

Sens public

Sens  
[public]

# Saisir les multiples nuances de l'agir enseignant contemporain recension des écrits approfondissant les apports de l'ethnométhodologie

Joannie St-Pierre

2017

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1049154ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1049154ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Département des littératures de langue française

ISSN

2104-3272 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

St-Pierre, J. (2017). Saisir les multiples nuances de l'agir enseignant contemporain : recension des écrits approfondissant les apports de l'ethnométhodologie. *Sens public*. <https://doi.org/10.7202/1049154ar>

Article abstract

In order to understand the complexity, dynamism and the uniqueness of each act of teaching, one must reflect the methodological possibilities. This paper will review the last nine years of work done in order to highlight the contributions of ethnomethodology to the greater understanding of the act of teaching since Garfinkel's work has been translated in French. This review confirms the potential of this methodological approach with regards to the exploratory advantages and the capture of teaching acts in detail, both in situ and in vivo.

Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0) Sens-Public, 2017



This document is protected by copyright law. Use of the services of Érudit (including reproduction) is subject to its terms and conditions, which can be viewed online.

<https://apropos.erudit.org/en/users/policy-on-use/>

érudit

This article is disseminated and preserved by Érudit.

Érudit is a non-profit inter-university consortium of the Université de Montréal, Université Laval, and the Université du Québec à Montréal. Its mission is to promote and disseminate research.

<https://www.erudit.org/en/>



Revue internationale  
*International Web Journal*  
www.sens-public.org

## **Saisir les multiples nuances de l'agir enseignant contemporain : recension des écrits approfondissant les apports de l'ethnométhodologie**

JOANNIE ST-PIERRE

**Résumé :** Saisir la complexité, la dynamique et la singularité de l'agir enseignant de façon située demande de réfléchir aux possibilités méthodologiques. Cette contribution a pour objectif de recenser les écrits des neuf dernières années, afin de proposer un éclairage quant aux apports de l'ethnométhodologie à la compréhension de l'agir enseignant depuis la traduction en français de l'œuvre fondatrice de Garfinkel. Cette recension confirme les potentialités méthodologiques de cette approche quant aux avantages exploratoires et à la saisie en contexte et en détail des phénomènes liés à l'agir enseignant.

**Mots clés :** éducation, singularité, agir enseignant, ethnométhodologie, méthodologie, interactionnisme.

**Abstract :** In order to understand the complexity, dynamism and the uniqueness of each act of teaching, one must reflect the methodological possibilities. This paper will review the last nine years of work done in order to highlight the contributions of ethnomethodology to the greater understanding of the act of teaching since Garfinkel's work has been translated in French. This review confirms the potential of this methodological approach with regards to the exploratory advantages and the capture of teaching acts in detail, both *in situ* and *in vivo*.

**Keywords :** education, uniqueness, act of teaching, ethnomethodology, methodology, interactionism.

# Saisir les multiples nuances de l'agir enseignant contemporain : recension des écrits approfondissant les apports de l'ethnométhodologie

Joannie St-Pierre

## Introduction

Selon Doyle (2006), la classe s'ancre dans une immédiateté, une imprévisibilité et une simultanéité : tous les événements se produisent rapidement, en même temps et devant témoins, entraînant aussi une certaine notoriété publique. De plus, la façon dont la situation se résout crée un précédent et ajoute une dimension relative à l'historicité de la classe. Face à ce contexte multidimensionnel si complexe, une réflexion s'impose quant aux possibilités méthodologiques saisissant les nuances et la singularité de l'agir enseignant. Dans cette contribution, nous précisons d'abord les enjeux qui découlent de différents cadrages abordant la singularité de cet agir. Puis, nous nous concentrons plus particulièrement sur une perspective méthodologique plus compréhensive qui pallie certaines limites associées aux approches structuro-fonctionnalistes : l'ethnométhodologie. Ensuite, dans le but de comprendre comment cette méthodologie favorise l'étude de l'agir enseignant, nous proposons une recension des écrits qui amène un nouvel éclairage quant aux apports de l'ethnométhodologie à la compréhension de l'agir enseignant dans sa singularité. Puisque l'œuvre de Garfinkel a été traduite en français en 2007, il est pertinent de s'attarder à ce sujet, car depuis la traduction de cette œuvre fondatrice, aucun écrit ne recense les apports de cette approche méthodologique dans les recherches portant sur le domaine éducatif. Il est pourtant envisageable que l'ethnométhodologie ait inspiré de nombreux chercheurs francophones de ce champ et qu'elle ait transformé l'appréhension de l'agir enseignant en territoire francophone.

## Problématique

### *Enjeux méthodologiques associés à la saisie de l'agir enseignant*

D'abord, l'agir enseignant est complexe. Puisque les enseignants sont les acteurs mandatés pour transmettre savoirs et savoir-faire, leurs activités sont souvent étudiées et nuancées entre la didactique

et la pédagogie (Altet, 1994 ; Shulman, 1986 ; Tochon, 1991). Au sein de ces activités, les gestes qu'ils posent relèvent de l'ordre langagier, de la mise en scène du savoir, de l'ajustement et de l'éthique (Jorro, 2006). Bref, l'agir enseignant est un concept qui reconnaît l'enseignant comme sujet agissant (Ricoeur, 1991) et qui englobe les gestes qu'il pose en situation éducative. Aujourd'hui, cet agir ne repose plus sur des normes communes partagées de tous et des pratiques routinières fixées se fondant sur un statut quelconque. L'école contemporaine se caractérise plutôt par le « délitement des logiques scolaires traditionnelles [...] ainsi que la décomposition des rôles et des statuts des enseignants » (Tardif, 2012, p. 62-63). Dans ce contexte, et comme c'est le cas pour l'étude de nombreux phénomènes humains :

...les situations éducatives, considérées sous l'angle de leur existence réelle, sont uniques, c'est-à-dire qu'elles ne se reproduisent pas à l'identique ni dans l'espace ni dans le temps. Une fois une telle situation réalisée, tous les acteurs changent par le fait qu'ils l'ont vécue, et un essai de répétition, de reproduction ne peut trouver tous les partenaires dans les mêmes conditions (Mialaret, 2004, p. 10).

Bref, saisir la singularité est primordial à la compréhension de l'agir enseignant.

