

## **La recherche ethnographique en éducation**

Renaud Goyer, Université de Montréal

Corina Borri-Anadon, Université du Québec à Trois-Rivières

### **Plan**

Introduction

1. De l'ethnographie à la recherche ethnographique
2. Les caractéristiques de la recherche ethnographique
  - 2.1 L'intérêt pour la culture, à travers l'expérience, les interactions et les processus sociaux
  - 2.2. La réflexivité quant au rôle du chercheur
  - 2.3 La présence prolongée sur le terrain
3. L'ethnographie et la recherche en éducation
  - 3.1 La culture et l'expérience de l'école
  - 3.2 Les interactions dans la classe et à l'école
  - 3.4 Les processus scolaires d'évaluation et de classement

Conclusion

### **Résumé**

La recherche ethnographique puise ses origines dans les disciplines de l'anthropologie et de la sociologie à travers les travaux fondateurs de Malinowski (1963[1922]) et de l'École de Chicago et correspond à la fois au produit et au processus de la recherche (Goetz et LeCompte, 1984). Avec le temps, ses caractéristiques se sont précisées et la recherche ethnographique constitue aujourd'hui une approche originale tant au plan de ses objets, soit l'intérêt pour la culture, à travers l'expérience, les interactions et les processus sociaux, de ses enjeux épistémologiques, liés notamment à la nécessaire réflexivité quant au rôle du chercheur, et que de ses stratégies de collecte de données caractérisées par la présence prolongée sur le terrain. En éducation, le regard ethnographique contribue à analyser l'école, à travers ses dimensions sociales et culturelles et à mieux comprendre la société dans laquelle elle se trouve, notamment à partir de l'étude de l'expérience de l'institution scolaire, des interactions dans la classe et dans l'école, ainsi que des processus scolaires tels que les évaluations et le classement des élèves.

## **Introduction**

La recherche ethnographique conçoit l'éducation comme un ensemble de pratiques sociales, inscrites dans un contexte donné, bien souvent celui de l'école. Dans ce sens, cette dernière est conçue comme un milieu de vie où, en parallèle des dimensions académiques et pédagogiques, les relations entre les différents acteurs sont mises de l'avant. Au sein de l'école, ces derniers interagissent les uns avec les autres et font l'expérience de la société (Dubet et Martucelli, 1996). À cet égard :

L'éducation en général et l'école en particulier constituent [...] des lieux privilégiés pour l'étude des conditions de la transmission des connaissances et des valeurs et de la manière dont se constituent, s'organisent et vivent ensemble les groupes sociaux au sein – et en dehors – de l'institution scolaire (Marchive, 2012, p. 10).

Le présent chapitre présente la recherche ethnographique en éducation. Dans un premier temps, nous retraçons ses origines à travers ses principaux apports en anthropologie et en sociologie. Par la suite, ses principales caractéristiques sont abordées, notamment pour mettre en lumière l'originalité du regard ethnographique sur le plan de ses objets d'intérêt, de ses enjeux épistémologiques et des stratégies de collecte de données privilégiées. Finalement, des exemples de travaux ethnographiques en éducation sont présentés afin d'illustrer les apports du regard ethnographique sur les phénomènes éducationnels.

### **1. De l'ethnographie à la recherche ethnographique**

Les premiers pas de l'ethnographie peuvent être décelés au sein du processus de colonisation du monde par les Européens. La « découverte » de nouveaux territoires engendre le besoin de recenser les ressources disponibles et les populations qui s'y trouvent. Ne disposant pas d'outils ou de savoirs théoriques préalables pour comprendre ces populations, certains anthropologues se proposent d'aller à leur rencontre afin de décrire ce qu'ils voient sur le terrain et ainsi appréhender leur « culture » (Toohey, 2008). Ces premiers développements ont par la suite été réinvestis en contexte européen à la fin du 19<sup>e</sup> siècle par des chercheurs préoccupés par les difficiles conditions de vie des pauvres et des ouvriers (Wax, 1971). Il ressort de ces premiers travaux l'intérêt de décrire les

diverses formes culturelles qui constituent « l'Autre », tant au sein d'une même société qu'à l'échelle de la planète, afin de les comparer et ainsi déterminer leur niveau de complexité relatif (Goetz et LeCompte, 1984).

Cette perspective évolutionniste des cultures a été vivement critiquée par l'ethnologue Bronislaw Malinowski, qui, dans son ouvrage *Les Argonautes du Pacifique occidental* paru en 1922, estime que les formes culturelles sont plutôt dues aux fonctions qu'elles occupent dans la réponse aux besoins des collectivités et des individus. Cet ouvrage fondateur de la recherche ethnographique en définit l'objet, l'étude de la culture, ainsi qu'une condition essentielle à sa réalisation, l'immersion du chercheur dans cette culture en contexte, c'est-à-dire, sur son terrain et en interaction avec ses membres (Beaud et Weber, 2012; Smith, 1982).

Simultanément, aux États-Unis, la sociologie américaine naissante se préoccupe des changements sociaux, liés entre autres à l'immigration, à la criminalité, à la ségrégation spatiale, au vagabondage et aux sans-abris, marquant la ville de Chicago. En se centrant sur l'expérience des populations marginalisées, divers chercheurs que l'on regroupe aujourd'hui sous le nom d'« École de Chicago », mobilisent des techniques d'enquête inspirées du journalisme pour s'insérer dans la culture des groupes. Ainsi, à travers l'étude de l'expérience, l'École de Chicago jette un nouveau regard sur la culture en se tournant vers les processus de socialisation et les interactions sociales pour comprendre des territoires et des populations (Grafmeyer et Joseph, 2004; Silverman, 2004).

