

PHILIPPE GONZALEZ

## De l'économie morale du discours sociologique : autour d'une « classe » et d'un propos « déplacé »

L'article décrit une controverse au sein d'un séminaire de sociologie relative à des propos politiques qu'y aurait tenus l'un des enseignants (l'auteur du présent article). L'analyse d'un message stigmatisant le caractère partisan de l'intervention de l'enseignant permet de faire apparaître les conditions de félicité d'un discours prétendant à une légitimité scientifique dans l'espace public restreint que constitue une classe. Prenant appui sur la description des mécanismes propres à cette controverse, l'analyse monte ensuite en généralité pour s'interroger sur les conditions de félicité de ce même discours dans un espace démocratique – première manière d'envisager son économie morale. L'ensemble du phénomène est envisagé à partir du positionnement énonciatif du locuteur, ce positionnement articulant la consistance morale de l'énonciateur et l'objectivité factuelle de son propos. Une telle conception de l'énonciation a des conséquences majeures sur le travail du sociologue, la thèse étant que les choix méthodologiques quant au traitement des données ont d'emblée des répercussions morales – seconde manière d'envisager l'économie morale du discours sociologique.

« **Q**uiconque entreprend d'étudier la morale du dehors et comme une réalité extérieure paraît à ces délicats dénué de sens moral, comme le vivisectionniste semble au vulgaire dénué de sensibilité commune » (Durkheim, 1990: 33)<sup>1</sup>.

Un œil attentif sur le flot des courriers qui ne cessent de s'engouffrer dans ma boîte électronique, je suis les développements récents des événements qui agitent la capitale française. Les messages parviennent à intervalles réguliers, acheminés par la liste des étudiants et des collaborateurs de l'École des hautes études en sciences sociales. Ils décrivent les suites de l'occupation d'une partie des locaux de l'EHESS par des groupuscules se réclamant de l'anarchisme. L'occupation a laissé des traces matérielles, notamment les déprédations infligées aux locaux et la destruction d'une part importante du matériel informatique. Elle a des implications pratiques, en particulier pour les étudiants. Leurs cours sont suspendus et l'accès aux bâtiments leur demeure interdit, afin de garantir la sécurité des lieux que l'occupation n'a pas investis. Par-delà les dégâts matériels, ce sont les éléments politiques et moraux de cette affaire qui soulèvent les principales interrogations. Sur la liste électronique, comme dans la presse, les commentaires vont bon train à propos de l'absence d'intervention de la police pour déloger les occupants, malgré les appels répétés de la présidente de l'École à venir assurer la protection des lieux.

Les messages se succèdent à un rythme régulier. Je les ouvre, évalue d'un coup d'œil la nature de leur contenu avant de décider s'il vaut la peine d'en poursuivre la lecture. La petite enveloppe iconique signalant l'arrivée d'un courrier apparaît à nouveau au bas de mon écran. Je clique sur ma messagerie, prends connaissance de l'objet de la communication et l'ouvre machinalement. Ma première lecture bute sur son sens, je ne saisis pas d'emblée à qui il est destiné. Il s'adresse à un certain « Monsieur », lui demandant de s'abstenir de faire référence à la situation politique dans le cadre de sa classe. Je ne vois pas quel membre de la liste électronique pourrait être à l'origine de cet échange. Je vérifie à nouveau l'objet du message, puis le destinataire mentionné et me rends compte que ce courrier m'est personnellement adressé.

1. Je remercie A. Bovet, G. Loretan, J. Stavo-Debaugé, Ph. Sormani et le comité de lecture de *Carnets de bord* pour leurs commentaires judicieux.

Pendant quelques secondes, je cherche à quel événement son contenu fait référence et me remémore alors la séance de séminaire qui vient à peine de s'achever. J'ai effectivement formulé un exemple à partir des manifestations estudiantines. Je ressens un profond malaise, une nette impression d'indignité. Simultanément, un sentiment d'indignation me saisit. Les nerfs à vif, j'interromps mon collègue dans son travail, lui décris rapidement le déroulement de la leçon et donne lecture du message. J'espère secrètement qu'il prendra ma défense sur le champ, vilipendant mon correspondant au passage. Contrairement à mes attentes, le collègue ne montre pas l'empressement que j'aurais souhaité. Il hausse les sourcils, balance lentement sa tête d'avant en arrière sans mot dire, les lèvres pincées. Je lis chez lui un embarras similaire à celui qui m'assaille. Au paroxysme de l'énerverment, je rédige une réponse ferme, mais polie, dont je scande le contenu à mesure que l'agitation de mes doigts fait apparaître les mots à l'écran. Ces efforts s'avèrent vains aussi bien pour tirer mon collègue hors de son mutisme que pour calmer mon angoisse. La réponse expédiée, je ne suis pas tranquillisé. En désespoir de cause, je me rue hors du bureau, croise mon chef dans le couloir, lui relate l'anecdote, à l'affût de quelques paroles charitables. Le verdict tombe tranchant: mon interlocuteur se saisit du sujet des manifestations pour réorienter la conversation et esquiver le périlleux exercice de la prise de position. Le soulagement de ma conscience pourra attendre. Je sens un fossé se creuser entre mes collègues et ma personne, mais plus profondément, vis-à-vis de moi-même.

Ces quelques lignes introductives campent l'horizon que prétend adresser cet article; un horizon embrassant simultanément les dimensions morale et épistémique du discours sociologique, les liens que ces dimensions entretiennent entre elles dans la médiatisation que leur offre le positionnement énonciatif d'un locuteur – le sociologue que je suis, dans le cas présent. Très simplement, j'avancerai qu'une personne *se donne* dans son énonciation et que toucher à celle-ci revient à atteindre, si ce n'est la personne elle-même, du moins un aspect de son identité. En suivant le «déplacement» successif d'un propos «déplacé» formulé lors d'une leçon de sociologie<sup>2</sup>, on verra comment des économies morale et épistémique sont faites et défaites au gré d'opérations énonciatives. Ce «déplacement» est ici l'œuvre d'un courrier me sommant de rester à ma place. Le mouvement analytique nous conduira de la situation initiale d'énonciation du propos

contesté au travail subséquent de déconstruction auquel se livre mon correspondant afin de dissoudre le caractère scientifique de mon propos, et dans la foulée, mon identité de sociologue. Ce *défaire* que je subis fera apparaître certaines modalités du *faire* nécessaires aux conditions de félicité du discours sociologique, non seulement au sein d'une «classe», mais également dans un espace public plus large. Paradoxalement, cette défaisabilité atteint mon critique en retour dans la réception de son courrier par des tiers; car pour m'atteindre, il lui a fallu livrer quelque chose de sa personne. Ce sera finalement l'occasion d'évoquer la question de la légitimité de la parole sociologique et de son rapport à la société, la prétention de cette parole à discourir avec justesse du social, à lui rendre justice, lorsqu'elle s'adresse à la société.

### Un propos «déplacé» tenu en «classe»

Comme préambule à l'analyse du message, il me paraît opportun de décrire brièvement le déroulement de la leçon et d'y réinscrire les propos problématiques que j'aurais pu y tenir. Loin de se révéler superflu, ce moment descriptif va permettre de saisir plus précisément les opérations d'interprétation et de catégorisation mises en œuvre par mon correspondant<sup>3</sup>. De fait, l'intervention de cet individu possède certaines caractéristiques propres au dialogue, bien que la médiatisation du support textuel et électronique prévienne la simultanéité temporelle du face à face. Parmi les propriétés dialogiques qui vont nous intéresser, il y a le fait que le sens des propos est indexé sur l'activité conversationnelle, et donc que chaque tour présuppose le tour précédent<sup>4</sup>. Ce présupposé vient s'ancrer dans la séquentialité au sens où l'indexation du propos est produite conjointement par les interlocuteurs au moyen d'une délimitation temporelle minimale entre un avant et un après, de sorte que l'organisation de la prise de parole implique nécessairement ce découpage et le rend visible à toutes fins pratiques pour les membres<sup>5</sup>. Loin de se réduire à la simple conversation, ou encore à une autre forme de l'échange dialogique (comme le serait la correspondance épistolaire), la séquentialité consiste en une propriété générale de l'action et se trouve liée au caractère temporel de celle-ci. Ainsi, on pourrait avancer de manière minimale que le sens d'un geste ou d'une parole dépend éminemment du moment où il s'insère dans le cours d'action. C'est du moins ce que s'efforcera de faire apparaître l'analyse. Passons à la description de la leçon incriminée.

2. Le cadre de la leçon en question était un séminaire de sociologie en première année de Bachelor. Pour des raisons stylistiques, j'emprunterai largement et indifféremment au champ sémantique des termes propres à l'enseignement tels «cours», «leçon», etc.

3. La narration de la séance de séminaire en question est inévitablement teintée du point de vue moral du narrateur que je suis. C'est là une conséquence de l'articulation mise

au jour par P. Ricœur (1990) entre le *décrire* et le *prescrire* transitant par un *raconter*. Les travaux de H. Sacks (1974), D. Smith (1978) et L. Jayyusi (1984) sur la catégorisation parviennent à des conclusions similaires. Partant, l'idée d'une description purement *factuelle* s'évapore, une description *équitable* étant ce à quoi on peut raisonnablement prétendre. Loin de miner l'idée centrale portée par le présent article, ce constat ne vient que renforcer mon argumentation générale.

4. Il faudrait ajouter que non seulement l'indexation du sens des propos découle et prend appui sur l'organisation des tours précédents, mais que de ce fait, il y a une orientation prospective des interlocuteurs vers les tours suivants dans la possibilité de clarifier des allusions ou des termes qui resteraient opaques. Le présent article ne traitant que la séquence initiale de l'échange, soit s'arrêtant à ce premier message, je laisse de côté certains éléments relatifs à l'aspect prospectif.

Celui-ci est d'ailleurs une composante fondamentale de la réponse décrite en introduction que j'adresse à mon correspondant.

5. Voir à ce propos les travaux développés par l'analyse de conversation dans le sillon du champ d'investigation inauguré par E. Schegloff et H. Sacks (1974).

