

L'ethnographie scolaire : comprendre quoi, comment et pour qui?

Matthias Pepin, Doctorant

Université Laval

Résumé

Dans cet article, je clarifie la spécificité de ce que signifie « comprendre de l'intérieur » en ethnographie à travers l'approfondissement de trois questionnements, à savoir « comprendre quoi? », « comprendre comment? » et « comprendre pour qui? ». L'analyse du « quoi » me permettra d'aborder l'objet de recherche ethnographique, à savoir une culture locale appréhendée par l'entremise de ses activités rituelles. L'examen du « comment » m'autorisera à faire voir la méthode à travers laquelle l'ethnographe se donne accès à une culture, grâce à des observations de terrain médiatisées par l'écriture descriptive. L'exploration du « pour qui » sera l'occasion d'insister sur les visées de l'investigation ethnographique et, partant, sur ses destinataires. Ces développements seront illustrés à partir d'une démarche d'enquête ethnographique réalisée au sein d'une microentreprise scolaire, au niveau primaire.

Mots clés

ETHNOGRAPHIE, ÉCOLE, COMPRENDRE DE L'INTÉRIEUR, OBSERVATION PARTICIPANTE, CULTURE ENTREPRENEURIALE

Introduction

Cet article s'inscrit dans une réflexion commune sur ce que signifie « comprendre » en sciences sociales, et plus particulièrement en recherche qualitative. Chacun des intervenants qui a pris part au colloque ayant donné naissance à ce recueil d'actes de communication se proposait d'aborder la spécificité de la compréhension du social selon le point de vue d'une discipline particulière, et donc plus fondamentalement de la posture épistémologique qui lui est sous-jacente. Dans ce texte, comme le suggère le titre que je lui ai donné, je m'emploierai à circonscrire le sens que revêt l'acte de comprendre dans l'enquête de terrain ethnographique, tel que je le conçois à la suite de mon expérience de recherche. Qu'est-ce que comprendre? Quelle est la particularité de la compréhension ethnographique? En quoi une approche ethnographique nous permet-elle d'éclairer l'acte éminemment complexe de comprendre le social? Voilà autant de questions fondamentales auxquelles je m'attarderai en

premier lieu afin de mettre en évidence la spécificité de ce que signifie « comprendre de l'intérieur » en ethnographie.

Par la suite, je scinderai mon argumentation en trois parties indépendantes mais complémentaires, qui sont aussi trois moments de questionnement d'un chercheur qualitatif engagé dans une recherche de terrain, à savoir « comprendre quoi? », « comprendre comment? » et « comprendre pour qui? » Ces interrogations touchent trois phases importantes de la recherche : le « quoi » concerne l'objet d'étude soit, en ethnographie, une culture partagée par un petit groupe d'individus; le « comment » a trait à la manière de s'en saisir à travers des observations de terrain; le « pour qui », enfin, se préoccupe des visées de la recherche et, par voie de conséquence, des destinataires de l'investigation. Se poser de telles questions offre trois portes d'entrée privilégiées pour mieux approfondir cette idée de « comprendre de l'intérieur » propre à l'ethnographie. Notons que j'illustrerai mon propos, autant que faire se peut, à partir d'une démarche de recherche ethnographique en milieu scolaire (Berthier, 1996; Woods, 1990) qui visait à rendre compte du développement d'une culture entrepreneuriale à l'école primaire, à travers l'étude d'une microentreprise scolaire (Pepin, 2009, 2010a, 2010b).

Comprendre de l'intérieur en ethnographie

Un lieu commun rejoint certainement l'ensemble des disciplines qui s'attachent à l'exploration du social dans une perspective constructiviste, c'est-à-dire celui de chercher à comprendre le sens que construisent les acteurs à travers leurs actions et leur discours. Si elle est certes nécessaire, cette simple affirmation ne permet cependant guère, à elle seule, de discriminer l'ethnographie d'autres traditions de pensée variées qui, toutes, s'inscrivent dans un paradigme de recherche qualitative. Qu'est-ce, alors, qui distingue l'ethnographie de ces autres approches de recherche?

L'ethnographie est une discipline constitutive des sciences sociales et concourt, avec l'ethnologie et l'anthropologie, à une meilleure compréhension de la culture partagée par des groupes singuliers. Ces trois champs de recherche se distinguent par l'ampleur de leurs ambitions : « l'ethnographie est l'écriture descriptive d'une culture donnée; l'ethnologie consiste à dégager les logiques de cette culture et l'anthropologie, se situant à un plus haut niveau d'abstraction, est l'étude comparée des sociétés humaines » (Laplantine, 2005, p. 98). En fait, ethnographie, ethnologie et anthropologie représentent trois étapes ou, plus exactement, trois moments d'une même recherche. À cet effet, qualifier une étude selon l'un ou l'autre terme exprime simplement, selon Lévi-Strauss, « une attention prédominante vers un type de recherche, qui ne sera jamais exclusif des deux autres » (dans Erny, 1981, p. 170).