Sous la loupe de la sociologie, l'univers des sciences de l'éducation propose plusieurs visions qui se confrontent quant à leur façon d'aborder cette singularité. D'abord, les approches structuro-fonctionnalistes référant au système fonctionnel et structurel de l'organisation scolaire, appréhendent la singularité de l'agir en la définissant comme un événement échu. Ainsi, appréhender cette spécificité dans le cours d'une action déterminée revient à cibler une action typique ou certaines catégories d'actions (Quéré, 2000a). Le chercheur peut tenter d'expliquer cet événement en mettant l'accent sur les modalités contextualisées de son occurrence, ou s'il cherche plutôt à le comprendre, il peut se concentrer sur l'expérience et les effets que le singulier produit. Toutefois, l'étude des invariants et des structures stables peut réduire la singularité à l'accidentel. Bref, puisque les théories offrent des schémas déterministes de l'influence du fonctionnement structurel, la complexité et les nuances singulières de l'agir enseignant sont, par le fait même, délaissées (Sirota, 1987). Ensuite, appréhender les singularités de l'action peut aussi être un sujet de l'étude comme tel. D'ailleurs, Weber a bien tenté d'étudier les conduites dans leur individualité en les rapprochant et en les comparant à un idéal type. Toutefois, aborder ce sujet en termes de proximité et de distance par rapport à un idéal type entraîne une substitution du singulier. Ainsi, un ordre abstrait substitue l'ordre naturel afin que le singulier soit « commensurable avec le type idéal », l'homogénéisant et l'épurant de son ordonnance *in situ* (Quéré, 2000a, p. 152). Finalement, sous la loupe des approches compréhensives (*Ibid.*), les singularités peuvent

être un assemblage<sup>1</sup>. Ainsi, cette vision recourt à la coordination d'une intelligibilité, d'une acceptabilité et d'un *accountability* partagés dans les interactions. Cette *accountability* se définit par la possibilité que les membres<sup>2</sup> rapportent et commentent leurs activités quotidiennes de façon « visiblement-rationnelles-et-rapportables-à-toutes-fins-pratiques, c'est-à-dire descriptibles (accountable), en tant qu'organisation ordinaire des activités de tous les jours » (Garfinkel, 2007, p. 2). Désormais, selon cette perspective, la singularité n'est plus une propriété de la situation, mais bel et bien une modalité de celle-ci. En supposant que les singularités sont réglées de l'intérieur, un aspect prescriptif peut être relevé dans les manières de faire, dans les choix de vocabulaire ou encore dans les enchaînements standards. Mais dans cette perspective tierce, ces fruits de l'influence des règles et des institutions n'ont pas un pouvoir causal totalitaire et jouent plutôt un rôle d'arrière-plan (*Ibid.*). Finalement, le singulier s'écarte des explications relatives aux influences structuro-fonctionnalistes et à l'idée d'un type idéal en devenant la matière même de la dynamique de l'accomplissement.

Dans le cadre de cet article, en s'éloignant des approches structuro-fonctionnalistes ainsi que de la conception weberienne, la saisie de la singularité est approfondie sous ce troisième axe interactionniste qui s'insère dans les approches compréhensives. Plus spécifiquement sous cette dimension interactionniste, il est possible d'accéder au vécu expérientiel de l'autre en considérant la dimension subjective émergeant de la signification qu'attribue l'acteur à l'action humaine (Savoie-Zajc, 2013). Ainsi, comprendre relève d'un processus complexe qui s'ouvre à la vie quotidienne et aux sens qu'une personne donne à ses actions. Selon Poupart et al. (1997), les approches compréhensives se caractérisent par cette place centrale qu'elles accordent à l'acteur. Donc, en examinant les modes de pensée et les interprétations des acteurs, les approches compréhensives « cherchent à l'intérieur de la classe non plus simplement le reflet d'une structure sociale ou le mode de constitution de cette structure, mais aussi l'autonomie et la spécificité de la situation » (*Ibid.*, p. 76). Cette dimension permet la saisie de l'organisation de l'action telle une composition réglée de la singularité. La régularité, la stabilité et la formalité sont donc comprises comme étant des « opérations routinisées d'agent compétent » (Quéré, 2000a, p. 154). Au sein de ce courant se trouve une approche méthodologique qui cherche l'ordre dans les interprétations des acteurs : l'ethnométhodologie.

<sup>1</sup> Nous référons à un assemblage tel que Quéré (2000a) le définit : « un matériau sur lequel s'opère le travail d'ordonnement et de configuration correspondant à l'effectuation concrète de l'action, et des gestes, actes et paroles dont l'enchaînement séquentiel engendre un cours d'action. De ce point de vue, l'action apparaît comme un assemblage de singularités, locales et endogènes, composées selon un ordre identifiant, i.e. un ordre qui confère son individualité et son sens à ce qui est effectué et permet qu'il soit reconnu pour ce qu'il est ».

<sup>2</sup> La notion de membre réfère à des gens « engagés dans la production et la présentation objectives du savoir de sens commun de leurs affaires quotidiennes en tant que phénomènes observables et racontables » (Garfinkel et Sacks, 1970, p. 342) puisqu'il parle le langage naturel de leur groupe.

## *La saisie de l'agir enseignant en ethnométhodologie*

Inspirée de l'école de Chicago, l'ethnométhodologie est une des approches alternatives au structuro-fonctionnalisme. En tentant de se dégager des présuppositions constructrices, Garfinkel a opérationnalisé la phénoménologie de Schütz afin de rendre compte des procédés ordinaires qui contribuent à l'identification de « ce qui est » de façon locale (Watson, 2001). Cette approche méthodologique se définit comme une recherche empirique des méthodes que les membres utilisent pour accomplir les actions banales du quotidien et expliquer le sens qui est donné à ces pratiques sociales (Coulon, 2014). Afin de bien comprendre les nuances de cette approche méthodologique, trois concepts clés méritent attention : l'indexicalité, l'*accountability* et la réflexivité (Chanial, 2001).

### **L'indexicalité**

D'abord, l'ethnométhodologie étudie comment le sens est donné aux expressions indexicales<sup>3</sup> (Garfinkel, 1967). L'indexicalité est fondamentale à la saisie des singularités puisqu'il s'agit d'outils langagiers qui désignent l'individuel et le singulier à travers des référents dépendant de la contextualité de l'utilisation (Quéré, 2000a). Effectivement, ces expressions de la vie quotidienne tirent leur sens du contexte de façon localisée. Comprendre toutes les déterminations possibles demande de dépasser l'incomplétude naturelle des mots et leur signification transituationnelle en tentant de saisir le sens distinctif particulier à chaque contexte de production (Coulon, 2014). C'est l'indexicalité qui, une fois contextualisée, révèle les ethnométhodes du membre (Dodier, 2001). À ce propos, Quéré (1992) et Lapassade (1991), auteurs cités par Charest (1994) précisent que les ethnométhodes, soit les règles de conduite et ce qui les constitue, permettent d'étudier les « pratiques courantes des membres, vécues dans le quotidien, par l'analyse des rationalisations insérées dans leur agir et leur discours tant réflexif qu'interprétatif » (p. 741).