Le séminaire que nous animons avec mon collègue vise à initier les étudiants de première année à la lecture des textes sociologiques<sup>6</sup>. Ce semestre, nous avons retenu le classique de Durkheim, *Les règles de la méthode sociologique*. Lors de la leçon en question, nous abordons le premier chapitre de l'ouvrage, «Qu'est-ce qu'un fait social?». Après la présentation du chapitre par un groupe d'étudiants, je mène une critique sur certaines conceptions durkheimiennes quant à la nature de ce fait. En substance, mon argumentaire vise les exemples retenus par l'auteur pour établir l'extériorité et le caractère coercitif des phénomènes sociaux. A mon sens, les descriptions de Durkheim manquent d'épaisseur et sont trop rapidement cristallisées : elles se situent systématiquement au terme de l'action et traitent celle-ci comme si elle était immédiatement dotée d'une intelligibilité dès qu'elle apparaît dans le champ de perception des agents. Cette dotation de signification semblerait immanente à l'action elle-même, comme si elle pourvoyait une étiquette, le rôle des agents se limitant à reconnaître la prégnance de ce sens, soit à lire l'inscription sur l'étiquette. Dans ce chapitre initial, l'auteur paraît donc négliger de manière systématique les opérations des membres pour produire collectivement le sens d'un événement<sup>7</sup>. Certes, le fait social présente une forme d'extériorité en regard des pratiques individuelles; il comporte également une part de coercition. Celles-ci sont néanmoins le produit des pratiques des agents. Ce n'est qu'au cours d'une telle production que le caractère contraignant d'un phénomène social peut être reconnu et donner lieu à des évaluations, des imputations de responsabilité et, éventuellement, à des sanctions<sup>8</sup>.

Dans le prolongement de ma critique et afin d'étayer mon propos, je prends pour exemple les événements contemporains des manifestations contre le Contrat Première Embauche (CPE) qui animent la rue parisienne, soulignant que la question de l'identification rapide

6. Le fait que ce cours soit donné conjointement avec M. Borsky m'a permis de vérifier mon compte-rendu des événements auprès de mon collègue.

7. Il faudrait atténuer cette critique en regard d'autres passages de l'ouvrage où l'auteur reconnaît expressément la part des agents dans la production des faits sociaux : « En effet, les choses sociales ne se réalisent que par les hommes; elles sont un produit de l'activité humaine. Elles ne paraissent donc pas être autre chose que la mise en œuvre d'idées, innées ou non, que nous portons en nous, que leur application aux diverses circonstances qui accompagnent les relations des hommes entre eux. L'organisation [...] de la société apparaît ainsi comme un simple développement des idées que nous avons sur la société, l'État, la justice, etc. Par conséquent, ces faits et leurs analogues semblent n'avoir de réalité que dans et par les idées qui en sont le germe et qui deviennent, dès lors,

la matière propre de la sociologie. » (Durkheim, 1990 : 18).

8. D'aucuns auront reconnu une lecture garfinkelienne de l'aphorisme durkheimien sur l'objectivité du social, proposition que le sociologue étasunien présente comme le (nouveau) « programme de l'ethnométhodologie » (Garfinkel, 2002).

9. L'exemple des manifestants interpellés visait à expliciter un point de ma critique à l'encontre de Durkheim. Dès lors, je n'ai pas pris le soin, sur le moment, d'indiquer les travaux sociologiques traitant de ces questions. J'ai librement extrapolé à partir de diverses sources : les recherches de H. Becker (1985) sur la notion policière de « respect » ; certaines remarques de H. Sacks (2002) à propos des inférences opérées par les policiers, sur la base d'un savoir de sens commun, afin de repérer des incongruités catégorielles ; les investigations d'A. Cicourel (1974) sur la délinquance juvénile et le déroulement

des casseurs est d'abord un impératif d'ordre pratique pour les agents de police. Dans une situation exigeant de distinguer entre un « casseur » et un étudiant « normal », certaines caractéristiques phénotypiques peuvent se révéler éminemment pertinentes pour ces mêmes policiers : un étudiant exhibant un phénotype maghrébin aura probablement plus de chances de connaître une interpellation qu'un étudiant dont l'allure exhibe des signes d'appartenance bourgeoise. D'autre part, dans le cas où ils seraient transférés au poste, des traitements différenciés sont à nouveau susceptibles d'apparaître : les agents de l'ordre pouvant (a) choisir de téléphoner aux parents de l'étudiant en question et abandonner la poursuite du traitement administratif du dossier, ou (b) privilégier une procédure administrative plus conséquente passant par la « comparution immédiate ». Là encore, pour un même acte, les procédures choisies par les agents (de police, dans ce cas) ne sont pas insensibles à certaines caractéristiques sociales des interpellés, la probabilité de suivre la filière juridique n'étant pas distribuée de manière homogène<sup>9</sup>. Je conclus en lançant « Merci Sarko ! », puis passe au point suivant de ma critique du chapitre initial des *Règles*.

Mon exemple vient donc appuyer l'argument relatif à la participation des agents dans l'identification et la catégorisation d'un comportement, y compris dans une situation où un cadre juridique serait potentiellement mobilisable pour décrire l'action comme une infraction. Dès lors, l'existence d'une règle n'est pas une condition suffisante à son application, encore faut-il qu'elle soit mobilisée par les membres.

L'explication théorique qui précède et son illustration par un événement tiré de l'actualité n'ont suscité ni débat ni interrogations de la part des étudiants. La leçon s'est achevée peu après, de manière habituelle. Cette absence de réaction explique en partie la difficulté qui fut la mienne sur le moment de m'identifier comme le destinataire du message électronique.

## Le « déplacement » du propos ou défaire le sociologue

Nous allons à présent analyser le courrier en ayant recours à des outils sensibles aux dimensions catégorielle, séquentielle et énonciative du matériau. Plutôt que d'opposer arbitrairement forme et contenu, on verra comment l'une

des interrogatoires d'adolescents par des policiers.

et l'autre dimensions sont combinées dans la production conjointe du phénomène que constituent ce mail et sa réception. L'analyse montrera le travail déployé par mon correspondant afin d'inverser en sa faveur une part de l'asymétrie entre enseignant et enseigné. Les opérations auxquelles il se livre prennent appui sur mon propos « déplacé », dont le « déplacement » successif va permettre de défaire la dimension morale de mon énonciation et la pertinence scientifique de mon discours. L'inversion vise finalement à établir en classe une économie des discours qui renverrait les questions et l'activité politiques dans la sphère privée de l'enseignant.

L'objectif du travail analytique ne consiste pas tant dans la reconstruction des intentions de mon correspondant, de ce qu'il aurait pu avoir en tête au moment de la rédaction de son billet, mais bien dans l'explication des différents éléments matériels sur lesquels le lecteur va prendre appui pour lire ces mots à la manière d'un tout signifiant, soit un message porteur d'informations, d'intentions et de doléances en provenance d'un individu, et donc, visant à connaître une certaine effectivité sur la personne du destinataire. La focale analytique se concentre ainsi sur les opérations de réception du message, celui-ci étant appréhendé par le lecteur comme acheminant le propos d'un auteur<sup>10</sup>. Venons-en au courrier.

01 Objet: Politique

02

03 Monsieur

04

05 Je vous prie de renoncer à faire de la politique dans la  
06 classe. Ce que vous pensez de Sarkozy, de la police française  
07 ou des maghrébins ne regarde pas les étudiants.

08

09 Merci beaucoup!

10

11 [Initiale du prénom et nom de l'émetteur]

## Description du message

Je commence l'analyse en formulant quelques observations sommaires sur les données. On peut tout d'abord observer que l'objet du message, l'évocation de la « politique », fournit des instructions de lecture quant à l'ensemble du propos, ce qui se voit confirmé par la reprise explicite du même terme dans la première phrase. Un second élément notable porte sur les marques de formalité que

10. Le mouvement analytique est proprement phénoménologique en ce qu'il refuse de réduire la compréhension du sens au simple assemblage atomiste d'éléments discrets, mais saisit la démarche dans un mouvement noético-noématique: le lecteur projette prospectivement et rétrospectivement une forme (*Gestalt*) sur la page ou l'écran qui s'offre à sa perception. Sur la corrélation noético-noématique, voir A. Gurwitsch (2002: 125-130). On pourrait dresser un parallèle avec

présente l'adresse. Celles-ci sont réduites à leur part congrue. L'adresse ne mentionne qu'un « Monsieur » dépourvu de toute forme de modulation; la tournure usuelle pour évoquer la déférence, un « cher » précédant le « Monsieur », est absente. De manière similaire, les salutations d'usage venant clore un message à caractère plus formel font défaut. Elles sont englobées dans le « Merci beaucoup! ». Comme l'analyse détaillée le fera apparaître, cette salutation participe encore de l'objet du message et ne présente pas la gratuité habituelle des formulations finales<sup>11</sup>. Situé après l'adresse et débordant sur le remerciement final, le contenu du message prend l'allure d'une demande, ou plus précisément, d'une prière. Il s'agit là de la forme maximale de politesse que va revêtir le propos de l'émetteur. Quant au dernier élément, la signature de l'émetteur, elle exhibe à nouveau, par la conjonction de l'initiale du prénom et du nom de famille, la distance entre les interlocuteurs, tout en réitérant le rappel du caractère formel que revêt le message.