Ces contributions de l'École de Chicago ont par la suite été formalisées par d'autres chercheurs. Ainsi, Geertz (2003) a proposé de concevoir l'ethnographie comme une approche d'analyse du social et de la culture, la recherche ethnographique, et non seulement comme un type de travail de terrain. Dans cette vision, la recherche ethnographique est à la fois un produit et un processus de recherche (Goetz et LeCompte, 1984).

## **2. Les caractéristiques de la recherche ethnographique**

Comme le rappelle avec justesse Van Zanten (2010), il n'existe pas de définition consensuelle de la recherche ethnographique. Toutefois, certaines caractéristiques centrales en déterminent l'originalité sur le plan des objets, de ses enjeux épistémologiques et des stratégies de collecte de données : 1) l'intérêt pour la culture, à travers l'expérience, les interactions et les processus sociaux, 2) La réflexivité quant au rôle du chercheur et 3) la présence prolongée sur le terrain.

## 2.1 L'intérêt pour la culture, à travers l'expérience, les interactions et les processus sociaux

Tel qu'en témoignent ses origines, l'objet de la recherche ethnographique est principalement la culture (Wolcott, 1999). Toutefois, celle-ci n'existe pas en soi, elle n'est pas une substance ou une essence à saisir, elle représente plutôt un ensemble de représentations partagées du monde qui se manifestent dans la vie quotidienne (Eliasoph et Lichterman, 2003). C'est pourquoi Rockwell (2009) parle de l'objet de l'ethnographie comme le « non-documenté de la réalité sociale », c'est-à-dire « le familier, le quotidien, l'occulte, l'inconscient » (p. 21, notre traduction). De façon schématique, nous distinguons ici trois points d'entrée, qui ne sont ni exclusifs ni exhaustifs, et certaines approches de la recherche ethnographique associées.

Pour certains, influencés par la phénoménologie (Maso, 2001), c'est l'expérience qui constitue l'objet de la recherche ethnographique. L'étude de l'expérience cherche à comprendre le social à partir de la perspective des acteurs puisque de toutes les voies existantes pour rendre compte de ce qu'ils sont et vivent, leur expérience est la plus juste: « J'expérimente donc je suis » (Davis, 1997, p. 370, notre traduction). En fait, l'expérience d'une personne construit son interprétation du monde et permet par le fait même de mieux saisir ce dernier (Schutz, 1987). Pour Spradley (1970) l'expérience permet justement de comprendre la culture : « nous utilisons le terme *culture* pour référer aux connaissances et aux savoirs que ces hommes ont acquis pour organiser leurs comportements. Leur culture représente l'ensemble des règles qu'ils emploient, leurs façons particulières de catégoriser, de codifier et de définir leur expérience » (p. 7, notre traduction). En outre, les travaux se

situant dans l'approche de l'ethnographie institutionnelle, développée par Smith (2005) cherchent à relever l'expérience, en particulier des femmes, d'institutions sociales telles que la famille et le travail. Ce faisant, ils mettent en lumière comment les grandes institutions sociales, et les rapports sociaux inégalitaires qui les traversent, existent et se mettent en œuvre à travers le vécu de tous les jours (Goyer, 2017; 2016 ; Auyero et Jensen, 2015). Dans un sens similaire, d'autres chercheurs se proposent d'analyser leur propre expérience, à partir d'une auto-ethnographie, qui met de l'avant l'expérience personnelle du chercheur comme révélatrice de dimensions culturelles et sociales plus larges (Ellis et Bochner, 2000).

L'étude des interactions constituent également un point d'entrée pour la recherche ethnographique. S'inspirant de l'interactionnisme symbolique (Mead, 1967; Blumer, 1979), qui postule que les individus ne réagissent pas simplement aux actions des autres, mais que leur interprétation des intentions et actions de soi et des autres participe à « définir la situation » (Thomas, 1923), c'est-à-dire ce qui se passe, la recherche ethnographique d'influence interactionniste vise à relever, dans et à partir des interactions, comment le social se construit. Ainsi, dans cette approche, une attention particulière est accordée aux normes sociales mobilisées dans les interactions et aux différents rôles et statuts que cela produit (Goffman, 1961). Dans ce sens, l'ethnométhodologie de Garfinkel (1967) mobilise la notion de « membre » pour rendre visibles les « allants-de-soi », c'est-à-dire « des mots expressions, comportements spécifiques que les membres connaissent, utilisent et pratiquent tout naturellement (pour eux, cela va de soi), mais dont la signification ou l'intention sont différentes de celles que leur attribuent les étrangers » (DeLuze, 1997, p. 23). Ces « allants-de-soi » cachent un certain « ordre moral » (DeLuze, 1997, p. 95) puisque la participation au groupe exige un certain respect de ceux-ci. Bien sûr, les « allants-de-soi » ne sont pas cristallisés, ils peuvent subir des transformations par leurs membres mais, pour ce faire, ces derniers doivent être reconnus comme tels et donc les avoir en quelque sorte intériorisés.

D'autres travaux mettent l'accent sur les processus sociaux comme point d'entrée de la recherche ethnographique (Rockwell, 2009, Desmond, 2014). Selon eux, l'objet

traditionnel de l'ethnographie, la culture, et son unité d'analyse habituelle, le groupe, engendrent des limites importantes. D'une part, ils participent à construire une compréhension du monde en entités séparées, appréhendées que par leurs relations internes. D'autre part, ils induisent un rapport au temps, comme un présent achevé, voire éternel. C'est pourquoi pour Desmond (2014), les objets de la recherche ethnographique doivent porter sur « les champs plutôt que les lieux, les frontières plutôt que les groupes, les processus plutôt que les gens définis par ces processus et, les conflits culturels plutôt que la culture des groupes » (p. 562, notre traduction). À l'instar de cet auteur, les tenants de l'ethnographie critique, se tournent vers les processus sociaux afin de démystifier les relations de pouvoir, autrement cachées, qui les traversent (Madison, 2005; May, 1997).