Si l'on a parfois tendance à réduire une démarche d'enquête ethnographique à une simple méthodologie de l'observation, il faut d'abord bien saisir que l'ethnographie a plus à nous offrir. En effet, l'ethnographie est, peut-être et avant tout, une manière de concevoir le monde qui se donne à voir en le considérant comme un construit social, une construction locale de sens par les acteurs de terrain, engagés dans leurs activités quotidiennes. La quête de sens de l'ethnographe est donc bien à situer directement sur le terrain, dans les activités habituelles des acteurs. En ceci, l'ethnographie invite résolument à partir à la rencontre de petites communautés pour cerner comment ses membres composent avec les situations dans lesquelles ils sont placés et, par conséquent, le sens qu'ils construisent, en contexte, à travers leurs expériences. La spécificité de la posture ethnographique tient précisément à ce que le chercheur tente de comprendre ce sens construit par les acteurs par une observation directe de leurs activités les plus usuelles et devenues routinières.

L'ethnographie suppose donc, pour le chercheur, d'aller à la rencontre des acteurs du groupe qu'il souhaite étudier, directement dans leur milieu de vie. Ce rapprochement du terrain est un impératif auquel aucun ethnographe ne peut se soustraire s'il veut rendre compte fidèlement du sens donné par les membres de la communauté aux interactions, aux objets, aux fonctions ou aux institutions avec lesquels ils sont continuellement en relation (Pepin, 2010b). L'ethnographie suggère d'ailleurs d'aborder un objet de recherche à partir du terrain, localement, en observant les pratiques sociales à travers les activités quotidiennes des acteurs (Pepin, 2010a). En côtoyant directement les membres du groupe, en participant, de l'intérieur, à la quotidienneté de la vie des acteurs, l'ethnographe sera progressivement amené à devenir lui-même un membre de la communauté de telle sorte qu'il devienne, selon les termes de Lapassade (2001), le phénomène qu'il a choisi d'étudier. C'est à ce prix seulement que le chercheur pourra prétendre rendre compte du sens que construisent les acteurs, selon le propre point de vue d'un participant.

Qu'est-ce alors que « comprendre de l'intérieur » en ethnographie? C'est sans doute, avant toute chose, être capable de s'insérer dans la communauté désirée afin de participer, avec les acteurs, aux activités usuelles du groupe. C'est ensuite, grâce à cette présence active sur le terrain, s'efforcer de vivre en soi les tendances principales de la culture étudiée (Laplantine, 2005), à la manière d'un membre à part entière du groupe. C'est, enfin, trouver un moyen d'en rendre compte pour refléter le point de vue des participants, les logiques qu'ils déploient pour composer, au quotidien, avec les situations dans lesquelles ils sont placés. L'ethnographie ne peut, de ce fait, être réduite à une méthode d'observation des pratiques des acteurs. L'acte de comprendre la complexité du social implique que l'ethnographe s'engage, de tout son être,

dans la culture dont il a choisi de rendre compte de sorte que la compréhension qui en découle, et qui sera formalisée dans les descriptions ethnographiques, rende justice à l'intelligence des acteurs investis dans la construction de leur environnement.

Pour illustrer les développements que je propose dans la suite du texte, je me baserai sur une enquête ethnographique de terrain au cours de laquelle je me suis intéressé à ce que l'on appelle, au Québec du moins, le développement d'une culture entrepreneuriale en milieu scolaire (Pepin, sous presse). Mon objectif de recherche consistait à documenter ce qui se vit dans une microentreprise scolaire en tant que témoin d'une culture entrepreneuriale en construction (Pepin, 2009). Pour atteindre cet objectif, je me suis inséré dans une microentreprise scolaire, au niveau primaire, soit une micropulperie au sein de laquelle des élèves du troisième cycle (cinquième et sixième années) fabriquent des produits finis en papier recyclé à partir du papier de brouillon récolté dans les classes de l'école (Pepin, 2010a). Le but de cette présence sur le terrain était d'observer, en situation, ce que vivent concrètement les acteurs qui participent à la vie d'une microentreprise scolaire.

Dans la prochaine section, j'approfondis ce que l'ethnographe cherche à comprendre de l'intérieur, à travers l'exploration du « quoi », ce qui m'amènera à traiter de l'objet de recherche ethnographique, à savoir une culture locale en construction.

Comprendre quoi... ou le jeu d'éclairage d'un objet à la fois local et global

Comme je l'ai brièvement relevé, le travail compréhensif de l'ethnographe consiste à rendre compte de la culture partagée par les membres d'une communauté particulière. Ceci dit, il faut bien prendre conscience qu'une culture est une entité avant tout abstraite qui reste difficile à saisir et qu'il est, dès lors, ardu de la décrire. En ethnographie, le concept de culture réfère à un tout complexe qui inclut les savoirs, les croyances, les lois ou encore les coutumes d'un groupe socioculturel donné (Berthier, 1996). Pour l'ethnographe, il n'y a donc pas « une » culture, mais « des » cultures qui sont l'essence même des groupes qu'il étudie (Pepin, 2010a). Une culture, dans son acception désormais locale, se matérialise plus explicitement dans les pratiques, les discours, les interactions ou encore les projets mis en œuvre par les acteurs, au quotidien (Vasquez-Bronfman & Martinez, 1996). C'est à partir de l'observation de ces pratiques que l'ethnographe accèdera graduellement à des éléments, à des fragments de culture qu'il lui faudra reconstituer et réagencer en un tout qui entre dans la logique des acteurs (Erny, 1981).