Cette rapide description permet d'établir différentes propriétés du courrier, notamment quant aux rapports qu'il indique entre l'auteur et le destinataire. Ces rapports sont d'abord le fait des marques formelles qui apparaissent aux places séquentielles éminemment conventionnelles que sont l'adresse, les salutations finales et la signature<sup>12</sup>. Une certaine ambiguïté apparaît dans le remplissage de ces places. Ainsi, bien que la distance entre les interlocuteurs soit maintenue et que la plupart des marques habituelles de politesse soient disponibles, le courrier ne peut être décrit en termes de « déférence ». La politesse y est minimale et conserve une certaine distance entre les interlocuteurs, la distance propre à une position hiérarchique où l'un des locuteurs se situe au-dessus de l'autre. Ici, cette asymétrie est maintenue dans la forme, mais pas dans le contenu: celui-ci vise précisément à inverser la relation afin de produire un effet particulier. C'est ce travail que va mettre en évidence l'analyse de la partie centrale du courrier [5-9].

l'expérience « thérapeutique » de H. Garfinkel (1984) où il demande à des étudiants de se soumettre au conseil d'un psychologue auquel ils sont reliés par l'intermédiaire d'un dispositif audio. Le psychologue est censé se trouver dans une autre pièce et ne répond que par l'affirmative ou la négative aux questions de l'étudiant. Ce dernier est chargé de poursuivre l'exposé de son problème sur la base des réponses qu'il reçoit. En réalité, il n'y a pas de thérapeute; il s'agit d'une bande sur laquelle des réponses ont été enregistrées de manière aléatoire. Garfinkel démontre par ce moyen les opérations mises en œuvre par les membres pour constituer du sens. Il y a cependant une différence de taille entre le dispositif garfinkélien et le courriel qui nous occupe: alors que le premier relève d'un cadre expérimental reposant sur l'absurdité des réponses données par le psychologue fictif, dans le second cas, il s'agit d'une situation ordinaire où le message revêt d'emblée un caractère sensé.

11. Des tournures telles que « Bien à vous », « Meilleures salutations », etc., présentent la propriété d'être détachées du contenu explicite du message quant bien même elles exprimeraient des degrés de formalité différenciés. D'une certaine manière, leur gratuité propositionnelle leur permet d'indiquer la nature de la relation qui lie les interlocuteurs, soit la distance formelle, et donc sociale, entre ceux-ci.

12. Pour un développement plus conséquent sur la question des places séquentielles ouvertes par un courrier, le lecteur est renvoyé à l'un de mes articles précédents où j'analyse ce mécanisme en détail (Gonzalez, 2004).

Le corps du message s'articule en trois moments, chacun correspondant à une phrase. Son auteur formule successivement une demande [5-6], la motive [6-7] et, finalement, anticipe son obtention [9]. Ainsi, (a) la première phrase établit le mobile du message en prenant appui sur la question « politique » déjà évoquée. Elle décrit mon enseignement comme problématique et définit les modalités auxquelles il devra se conformer par la suite. (b) La phrase suivante fournit les éléments qui justifient la critique de mon comportement et peut donc faire l'objet d'une lecture causale en regard de ce qui précède : la prière de mon correspondant est la conséquence de ces éléments. (c) Le remerciement final vient clore, à la fois le courrier et la demande, la locution « merci » exprimant l'anticipation de l'accomplissement d'une action ou le fait que celui-ci ne saurait tarder. Partant, l'auteur anticipe que mon comportement se conformera à la requête formulée par le moyen de son message.

L'analyse de la demande fait ressortir l'appareillage catégoriel sur lequel repose la revendication de mon interlocuteur. Cette demande implique ma catégorisation comme un « enseignant ». Deux termes ressortent explicitement au dispositif catégoriel relatif à l'enseignement, soit « classe » [6] et « étudiants » [7]. Ce dernier terme constitue une catégorie venant s'agencer dans une paire dont l'autre membre est l'« enseignant ». On est là en présence de ce que H. Sacks (1974) définit comme une « paire relationnelle standardisée » [*standardised relational pair*], une des propriétés de ces paires étant le fait que chaque membre au sein de la relation possède des *droits* et des *obligations* vis-à-vis du membre appareillé, ici, l'enseignant en regard de l'étudiant et inversement<sup>13</sup>. La demande véhiculée par le message fait donc fond à partir de cet implicite catégoriel relatif au cahier des charges qui incombe à chacun des membres du dispositif, ainsi que sur l'identification de ma personne en tant qu'enseignant. Cet aspect de la description se révèle à ce point central que son oblitération préviendrait une juste saisie des opérations auxquelles se livre mon correspondant et de leurs conséquences pratiques.

Un second élément tout aussi central, mais moins évident au premier abord, tient à la nature du cours lui-même : il s'agit d'un séminaire de *sociologie*. Cet élément ne transparait pas explicitement dans le message, il est présupposé et tend même à se voir oblitéré. Or, qu'il s'agisse d'une leçon de sociologie revêt une importance

13. La définition de la paire relationnelle standardisée en termes de « droits » et d'« obligations » est susceptible de prêter le flanc à une critique de jurisme pour autant qu'on se livre à une lecture ou à une application étroites de ces concepts. Ceux-ci renvoient avant tout à une économie pratique et surtout morale où les garants de l'application de ces modalités sont d'abord les membres de la relation et ensuite des tiers, l'embranchement sur un arbitrage juridique n'étant pas immé-

diatement évident. Dans le cas du rapport entre « enseignant » et « étudiant », l'économie juridique de la relation est seconde vis-à-vis de son pendant moral, bien qu'elle soit envisageable à partir de, et ancrée dans, celui-ci.

particulière en regard de la paire relationnelle liant l'enseignant à ses étudiants. Celle-ci vient s'indexer dans un contexte spécifique, perdant au passage une part de son formalisme pour gagner en épaisseur. On obtient alors une paire plus spécifique « enseignant de sociologie »/« étudiant de sociologie » où le qualificatif, loin de revêtir un caractère cosmétique, spécifie la nature de la relation, et par conséquent, les thématiques que l'on pourrait s'attendre à voir traitées en classe. Pour s'en convaincre, il suffit d'imaginer le même message adressé à un professeur de musicologie ou de physique nucléaire. Dans leurs contextes d'enseignement, la critique revêt une force supplémentaire, les disciplines musicologique ou physique étant plus éloignées du sujet évoqué. Dès lors, la formulation du message va tendre à gommer l'indexation de la leçon dans le contexte d'un enseignement de sociologie, cela ayant pour effet d'augmenter l'incongruité de mon comportement, de par la focalisation excessive sur mon rôle *d'enseignant* au détriment de celui de *sociologue*. Un tel mouvement explique pour une bonne part la difficulté de l'analyse pour rendre compte de l'orientation proprement *sociologique* de l'enseignement.

Dans les prochaines sections, je m'attarderai plus longuement, d'une part, sur les difficultés inhérentes à la nature asymétrique du dispositif « enseignement » et, d'autre part, sur le passage de propos tenus en situation d'enseignement au discours sociologique. Cet examen minutieux vise à écarter le soupçon de formalisme qui pourrait peser sur la démarche analytique. Au contraire, loin de réifier les usages catégoriels, l'analyse vise précisément à montrer de quelle manière les personnes impliquées dans le cours d'action mobilisent et reconfigurent ces catégories.

### L'asymétrie « enseignant »/« enseigné » : de sa formalisation à son incarnation

Concernant l'asymétrie relationnelle propre à la situation d'enseignement, on distinguera finement, tout en les réarticulant, entre l'organisation logique (quasi *a priori*) des catégories propres à la paire catégorielle et son implémentation pratique. Cette distinction permet d'établir la préexistence de la relation « enseignant »/« enseigné » à sa mobilisation effective dans une relation incarnée, et donc d'appréhender plus justement son aspect formel. Dès lors, cette paire se présente d'emblée sur un mode asymétrique, la négation de cette asymétrie venant menacer la consistance logique du dispositif catégoriel lui-même. En d'autres termes, l'emploi de cette paire pour décrire une relation effective présuppose minimalement un écart de connaissances ou de compétences entre des individus, la relation visant justement à combler cet écart. Ainsi, si je réponds à une petite annonce pour des leçons de piano, je m'attends minimalement à ce que le professeur sollicité possède une maîtrise artistique qui dépasse la mienne, du moins dans certains domaines, et qu'il soit en mesure de m'en communiquer une part.

Toutefois, à peine énoncé, mon exemple pianistique s'achoppe aux limites de son formalisme. Il se peut très bien que l'individu en question soit un mauvais pédagogue ou qu'il garde jalousement son savoir, ne le distillant qu'au compte-goutte, afin de prévenir qu'un élève ne vienne surclasser le maître. Il est possible également que ses compétences ne soient pas celles qu'il aurait laissé entendre et que ma maîtrise instrumentale soit comparable à la sienne. Dans tous les cas, on perçoit les inflexions, parfois radicales, que la relation incarnée vient faire subir à la logique initiale de la paire relationnelle, quitte à annuler ou à inverser l'asymétrie.

Si nous revenons à une situation d'interaction plus proche de la séance de séminaire qui nous occupe, on constatera que plusieurs dispositifs viennent ancrer et exhiber pratiquement l'asymétrie entre enseignant et enseignés dans le cadre d'une classe. Dans l'espace de la salle, par exemple, l'enseignant connaît une liberté de mouvement supérieure à celle de ses étudiants. Il occupe souvent une position spatiale centrale, face à la classe, et focalise sur lui le regard des enseignés, alors qu'il communique sa matière. Il procède à l'allocation de la parole et se sent libre d'interrompre un étudiant pour l'interroger, le féliciter, le compléter, lui assigner une tâche, ou lui délivrer un blâme. Il peut, sans trop de risques, monopoliser la parole, afin de se livrer à une explication, choisissant de réorienter une thématique ou de procéder à une digression<sup>14</sup>. Ce sont là autant d'activités qu'il est difficile d'attribuer dans une semblable mesure à l'autre membre de la paire relationnelle, l'étudiant, tant elles sont vues comme dévolues, liées ou attachées à la catégorie «enseignant». Or, l'ensemble de ces activités, en particulier lorsqu'elles prennent l'allure de prérogatives inhérentes à la tâche de l'enseignant, est orienté vers un but qui se charge à la fois d'une dimension pratique et morale: il s'agit non seulement de transmettre un savoir ou des compétences à des étudiants, mais encore, de *bien* les transmettre, de manière appropriée, dans les limites de la bienséance, sans tirer un parti excessif de l'asymétrie propre à la situation. En résumé, cette asymétrie pratique relative repose sur le présupposé d'une asymétrie cognitive, tout en l'exhibant et en la reproduisant au moyen d'une mise en scène réglée de l'interaction entre les divers participants.