## 2.2 La réflexivité quant au rôle du chercheur

Puisque la recherche ethnographique s'est d'abord préoccupée à rendre compte de « l'Autre », elle a développé ce que l'on appelle aujourd'hui une posture « naïve » (voir le chapitre 7), face aux données recueillies et aux formes culturelles ainsi décrites. Cette posture, que Demazière et Dubar (1997) qualifient de restitutive, :

[...] privilégie la description et s'interdit toute hypothèse théorique préalable. [...] En aucun cas, le sociologue n'a à se livrer à une interprétation autonome. Il ne fait que livrer l'interprétation des sujets concernés qui est une explicitation de ce qui a été dit dans l'action (p. 26).

Le rôle du chercheur en est moins un de contrôle, puisqu'il n'y a pas de thèmes choisis à l'avance et plus d'ouverture et d'écoute. Ici, la parole est dite transparente, il suffit de laisser parler les données (Drulhe, 2006; Goetz et LeCompte, 1984).

Cette posture a par la suite été remise en question, notamment après la publication posthume du journal personnel de Malinowski (1967) dans lequel il fait preuve de préjugés raciaux et de points de vue impérialistes (Tedlock, 2000). On s'est alors questionné sur les dimensions éthique et politique du travail ethnographique et de « l'innocence politique » de cette posture (Mills et Morton, 2013, p. 60), mais aussi et surtout sur le rôle du chercheur

au sein de l'entreprise ethnographique (Preissle, 1999). La question qui se pose alors est comment considérer à la fois la perspective des acteurs et celle du chercheur ? On reconnaît au chercheur ethnographique une posture d'interprétation (et non d'explication) subtile : « En ethnographie, le rôle de la théorie est de fournir un langage dans lequel ce que l'action symbolique dit d'elle-même – sur le rôle de la culture dans la vie humaine – puisse s'exprimer » (Geertz, 2003, p. 229).

Dans ce sens, il ne suffit plus d'être immergé dans la culture de l'Autre et d'adopter son point de vue, le chercheur ethnographique doit faire preuve, dans toutes les étapes de la démarche de recherche (Delamont, 2004), de réflexivité c'est-à-dire de questionner comment il en est venu à savoir ce qu'il sait. À ce propos Beaud et Weber (2012) affirment, à propos du chercheur ethnographique :

Sa lutte permanente contre ses propres interprétations ethnocentriques, armée par les réactions de ses enquêtés qui sanctionnent parfois sévèrement ses écarts à la norme locale de comportement, lui livre la clé des trois univers auxquels il appartient par nécessité professionnelle : l'univers académique, l'univers de l'enquête et son propre univers social, lorsqu'il est distinct de l'univers académique. L'ethnographe n'est pas seulement un traducteur entre ces univers, et un traître à chacun d'entre eux, il est aussi un outil de connaissance soumis à l'expérimentation parfois risquée, parfois pénible, que constitue pour lui l'enquête. De ce point de vue, il est bien un « témoin » au sens premier du terme, à la fois celui qui voit et celui qui souffre, celui qui expérimente le décalage entre plusieurs mondes (p. 236-237).

Ainsi, la question de la réflexivité est un enjeu qui traverse les considérations liées à l'ensemble de la démarche de recherche ethnographique. Par exemple, le concept de « sérendipité » (Rivoal et Salazar, 2013; Cefai, 2013), qui fait référence à la nécessité d'adopter une posture d'ouverture et d'exploration, agit comme un rempart contre la tentation de formaliser à outrance les choix théoriques et méthodologiques du travail de recherche. Inspirée de la théorisation ancrée (Glaser et Strauss, 1967), la sérendipité rappelle que le chercheur doit se laisser surprendre, aller par tâtonnement (Geertz, 2003), en reconnaissant, voire relativisant, ses « idées fortes [qu'il a] importées de sa

bibliothèque » (Cefai, 2003, p.7) et en acceptant que la recherche est une expérience en soi impliquant des ajustements et des revirements.

L'enjeu de la réflexivité est également présent dans les considérations liées au produit de la démarche ethnographique. En effet, les changements de posture dans la recherche ethnographique ont amené les ethnographes à questionner la forme et le contenu de leurs compte-rendu de recherche, ce que Delamont (2004) nomme la crise de la représentation. Entre des rapports de recherche classiques se présentant sous la forme de monographies descriptives de cultures ou de communautés, dans lesquels le chercheur occupe une place privilégiée bien que maintenue invisible et des compte-rendu plus personnels où le chercheur raconte ses péripéties, parfois même en héros, les productions de la recherche ethnographique sont confrontées à la nécessité de rendre visible cette réflexivité (Beaud et Weber, 2012; Rockwell, 2009). Ainsi, plus récemment, les auteurs proposent de s'attarder à la rencontre entre chercheur et enquêtés, en insistant sur sa contextualisation, et de reconnaître en toute transparence que le chercheur est à la fois acteur et auteur de la recherche. Certains vont jusqu'à proposer d'autres formes de représentation du travail ethnographique, davantage associées au processus créatif, dont la production de films documentaires ou de pièces de théâtre (Alexander, 2005 ; Denzin, 2003).

