative américaine. J'ai alors commencé à prendre conscience de la créativité que cet environnement, propice à la réflexion et à la recherche, provoquait en moi ; ainsi je découvris au bout d'un certain temps que j'avais au moins une idée nouvelle par jour, que j'essayais aussitôt de mettre à l'épreuve, par des conversations qui généraient à leur tour de nouvelles idées.

Je rencontrais également, au département de sociologie de l'UCLA, Robert EMERSON, grand spécialiste du « fieldwork »¹¹, ainsi qu'à Santa Barbara ou à San Diego, Don ZIMMERMAN, Thomas WILSON, George et Louise SPINDLER, Bennetta JULES-ROSETTE, Hugh MEHAN, Aaron CICOUREL, Joseph GUSFIELD, Jack DOUGLAS, Jacqueline WISEMAN, d'autres encore. Avec tous ces contacts, d'une densité et d'une richesse que je n'avais jamais connues jusqu'alors, j'ai plongé au coeur d'un « bain » ethnométhodologique et ethnographique dont je ne suis évidemment pas sorti indemne, et qui m'a procuré, outre une masse de connaissances nouvelles, d'intenses jubilations intellectuelles.

Au fur et à mesure que j'approfondissais mes connaissances dans le domaine de l'ethnométhodologie par ces discussions, ainsi que par mes lectures quotidiennes dans les opulentes bibliothèques de l'UCLA, non seulement la sociologie classique devenait étrange, mais le même phénomène se produisait également pour d'autres approches que je croyais familières, telles que la recherche-action ou, de façon plus spectaculaire encore, l'analyse institutionnelle. Influencé dans cette voie par G. LAPASSADE, j'avais pensé, avant mon séjour à l'UCLA, que l'ethnométhodologie était susceptible de renouveler l'analyse institutionnelle, de la renforcer théoriquement et pratiquement. En fait, il y a de profondes contradictions entre les deux approches, et peu de points communs. Il y a davantage de ruptures que de continuités entre l'analyse institutionnelle, telle qu'elle a pu être développée par le courant « vincennois », et l'ethnométhodologie. Ce n'est pas le lieu de développer ici leurs divergences. Indiquons néanmoins que le point de fracture principal me semble résider dans la position en définitive parsonienne, macro-sociologique, et anti-phénoménologique de l'analyse institutionnelle, qui étudie, à la différence du projet ethnométhodologique, l'action sociale déjà « consolidée », suivant ainsi la recommandation de DURKHEIM de « considérer les faits sociaux comme des choses ».

Perspectives

Ce sont les éléments théoriques de l'ethnométhodologie que j'ai essayé d'intégrer dans la recherche entreprise à partir de 1984 sur l'entrée dans la vie universitaire des nouveaux étudiants¹². Elle a nécessité, sur le plan méthodologique, que j'en adopte de nouvelles formes. Parce qu'il me fallait être témoin des phénomènes de passage à l'enseignement supérieur que je voulais analyser, il m'a fallu construire une «objectivité du dedans», afin de saisir comment un sujet se déplace dans son rapport au savoir et aux règles, en passant du statut de novice à celui de membre reconnu du groupe.

Je crois avoir montré qu'être étudiant consiste en l'exercice d'un véritable « métier », qu'il s'agit d'apprendre si l'on veut pouvoir survivre aux différentes ruptures que représente pour un individu l'entrée dans l'enseignement supérieur, et plus précisément l'entrée à l'université. J'ai essayé de mettre au jour les mécanismes qui sont à l'oeuvre dans les échecs et les abandons des étudiants, particulièrement nombreux au cours des premiers mois suivant leur arrivée à l'université, qui constitue à la fois une rupture, mais aussi une transition, avec les pratiques scolaires antérieures. J'ai appelé *affiliation* l'initiation nécessaire à ce passage, qui consiste à découvrir et à s'approprier les allant de soi et les routines dissimulées dans les pratiques de l'enseignement supérieur.

Je pense que cette notion est utilisable dans d'autres recherches, non seulement dans l'étude d'autres phénomènes éducatifs, à chaque fois par exemple qu'on examine des apprentissages nouveaux et qu'on veut les évaluer, mais également dans d'autres domaines plus généraux qui relèvent des sciences sociales.

Je citerai ici celles des conclusions auxquelles je suis parvenu, qui sont à mon sens susceptibles d'intéresser d'autres champs que celui de l'enseignement supérieur.

J'affirme que la compétence à être étudiant s'acquiert par :

- l'apprentissage de la manipulation des règles institutionnelles et intellectuelles de l'enseignement supérieur ;
- la mise au jour et l'appropriation des allant de soi et des routines contenus dans les discours, les raisonnements universitaires et leurs règles de classement ;
- la découverte de la practicalité de la règle comme condition d'affiliation, c'est-à-dire la découverte des conditions dans lesquelles on peut transformer des instructions en actions pratiques ;

- la mise au jour d'une temporalité explicite des règles.

Ces conclusions me semblent pouvoir servir de points de départ pour d'autres recherches dans d'autres domaines. C'est ainsi que dans celui de l'enseignement et de la formation, j'ai commencé à explorer plusieurs idées, que je compte développer sous forme de recherches dans les prochaines années. Elles prennent aujourd'hui trois directions :

1 - Je mets en place actuellement (septembre 1990) une recherche sur le comportement des lecteurs de la bibliothèque de l'université de Paris VIII. Cette recherche portera notamment sur les pratiques des nouveaux étudiants en matière d'apprentissage de ce qui est pour eux une nouvelle institution, un nouvel outil, dont ils n'ont en général conscience ni de la force ni de l'efficacité, et dont ils ne savent pas se servir. Etant selon moi un instrument puissant d'affiliation intellectuelle, l'apprentissage de l'accès à l'information scientifique et technique mérite d'être étudié attentivement.