Rapportée à la leçon incriminée, on peut mesurer de quelle manière cette asymétrie vient s'incarner dans certaines pratiques d'enseignement et comment elle affleure dans le message qui m'est adressé dans la foulée. On constate à nouveau le lien étroit entre l'écart cognitif supposé et les modalités pratiques relatives à l'attribution de la parole ou au choix des thématiques en séance. La rapide description du déroulement du cours montre qu'il m'incombe de compléter l'exposé d'un groupe d'étudiants en y ajoutant des éléments critiques à l'égard de Durkheim. Ce complément donne l'occasion de monopoliser la parole, dans une situation de séminaire qui ne présuppose pas, à la différence d'un cours *ex cathedra*, que l'enseignant soit l'unique locuteur. Ce faisant, je prends appui sur des

événements de l'actualité pour déployer mon propos, rapportant au premier chapitre des *Règles* des éléments thématiques qui ne lui sont pas directement familiers, soit des interpellations policières lors de manifestations estudiantines contemporaines.

L'intervention de mon correspondant montre qu'il reconnaît implicitement le fait que je suis au bénéfice d'une grande latitude dans le choix des thèmes discutés en «classe», son intervention visant justement à limiter l'éventail des possibilités, afin d'éviter que ne soient abordés des sujets inappropriés à la situation d'enseignement ou que des sujets appropriés fassent l'objet d'un traitement déplacé – ce qui tomberait sous le coup d'un «faire de la politique». D'autre part, il semblerait que le format de cette intervention – un message électronique – intègre l'économie des rapports interactionnels propres à ce séminaire, notamment quant à la gestion de la parole. Le choix d'un courrier privé permet à mon interlocuteur d'éviter notamment la charge conflictuelle inhérente à une intervention publique formulant les mêmes griefs, une intervention de ce type risquant de me faire perdre la face devant la classe<sup>15</sup>. Toutefois, cette prévention revêt un double aspect: mon correspondant me ménage tout en se protégeant, ce qui lui permet d'esquiver la difficulté consistant à critiquer la personne dont on présuppose qu'elle est au bénéfice d'une asymétrie cognitive et institutionnelle l'autorisant à gérer l'attribution de la parole comme bon lui semble. Dans un tel cas de figure, la critique se situe dans une position inconfortable où il lui faut remettre en cause la pratique de la personne dont il dépend pour s'exprimer publiquement, cette intervention irrévérencieuse pouvant être stigmatisée comme un empiètement indu sur le déroulement du cours, et par conséquent, faire l'objet d'un blâme public, et éventuellement de représailles.

On saisit mieux à présent de quelle manière la demande véhiculée par le message s'appuie sur l'implicite catégoriel propre au cahier des charges qui incombe à chacun des membres de la paire relationnelle «enseignant» / «enseigné». Plus précisément, on perçoit comment l'incarnation effective du dispositif catégoriel se voit critiquée sur la base de certaines propriétés formelles de la paire. Nous verrons par la suite que cette intervention est motivée par le bien des étudiants, le souci didactique ne transparaissant plus dans la manière dont je formule mon exemple. Au contraire, le bien des étudiants

14. La liste de ces éléments ne prétend nullement à l'exhaustivité, mais se veut indicative de l'accomplissement pratique d'un «faire <être l'enseignant>». Une description plus fine devrait notamment tenir compte de l'allure de l'enseignant, son aspect vestimentaire, son âge: autant d'éléments qui le différencient visuellement de ses étudiants et qui contribuent à créer une asymétrie. Je remercie G. Loretan d'avoir attiré mon attention sur ce point.

15. Je pense ici aux travaux d'E. Goffman (1974) sur le maintien interactionnel de la face comme coproduction des interactants.

(compris comme la transmission de connaissances et de compétences particulières) ferait les frais de mon intervention politique.

### **De l'enseignant au sociologue, soit de l'enseignement au discours scientifique**

C'est par le moyen des connaissances et autres compétences particulières que je suis censé transmettre lors de mon séminaire, que l'on abordera l'imbrication des catégories «enseignant» et «sociologue». Cette imbrication repose sur la contiguïté thématique, sous-tendue par un semblable soubassement théorique et méthodologique, des contenus de l'enseignement et d'un discours scientifique sur le social. Cependant, avant d'établir cette contiguïté, il convient de renforcer l'argument par un recours au contexte interactionnel.

Dans l'approche phénoménologique et praxéologique revendiquée ici, la sollicitation du contexte s'apparente au principal écueil dont il faudrait se garder. Une telle mise en garde se justifie pleinement si la recontextualisation procède d'une circularité du raisonnement prévenant l'analyse, ou plutôt, prétendant à une causalité des conditions environnant l'action indépendamment d'une *orientation* des acteurs. C'est précisément sur ce point de l'orientation que cette approche de la sociologie se départit de postures moins attentives à la perspective des personnes dans leur commerce quotidien. Dès lors, la simple invocation du cadre contextuel dans lequel se déroule l'interaction se révèle insuffisante si l'analyse ne prend soin d'indiquer de quelle manière ce cadre est effectivement mobilisé par les personnes et donne prise à leur action.

Le décor de cette controverse relative au contenu de l'enseignement est un séminaire de sociologie, s'inscrivant dans le programme d'un département de sociologie. Les étudiants astreints à ce séminaire briguent, pour la plupart, un diplôme dans cette discipline ou y font un complément de formation. De plus, la matière enseignée est un ouvrage classique de cette même discipline, à savoir *Les règles de la méthode sociologique*. Posés de cette manière, le lieu académique qui accueille le séminaire, ainsi que le thème dont il traite, semblent asseoir la nature sociologique des propos échangés. Cependant, le risque demeure de réduire la nature des interactions au contexte dans lequel elles se déroulent, sans prêter attention à ce qui est effectivement échangé par les participants. Certes, ces différents éléments qualifient la pertinence d'une option analytique, sans pour autant la garantir définitivement, la garantie ne pouvant découler en dernier ressort que d'une mise en rapport entre l'orientation de l'action et les circonstances dans lesquelles elle se déploie. On pourrait imaginer que certains propos échangés lors de la séance ne ressortent pas spécifiquement à la discipline enseignée (par exemple, des injonctions quant à la ponctualité des étudiants ou des questions relatives

aux critères formels de rédaction d'un compte rendu). C'est donc du message qu'il nous faut repartir.

Bien que mon correspondant formule ses griefs de manière négative, c'est-à-dire sans mentionner explicitement la nature du cours, il n'en demeure pas moins que sa critique porte sur le contenu de l'enseignement. Il s'agit de distinguer ce qui concerne les étudiants de ce qui «ne [les] regarde pas» [07]. Ce dernier élément est formulé en termes d'un «faire de la politique en classe» et s'oppose, par conséquent, à l'allure normale d'un séminaire, celui-ci se devant de demeurer libre de toute affiliation partisane. (Nous reviendrons sur ce point d'ici peu). La neutralité axiologique invoquée vise à pouvoir délivrer un enseignement adapté aux attentes estudiantines. Or, en formulant le contre-exemple de ce qu'il faudrait faire, soit mon illustration à partir des interpellations policières, le message laisse transparaître des éléments spécifiques propres à la leçon incriminée. Perçus selon la perspective du message, ces éléments exemplifient une incartade partisane, alors que saisis depuis le point de vue de mon compte rendu de la séance, ils s'inscrivent – bien que problématiquement pour l'allusion au Ministre de l'Intérieur français – dans le fil d'un propos portant sur la pratique de la sociologie et tentant de rendre compte d'un phénomène social. C'est ici que le recours au contexte permet de lever partiellement l'implicité lié au caractère situé du propos, à son indexicalité. L'enjeu de l'échange consiste donc à bannir les propos partisans au profit d'un enseignement rigoureux de la sociologie envisagé comme un discours *scientifique sur le social*.

Quant à ma personne, le rappel à l'ordre dont je fais l'objet présuppose que je possède les compétences requises pour pouvoir obtempérer à l'injonction qui m'est faite de délivrer un tel enseignement, soit de communiquer le caractère scientifique de l'approche sociologique. Dès lors, mon correspondant se fonde sur des éléments contextuels (un enseignement de sociologie dispensé dans un département de sociologie) pour appuyer son exigence et voir sa critique porter, le présupposé étant que je possède les compétences scientifiques requises pour formuler une analyse du social axiologiquement neutre. Par conséquent, je suis perçu, ou du moins percevable, comme un enseignant doublé d'un sociologue.

Cet excursus sur les rapports qu'entretiennent les figures de l'enseignant et du sociologue a permis de mettre en évidence l'articulation du contexte et de la situation d'interaction, le contexte donnant prise au déploiement de l'action de par sa mobilisation, son investissement, et si besoin, sa reconfiguration. Partant, il est possible de dire que je parle en tant que sociologue, certes en vertu de mon insertion académique, mais bien plus en regard de l'orientation de l'échange qui donne lieu à controverse. Dans ce second sens, le discours sociologique est à entendre dans un sens plus large que son ancrage disciplinaire: il s'agit d'un propos prétendant à

une certaine expertise scientifique sur le social. Dès lors, j'aurais pu faire l'objet d'attentes et d'objections similaires si j'avais été inséré dans un autre département de sciences humaines, serait-ce en histoire contemporaine, en économie politique ou en géographie humaine. Dans la suite du texte, on entendra le « discours sociologique » dans ce second sens, bien que j'y fasse allusion depuis mon rattachement disciplinaire.

### Les conséquences de l'(in)adéquation morale de l'enseignant sociologue sur l'objectivité factuelle de son discours

Les précédents développements sur l'asymétrie du dispositif d'enseignement et la figure de l'enseignant sociologue fournissent l'arrière-fond pratique sur lequel vient s'adosser le travail catégoriel opéré par le message. Comme je l'ai partiellement évoqué, l'appui fourni par ma catégorisation en tant qu'enseignant permet à mon correspondant de soulever l'enjeu problématique du message en décrivant mon activité didactique comme un « faire de la politique ». A ce stade émerge une incongruité catégorielle, l'action décrite n'appartenant pas au dispositif de l'enseignement, mais à celui du militantisme. Le problème ne tient ni au fait que je puisse me livrer à une activité politique, ni à ma profession d'enseignant en sociologie, mais bien à leur conjonction, voire plutôt à leur confusion, ce que rend élégamment la formule « dans la classe ». Paradoxalement, la description de mon activité en termes d'un « faire de la politique » vise justement à défaire mon enseignement, et vient m'atteindre par la suite dans mon identité d'enseignant de sociologie.