### 2.3 La présence prolongée sur le terrain

La recherche ethnographique implique pour le chercheur de « traverser des frontières » (Tedlock, 2000) pour réellement appréhender son objet de près, voire de l'intérieur (Pires, 1997). Pour ce faire, il doit s'assurer d'une présence prolongée sur le terrain – certains vont jusqu'à prétendre « devenir indigène » (*going native*) – afin d'être témoin, ou en contact, avec ces expériences, interactions et processus. Cette particularité de la recherche ethnographique au sein de la recherche qualitative (Atkinson, 2015), se traduit en termes temporels mais surtout en termes relationnels. En effet, bien qu'il existe un consensus quant au fait que le travail ethnographique exige du temps, il serait bien difficile, voire hasardeux, d'en fixer des balises. Comme l'affirme Rockwell (2009) « Les réponses aux questions sur le travail de terrain ethnographique ne sont pas techniques » (p. 49). Ce qui définit cette

présence prolongée sur le terrain est avant tout son inscription dans le temps et dans l'interaction entre le chercheur et les enquêtés. En termes opérationnels, elle peut s'exprimer par une présence continue du chercheur ou par une présence plus ponctuelle qui, bien que fractionnée, inscrit le chercheur dans une relation d'engagement avec les enquêtés (Rockwell, 2009). À cet égard, « L'ethnographie est sans doute la science (de l'homme et de la société), où le chercheur est le plus étroitement impliqué dans le monde qu'il étudie, et où il est amené à établir les relations les plus étroites avec les personnes auprès de qui il mène l'enquête » (Marchive, 2012, p. 8). Cette exigence a au moins deux implications : la négociation de l'entrée sur le terrain et des relations entre les participants et le chercheur ainsi que le recours à divers outils de collecte de données permettant la « description dense » (Geertz, 2003).

Cette présence prolongée nécessite une entrée sur le terrain subtile et respectueuse des acteurs présents. La préparation se fait à deux niveaux. Tout d'abord, le chercheur doit s'assurer, autant que possible, d'avoir l'accord du groupe qu'il observe. Sa présence ayant des impacts sur les relations du groupe, les membres de celui-ci doivent être à l'aise. Ensuite, le chercheur doit établir une relation privilégiée avec son « informateur-clé » (Spradley, 1979). Cet informateur-clé permet d'initier le chercheur au contexte de la recherche, à son histoire et ses enjeux, mais également de le présenter aux acteurs dans un climat de confiance essentiel pour l'accès aux données, afin que les participants aient toute la place pour pouvoir raconter leurs histoires. Par exemple, dans la postface de son ouvrage *Street Corner Society*, relatant sa démarche de recherche dans le quartier de Cornerville à Boston, Whyte (2002) explique en détails sa rencontre et sa relation (à la fois amicale et professionnelle) avec Doc, son informateur-clé, qui lui permettra d'intégrer différents groupes facilitant son travail d'observation.

Que ce soit par peur que l'ethnographie soit réduite à une méthode, par la pleine reconnaissance de la réflexivité du chercheur ou encore parce qu'il est difficile d'exprimer en mots le travail d'observation que doit mener le chercheur (Delamont, 2004), il existe un certain débat au sein des recherches en ethnographie quant à la nécessité ou non de définir précisément la démarche d'enquête au préalable (Mills et Morton, 2013 ; Atkinson et

Hammersley, 1994). Certains vont jusqu'à affirmer que « l'enquête ethnographique s'apprend en se faisant » (Beaud et Weber, 2010, p. 12). Cette tension se reflète également dans la principale stratégie de collecte de données de la recherche ethnographique, l'observation participante. En effet, Tedlock (2000) nous rappelle que cette formulation contient en son sein une contradiction : alors que le pôle observation implique un « détachement objectif », celui de la participation, quant à lui, implique un “engagement émotionnel” (p. 465, notre traduction). Entre ces deux pôles, le chercheur peut, selon ses intentions et les contingences du terrain, jouer divers rôles. Ces derniers se distinguent entre autres selon le contrôle qu'il exerce sur la situation (par exemple, degré de préparation et identification ou non des situations d'observation au préalable, ampleur des efforts investis pour s'y tenir pendant l'observation), le type de relation qu'il établit avec les observés (par exemple: dissimulée ou ouverte, formelle ou intime), ainsi que l'importance accordée au partage d'une expérience commune avec eux (Bastien, 2007; Gold, 1958; Laperrière, 2000).

Grâce à l'observation participante, mais également au-delà de celle-ci, la présence prolongée sur le terrain permet au chercheur d'avoir accès à une panoplie de sources et de techniques (par exemple, entrevue formelle, conversation informelle, écoute flottante, document écrit, visuel ou audiovisuel, autre production artistique, artefact) qui permettent de recueillir des données riches, soit de première main, en train de se faire (*in vivo*) et/ou issues de leur milieu naturel (*in situ*). Comme le résume bien Delamont (2004) :

Essentiellement, l'ethnographe observe tout ce qu'il peut, écrit des notes de terrain les plus détaillées possibles, prend le temps de les compléter, de les enrichir et de les réfléchir à l'extérieur du terrain et/ou dès que possible, interpelle constamment les observés afin qu'ils expliquent ce qu'ils font et pourquoi, et recueille tout document, image ou autre artefact éphémère (p. 225, notre traduction).

### **3. L'ethnographie et la recherche en éducation**

Mobilisée depuis longtemps en anthropologie et en sociologie, la recherche ethnographique en éducation a émergé il y a une quarantaine d'années et s'est réellement

imposée dans les derniers vingt ans, notamment dans le monde francophone (Marchive, 2012). Cette apparition tardive dans la recherche en éducation s'explique selon Goetz et LeCompte (1984) par les finalités différentes entre les sciences de l'éducation et les sciences sociales, les premières étant au départ davantage préoccupées par l'amélioration de l'éducation et de l'école. Depuis, le regard ethnographique en sciences de l'éducation contribue à analyser l'école, à travers ses dimensions culturelles et à mieux comprendre la société dans laquelle elle se trouve (Delamont, 2014). Nous présentons dans cette section quelques exemples de travaux ethnographiques en éducation, regroupés selon les principaux objets mis en lumière dans la première section de ce chapitre, soit l'expérience de l'institution scolaire : les interactions dans la classe et dans l'école, ainsi que les processus scolaires tels que les évaluations et le classement des élèves. Il ne s'agit que de quelques exemples qui illustrent bien selon nous les différents objets de la recherche ethnographique en éducation et les apports des démarches mises en œuvre à la compréhension des phénomènes éducationnels.