### **L'*accountability***

Considérant que le savoir commun du sens donné à ces expressions indexicales relève de catégories apprises socialement, il en résulte que l'indexicalité ne peut pas être généralisée (Coulon, 2014). Ainsi, l'analyse se rattache à une logique d'intelligibilité (Dodier, 2001) qui relève de l'*accountability*. Selon Coulon, cette intelligibilité est produite méthodiquement et de façon située. Donc, l'*accountability* supporte l'équivalence entre la compréhension et l'expression de la compréhension. En

<sup>3</sup> L'indexicalité englobe les « expressions dont le sens ne peut être décidé par un auditeur sans que nécessairement il sache ou présume quelque chose sur la biographie et les objectifs de l'utilisateur de l'expression, des circonstances de l'énoncé, du cours antérieur de la conversation ou de la relation particulière de l'interaction actuelle ou potentielle qui existe entre le locuteur et l'auditeur » (Garfinkel, 2007, p. 4).

effet, si la description d'une situation représente sa constitution, la réflexivité se situe entre cette description et cette production de l'interaction (*Ibid.*).

### **La réflexibilité**

L'*accountability* est liée à la réflexivité<sup>4</sup> puisqu'elle dépend de la continuité et la concertation en cours dans la catégorisation (Quéré, 2001). Bref, pourvoir l'intelligibilité des pratiques sociales relève de processus d'autoconstitution qui représentent la réflexivité (Widmer, 2001, p. 211). En ce qui concerne la singularité, il est important de noter que de rendre les activités « visibles-rationnelles et référables-à-toutes-fins-utiles, c'est-à-dire "descriptibles" ("accountable") en tant qu'activités ordinaires de tous les jours » (Berthelot, 2000, p. 78) entraîne une réflexivité. C'est à partir de celle-ci que se révèlent les caractéristiques singulières :

...des actions pratiques, des circonstances pratiques, de la connaissance commune des structures sociales et du raisonnement sociologique pratique. En nous permettant de localiser et d'examiner leur occurrence, cette réflexivité fonde leur étude (*Ibid.*).

Définie ainsi, il apparaît évident que l'ethnométhodologie refuse le cadre analytico-conceptuel de la sociologie classique qui laisse les préoccupations théoriques guider l'analyse des observations (Chaniel, 2001). Elle tente plutôt de répondre aux questionnements et aux énigmes *in situ*, en proposant que l'observation des pratiques produise une description détaillée de la logique des actions des membres et produise le caractère ordonné du social (Widmer, 2001).

### ***Apports de l'ethnométhodologie à la saisie de la singularité de l'agir enseignant***

En réponse aux critiques adressées aux approches méthodologiques structuro-fonctionnalistes, les concepts décrits ci-dessus permettent aux ethnométhodologues d'éviter certains écueils. Par exemple, si la signification d'un mot dépend de facteurs contextuels, il faut prendre garde à l'homogénéité sémantique. Pour ce faire, l'ethnométhodologie propose d'expliquer comment les membres font et comprennent leurs propres actions sans qu'un filtre théorique biaise la dimension phénoménale de la réalité sociale (Buttton, 2001). Un second exemple relevant ce qui manque aux études des courants classiques et considérant plus spécifiquement la singularité est la référence aux « *eccités* » de l'interaction. Cette notion renvoie à la propriété d'identifiabilité émergente des méthodes internes ancrées dans l'ici et maintenant (Garfinkel, 1967). Ces *eccités* « caractérisent l'aspect toujours

<sup>4</sup> « Pour les membres de la société, la connaissance de sens commun des faits de la vie sociale est institutionnalisée comme connaissance du monde réel. La connaissance de sens commun ne dépeint pas seulement une société réelle pour les membres mais, à la manière d'une prophétie qui s'accomplit, les caractéristiques de la société réelle sont produites par l'acquiescement motivé des personnes qui ont déjà ces attentes » (Garfinkel, 2007, p. 55).

particulier, immédiat, contingent et limité sous lequel les choses se présentent dans le cours d'une action » (Quéré, 2000a, p. 155). L'accomplissement de l'action est donc l'assemblage d'une série de choses singulières, banales, locales et endogènes, qui prennent place dans un ordre particulier. En omettant les eccésités, d'autres approches méthodologiques perdent un certain niveau d'objectivité. En effet, l'objectivité de la sociologie classique est contestée par les ethnométhodologues puisque ces courants ne saisissent pas les phénomènes dans leur concrétude, si la concrétude présente dans l'organisation, l'ordonnance et la mise en scène est la réalité objective, soit ce qui « est réellement vu et fait » (Cefaï et Depraz, 2001, p. 104) par les membres. Ainsi, le fait d'ignorer son ordre et ses processus d'organisation, qui sont sous-tendus dans les faits sociaux, soulève la critique. Pour les ethnométhodologues, la valeur de vérité vient du « degré d'adéquation des propositions descriptives aux états de fait » (*Ibid.*). Les descriptions deviennent des instructions d'action et donnent la validité praxéologique à la recherche (Garfinkel, 1996).

Dans ce positionnement, afin de comprendre comment l'ethnométhodologie favorise la saisie de l'agir enseignant, nous formulons les questions suivantes : Quels apports les auteurs recourant à l'ethnométhodologie associent-ils à cette méthodologie ? Et par leur choix, quels enjeux méthodologiques cherchent-ils à contourner ?

## Méthodologie

### *Articles sélectionnés*

Afin de répondre à ces questions, nous avons mené une recension des écrits en nous servant de bases de données spécialisées en éducation recommandées par le site de la bibliothèque de la faculté des études supérieures en éducation de l'Université d'Ottawa. Les moteurs de recherches consultés (soit *A+ Education*, *Education Source*, *ERIC*, *Academic Search Complete*, *CAIRN*, *Erudit*, *Eureka*, *JSTOR* et *Scopus*) donnent accès aux études publiées dans des revues scientifiques portant sur l'éducation. Cette recension regroupe les articles répondant aux critères suivants : arbitrés par les pairs, publiés entre janvier 2007 et juin 2016, écrits en français ou en anglais. Le terme « ethnométhodologie/ethnomethodology » devait se trouver dans le titre, dans les mots-clés ou dans le résumé ; le terme « enseignant/teacher » ou « pédago\*/pedago\* » devait se retrouver dans l'article. Suite à une première lecture, seuls les articles dont l'étude portait sur l'agir enseignant comme tel plutôt que sur l'agir des élèves ont été conservés pour cette recension.