La déstructuration de mon activité et de mon identité s'opère par le biais d'une *subversion* de mon propos, soit par la production d'une version subversive de celui-ci<sup>16</sup>. Cette subversion présente trois caractéristiques. Premièrement, elle conserve certaines propriétés sémantiques de mon discours. J'ai effectivement mentionné la « police française », et dans une certaine mesure l'adjectif « maghrébin » (qui devient une catégorie ethnique). Quant à mon allusion à « Sarko », elle a bien été comprise comme se référant à « Sarkozy », ce qui implique de la part de mon correspondant des compétences minimales quant à l'actualité politique hexagonale. En second lieu, une portion de mon propos a disparu, en particulier les références aux étudiants et aux manifestations. Finalement, bien que le message reprenne l'articulation de mon exemple, il en inverse la séquence, posant d'abord l'allusion au Ministre de l'Intérieur pour ensuite remonter de la police aux Maghrébins. Or, cette inversion n'est pas anodine ; elle permet justement de subsumer l'ensemble de ces éléments sous le dispositif catégoriel « politique » et de formuler une description de mon activité en termes de « faire de la politique ».

La prise pour ce réagencement catégoriel a été fournie par mon allusion à « Sarko » qui, par le moyen de l'inversion,

devient une grille herméneutique ouvrant la voie à une compréhension rétrospective de mon intervention sur le mode du discours militant, et non plus comme un cours de sociologie. L'allusion serait ici une perche tendue à mon auditoire, au moyen de l'ironie, pour lui permettre de saisir la portée réelle de mon propos. De fait, ce que saisit de manière très juste mon correspondant, c'est le caractère causal de la mention de « Sarko » : le tableau que je dresse du déroulement des interventions policières est suivi séquentiellement par cette allusion, qui peut dès lors être entendue causalement, Sarkozy étant présenté comme le responsable de certaines discriminations. La fin de mon intervention constituerait, ainsi, une forme de dénonciation partiellement assumée par le jeu énonciatif que permet le recours à l'ironie.

Le réagencement séquentiel des catégories sollicitées par l'exemple sur les manifestations permet la production d'une nouvelle intelligibilité de mon discours, non seulement en termes de « faire de la politique », mais plus profondément à la manière d'un point de vue partisan. Dès lors, un problème moral surgit dans l'opposition que mon correspondant établit entre mon statut d'enseignant et le genre de propos tenus en classe, sa critique reposant sur un principe moral fort, à savoir le fait que l'enseignant se doit de dispenser un savoir dénué de partialité. Cette critique n'entaille pas encore la nature des faits évoqués ; pour l'instant, il s'agit de percevoir ses conséquences sur ma personne. Ce qui est dissous à ce point, c'est mon *adéquation morale* d'enseignant (Cuff, 1993). Je suis implicitement dépeint sous les traits d'un *mauvais* pédagogue usant de la salle de classe comme d'une tribune pour exposer ses idées « politiques », ce qui s'apparente au comble de la partialité et de la mauvaise foi.

La déstructuration de mon adéquation morale d'enseignant se répercute également sur les faits que je décris. La lecture sociologique des modalités présidant aux interpellations des manifestants et au traitement judiciaire des interpellés n'est plus perçue comme ancrée dans des données empiriques dégagées par la sociologie, soit comme un discours scientifique, mais se trouve réduite au rang d'opinion « politique » entretenant un degré problématique d'adéquation au réel. Dès lors, la dissolution de l'*objectivité factuelle* de mon discours est la conséquence directe de mon inadéquation morale, c'est-à-dire de la suspicion qui entoure le point de vue partisan que mon correspondant pense déceler chez moi<sup>17</sup>.

16. J'emprunte le concept de « subversion » à E. Cuff (1993) qui le dégage quant à lui d'une relecture critique et féconde de l'article séminal de D. Smith, « K is mentally ill » (1978).

17. C'est l'un des résultats principaux des travaux d'E. Cuff (1993) que d'avoir dégagé le lien étroit qu'entretiennent l'*adéquation morale* du locuteur et l'*objectivité factuelle* à laquelle prétend son discours.



Le double mouvement critique vis-à-vis de mon *adéquation morale* en tant que locuteur autorisé et de l'*objectivité factuelle* de mes propos permet à l'émetteur d'instaurer une nouvelle économie des discours prenant appui sur une distinction étanche entre des sphères publique et privée. La distinction est construite sur l'opposition « ce que vous pensez [...] ne regarde pas les étudiants » [6-7], le premier membre renvoyant au caractère privé de mes opinions politiques, le second se rapportant à ce qui est dicible dans une classe. Dès lors, tout ce qui se trouve pris entre les deux termes de l'opposition, et plus largement, toute forme de discours qui pourrait apparaître comme politiquement connotée, se trouvent rejetés hors de l'espace de parole que circonscrit le cours.

Cette redéfinition de la parole publique se pourvoit d'un souci légitime qui n'est autre que le bien des étudiants, ce bien souffre de l'incapacité de l'enseignant à accomplir son rôle de manière impartiale, et donc à tenir son rang. Un tel souci fournit à mon correspondant la légitimité morale, la *grandeur*<sup>18</sup> nécessaire, pour exiger de ma part le renvoi de certaines thématiques dans la sphère privée. Le message se présente ainsi comme un rappel à l'ordre motivé par les conséquences néfastes que mon comportement fait subir à l'économie de la parole publique et à l'ordre des bienséances scientifique et morale qui devraient régner en classe. Que mon correspondant vienne briser l'asymétrie de rapports censée présider aux relations entre l'enseignant et l'étudiant, en particulier quant à l'assignation de tâches ou à la communication d'instructions, peut être vu comme la conséquence du désordre introduit par mon comportement imprudent, voire prosélyte. Partant, mon critique est contraint de se muer en porte-parole des étudiants, de manière à transgresser l'asymétrie inhérente à nos rôles respectifs, et en vue de défendre le bien de ceux au nom desquels il prend la parole.

Le « merci beaucoup ! » qui clôt le corps du message [9] n'est en dernier lieu que l'aboutissement de l'entier de la démarche, son moment illocutoire où les rapports propres aux rôles respectifs de l'étudiant et de l'enseignant se voient inversés afin de rétablir le cadre normal d'un séminaire de sociologie. Ce « merci » n'attend d'autre réaction de ma part que l'obtempération, soit la prise en compte de sa dimension illocutoire et l'instauration perlocutoire de l'économie discursive revendiquée par mon correspondant<sup>19</sup>. Loin de suffire à me remercier,

18. On pense ici aux travaux développés dans le sillage des *Économies de la grandeur* (Boltanski, 1990; Boltanski et Thévenot, 1991).

19. Pour une description des dimensions « illocutoire » ou « perlocutoire » des actes de langage, le lecteur est renvoyé au classique de J. Austin (1970).

20. A. Cottereau (1999) pointe très justement que les conditions de performativité de certains actes

tiennent au fait qu'ils *ne* disent justement pas ce qu'ils font, ne se disent pas, afin d'atteindre leur félicité.

me tient à sa merci. Et, chose paradoxale, c'est dans le remerciement que s'exprime la force impérative de l'ordre tout en se parant de la faiblesse sémantique du lieu commun de la politesse. C'est là un très bel exemple d'un ordre qui avance sous le couvert de la politesse ou d'un *dire* qui masque son *faire*<sup>20</sup>.

## Economies morale et discursive du sociologue

L'analyse du message a mis en évidence les opérations conduisant à l'inversion, au profit de mon correspondant, de l'asymétrie réglant généralement les relations entre enseignant et étudiant. Cette inversion est le résultat d'un travail catégoriel complexe prenant appui sur un réagencement séquentiel de mon propos et la production d'une *subversion*. Ce travail s'exerce tant sur les catégories propres à l'exemple des interpellations policières, les subsumant sous le descriptif « politique », que sur celles présidant aux rapports entre l'émetteur et le destinataire du message, soit le dispositif « enseignement ». En attachant une activité particulière – « faire de la politique » – à la catégorie « enseignant », mon correspondant produit une description incongrue de ma pratique. Au passage, on peut noter que l'orientation spécifique du cours, le fait qu'il s'agisse d'un enseignement de sociologie, est minoré, voire tend à disparaître, ce qui contribue à accroître l'incongruité des propos et de l'activité de l'enseignant (sociologue). Une telle description fournit à mon critique le levier moral nécessaire afin d'inverser l'asymétrie initiale du rapport, me rappeler à l'ordre et (r)établir une économie discursive spécifique au sein de la classe; une économie où une certaine manière d'aborder la thématique « politique », notamment le recours à l'ironie, est perçue comme relevant des opinions de l'enseignant, et donc, se voit renvoyée dans la sphère privée de celui-ci. A ce point, il n'est pas évident de savoir si ce qui pose problème relève simplement de l'usage de l'ironie ou, plus largement, du traitement de la question politique. Une telle incertitude ne pourra être que partiellement levée, au moyen d'une analyse subséquente s'attachant à mettre en lumière les liens qu'entretiennent les positionnements énonciatif et politique de mon correspondant.