### 3.1 L'expérience de l'institution scolaire

L'ouvrage de Willis (2001) constitue une œuvre phare visant à ouvrir « la boîte noire de l'école » (p. 341). Ainsi, il a contribué à l'analyse de la formation des classes sociales à partir de l'étude de la culture oppositionnelle des jeunes garçons dans une école publique d'Angleterre. Concrètement, ayant passé la moitié de l'année scolaire dans cette école, il a observé les relations entre une douzaine de jeunes garçons, les autres élèves (filles et élèves issus de minorités culturelles) et le personnel (enseignants et conseillers d'orientation), en s'attardant sur des éléments comme l'importance des blagues dans les relations entre jeunes qui, bien que centraux à leur expérience scolaire, étaient jusqu'alors rarement évoqués dans les études sur l'école. L'analyse de ces pratiques langagières, qui manifestent leur vision de l'école et des autres acteurs, a contribué, au-delà de la description de l'école où s'est réalisé son étude, aux débats sur la fonction de reproduction sociale et culturelle de l'école, en mettant en lumière la construction de la distance entre la culture de l'institution et la culture ouvrière.

Dans les années 60, des chercheurs proches de l'École de Chicago ont raconté, à travers une approche ethnographique classique, l'expérience d'étudiants en médecine et comment ces derniers devenaient des médecins (Becker, Geer, Hughes et Strauss 1961). À partir de l'observation participante, ils ont repéré les éléments culturels qui orientent la carrière de ces étudiants et qui, avec les années, leur attribuent une nouvelle identité. En s'intéressant notamment aux rites de passage et au rapport à la mort, notamment à travers les cours d'anatomie où les étudiants étaient amenés à disséquer des cadavres, ces auteurs permettent au lecteur, d'entrer dans un monde très peu connu du grand public puisque réservé aux initiés.

En France, Hess (1989) propose une ethnographie d'un lycée pour comprendre la relation qu'entretiennent les acteurs (dans ce cas les enseignants) avec l'école. À partir de l'expérience du chercheur lui-même qui enseigne dans cette institution, cette recherche, nous ouvre les portes à la fois d'une école mais également de sa culture organisationnelle. Après la présentation de son journal qui s'étend sur une année scolaire complète au début des années 1980, la culture organisationnelle de l'école apparaît, notamment quant à la tension entre une culture centralisée et des enjeux locaux.

Dans une tentative similaire de compréhension du travail d'un acteur scolaire, Wolcott (1973) a décrit dans le détail la vie professionnelle et familiale d'un directeur d'école d'une école primaire de banlieue américaine. Cette description fine et attentive de ce que cet acteur scolaire fait pendant une année scolaire complète permet de comprendre, avec une pointe d'humour et parfois d'indignation, comment se construit son rôle de directeur et comment les rôles des autres acteurs de l'école se construisent dans leurs relations avec lui, en particulier lors des réunions formelles et informelles qui ponctuent sa journée. Ce faisant, Wolcott (1973) « découvre » que les réunions, qui devraient servir à faciliter les communications au sein de l'école, servent d'abord et surtout à définir les rôles et les identités de chacun au sein de l'école.

### 3.2 Les interactions de la classe et dans l'école

La question des interactions scolaires a été investie par les ethnographes à partir des années 1970, notamment par des anthropologues et des sociologues de l'éducation. Bien qu'elle ait déjà été présente dans les études mentionnées ci-dessus, c'est à partir de ce moment que des travaux ethnographiques ont appréhendé les relations au sein de l'école et de la classe au-delà de leur dimension proprement pédagogique, en cherchant plutôt à décrire le travail enseignant et le rapport à l'apprentissage des élèves (Delamont, 1983).

Par exemple, Mehan (1979), inspiré par l'ethnométhodologie de Garfinkel (1967), a cherché à comprendre les significations qu'accordent les enseignants et les élèves à leurs comportements quotidiens et comment celles-ci orientent la manière dont ils entrent en relation entre eux. Cette « ethnographie constitutive » analyse la construction d'une organisation sociale de la classe. Effectuée pendant une année scolaire complète, son travail de terrain a permis d'identifier les différentes phases d'une journée de classe et de relever comment chaque événement (leçon, dîner, récréation) est organisé et régi par des normes distinctes. L'ethnographie de la classe permet de séquencer l'acte pédagogique pour en comprendre ses éléments stables et les interactions qui se développent lorsque la séquence ne se déroule pas comme prévu. Selon lui, c'est à travers ces dernières que se réaffirment et se justifient les normes de la classe. Ce faisant, Mehan (1979) relève que pour faire partie de la communauté de la classe, l'élève doit non seulement réussir au plan académique mais il doit également respecter ces normes jusqu'alors implicites.

Cette relation pédagogique a été également abordée à partir de la notion de négociation entre les enseignants et les élèves (Delamont, 1983). Inspirée par l'interactionnisme symbolique, cette démarche ethnographique s'intéresse aux processus de définition et redéfinition de l'autre présent dans la salle de classe. Pour comprendre ces interactions, la chercheuse les conçoit dans leur dimension temporelle comme la rencontre de deux carrières (dans le sens sociologique du terme, voir Goffman, 1959), celle des élèves et celle des enseignants. Ainsi, elle révèle que les interactions quotidiennes construisent ces carrières.