2 - Dans un autre ordre d'idées, j'ai commencé à explorer la question sociale de l'*imposture*. L'imposteur me semble en effet être celui qui, ayant parfaitement assimilé les ethnométhodes du groupe social dont il prétend se faire passer pour l'un des membres, y parvient parce qu'il a su s'affilier, c'est-à-dire identifier et naturaliser en les incorporant les allant de soi et les routines des pratiques sociales du groupe considéré. Certains faits divers relatent régulièrement ce phénomène, mais c'est aussi le cas, étudié par H. GARFINKEL, d'Agnès, ce transexuel qui doit constamment apprendre à devenir une femme, c'est-à-dire à ne pas être dévoilé en tant qu'homme grâce à l'apprentissage systématique et calculé des ethnométhodes féminines qu'il doit, au sens propre, incorporer.

De là, m'est venue l'idée d'examiner le traitement social qui est fait de la *fraude scolaire*, et, partant, de sa sanction. La question est de savoir quel traitement, de sens commun, les éducateurs et les administrateurs scolaires font du problème de la fraude scolaire, et comment elle est un phénomène interactionnellement construit.

3 - L'analyse des situations de travail peut être conduite à mon sens à l'aide de ce que j'appelle le « programme fort » de l'ethnométhodologie. Ce programme consiste à explorer et à analyser en détail l'espace qui existe entre une pratique et l'ensemble des instructions sur lesquelles elle se fonde. Il s'agit de montrer l'exhibition sociale du travail en train de s'accomplir, qui est en fait le produit de l'interprétation des règles constitutives de ce travail. Entre une règle, ou une instruction, et la pratique qui se fonde sur elle, il y a un espace quasiment inexploré par

la sociologie ou la psychosociologie, ou plus généralement par les travaux portant sur l'éducation, qui me semble extrêmement important dans la mesure où il permet d'analyser et de comprendre comment naissent, se construisent et se déroulent les actions pratiques. Cette interrogation me semble directement liée à la question des apprentissages, et donc à l'une des problématiques fondamentales des sciences de l'éducation.

Cet ensemble de recherches à venir, s'il se situe dans la problématique née de l'interrogation ethnométhodologique, me semble également prendre place dans la tradition d'autres recherches françaises en sciences humaines, en particulier dans celle de la sociologie et de la psychosociologie de l'éducation et de la formation. Il ne s'agit pas en effet pour moi d'être seulement en quelque sorte l'importateur en France de certains courants de la recherche américaine en sociologie ou en éducation, mais bien d'intégrer ces démarches dans une pensée française en sciences sociales, épistémologique et philosophique notamment, qui ne me semble pas avoir d'équivalent en Amérique. Toutefois, je sais maintenant qu'à Los Angeles, naissent d'étranges idées. La Californie n'a été qu'une étape, mais elle a marqué ma vie intellectuelle.

Alain COULON

*Professeur en Sciences de l'Éducation,
Université de Paris VIII*

Notes

- 1 Sur le mouvement de psychothérapie institutionnelle, son histoire, ses conceptions théoriques et sa pratique, on pourra consulter :
 - OURY (J.) : *Psychiatrie et psychothérapie institutionnelle*, Paris, Payot, 1976 ;
 - MICHAUD (G.) : *La Borde... un pari nécessaire*, Paris, Gauthier-Villars, 1977 ;
 - POLACK (J.-C.), SABOURIN (D.) : *La Borde ou le droit à la folie*, Paris, Calmann-Lévy, 1976 ;
 - "Histoires de La Borde", *Recherches*, 21, mars-avril 1976.
 - 2 COULON (A.) : *La réforme de l'enseignement supérieur en Algérie : étude socio-pédagogique*, thèse de doctorat de troisième cycle, Université de Paris VIII-Vincennes, 1975.
 - 3 BOURDIEU (P.), PASSERON (J.-C.) : *Les Héritiers*, Paris, Editions de Minuit, 1964.
- BOURDIEU (P.) : *La noblesse d'Etat. Grandes écoles et esprit de corps*, Paris Editions de Minuit, 1989.

- 4 *L'innovation dans l'enseignement supérieur*, Paris, UNESCO, Division de l'Enseignement Supérieur, 1983, 150 p.
- 5 *Les transitions dans le système éducatif*, Ministère de l'Education Nationale, juin 1986.
- 6 GARFINKEL (H.) : *Studies in Ethnomethodology*, Englewood Cliffs (N. J.), Prentice-Hall, 1967.
- 7 KARABEL (J.), HALSEY (A. H.) : *Power and Ideology in Education*, New York, Oxford University Press, 1977.
- 8 Arguments ethnométhodologiques, *Problèmes d'épistémologie en sciences sociales*, III, Centre d'études des mouvements sociaux, EHESS-CNRS, s. d. [1984], 173 p.
- 9 COULON (A.) : *L'ethnométhodologie*, Paris, PUF, [1987] 1990, 2ème édition.
- 10 Jack KATZ était alors en train d'achever son important ouvrage, qui devait obtenir en 1989 le « MEAD-COOLEY Award » : KATZ (J.) : *Seductions of Crime. Moral and Sensual Attractions in Doing Evil*, New York, Basic Books, 1988, 367 p.
- 11 EMERSON (R.) : *Contemporary Field Research*, Prospect Heights, Ill., [1983], 1988, 2ème édition, 335 p.
- 12 COULON (A.) : *Le métier d'étudiant. Approches ethnométhodologique et institutionnelle de l'entrée dans la vie universitaire*, thèse de doctorat d'Etat, 3 volumes, Université de Paris VIII, janvier 1990.