## *Analyse des articles*

Comme le proposent Raïche et Noël-Gaudreau (2008), lors de la création d'une grille d'analyse personnalisée, une attention a été portée aux objectifs, aux méthodes et aux résultats afin de faire une synthèse détaillée de chaque article :

<b>Éléments à noter</b>	<b>Précision</b>
<b>1. Référence</b>	1.1. Titre
	1.2. Auteur(s)
	1.3. Année de parution
	1.4. Provenance
<b>2. Résumé</b>	2.1. Objectif
	2.2. Question de recherche
	2.3. Méthodologie
	2.4. Résultats
<b>3. Apports de l'ethnométhodologie mentionnés</b>	3.1. Citations et pages
<b>4. Enjeux méthodologiques contournés mentionnés</b>	4.1. Citations et pages

## *Présentation des articles*

Dans le but de mettre l'accent sur l'éclairage qu'amènent ces articles quant aux enjeux associés à la saisie de l'agir enseignant et aux apports reliés à l'ethnométhodologie, une présentation descriptive des articles est faite, et ce, de façon chronologique depuis 2007 et géographique, soit de l'Amérique du Nord, à l'Europe et à l'Océanie. Chaque description est suivie d'un tableau qui résume les résultats de l'analyse.

## Résultats : L'agir enseignant sous la loupe de l'ethnométhodologie

### *Amérique du Nord*

Du côté des recherches nord-américaines, trois études répondent aux critères de cette recension. Entre autres, aux États-Unis, Lee (2007) ainsi que Lee et Takahashi (2011) interrogent la contingence à travers le troisième tour de parole dans le premier cas, et à travers la planification des cours dans le second, alors qu'au Canada, Roth, Ritchie, Hudson et Mergard (2011) s'intéressent à la fonction du rire dans les cours de sciences.

D'abord, une première recherche de Lee (2007) fait état de la contingence du troisième tour de parole<sup>5</sup> (« *third turn* ») dans les interactions d'enseignants américains. L'étude analyse trente séances de classe d'anglais langue étrangère auprès d'étudiants adultes. Le but est de déterminer les détails pratiques et procéduraux des interactions en se concentrant sur les caractéristiques situées et immédiates de la contingence. Il recourt à l'ethnométhodologie puisqu'il dénonce la coercition des données due aux catégories imposées dans les analyses précédentes portant sur le troisième tour. Il déplore que le système de classement formel puisse seulement représenter un nombre limité de points de vue et ne garantit ni l'inclusion ni la compréhension des multiples niveaux expérimentés et ressentis par les participants (Atkinson et Delamont, 1990, cités dans Lee, p. 183). En d'autres mots, l'auteur critique le biais que peut occasionner la dépendance à des typologies et à des théories dans la compréhension des interactions en reconstruisant un discours éloigné du phénomène et en simplifiant la tâche enseignante. Ainsi, Lee fait le pari que l'ethnométhodologie préserve la contingence des interactions. Si connaître ses étudiants et s'adapter à leurs besoins est la responsabilité de l'enseignant, l'interaction ne relève plus simplement de préoccupations liées à la matière, mais aussi de la reconnaissance et de la compréhension des modalités sociales liées à la contingence (Garfinkel, 1967, p. 30 ; Schegloff, 1992, p. 1298, cité dans Lee, p. 184).

En tentant de mieux comprendre l'expérience des membres en cours d'interaction, l'étude révèle que :

<sup>5</sup> Le troisième tour de parole a été nommé précédemment par Mehan (1979, cité dans Lee) « IRE » (Initiation-Response-évaluation) et aussi par Lemke (1990, cité dans *Ibid.*) « dialogue triadique ». Il s'agit d'un discours pédagogique se basant sur trois tours de parole. Le premier tour est l'intervention de l'enseignante et prend souvent la forme de question. Le second correspond à la/les réponse(s) de l'élève. Le troisième tour revient habituellement à l'enseignant. Celui-ci est généralement de l'ordre du commentaire sur l'exactitude ou la pertinence du deuxième tour de réponse.

...the teacher carries out complex analytic work, estimating what students know and what they do not know, discovering particular identities of their students and their problems, finding and repairing what becomes problematic in the second turns, steering the discourse in particular directions and exploring alternative interactional trajectories in the course of action. » (*Ibid.*, p. 202)

## Tableau 1

---

**1. Références :** Lee (2007)

---

**2. Résumé**

2.1. Objectif :

Comprendre les spécificités et singularités du troisième tour de parole des enseignants.

---

2.2. Méthodologie

- 46 heures d'enregistrement d'interactions au sein de deux classes d'anglais langue seconde dans une université;
  - Ethnométhodologie et analyse conversationnelle.
- 

2.3. Résultats

L'étude du troisième tour de parole permet d'identifier les détails des pratiques et des procédures des interactions entre l'enseignant et ses étudiants.

---

**3. Apports**

- Reconnaître et comprendre l'organisation sociale de l'interaction qui informe l'action;
  - Saisir l'interprétation des participants et le sens qu'ils donnent à leurs actions.
- 

**4. Enjeux**

L'utilisation de catégories formelles d'analyse peut :

- Reconstruire les séquences selon des catégories prédéterminées qui s'avèrent réductrices de l'agir;
  - Limiter le répertoire des cadres interprétatifs;
  - Empêcher l'accès au sens que les participants donnent à leur expérience.
- 

Une seconde recherche de Lee et Takahashi (2011) touche à la planification des cours de mathématiques au primaire dans une école américaine. Tentant de comprendre comment sont utilisés les plans de leçon dans la réalité contingente des interactions de la classe, les auteurs font une analyse descriptive ethnométhodologique combinant une ethnographie et une analyse du discours en action. Initialement, treize enseignants participaient, mais neuf ont terminé le projet au terme des deux ans de recherche. Selon eux, une comparaison mécanique des plans de leçon ne permet pas de comprendre leur utilisation lors de variations dues à la contingence. Alors que les études précédentes soulignaient

les variables et les indicateurs qui se concentrent sur des résultats visibles, cette approche descriptive permet d'approfondir le phénomène et d'en révéler le rôle réflexif quant à l'identification et à la problématisation dans l'agir. Dans une vision d'expertise et de professionnalité, la connaissance du programme ne suffit pas pour enseigner ; la matière ne s'applique pas aveuglément, l'important ce sont les nuances dans les interactions des participants (Lee et Takahashi, 2011, p. 224). Bref, détailler les procédures entourant la planification crée un pont entre la recherche et le développement des compétences professionnelles.