Dans son ouvrage *Tracking inequality*, Rosenbaum (1976), voulant dépasser l'adéquation entre conditions socioéconomiques et profils académiques, s'intéresse aux interactions scolaires pour relever en quoi l'école peut reproduire les inégalités sociales. En analysant la manière dont les acteurs scolaires orientent les élèves dans différentes filières, Rosenbaum (1976) révèle les biais et préjugés qui sont à la source des interventions et orientations proposées aux élèves. Par une observation participante des interactions entre intervenants et élèves sur une période prolongée, cet auteur démontre que certains acteurs, convaincus que les élèves provenant de minorités marginalisées ne pourraient réussir à l'université ou dans des filières prestigieuses, orientent ces derniers vers des métiers techniques ou professionnels. Ce faisant, ils contribuent à la dévalorisation de l'école par ces derniers, ce qu'il associe à l'effet pygmalion.

### 3.4 Les processus scolaires, l'évaluation et le classement

L'ethnographie, en particulier dans la recherche sur les pratiques en adaptation scolaire aux États-Unis, a également été mobilisée pour questionner la surreprésentation des élèves de minorités dans les classes spéciales et documenter comment les interactions au sein des processus d'évaluation et de classement des élèves de minorités culturelles ou considérés vulnérables contribuent à leur désignation comme 'handicapés' ou 'ayant des besoins particuliers'. Soulignons que ces enjeux ne sont pas étrangers à la réalité québécoise et qu'ils méritent d'y être davantage documentés (Borri-Anadon, 2016 a et b).

Reconnaissant les effets dévastateurs du 'tracking', Mehan, Hubbard, Villanueva et Lintz (1996) ont effectué une ethnographie d'un projet de 'défiliarisation' dans une école californienne. En fait, le projet *Tracking Untracking*, en plus de mettre fin aux pratiques de classement, impliquait également l'enseignement tant de la culture implicite de la classe et que du curriculum caché de l'école. La recherche a démontré que de telles pratiques permettaient de réduire l'écart entre le capital culturel des parents et celui nécessaire pour réussir à l'école. Une telle expérience ne peut être documentée que si les chercheurs, par une présence prolongée dans une école, s'attardent aux interactions entre intervenants et élèves mais également aux pratiques réelles des premiers pour assurer la mise en place du

projet. Comme le rappelle Kozleski (2017), l'ethnographie dans la recherche en éducation permet, entre autres, de documenter la mise en place de nouveaux programmes ou de nouvelles pratiques.

Harry et Klingner (2006), ont effectué une ethnographie de ces processus pour tenter de relever si l'école offrait des opportunités équivalentes à tous les élèves et si ces processus étaient traversés par des pratiques discriminatoires à l'égard de certains élèves. En se tournant vers les pratiques des intervenants, documentées par des observations dans la classe et des rencontres de classement, des entrevues auprès de tous les acteurs impliqués, dont les parents, et l'analyse des dossiers d'élèves, leur étude a contribué à envisager la surreprésentation comme le résultat de gestes quotidiens, en apparence anodins, mais dont les effets sont discriminatoires envers certains élèves marginalisés.

## **Conclusion**

Le présent chapitre a cherché à mettre en évidence les origines, les caractéristiques et l'intérêt de la recherche ethnographique en éducation. En s'intéressant à la culture de l'école, à l'expérience des acteurs, à leurs interactions et aux processus sociaux présents en son sein, l'ethnographie permet d'investiguer la construction identitaire de ceux qui y travaillent et de ceux qui y apprennent ainsi que de concevoir l'école comme institution de socialisation et de reproduction sociale et culturelle. Toutefois, ces contributions ne sont pas sans conséquence, la recherche ethnographique comporte ses défis et difficultés. La réflexivité du chercheur est une condition exigeante car elle implique des questionnements constants à toutes les étapes du processus de recherche. Le travail de terrain prolongé demande un fort engagement du chercheur et des participants et nécessite beaucoup de temps. Nous espérons que cette contribution inspire les étudiants-chercheurs afin de poursuivre vers une compréhension riche et accessible de l'école dépassant les idées reçues et les a priori.

**Concepts importants :**

- Culture
- Réflexivité
- Sérendipité
- Observation participante
- Interactionnisme symbolique
- Expérience sociale

**Activités**

- Pourquoi dit-on que l'ethnographie n'est ni une théorie, ni une méthodologie ?
- Quelle est la particularité de l'ethnographie par rapport à la recherche qualitative? Quelles en sont les implications méthodologiques?
- Quelles sont les trois éléments caractéristiques de l'ethnographie? Justifiez votre réponse.
- Comment les objets de l'ethnographie permettent-ils une analyse spécifique de l'institution scolaire? Donnez des exemples.
- Que signifie la nécessité de réflexivité pour l'ethnographe?
- L'ethnographe s'inscrit dans un rapport à l'Autre dans ses recherches. Expliquez en donnant des exemples de recherche en éducation.
- Quels sont les différents rôles de l'observation participante que peut jouer le chercheur? Comment se distinguent-ils les uns des autres?

## Lectures complémentaires

Mills, D. et Morton, M. (2013). *Ethnography in education*, Londres: SAGE.

Construit pour répondre aux besoins d'un étudiant qui cherche à construire un projet de recherche ethnographique, l'ouvrage recense les différents débats qui orientent les choix du chercheur. Cela permet, chapitre par chapitre, de se positionner par rapport à cette approche en intégrant la posture de l'ethnographe.

Beaud, S. et Weber, F. (2010). *Guide de l'enquête de terrain*, Paris: La découverte.

Ce guide s'adresse aux étudiants qui débutent une démarche de mémoire ou de thèse et qui souhaitent effectuer une enquête de terrain. Les premiers chapitres sur les étapes préalables à la collecte et sur la manière de s'insérer sur le terrain permettent au futur chercheur de faire ses premiers pas en recherche comme s'il était accompagné par des chercheurs expérimentés.

Céfaï, D. (dir.) (2003). *L'enquête de terrain*, Paris: La découverte.