La charge que l'émetteur porte sur l'objectivité factuelle de mon exemple sape simultanément ma position morale en tant qu'enseignant. Il n'est dès lors pas étonnant que le message ait suscité chez moi le sentiment de malaise décrit dans l'introduction. Ne voir dans cette gêne que les attermolements d'une fierté blessée reviendrait à manquer la manière qu'ont les contraintes morales de s'imposer d'ordinaire à tout un chacun. Preuve en est que ce malaise a connu une certaine propension à l'exportation chez les collègues à qui je relatais l'épisode – tout comme il continuera certainement à se communiquer au lectorat de cet article. On est dès lors en mesure d'envisager comment une phénoménologie morale peut venir s'adosser à des pratiques discursives: l'analyse donne à voir comment des inférences relatives aux positions morale et épistémique d'un locuteur sont intimement liées et s'ancrent dans son positionnement énonciatif. Que je sois atteint par les critiques de mon correspondant,

l'expression représente un acte de langage qui, de fait,

que mes collègues ressentent un malaise à mon égard, c'est là le résultat normal des opérations collectives déployées par les membres que nous sommes, pour doter un événement de sens, et générer simultanément son extériorité tout comme son caractère coercitif. C'est sur la base de telles opérations que des évaluations, des imputations de responsabilité et des sanctions trouveront leur pertinence et leur légitimité. L'anormalité aurait consisté à ne pas se voir affecté d'une façon ou d'une autre, serait-ce par la colère, le dédain, le mépris, la peine ou l'angoisse. Une telle anesthésie aurait signalé une mécompréhension patente des mécanismes moraux à l'œuvre dans la missive.

Il faut cependant ajouter que la force illocutoire de la critique et sa portée perlocutoire en regard de la personne qu'elle atteint dépendent en grande partie de l'investissement de cette même personne dans son « rôle » – d'enseignant, dans ce cas<sup>21</sup>. Plus précisément, la controverse porte ici sur des enjeux importants: la possibilité d'un discours axiologiquement neutre, la question politique, les compétences professionnelles d'un individu, sa capacité à former des étudiants à une discipline scientifique, etc. Or, c'est l'ensemble de ces éléments que vient remettre en question mon correspondant, son courrier témoignant de l'importance qu'il accorde à ces enjeux.

L'analyse met ainsi en lumière le lien étroit entre crédit et positionnement énonciatif, soit entre des économies morale et discursive. Les opérations de déstructuration de mon identité d'enseignant prennent appui sur certaines propriétés catégorielles de ce rôle, tout en pointant l'inadéquation entre mes activités et les attentes légitimes à l'égard d'une telle identité. Par conséquent, la déstructuration donne à voir en inversé les conditions nécessaires à l'accomplissement d'un « faire < être l'enseignant > normal ou compétent, c'est-à-dire les éléments permettant de garantir la fiabilité du discours du même enseignant. Cette fiabilité tient à un positionnement énonciatif prenant soin de gommer les traces d'une éventuelle appartenance partisane, une position ne pouvant faire d'emblée l'objet d'une mise en relation avec des factions, et par conséquent d'une suspicion quant à des opinions politiques, éthiques ou religieuses. De telles opinions sont difficilement exprimables lors d'une situation publique voyant l'individu prendre la parole au nom de la science. Au contraire, elles sont priées de demeurer confinées à la sphère privée. À partir du moment où cette règle propre à l'allocation des types de discours, à leur étanchéité, n'est pas respectée – comme ce fut le cas en classe –, l'enseignant est susceptible d'être entendu comme un *mauvais* enseignant, soit comme un partisan tirant un profit indu d'une situation de légitimité académique.

On perçoit toute la difficulté et l'ambiguïté propres au discours sociologique, mais également à la version que propose mon correspondant d'un cours (*de* sociologie)

acceptable. La mise entre parenthèse de la nature spécifique de l'enseignement – un cours de sociologie – dit quelque chose du mode argumentatif de mon critique. L'oblitération de cette spécificité lui permet de faire l'impasse sur le fait que l'objet même de la sociologie consiste dans l'appréhension des phénomènes sociaux, parmi lesquels, la chose politique occupe une place éminente. À ce point, nous percevons avec plus d'acuité une difficulté inhérente à l'orientation de la discipline: le sociologue est déjà et toujours passible d'une suspicion partisane dès lors qu'il aborde des thèmes que le collectif politique envisage comme des enjeux ou des problèmes de société. Par conséquent, les conditions de défaisabilité du discours scientifique varient considérablement en fonction de la proximité qu'il entretient avec des problématiques sociales. Le musicologue ou le physicien ne connaissent pas la même exposition à la critique, pour autant que leur champ d'investigation du moment ne soit au centre du débat public, ce qui a moins de probabilités de se produire en regard de la sociologie.

La difficulté du discours sociologique surgit notamment au moment de son enseignement. Là encore, comment distinguer entre prise de position partisane et argumentation scientifique? L'option proposée par mon correspondant revient vraisemblablement à évacuer la question du politique et se révèle, de toute évidence, proprement intenable en ce qu'elle ne tient pas compte du projet sociologique. De plus, les étudiants sont en mesure, si ce n'est d'évaluer la qualité du propos scientifique, du moins d'appréhender le terrain sur lequel se meut l'enseignant, celui de la science ou celui de l'opinion. Ils disposent de certains moyens pour se livrer à ce type d'évaluation, et donc pour formuler une critique interne. C'est du moins ce que démontre l'intervention de mon correspondant.

Ainsi, la pointe ironique énoncée à la fin de mon exemple fournit à mes auditeurs une ressource éminente pour se prononcer quant à ma neutralité vis-à-vis des appartenances partisans que je serais susceptible d'endosser. Les critères de neutralité n'étant pas suffisamment réunis, mon correspondant s'est trouvé en mesure de défaire l'objectivité de mon analyse des pratiques policières, sur la base de la partialité inférée relative à mon positionnement supposé. Aurais-je fait preuve de parcimonie dans l'exposé de cet exemple que mon critique n'aurait pas eu les moyens de défaire l'objectivité de mon propos et la moralité de ma personne de manière si effective. Il

21. J'éprouve un certain inconfort à faire usage de ce concept de l'interactionnisme, tant sa banalisation dans la sociologie et son ancrage dans la métaphore dramaturgique du social (Goffman, 1973) risque de lui faire perdre de sa densité existentielle. À défaut, je ne trouve pas de terme plus adapté pour définir le rapport d'investissement qu'une personne peut entretenir à une catégorie dont elle use pour se comprendre et déployer son agir dans le monde.

est à noter que la « prise » pour formuler cette inférence est extrêmement complexe et relève simultanément d'aspects propres à la sémantique, à la linguistique, à la situation interactionnelle et à la configuration de l'espace politique. L'ensemble se met en branle lors de la mention du diminutif « Sarko », celui-ci désignant un individu occupant une posture particulièrement controversée dans le champ politique français. Le recours au diminutif témoigne d'une abolition de la distance formelle en regard de l'individu qu'il désigne, soit d'un manque d'attention ou d'égards vis-à-vis des marques conventionnelles de respect; aucune raison ne justifiant ici cette familiarité, l'emploi du diminutif signale une forme de dégradation rituelle de l'identité de la personne désignée. De fait, la disponibilité sociale de ce diminutif manifeste le statut particulier et polémique dont jouit Sarkozy dans le paysage français, la mention de sa personne ayant pour effet d'appeler à un positionnement partisan – on se situe pour ou contre lui.

A ce stade, deux explications peuvent être élaborées pour rendre compte de l'embrayage par la sémantique du diminutif. Il peut s'agir d'une manœuvre stratégique de mon correspondant, celui-ci préférant formuler une critique uniquement lorsque la transgression est manifeste, c'est-à-dire explicite. L'emploi de la sémantique peut également signaler – et ce sera la seconde explication – l'insensibilité aux subtilités énonciatives : tout discours qui n'exhiberait pas explicitement les marques d'une appartenance en recourant au lexique politique, notamment à celui des noms propres, ne serait pas perçu comme politisé. Quoiqu'il en soit, la réaction de mon correspondant démontre qu'il subsiste des tactiques permettant l'évaluation d'un discours en situation d'asymétrie cognitive et hiérarchique.

Partant, il apparaît que des descriptions présupposant la maîtrise constante de la situation d'interaction par le membre au bénéfice de l'asymétrie catégorielle (par exemple, une lecture en termes d'opposition entre des « dominants » et des « dominés ») se révèlent trop rigides. Mon interlocuteur se nantit précisément de certaines propriétés relatives à l'asymétrie de la paire relationnelle formée par le couple « enseignant » / « étudiant » pour imposer au « dominant » que je serais censé être – de par mon capital culturel et mon ancrage institutionnel – un rappel à l'ordre fondé sur les droits et les obligations

22. À propos des liens entre procédures de catégorisation et inférences morales, voir les très beaux travaux de L. Jayyusi (1984, 1999). On notera que le présent article reprend les orientations méthodologiques et les implications morales dégagées par le second texte de Jayyusi, « Values and moral judgment: communicative praxis as moral order », notamment quant à une respécification de l'opposition classique entre faits et valeurs allant dans le sens de la dissolution de

cette même opposition. Je me démarque ainsi d'une conception étroite de l'indifférence ethnométhodologique postulée par certains. À ce propos, voir les débats entre A. McHoul (1988; 1990) et D. Bogen et M. Lynch (1990).

23. Les travaux d'A. Bovet et de C. Terzi semblent parvenir à des conclusions semblables. Voir notamment « L'aveuglement démocratique sous le regard perçant de l'expertise » (Bovet et Terzi, 2002).

définissant la nature des relations qui unissent les deux membres de la paire<sup>22</sup>.

Mon analyse a montré la possibilité et les modalités d'un « défaire » le sociologue en le réduisant à des attentes formalisées relatives à une figure de l'enseignant et indépendantes de l'objet de l'enseignement, c'est-à-dire détachées de la sociologie en tant que discipline académique. Cette défaisabilité présuppose un « faire » soumis à l'évaluation d'un tiers. Or, suivant la nature de ce tiers, s'il est composé de pairs ou de néophytes, les modalités de défaisabilité varient singulièrement. Je délaisse pour l'instant le jugement des pairs, afin de me concentrer sur la relation que le sociologue entretient au néophyte.