**Tableau 2**

<b>1. Références :</b> Lee et Takahashi (2011)	
<b>2. Résumé</b>	2.1. Objectif Comprendre les processus liés à la planification dans l'enseignement des mathématiques.
	2.2. Méthodologie <ul style="list-style-type: none"> <li>• Étude s'échelonnant sur deux ans;</li> <li>• 9 participants demeurent jusqu'à la fin;</li> <li>• Enregistrement de rencontres pendant lesquelles les enseignants planifient, évaluent, mettent à l'épreuve puis commentent leur planification;</li> <li>• Ethnographie et ethnométhodologie (« discourse-in-interaction »).</li> </ul>
	2.3. Résultats La planification servirait de ressource communicative pour identifier les problèmes et révélerait les prémisses des enseignants. La contingence ne serait pas un obstacle au déroulement planifié, mais un locus de celle-ci.
<b>3. Apports</b>	Permet l'exploration de : <ul style="list-style-type: none"> <li>• Possibilités autres que des variables ou des indicateurs;</li> <li>• L'enaction de l'acte.</li> </ul>
<b>4. Enjeux</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Besoin d'une approche analytique pour que les interactions de la classe soient saisies tel un phénomène reliant la planification et les pratiques;</li> <li>• Besoin de saisir l'expérience dans la dynamique de la classe.</li> </ul>

Cette même année, au Canada, Roth, Ritchie, Hudson et Mergard (2011) étudient les fonctions du rire dans les cours de sciences au niveau secondaire. Dans leur article, ils analysent les actions d'une enseignante débutante sous l'approche ethnométhodologique et sous l'analyse conversationnelle. Cette

combinaison aux descriptions détaillées ouvre un champ de recherche auquel peu d'auteurs ont contribué. Dans cet article qui considère que les acteurs sociaux produisent le contexte et le contenu, les auteurs découvrent que le rire résulte d'une réalisation intercollective qui influence l'intimité, la complicité et la solidarité entre l'enseignant et les élèves.

### Tableau 3

---

<b>1. Références :</b>	Roth, Ritchie, Hudson et Mergard (2011)
<b>2. Résumé</b>	<p>2.1. Objectif</p> <p>Identifier les fonctions du rire en classe de sciences.</p> <hr/> <p>2.2. Méthodologie</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Enregistrement d'enseignante de sciences en septième année, débutante, observée et enregistrée pendant un an;</li><li>• Ethnométhodologie et analyse conversationnelle.</li></ul> <hr/> <p>2.3. Résultats</p> <p>Le rire est le résultat d'une réalisation interactive collective qui entraîne un niveau d'intimité, de complicité et de solidarité.</p>
<b>3. Apports</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Permettre d'ouvrir la voie dans un domaine où il y a un manque d'écrits;</li><li>• Permettre de saisir le sens donné par les acteurs à leur expérience.</li></ul>
<b>4. Enjeux</b>	n/a

---

### Europe

Du côté européen, l'ethnométhodologie est utilisée par Greiffenhagen (2011) qui s'attarde au rôle de l'enseignant anglais, par Majlesi (2014) qui approfondit l'enseignement de la grammaire en territoire suédois et par Heller (2015) qui se questionne sur les normes langagières dans des classes allemandes.

Pour débiter, Greiffenhagen (2011) souligne l'absence de détails quant au rôle de l'enseignant dans les situations d'apprentissage collaboratives utilisant des ordinateurs. Afin de pallier ce manque, dans la tradition du discours naturel, de l'ethnométhodologie et de l'analyse conversationnelle, le chercheur a observé pendant trois mois comment un logiciel était intégré au cours d'anglais de deux enseignants d'Angleterre au sein de neuf classes comptant des élèves de treize à quatorze ans. Au fil de l'analyse détaillée des différentes interventions, l'auteur met en lumière le fait que la pédagogie et la gestion de

classe se chevauchent et il rappelle la nécessité de prêter attention au travail des enseignants dans leur contexte.

**Tableau 4**

---

<b>1. Références :</b>	Greiffenhagen (2011)
------------------------	----------------------

---

<b>2. Résumé</b>	<p>2.1. Objectif</p> <p>Comprendre le rôle de l'enseignant dans le cours de l'activité.</p> <hr/> <p>2.2. Méthodologie</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Enregistrement du cours d'action de trois mois d'intégration d'un logiciel (activité en dyade enseignée dans deux classes par deux enseignants différents).</li><li>• Sociolinguistique, analyse contextuelle, ethnométhodologie, analyse conversationnelle</li></ul> <hr/> <p>2.3. Résultats</p> <p>Les préoccupations liées à la gestion de classe sont tissées aux préoccupations liées à la pédagogie.</p>
------------------	---

---

<b>3. Apports</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Permettre l'approfondissement de l'agir en détail lors d'activités d'apprentissage collaboratives utilisant la technologie;</li><li>• Permettre de porter attention aux actions inaperçues et au sens que donne l'acteur à ses actions.</li></ul>
-------------------	---

---

<b>4. Enjeux</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Éviter d'orienter l'étude vers la tendance prescriptive des recherches en éducation.</li></ul>
------------------	--

---

Ensuite, en 2014, Majlesi publie deux articles issus d'une même recherche suédoise reposant sur l'ethnométhodologie, l'analyse conversationnelle et l'« action-based multimodal analysis ». Ces méthodes permettent un accès *in vivo* et *in situ* à l'environnement praxéologique en classe de langue suédoise pour des immigrants adultes. Plus spécifiquement, le premier article porte sur la gestuelle lors de l'enseignement de la grammaire et fournit une analyse descriptive d'une pratique sociale mettant en évidence l'importance de considérer les ressources communicatives dans l'enseignement de la grammaire. Le second porte sur les correspondances gestuelles et conclut que les gestes devraient être utilisés pour incarner l'action puisqu'il peut prendre forme de manière similaire, mais avoir des fonctions interactionnelles différentes. Ainsi, la gestuelle offre une forme alternative pour s'exprimer et expliquer en langue seconde. Pour cet auteur, l'ethnométhodologie est choisie afin que les mécanismes sociaux de l'apprentissage soient étudiés dans leur contexte, « in its own network of social relations and actions, with participants' real practices, i.e. in its social setting » (2014a, p. 36).