Cet ouvrage représente une référence en français sur l'ethnographie. Plusieurs chapitres de cet ouvrage collectif sont en fait des traductions de textes fondateurs de l'ethnographie comme ceux de Clifford Geertz sur la description dense, de Raymond Gold sur l'opposition observation-participation dans le travail de terrain et de Howard Becker sur l'analyse des données d'observations. Il permet également de se familiariser avec les débats qui traversent l'approche ethnographique.

Harry, B. et Klingner, J. (2006). « Epilogue. Research methods: who are we and how did we do this research » dans *Why are so many minority students in special education? Understanding race and disability in schools* (pp. 194-216), New York : Teachers College Press.

Cet épilogue de l'ouvrage de Harry et Klingner présente les bases ethnographiques de leur recherche en toute transparence et représente un excellent guide pour s'initier à ce type de travail qui plus est, de manière concrète.

## Bibliographie

- Alexander, B. K. (2005). « Performance ethnography : the reenacting and inciting of culture » dans N. K. Denzin et Y. S. Lincoln (dir.) *The SAGE handbook of qualitative research (3<sup>e</sup> édition)* (pp. 411-442), Thousand Oaks : SAGE.
- Atkinson, P. (2015). *For ethnography*, London : SAGE.
- Atkinson, P. et Hammersley, M. (1994). « Ethnography and participant observation », dans N. K. Denzin et Y. S. Lincoln (dir.) *Handbook of qualitative research* (pp. 248-261), Thousand Oaks : SAGE.
- Auyero, J. et Jensen, K. (2015). « Political ethnographies of urban marginality », *City and community*, vol. 14 (4), pp. 359-363.
- Bastien, S. (2007). « Observation participante ou participation observante? Usages et justifications de la notion de participation observante en sciences sociales », *Recherches qualitatives*, Vol. 27 (1), pp. 127-140.
- Beaud, S. et Weber, F. (2012). « Le raisonnement ethnographique » dans S. Paugam (dir.) *L'enquête sociologique* (pp. 223-246), Paris: Presses universitaires de France.
- Beaud, S. et Weber, F. (2010). *Guide de l'enquête de terrain*, Paris: La découverte.
- Becker, H. S., Geer, B., Hughes, E. C. et Strauss, A. L. (1961). *Boys in White: student culture in medical school*, Chicago: The University of Chicago Press
- Blumer, H. (1979). « Symbolic interaction », dans H. Robboy, S. L. Greenblatt et C. Clark (dir.) *Social interaction: introductory readings in sociology* (pp. 19-22), New York: Saint-Martin's Press.
- Borri-Anadon, C. (2016a). « Défis et enjeux de la prise en compte de la diversité à l'école québécoise ». Dans P. Doray et C. Lessard (dir.) *50 ans d'éducation au Québec*. Québec : Presses de l'Université du Québec, PUQ, 171-177.
- Borri-Anadon, C. (2016b). « Les enjeux de l'évaluation des besoins des élèves en contexte de diversité ». Dans M. Potvin, M.-O. Magnan et J. Larochelle-Audet (dir.). *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation: théorie et pratique*. Anjou, Québec: Fides Éducation, 215-224.
- Cefaï, D. (2013). « ¿Que es la etnografía? Debates contemporáneos. Primera parte. Arraigamientos, operaciones y experiencias de la encuesta », *Persona y sociedad*, vol. 27, (1), pp. 101-120.
- Cefaï D. (2003). « Présentation ». Dans D. Cefaï (dir.), *L'enquête de terrain* (pp. 15-64). Paris : La Découverte.
- Davis, M. S. (1997). « Georg Simmel and Erving Goffman: legitimators of the sociological investigation of human experience ». *Qualitative sociology*, Vol. 20 (3), 369-388.
- Delamont, S. (2014). *Key themes in the ethnography of education : achievements and agendas*, Londres : SAGE.

- Delamont, S. (2004). « Ethnography and participant observation », dans C. Seale, G. Gobo, J. F. Gubrium et D. Silverman (dir.) *Qualitative research practice* (pp. 217-230), Londres: SAGE.
- Delamont, S. (1983). *Interaction in the classroom*, New York : Methuen.
- DeLuze, H. (1997). *L'ethnométhodologie*. Paris: Economica.
- Demazière, D., et Dubar, C. (1997). *Analyser les entretiens biographiques : l'exemple des récits d'insertion*. Paris: Nathan.
- Denzin, N. K. (2003). *Performance ethnography : critical pedagogy and the politics of culture*, Thousand Oaks : SAGE.
- Desmond, M. (2014). « Relational ethnography ». *Theory and society*, 43(5), 547-579.
- Drulhe, M. (2006). *Orientations épistémiques et niveaux d'analyse en sociologie*. Quelques exemples dans le domaine de la vieillesse. [En ligne]. Accès : <http://w3.cers.univ-tlse2.fr/resumes/nivact/MarcelCorMG2-%20CoriMD%2016sept06.doc>.
- Dubet, F. et Martuccelli, D. (1996). *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, Paris : Seuil.
- Eliasoph, N. et Lichterman, P. (2003). « Culture in interaction », *American journal of sociology*, Vol. 108, (4), pp. 735-794.
- Ellis, C. et Bochner, A. (dir.) (2000). *Composing ethnography: alternative for qualitative writing*, Walnut Creek: Alta Mira Press.
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in ethnomethodology*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Geertz, C. (2003). « La description dense. Vers une théorie interprétative de la culture ». Dans D. Cefaï (dir.), *L'enquête de terrain* (pp. 208-233). Paris : La Découverte.
- Glaser, B. G. et Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory; strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine.
- Goetz, J. P. et LeCompte, M. D. (1984). *Ethnography and qualitative design in educational research*, San Diego : Academic Press.
- Goffman, E. (1961). *Encounters: two studies in the sociology of interaction*, Indianapolis: Bobbs-Merrill
- Goffman, E. (1959). « The moral career of the mental patient », *Psychiatry: Journal for the Study of Interpersonal Processes*, 22, (2), pp. 123-142.
- Gold, R. (1958). « Roles in Sociological Field Observation ». *Social Forces*, 36(3), 217-223.
- Goyer, R. (2017). *Déménager ou rester là ? Rapports sociaux inégalitaires dans l'expérience des locataires*, Thèse de doctorat inédite, département de sociologie, Université de Montréal.
- Goyer, R. (2016). « Home is more than a shelter : the experience of housing space and the processes of exclusion ». Dans G. Anderson, J. Moore et L. Suski (dir.), *Sociology of*