La situation de cours a mis en évidence une forme d'évaluation reposant, non sur des critères de scientificité liés à une démarche méthodique prenant appui sur des faits empiriques, mais bien sur des éléments propres au positionnement énonciatif de l'enseignant, soit l'adéquation morale de la figure de l'expert. Le choix de ce dernier terme n'est pas anodin; il permet d'embrayer sur un espace de parole plus étendu que celui d'un séminaire de sociologie. Les étudiants en présence sont de relatifs débutants quant à la chose sociologique, la plupart d'entre eux se situant au début de ses études universitaires. Placés dans une situation de forte asymétrie cognitive à l'égard de leurs enseignants, ils peuvent évaluer le positionnement énonciatif de leurs professeurs afin de juger de la qualité de l'enseignement. Il vaudrait la peine d'investiguer empiriquement cette piste, le rapport entre experts et profanes semblant précisément reposer sur le régime fiduciaire; le doute et la déconsidération des propos des premiers n'interviendraient justement que lorsque les seconds détecteraient des positions partisans (s'opposant aux leurs). Sans doute l'embrayage se fait-il sur la base d'éléments sémantiques, les stratégies énonciatives opérant sur un mode implicite ne se prêtant pas à une visibilité aussi immédiate. Par conséquent, le dispositif ayant permis mon évaluation a de fortes chances d'être similaire à celui permettant à un public de se former une opinion dans le cadre d'une enquête (Dewey, 2003) voyant des experts scientifiques intervenir dans le débat démocratique<sup>23</sup>.

### Entre déni de grandeur et lecture partisane, ou défaire le critique

Le récit des événements en ouverture n'a présenté qu'un type de réception quant au message qui m'a été adressé, une réception malaisée en regard de mon adéquation morale d'enseignant. Une seconde forme d'accueil a également prévalu, pas forcément exclusive de la première, pouvant même aller jusqu'à se combiner avec celle-ci, ou du moins lui succéder : il s'agit d'une indignation s'exprimant à l'encontre de mon correspondant. Deux formes de remise en cause seront successivement formulées pour neutraliser, puis inverser, la critique dont je fais l'objet. La première se concentre sur le manque d'égards dont

témoigne l'auteur du message vis-à-vis de l'asymétrie catégorielle entre «enseignant» et «étudiant». L'attaque se focalise en premier lieu sur la *grandeur* du personnage et sa prétention à porter une doléance collective. D'autre part, une seconde ligne d'argumentation décèle les positions partisans dont le courrier électronique porterait la trace, ces positions permettant de lire les réclamations de mon correspondant comme un discours politisé avançant déguisé sous couvert d'un souci de neutralité axiologique.

La première disqualification porte sur la *grandeur* de mon critique. La réaction de certains collègues consiste à minimiser sa revendication à incarner la stature morale à laquelle il prétend. Leur refus d'entrer en matière sur la doléance est lié à l'inversion de l'asymétrie propre au dispositif catégoriel de l'enseignement. Les désapprobations de ces enseignants s'expriment dans le registre de l'insubordination, du manque de respect – «pour qui il se prend celui-là ?» – ou encore de l'outrecuidance «le petit con !», «c'est qui ce petit merdeux ?». On remarquera qu'une telle réception saisit la visée pragmatique du message consistant dans l'imposition d'une forme de censure au propos de l'enseignant; elle voit le «coup» qui vient d'être joué. Ce n'est qu'à partir d'une telle saisie que peut faire sens le rappel à l'ordre, à la hiérarchie, au respect des grandeurs en présence. Dans le prolongement, la critique formulée par ces collègues – et qui fut également la mienne, dans une certaine mesure – s'attaque d'abord à la position énonciative de mon correspondant, à son adéquation morale. La transgression que ce dernier introduit dans l'économie des rapports hiérarchiques, au nom du bien commun des étudiants, se voit détachée des soucis moraux qui la motivent et réduite au rang de propension idiosyncrasique à l'insubordination. Le fondement moral est écarté au profit d'une interprétation psychologisante de la conduite de mon correspondant. On perçoit dès lors le rétrécissement en termes de grandeur qu'implique le passage d'une cause commune à des motifs psychologiques douteux<sup>24</sup>.

A la disqualification en grandeur vient s'ajouter ou se combiner une critique quant à l'appartenance partisane de mon correspondant. Son intervention est perçue comme politiquement orientée, contrairement à ce que son discours relatif au bien des étudiants et à la neutralité de l'espace discursif de la classe voudraient laisser entendre. A nouveau, certaines remarques fusent chez mes collègues assimilant l'individu à un activiste entretenant des attaches avec une certaine droite réactionnaire. Comment se produit une telle identification alors que peu de choses, si ce n'est rien, n'est connu sur le compte de cette personne, si l'on excepte le message qu'il m'adresse ?

Un premier élément de réponse est fourni par la nature de sa réaction et la sélection catégorielle qu'il opère afin de soutenir l'analyse qu'il avance de ma position. Son reproche s'attaque à l'aspect partisan de mon discours

lorsque je traite «de Sarkozy, de la police française ou des maghrébins» [6-7]. D'une part, on verrait mal un militant de gauche me reprocher une pique ironique à l'égard du ministre de l'Intérieur français. Admettons toutefois qu'il s'agisse d'un esprit épris de neutralité axiologique, on comprendrait difficilement comment il aurait placé sur le même plan cette boutade et une lecture sociologique d'une situation mettant en présence la police française et de possibles émigrés maghrébins. Admettons que l'auditeur ne possède pas encore les compétences techniques lui permettant de discriminer de manière fine une opinion politique d'une argumentation sociologique et qu'il opère en évaluant ma position énonciative; un problème demeure cependant à l'égard de la sélection des catégories venant s'agencer dans la liste motivant la doléance: pourquoi ne pas avoir conservé d'autres catégories, telle celle des «étudiants manifestants» ?

A ce point, on peut raisonnablement avancer que la sélection catégorielle reflète les intérêts, les priorités ou encore les enjeux (politiques) motivant la réaction de mon correspondant. En amalgamant ces trois catégories («la police française», etc.) sous le dispositif «discours politique», mon correspondant signale qu'il me perçoit comme sensible à des problématiques partisans propres à la gauche. D'ailleurs, il a reconnu mon «remerciement» à Sarkozy comme de l'ironie, c'est-à-dire comme une position irrévérencieuse à l'égard du programme politique de ce dernier. Dès lors, dans la situation polarisée du champ politique français, son intervention peut être vue comme une défense des intérêts du camp opposé à celui qu'il critique, sur le mode d'une tentative pour soustraire la politique d'une certaine droite à la critique (déplacée) d'un sociologue gauchisant. Les injonctions à la neutralité du discours sociologique dans le cadre de la classe se voient fortement relativisées par le soupçon que fait peser sur elles leur vraisemblable instrumentalisation au service d'une cause partisane. Dans la foulée, on peut se demander si l'accusation de «faire de la politique» ne s'applique pas à toute forme de posture analytique englobant l'action institutionnelle dans sa critique, alors que l'affirmation du bien-fondé de cette même action ne serait pas entendue comme politique<sup>25</sup>.

En résumé, la remise en cause formulée par mes collègues prend appui sur deux éléments: (a) une prétention insuffisamment fondée, de la part de mon correspondant, à une grandeur morale qui viendrait justifier l'inversion

24. Le propos laisse entrevoir le gain explicatif que procure le rattachement du concept de *grandeur* à une analyse en termes de positionnement énonciatif du locuteur, notamment la prise en compte de son *adéquation morale*. Voir également les travaux de D. R. Watson (1978) sur l'usage des catégories en situation de plainte dans la formulation d'arguments *ad hominem*.

25. On voit ici comment les injonctions à la neutralité axiologique peuvent venir cautionner une politique conservatrice, ne serait-ce qu'en niant précipitamment la dimension politique d'un enjeu social. Dans certains cas, prétendre se garder d'une position politique, c'est entériner une politique de droite, tout en s'en défendant.

de l'asymétrie propre à la paire relationnelle sous-tendant le dispositif de l'enseignement; (b) la suspicion d'un positionnement partisan chez mon critique, invalidant la prétendue neutralité de son intervention, et, par conséquent, les griefs qu'il m'impute en termes de «faire de la politique». On remarquera un élément essentiel: la double remise en cause cible à chaque fois *l'adéquation morale* de mon correspondant. Dès lors, les procédures visant à le défaire sont similaires à celles qu'il a précédemment déployées pour me critiquer.

En prenant le risque de m'écrire, l'auteur du message me donne accès, par le moyen de son énonciation, à quelque chose de sa personne, il se donne. Car pour m'atteindre, pour me défaire, il lui faut s'exposer à la possibilité d'être défait à son tour par mon jugement et celui d'autrui. Dès lors, au travers de son intervention, c'est à sa personne qu'il me donne accès, tout comme il a su me saisir par le moyen d'un propos «déplacé». En «déplaçant» ce propos, il a touché à ma position, et par ce moyen, à ma personne. Le prix à payer pour ce «déplacement», c'est le risque d'être à son tour «déplacé». Or, si le «déplacement» peut donner lieu à des protestations quant à une injustice infligée au discours et à la personne qui l'énonce, la prise en compte de l'indexation, en tant que retour au lieu originaire de l'énonciation, est une manière de rendre justice à la parole du locuteur, et donc de reconnaître l'épaisseur de sa personne<sup>26</sup>.

### Des implications morales du discours sociologique

Au terme de cette analyse, il vaut la peine d'opérer un retour réflexif sur la pratique sociologique, afin de mesurer comment elle se laisse interpellé par les résultats auxquels nous sommes parvenus. Ce sera une manière de réintégrer l'évaluation, par les pairs, du discours sociologique, une évaluation à laquelle il a été fait allusion précédemment. Il s'agit de prendre au sérieux le lien qui va de l'adéquation morale d'une personne à l'objectivité factuelle de ses propos, et en particulier leur assise dans l'énonciation.

A plusieurs reprises, l'analyse a mis en évidence l'enchâssement du positionnement énonciatif d'un individu vis-à-vis de sa dimension morale. En d'autres termes, l'identité morale d'une personne est donnée à voir dans son positionnement énonciatif. J'ai également montré comment ce positionnement repose à la fois sur les choix

26. La prise sur autrui que donne la parole a été superbement thématisée – certes, dans un autre registre – par l'ouvrage de J. Favret-Saada, *Les mots, la mort, les sorts* (1977).