**Tableau 5**

---

<b>1. Références :</b>	Majlesi (2014 ab)
------------------------	-------------------

---

<b>2. Résumé</b>	<p>2.1. Objectif</p> <p>Comprendre les liens entre les gestes et les pratiques de l'enseignant.</p> <hr/> <p>2.2. Méthodologie</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Enregistrement vidéo d'apprenants immigrants adultes du suédois langue seconde;</li><li>• Ethnométhodologie, « action-based multimodal analysis », analyse conversationnelle.</li></ul> <hr/> <p>2.3. Résultats</p> <p>Les gestes de correspondance jouent un rôle crucial, car ils sont des repères lorsqu'il y a un manque de compétence langagière. Ils sont utilisés à la fois comme dispositifs de liaison et dispositifs de fonction.</p>
------------------	--

---

<b>3. Apports</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Permettre de saisir la création de l'environnement praxéologique in situ et in vivo;</li><li>• Permettre à l'acteur de prendre conscience de ses actions et de ses intentions.</li></ul>
-------------------	--

---

<b>4. Enjeux</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Comprendre les mécanismes sociaux de l'apprentissage demande d'étude de la pratique dans son propre réseau relationnel et contexte d'action lors de pratiques réelles.</li></ul>
------------------	--

---

Puis, en Allemagne, Heller (2015) utilise l'ethnométhodologie et l'analyse conversationnelle afin de comprendre comment se manifestent et sont vécues les attentes normatives relatives à la langue dans cinq classes de mathématiques et dans cinq classes de langue allemande en cinquième année primaire. L'auteure examine les occurrences aux normes langagières dans le cours naturel de la classe et part de la perspective de Garfinkel à propos du « common sense knowledge ». Elle réfère aux normes comme étant des « socially-sanctioned-facts-of-life-in-society-that-any-bona-fide-member-of-the-society-knows » (1967, p. 6-7). Les résultats révèlent que les normes discursives sont souvent incluses dans la construction des connaissances, puisque les enseignants visent la compréhension mutuelle, mais aussi « l'instruction du faire » (p. 204). Puisque la discussion est le médium utilisé pour instruire, l'étude détaille donc les différences entre les procédures d'invocation subtiles des normes, par rapport aux buts éducatifs.

**Tableau 6**

---

<b>1. Références :</b>	Heller (2015)
------------------------	---------------

---

<b>2. Résumé</b>	<p>2.1. Objectif</p> <p>Comprendre les normes discursives dans les interactions en salle de classe.</p> <hr/> <p>2.2. Méthodologie</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• 120 enregistrements au sein de 5 classes de 5<sup>e</sup> année de langue allemande et de mathématiques à six mois d'intervalle;</li><li>• Ethnométhodologie, analyse conversationnelle, « gender-oriented approaches ».</li></ul> <hr/> <p>2.3. Résultats</p> <p>Le travail sur les normes discursives est incorporé aux activités de construction de la connaissance. Les élèves doivent donc intégrer en même temps des informations relatives au contenu et à la dimension métadiscursive.</p>
------------------	---

---

<b>3. Apports</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Offrir un aperçu de l'expérience associée aux normes langagières en milieu scolaire;</li><li>• Permettre l'étude des normes en contexte.</li></ul>
-------------------	--

---

<b>4. Enjeux</b>	n/a
------------------	-----

---

### *Océanie*

Finalement, cette année, du côté de l'Océanie, les auteurs australiens Theobald, Danby, Davidson, Howen, Scriven et Thorpe (2016) ont analysé 170 heures d'interactions entre deux enseignants et leurs élèves d'âge préscolaire lors de moments exploitant des technologies numériques en classe. Les auteurs approfondissent l'émergence de moments non planifiés dans deux épisodes choisis sous l'angle de l'ethnométhodologie, de l'analyse conversationnelle et du « membership categorization analysis ». L'ethnométhodologie permet d'aller au-delà de la compréhension de ce que la technologie peut faire en traitant de ce que rend possible la constitution des relations favorisant l'apprentissage. En effet, cette fine analyse souligne le rôle intégral que le langage, la participation, l'accès aux technologies et l'enseignant jouent dans l'organisation institutionnelle. Cette étude se veut avant tout exploratoire afin de contribuer au savoir portant sur la production commune de l'action au sein des interactions entre enseignants et élèves.



**Tableau 7**

<b>1. Références :</b>	Theobald, Danby, Davidson, Howen, Scriven et Thorpe (2016)
<b>2. Résumé</b>	2.1. Objectif Comprendre le rôle des interactions non planifiées lors d'activités incluant des ressources technologiques.
	2.2. Méthodologie <ul style="list-style-type: none"><li>• 170 heures d'enregistrements de deux enseignantes dans leur classe de niveau préscolaire;</li><li>• Ethnométhodologie, analyse conversationnelle, « membership categorization analysis ».</li></ul>
	2.3. Résultats L'utilisation du langage, la participation et l'accès aux ressources et à l'enseignant sont organisés de façon institutionnelle.
<b>3. Apports</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Permettre une analyse en finesse;</li><li>• Permettre d'aller au-delà de ce que la technologie est ou fait en portant attention à ce qui rend possible l'apprentissage au sein des interactions.</li><li>• Permettre de saisir le sens qu'a l'action pour l'acteur</li></ul>
<b>4. Enjeux</b>	n/a

## Discussion

Cette recension renseigne quant au fait que les auteurs cherchent à contourner certains enjeux méthodologiques en choisissant l'ethnométhodologie. Entre autres, Greiffenhagen (2011) cherche à éviter d'orienter les résultats vers la formulation de prescriptions. Aussi, comme Quéré (2000a) qui mentionnait que les approches descriptives ne permettent pas la saisie des phénomènes dans leur concrétude (Quéré, 2000a), il y a tentative d'évitement des méthodologies qui décontextualiseraient les données (Majelsi, 2014ab) ou qui limiteraient les cadres interprétatifs à des catégories prédéterminées (Lee, 2007). En effet, l'ethnométhodologie évite le piège de procédures *ad hoc* (Sharrock et Coulter, 2001) et le filtre que peut engendrer le cadre d'une théorie (Button, 2001). Ainsi, les interprétations dues à des biais théoriques et typologiques qui s'inséreraient préalablement dans des instruments de collectes de données ou dans des outils d'analyse, tels que redoutés par Lee, sont évitées par les ethnométhodologues. Effectivement, sans illusions à des signes (De Fornet, Ogien et Quéré, 2001), les

descriptions permettent la fine analyse de « ce qui est » (Garfinkel, 1967) comme le mentionne Théobald et al. (2016). Bref, cette méthodologie permet de considérer l'unicité de l'agir enseignant et d'éviter que les nuances singulières de l'agir enseignant ne perdent leur essence en s'insérant de façon globalisée dans un cadre théorique quelconque.