- home : Belonging, Community and Place in the Canadian Context*, Toronto : Canadian Scholars Press.
- Grafmeyer, Y. et Joseph, I. (2004). *L'École de Chicago : naissance de l'écologie urbaine*. Paris : Flammarion.
- Harry, B. et Klingner, J. (2006). *Why are so many minority students in special education ? Understanding race and disability in schools*, New York : Teachers College Press.
- Hess, R. (1989). *Le lycée au jour le jour*, Paris: Méridiens Klincksieck.
- Kozleski, E. (2017). « The uses of qualitative research : powerful methods to inform evidence-based practice in education », *Research and practice for persons with severe disabilities*, vol. 42 (1), pp. 19-32.
- Laperrière, A. (2000). « L'observation directe ». Dans Benoît Gauthier (dir.), *Recherche sociale : De la problématique à la collecte des données* (pp. 311-336). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Madison, D. S (2005). *Critical ethnography*, Londres: SAGE.
- Malinowski, B. (1967). *A diary in the strict sense of the term*, New York: Brace and World.
- Malinowski, B. (1963 [1922]). *Les Argonautes du Pacifique occidental*, Paris: Gallimard.
- Marchive, A. (2012). « Introduction. Les pratiques de l'enquête ethnographique », *Les sciences de l'éducation – Pour l'ère nouvelle*, vol. 45 (4), pp. 7-14.
- Maso, I. (2001). « Phenomenology and ethnography ». Dans P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland et L. Lofland (dir.), *Handbook of ethnography* (pp. 136-144). Londres : SAGE.
- May, S. A. (1997). « Critical ethnography », dans N. H. Hornberger et D. Corson (dir.) *encyclopedia of language and education Volume 8 : Research methods in language and education* (pp. 197-206), Boston: Kluwer.
- Mead, G. H. (1967). *Mind, self and society, from the standpoint of a social behaviorist*. Chicago: University of Chicago Press.
- Mehan, H., Hubbard, L., Villanueva, I. et Lintz, A. (1996). *Constructing School Success: The Consequences of Untracking Low Achieving Students*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mehan, H. (1979). *Learning lessons. Social organization in the classroom*, Cambridge : Harvard University Press.
- Mills, D. et Morton, M. (2013). *Ethnography in education*, Londres: SAGE.
- Pires, A. (1997). De quelques enjeux épistémologiques d'une méthodologie générale pour les sciences sociales. Dans J. Poupart, J. P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Meyer et A. Pires (Dir.), *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 3-54). Montréal: Gaétan Morin Éditeur.
- Preissle, J. (1999). « An ethnographer comes of age » *Journal of contemporary ethnography*, vol. 28, (6), pp. 650-659.

- Rivoal, I. et Salazar, N. B. (2013). « Contemporary ethnographic practice and the value of serendipity », *Social anthropology*, vol. 21, (2), pp. 178-185.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica*, Buenos Aires : Paidós.
- Rosenbaum, J. (1976). *Making inequality : the hidden curriculum of high school tracking*, New York : Wiley.
- Schutz, A. (1987). *Le chercheur et le quotidien: phénoménologie des sciences sociales*. Paris : Méridiens.
- Silverman, D. (dir.) (2004). *Qualitative research: theory, method and practice*, Londres: Sage.
- Smith, D. E. (2005). *Institutional ethnography: a sociology for people*, New York: Alta Mira.
- Smith, L. (1982). « Ethnography » dans H. E. Mitzel (dir.) *Encyclopedia of educational research* (pp. 587-592), New York : The Free Press.
- Spradley, J. P. (1979). *The ethnographic interview*, Long Grove : Waveland Press.
- Spradley, J. P. (1970). *You owe yourself a drunk : an ethnography of urban nomads*, Boston : Little Brown.
- Tedlock, B. (2000). « Ethnography and ethnographic representation » dans N. K. Denzin et Y. S. Lincoln (dir.), *Handbook of qualitative research* (pp. 455-486), Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Thomas, W. I. (1923). *The unadjusted girl*. Boston: Little.
- Toohey, K. (2008). « Ethnography and language education », dans K. A. King et N. H. Hornsberger (dir.) *Encyclopedia of language and education, Volume 10: Research methods in language and education* (pp. 177-187), New York: Springer.
- Van Zanten, A. (2010). « Ethnographie », dans S. Paugam (dir.), *Les 100 mots de la sociologie* (pp. 33-34), Paris : Presses universitaires de France, coll. «Que Sais-Je ?».
- Wax, R. H. (1971). *Doing fieldwork: warnings and advice*, Chicago: University of Chicago Press.
- Whyte, W.F (2002). *Street corner society*. Paris : La Découverte.
- Willis, P. (2001). *L'école des ouvriers*. Marseille : Agone.
- Wolcott, H. F. (1999). *Ethnography : a way of seeing*, Walnut Creek : AltaMira Press.
- Wolcott, H. F. (1973). *The man in the principal's office: an ethnography*, Walnut Creek: Alta Mira Press.