27. Lors d'un colloque de l'AISLF, A. Bovet et moi-même avons eu l'occasion de développer ces critiques à l'égard des méthodes standardisées d'analyse de données qualitatives. Notre argumentaire s'est concentré sur la méthode proposée par D. Demazière et C. Dubar (1997)

pour traiter les entretiens narratifs, estimant que leur démarche représente l'une des réflexions les plus abouties sur cette question (Bovet et Gonzalez, à paraître).

28. Le lecteur pourra vérifier cette critique en consultant divers manuels d'enquête qualitative (Arborio et Fournier, 1999; Beaud et Weber, 2003).

catégoriels retenus par le locuteur dans la description qu'il propose du monde social, mais également dans la structure séquentielle de son propos. Toucher à la séquence du discours en présupposant – hâtivement – une certaine stabilité sémantique des termes employés, des catégories, se révèle hautement problématique. Certes, la disparition de la dimension séquentielle a des répercussions massives sur la qualité des résultats auxquels parvient l'analyste, quand bien même on penserait conserver la dimension sémantique du discours, mais il ne s'agit là que d'une difficulté analytique<sup>27</sup>. Plus problématiques sont en effet les conséquences *morales* de la démarche. Car en conservant les énoncés au détriment de l'énonciation – c'est de fait ce qui arrive lorsqu'on ne prête pas attention aux modalités de saturation sémantique opérées par le locuteur dans la séquence de l'interaction –, on court le risque de nier l'épaisseur de la personne de l'enquêté: c'est son *adéquation morale* que l'on s'expose à manquer et à désagréger.

Partant, il n'est pas étonnant que certains résultats de l'analyse sociologique fassent l'objet de protestations de la part des mêmes enquêtés. On ne peut, de manière raisonnable, systématiquement imputer les mouvements d'indignation dont font part ces derniers à leur absence de capital culturel, à leur position dans l'espace social ou à une énième variante de la théorie de la fausse conscience. Dans bien des cas, l'analyste qui adopte une telle position court le risque, non seulement, de passer à côté, de ne pas voir des éléments centraux du phénomène social analysé, mais surtout, de faire étalage de sa (prétendue) supériorité, de son cynisme à l'égard de ceux dont il dépend pour construire son propos sociologique. Ainsi, l'indignation morale des membres que suscite la publication des résultats mérite investigation et ne saurait être apaisée par la profération de quelques considérations douteuses à propos de l'illusion des agents quant à leur propre situation.

Une autre manière de souligner l'importance de la dimension morale du discours sociologique consiste à montrer que l'on ne peut séparer cet enjeu des questionnements méthodologiques et analytiques. Or, bien des manuels de sociologie traitent les problèmes éthiques soulevés par la recherche indépendamment des méthodes d'analyse. Pour s'en convaincre, il suffit de consulter la table des matières d'un ouvrage de ce genre, afin de constater que le découpage thématique assigne les discussions méthodologique et déontologique à des sections différentes. Généralement, les enjeux éthiques ne sont pris en compte que comme préambule à la recherche, lorsque le chercheur négocie son entrée sur le terrain, ou lorsque pointe l'épreuve de la communication des résultats aux enquêtés, mais non au moment de l'analyse<sup>28</sup>. Pourtant, si l'ensemble de ma démonstration est consistant, *il devient impossible de dissocier les éléments moraux des méthodes analytiques*. Il en va du caractère moral de l'enquête et du discours sociologiques. Ce sont ces différentes dimensions que j'ai tenté de restituer au fil de mon analyse, dans un souci de justesse et de justice.

## Conclusion

Le parcours de cet article aura suivi le «déplacement» successif de quelques propos dispensés dans une leçon de sociologie. Au gré des «déplacements», ce qu'il nous aura été donné de voir, ce sont des espaces discursifs et moraux différenciés où la teneur de mon propos a pris différentes acceptions. Malgré le transit auquel elles ont été soumises, les propriétés sémantiques de mon exemple ont conservé leur stabilité. Par contre, mon énonciation initiale n'est pas sortie indemne de ce transport. La mise en évidence de cette rupture aura permis de saisir des éléments fondamentaux quant aux liens qu'entretiennent l'*adéquation morale* du locuteur et l'*objectivité factuelle* de son discours. De même, ces deux dimensions viennent s'ancrer, sont offertes à la perception, dans le positionnement énonciatif du locuteur. Dès lors, si les dimensions morale et épistémique dépendent du *faire* d'une énonciation, elles se voient exposées à un *défaire* similaire à celui que présentent les données analysées. Les opérations de déstructuration d'un discours et de la personne qui l'énonce sont ainsi à la portée d'autrui.

Ce simple constat permet de saisir la fragilité à laquelle s'expose la parole du sociologue, lorsqu'elle porte sur des enjeux de société. Ce constat est également lourd de conséquences quant au mauvais traitement que le même sociologue pourrait infliger au *dire* des hommes et des femmes qui font (la) société, et donc à leurs personnes. C'est entre ces deux horizons que se joue l'économie morale du discours sociologique.

Philippe Gonzalez  
philippe.gonzalez@unifr.ch

## Bibliographie

Arborio A.-M. et Fournier P. (1999), *L'enquête et ses méthodes: l'observation directe*, Paris, Nathan (Coll. «Sciences sociales 128»).

Austin J.L. (1970), *Quand dire, c'est faire*, Paris, Seuil (Coll. «Points Essais» n°235), [1962].

Beaud S. et Weber F. (2003), *Guide de l'enquête de terrain: produire et analyser des données ethnographiques*, Paris, La Découverte (Coll. «Guides Repères»), [1998].

Becker H.S. (1985), *Outsiders. Etudes de sociologie de la déviance*, Paris, Métailié, [1963].

Bogen D. et Lynch M. (1990), «Social critique and the logic of description: a response to McHoul (1988)», *Journal of Pragmatics*, Vol. 14, N° 3, 505-521.

Boltanski L. (1990), *L'Amour et la Justice comme compétences. Trois essais de sociologie de l'action*, Paris, Métailié (Coll. «Leçon de choses»).

Boltanski L. et Thévenot L. (1991), *De la justification. Les économies de la grandeur*, Paris, Gallimard.

Bovet A. et Gonzalez P. (à paraître), «La raison ordinaire peut-elle avoir raison de la sociologie?», in Farrugia F. (éd), *L'interprétation sociologique*, Paris, L'Harmattan.

Bovet A. et Terzi C. (2002), «L'aveuglement démocratique sous le regard perçant de l'expertise. Le diagnostique du Prof. Zinkernagel, Prix Nobel de médecine», *Kongress gegen Demokratie, Congrès contre la démocratie*, Artepilage Mobile du Jura, Expo.02.

Cicourel A.V. (1974), «Police practices and official records», in Turner R. (éd), *Ethnomethodology: selected readings*, Middlesex, Penguin, [1968].

Cottureau A. (1999), «Déni de justice, déni de réalité», in Gruson P., Dulong R. (éds), *L'expérience du déni. Bernard Mottez et le monde des sourds en débat*, Paris, Editions de la Maison des sciences de l'homme.

Cuff E.C. (1993), *Problems of versions in everyday situations*, Washington, International Institute for Ethnomethodology (Coll. «Studies in ethnomethodology and conversation analysis», N° 2).

Demazière D. et Dubar C. (1997), *Analyser les entretiens biographiques. L'exemple de récits d'insertion*, Paris, Nathan (Coll. «Essais & Recherches»).

Dewey J. (2003), *Le public et ses problèmes*, Tours, Farrago (Coll. «John Dewey: Œuvres philosophiques» N° II), [1927].

Durkheim E. (1990), *Les règles de la méthode sociologique*, Paris, PUF (Coll. «Quadrige»), [1895].

Favret-Saada J. (1977), *Les mots, la mort, les sorts*, Paris, Gallimard (Coll. «Folio essais», N° 3).

Garfinkel H. (1984), *Studies in ethnomethodology*, Cambridge, Polity Press, [1967].

Garfinkel H. (2002), *Ethnomethodology's program: working out Durkheim's aphorism*, Lanham, Rowman & Littlefield (Coll. «Legacies of social thought»).

Goffman E. (1973), *La mise en scène de la vie quotidienne. 1. La présentation de soi*, Paris, Editions de Minuit (Coll. «Le sens commun»), [1957].

Goffman E. (1974), *Les rites d'interaction*, Paris, Editions de Minuit (Coll. «Le sens commun»).

Gonzalez P. (2004), «Accomplir notre ministère d'anciens» du charisme comme accomplissement performatif», *Carnets de bord*, N° 6, 62-73.

Gurwitsch A. (2002), *Esquisse de la phénoménologie constitutive*, Paris, Vrin (Coll. « Textes philosophiques »), [1937].

Jayyusi L. (1984), *Categorization and the moral order*, Boston, Routledge & K. Paul (Coll. « The International library of phenomenology and moral sciences »).

Jayyusi L. (1999), « Values and moral judgement: communicative praxis and moral order », in G. Button (éd), *Ethnomethodology and the human sciences*, Cambridge, Cambridge University Press, [1991].

McHoul A.W. (1988), « Language and the sociology of mind: a critical introduction to the work of Jeff Coulter », *Journal of Pragmatics*, Vol. 12, N° 3, 339-386.

McHoul A.W. (1990), « Critique and description: an analysis of Bogen and Lynch », *Journal of Pragmatics*, Vol. 14, N° 3, 523-532.

Ricœur P. (1990), *Soi-même comme un autre*, Paris, Seuil (Coll. « Points Essais » N° 330).

Sacks H. (1974), « On the analysability of stories by children », in Turner T. (éd), *Ethnomethodology. Selected readings*, Middlesex, Penguin Books, [1972].

Sacks H. (2002), « Echanger des regards », in Thibaud J.-P. (éd), *Regards en action. Ethnométhodologie des espaces publics*, Paris, A la Croisée.

Schegloff E. et H. Sacks (1974), « Opening up closings », in Turner R. (éd), *Ethnomethodology: selected readings*, Middlesex, Penguin, [1973].

Smith D.E. (1978), « K is mentally ill »: the anatomy of a factual account », *Sociology*, Vol. 12, 23-53.

Watson D.R. (1978), « Categorization, authorization and blame », *Sociology*, Vol. 12, 105-113.