Aussi, au cours des neuf dernières années, certains apports de l'ethnométhodologie apparaissent évidents dans les études recensées. Déjà, il est vrai que l'ethnométhodologie favorise la compréhension de l'agir enseignant en utilisant le langage naturel (Coulon, 2014) pour décrire en détail des aspects de l'agir enseignant peu documentés (Greiffenhagen, 2011 ; Roth et al., 2011 ; Théobald et al., 2016). Ainsi, la saisie de l'agir enseignant sous la loupe de l'ethnométhodologie permet soit une exploration alternative à des domaines ayant ignoré certains éléments alternatifs dans leur analyse, soit l'exploration d'un champ en émergence. De plus, tel que recherché par Heller (2015) et Greiffenhagen, rapporter les observations et les décrire réellement, tel que les actions sont faites et vues (Cefaï et Depraz, 2001), contribue à saisir les détails subtils. Ces détails, considérant constamment le contexte, ancrent cette méthode dans l'ici et maintenant (Garfinkel, 1967) et répondent ainsi au désir de Majlesi (2014ab) de saisir l'agir enseignant *in vivo* et *in situ*. Toujours en contexte et tel que le souligne aussi Heller, les descriptions deviennent les pratiques, telles des instructions praxéologiques (Livet, 2001 ; Garfinkel, 1967). L'objectivité qui émerge de cette validité praxéologique relève directement de la voix des membres comme le préconisent Lee et Takahashi (2011), Lee (2007) et Roth et al. Finalement, bien qu'il ne soit pas souligné explicitement dans les recherches recensées, la singularité est saisie en ethnométhodologie par l'indexicalité et les éccités (Quéré<sup>6</sup>, 2000a). En somme, l'apport majeur de cette approche méthodologie demeure la saisie en contexte et en détail des phénomènes liés à l'agir enseignant dans sa singularité et ce, par le recours à l'indexicalité et aux éccités qu'implique l'exploration d'un sujet sous l'approche ethnométhodologique.

## Conclusion

Pour conclure, certains écueils limitent les approches structuro-fonctionnalistes dans leur appréhension de cet agir enseignant quant à la saisie des phénomènes dans leur concrétude (Quéré, 2000a) et quant à certaines tendances généralisatrices associées à des cadres théoriques quelconques

<sup>6</sup> Nous sommes en accord avec les propos de Quéré (2000a) qui stipule que d'« [a]gir c'est plus que prendre et appliquer des décisions, former et exécuter des plans. C'est ordonner séquentiellement une conduite, en honorant des exigences intersubjectives d'intelligibilité, d'acceptabilité et d'*accountability* dans le traitement des contingences, dans la composition des singularités et dans l'ajustement aux circonstances telles qu'elles se développent sous l'effet même de l'action et telles qu'elles se donnent à découvrir de l'intérieur de son effectuation [...] contrôlée par la situation, via le savoir-faire, la compréhension pratique et les routines des agents » (p. 155).

négligeant les nuances singulières de cet agir. Ainsi, après avoir présenté l'ethnométhodologie, une méthodologie alternative aux approches structuro-fonctionnalistes issue de la sociologie, cette synthèse a recensé les écrits des neuf dernières années afin d'éclaircir les apports de cette approche méthodologique à la compréhension de l'agir enseignant. Si cette compréhension demande de s'attarder au phénomène de façon située (Bucheton, 2009) et dynamique (Baconnet et Bucheton, 2011), cet exercice confirme les potentialités méthodologiques de cette approche favorisant l'étude de la singularité des phénomènes, et ce, tant en ce qui a trait aux avantages exploratoires qu'en ce qui touche à la saisie en contexte et en détail de l'agir enseignant. Même si l'ethnométhodologie est une approche méthodologique prometteuse, c'est avec étonnement qu'aucune recherche au sein de cette recension n'abordait l'univers éducatif au sein d'écoles francophones. Pourtant, l'orientation anticipée de cette recension des écrits publiés depuis la traduction de l'œuvre fondatrice de Garfinkel en 2007 visait à comprendre les apports de l'ethnométhodologie aux recherches dans le domaine de l'éducation et ce, particulièrement en territoire francophone. Peut-être qu'une recension des écrits incluant d'autres cadres théoriques qui s'intéressent aussi à l'agir enseignant *in situ*<sup>7</sup> renseignerait davantage cette réflexion.

<sup>7</sup> Par exemple, les écrits de Vergnaud, de Pastré, de Theureau ou encore de Clot s'inscrivent dans cette visée.

## Références

- ALTET, Marguerite, *La formation professionnelle des enseignants : analyse des pratiques et situations pédagogiques*, Paris, Presses universitaires de France, 1994.
- ARCHAMBAULT, Jean et CHOUNARD, Roch, *Vers une gestion éducative de la classe*, 3e éd., Montréal, Gaetan Morin éditeur, 2009, p. 333.
- BACONNET, Sophie et BUCHETON, Dominique, « De quelle nature sont les savoirs professionnels développés par une enseignante stagiaire dans le cadre de son stage au cours d'un dispositif innovant ? » in *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 37, no 2, 2011, p. 257.
- BERTHELOT, Jean-Michel, *Sociologie. Épistémologie d'une discipline, Textes fondamentaux*, Bruxelles, DeBoeck Université, 2000.
- BUCHETON, Dominique, *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*, Toulouse, Octarès, 2009.
- BUTTON, Graham, « L'ethnométhodologie est-elle constructiviste ? » in M. De Fornel, A. Ogien, L. Quéré (dir.), Colloque de Cerisy : Cerisy-la-Salle, *L'Ethnométhodologie : une sociologie radicale*, Paris, Éditions La Découverte, 2001, p. 161-174.
- CEFAÏ, Daniel et DEPRAZ, Nathalie, « De la méthode phénoménologique dans la démarche ethnométhodologique » in M. De Fornel, A. Ogien, L. Quéré (dir.), Colloque de Cerisy : Cerisy-la-Salle, *L'Ethnométhodologie : une sociologie radicale*, Paris, Éditions La Découverte, 2001, p. 99-122.
- CHANIAL, Philippe, « L'ethnométhodologie comme anticonstructivisme » in M. De Fornel, A. Ogien, L. Quéré (dir.), Colloque de Cerisy : Cerisy-la-Salle, *L'Ethnométhodologie : une sociologie radicale*, Paris, Éditions La Découverte, 2001, p. 297-314.
- CHAREST, Pauline, « Ethnométhodologie et recherche en éducation » in *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XX, no 4, 1994, p. 741-756.
- COULON, Alain, *L'ethnométhodologie, Sixième édition mise à jour*, Paris, Presses universitaires de France, 2014.
- DE FORNEL, Michel, OGIEN, Albert et QUÉRÉ, Louis (dir.), Colloque de Cerisy : Cerisy-la-Salle, *L'Ethnométhodologie : une sociologie radicale*, Paris, Éditions La Découverte, 2001.
- DODIER, Nicolas, « Une éthique radicale de l'indexicalité » in M. De Fornel, A. Ogien, L. Quéré (dir.), Colloque de Cerisy : Cerisy-la-Salle, *L'Ethnométhodologie : une sociologie radicale*, Paris, Éditions La Découverte, 2001, p. 315-330.
- GARFINKEL, Harold, *Recherches en ethnométhodologie*, Paris, Quadrige/PUF, 2007, trad. de l'anglais de *Studies in ethnomethodology*, Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall, 1967.
- GARFINKEL, Harold, « Ethnomethodology's program » in *Social Psychology Quarterly*, vol. 59, no 1, 1996, p. 5-21.
- GAUTHIER, Claude, *Pour une théorie de la pédagogie : recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*, Québec, Presses de l'Université Laval, 1997.
- GREIFFENHAGEN, Christian, « Making rounds : The routine work of the teacher during collaborative learning with computers » in *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, vol. 7, no 1, 2012, p. 11-42.
- HELLER, Vivien, « Academic discourse practices in action: Invoking discursive norms in mathematics and language lessons » in *Linguistics and Education*, vol. 31, 2015, p. 187-206.
- JORRO, Anne, « L'agir professionnel de l'enseignant », *Séminaire de recherche du Centre de Recherche sur la formation - CNAM*, Paris, février 2006.

- LEE, Yo-An, « Third turn position in teacher talk : Contingency and the work of teaching » in *Journal of Pragmatics*, vol. 39, no 1, 2007, p. 180-206.
- LEE, Yo-An et TAKAHASHI, Akihiko, « Lesson Plans and the Contingency of Classroom Interactions » in *Human Studies*, vol. 34, no 2, 2011, p. 209-227.
- LIVET, Pierre, « Dynamiques ethnométhodologiques » in M. De Fornel, A. Ogien, L. Quéré (dir.), Colloque de Cerisy : Cerisy-la-Salle, *L'Ethnométhodologie : une sociologie radicale*, Paris, Éditions La Découverte, 2001, p.421-438.
- MAJLESI, Ali Reza, « Finger dialogue : The embodied accomplishment of learnables in instructing grammar on a worksheet » in *Journal of Pragmatics*, vol. 64, 2014, p. 35-51.
- MAJLESI, Ali Reza, « Matching gestures – Teachers' repetitions of students' gestures in second language learning classrooms » in *Journal of pragmatics*, vol. 76, 2015, p. 30-45.
- MIALARET, Gaston, « Les méthodes de recherche en science de l'éducation » in *Que sais-je ?*, Paris, PUF, 2004, p. 127.
- POUPART, Jean, LALONDE, Michèle et JACCOUD, Mylène, *De l'École de Chicago au postmodernisme*, Cap-Rouge, Les Presses Inter Universitaires, 1997, p. 335.
- QUÉRÉ, Louis, « Singularité et intelligibilité de l'action » in J. Mailler, J.B. Barbier, J.-C. Parmentier (dir.), *L'analyse de la singularité de l'action*, Paris, Presses universitaires de France, 2000a, p. 147-170.
- QUÉRÉ, Louis, « Sortir de l'aporie de l'ethnométhodologie » in J.-M. Berthelot, *Sociologie. Épistémologie d'une discipline, Textes fondamentaux*, Bruxelles, DeBoeck Université, 2000b, p. 357-362.
- QUÉRÉ, Louis, « Introduction » in M. De Fornel, A. Ogien, L. Quéré (dir.), Colloque de Cerisy : Cerisy-la-Salle, *L'Ethnométhodologie : une sociologie radicale*, Paris, Éditions La Découverte, 2001, p. 9-16.
- RICŒUR, Paul, *Soi-même comme un autre*, Paris, Le Seuil, 1991.
- ROTH, Wolff-Michael, RITCHIE, Stephen M., HUDSON, Peter et MERGARD Victoria, « A study of laughter in science lessons » in *Journal of Research in Science Teaching*, vol. 48, no 5, 2011, p. 437-458.
- SAVOIE-ZAJC, Lorraine, « Interrelation entre le singulier et l'universel : les propositions de la recherche qualitative » in *Recherches Qualitatives*, Hors Série, no 15, 2013, p. 7-24.
- SHARROCK, Wes et COULTER, Jeff, « Réflexions sur le raisonnement » in M. De Fornel, A. Ogien, L. Quéré (dir.), Colloque de Cerisy : Cerisy-la-Salle, *L'Ethnométhodologie : une sociologie radicale*, Paris, Éditions La Découverte, 2001, p. 75-98.
- SHULMAN, Lee, S., « Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching » in *Educational Researcher*, vol. 15, no 2, 1986, p. 4-14.
- SIROTA, Régine, « Note de synthèse – Approches ethnographiques en sociologie de l'éducation : l'école et la communauté, l'établissement scolaire, la classe » in *Revue française de pédagogie*, vol. 78, no 1, 1987, p. 73-108.
- TARDIF, Jacques, *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive*, Montréal, Éditions Logiques, 1992.
- TARDIF, Maurice, « Réflexivité et expérience du travail enseignant » in M. Tardif, C. Borges et A. Malo (dir.), *Le virage réflexif en éducation : où en sommes-nous 30 ans après Schön ?*, Bruxelles, De Boeck, 2012, p. 53-71.
- THEOBALD, Maryanne, DANBY, Susan, DAVIDSON, Christina, HOUEN, Sandy, SCRIVEN, Brooke et THORPE, Karen, « How Talk and Interaction Unfold in a Digitally Enabled Preschool Classroom », in *Australian Journal of Linguistics*, vol. 36, no 2, 2016, p. 189-204.
- TOCHON, François, V., « Entre didactique et pédagogie : Epistémologie de l'espace/temps stratégique » in *The Journal of Educational Thought (JET)/Revue de la Pensée Éducative*, vol. 25, no 2, 1991, p. 120-133.

WIDMER, Jean, « Catégorisations, tours de parole et sociologie » in M. De Fornel, A. Ogien, L. Quéré (dir.), Colloque de Cerisy : Cerisy-la-Salle, *L'Ethnométhodologie : une sociologie radicale*, Paris, Éditions La Découverte, 2001, p. 207-238.