Ordinairement, la plupart des conduites habituelles d'une communauté sont considérées par ses membres comme des allant-de-soi, leur caractère itératif les banalisant de telle sorte que les individus n'y prêtent plus attention (Pepin, 2010b). Pourtant, de telles conduites mettent en évidence un ensemble tacite, mais socialement très structurant, de codes de conduite inscrits dans les rituels quotidiens (Wulf, 2004). L'ethnographe devra apprendre à s'étonner de ces conduites rituelles ou, autrement, dit à faire surgir de l'inconnu dans l'habituel, selon les termes de Laplantine (2005), afin de saisir le sens que les acteurs leur attribuent. À la question « comprendre quoi? », on pourrait donc simplement répondre que l'ethnographe s'attache à la compréhension d'une culture locale, à travers l'observation des rituels qui façonnent la vie du groupe.

En milieu scolaire, de tels rituels, c'est-à-dire les comportements répétitifs, sont légion et leur rôle reste d'instaurer, puis de maintenir ce que Marchive (2007) appelle « l'ordre scolaire ». Ces rituels scolaires sont nécessairement locaux et, en ce sens, les observer et en rendre compte permet à l'ethnographe de cerner la culture partagée par la communauté qu'il étudie. Wulf (2005) met d'ailleurs bien en évidence le caractère performatif des rituels, c'est-à-dire que ceux-ci ont nécessairement un bien-fondé, une utilité et qu'ils produisent un effet sur les manières d'être et d'agir des membres du groupe. En d'autres termes, le rituel témoigne d'un sens attribué localement par les acteurs à leurs pratiques.

À titre d'exemple, la première chose qui a attiré mon regard lorsque j'ai entamé mes périodes d'observation ethnographique sur le terrain d'enquête (soit la micropulperie d'une école primaire) est une distinction vestimentaire entre les élèves. En effet, certains portaient un sarrau, une sorte de longue blouse blanche de scientifique, là où les autres étaient vêtus normalement. Le milieu scolaire favorisant habituellement un certain conformisme, ou à tout le moins une certaine uniformité entre tous les élèves, je ne pouvais comprendre et donc encore moins expliquer, *de prime abord*, cette différence vestimentaire que j'allais constater à chaque période de production du papier recyclé. Cette observation récurrente allait me conduire à mener une enquête sur cette distinction physique afin de réussir à l'intégrer à une explication nuancée qui reprendrait la logique qui préside à son introduction dans ce contexte précis.

À force d'investigations, d'observations et de discussions informelles avec les participants directement pendant les activités, j'ai fini par comprendre qu'il existe une hiérarchie bien établie au sein de la micropulperie. On y retrouve, en effet, une directrice générale – DG – (l'enseignante responsable), une directrice générale adjointe – DGA – (une élève de sixième année) de même que des contremaîtres et des équipiers (des élèves de cinquième et

sixième années). Toutes ces positions hiérarchiques renvoient à des responsabilités bien précises dans le processus de création des produits finis en papier recyclé : la DG supervise la bonne marche des activités; la DGA est responsable de tous les élèves, de même que de la productivité de la microentreprise; les contremaîtres s'occupent d'une petite équipe et d'un poste de travail; les équipiers, pour leur part, s'emploient à une tâche précise. Cette hiérarchie établie est même réifiée par la présence d'un organigramme officiel affiché dans le local de production (Pepin, 2010a).

Je pouvais dès lors expliquer la distinction physique constatée entre les élèves en référence aux aspects hiérarchiques de la micropulperie : seuls ceux qui occupent un poste-clé, à savoir la DGA et les contremaîtres, portent un sarrau. À partir de ce moment, il est devenu nécessaire de chercher à comprendre ce par rapport à quoi s'exprimait cette hiérarchie. C'est ainsi que j'en suis venu à m'intéresser à tous les postes de travail qui caractérisent la chaîne de fabrication des produits finis, allant de la production de la pâte à papier à partir du papier de brouillon jusqu'aux cartes de souhaits en papier recyclé qui seront vendues à des parties prenantes extérieures à l'école.

Comme on le voit, le port du sarrau met en évidence, dans le contexte singulier dans lequel je l'ai observé, la hiérarchie de même que la chaîne de postes de travail qui ont été mises en place pour veiller au bon fonctionnement des activités productives de la micropulperie. Dit autrement, pour comprendre le simple rituel vestimentaire que représente le port du sarrau, il m'a fallu me référer à d'autres éléments de la microentreprise étudiée, soit la structure de travail segmentée et hiérarchisée qu'on a choisi de privilégier pour l'organiser. On pourrait donc retenir de cet exemple que « comprendre de l'intérieur » en ethnographie, c'est plus concrètement réussir à donner sens aux rituels « situés » auxquels le chercheur est confronté, en élargissant sa compréhension des activités qu'il observe afin de les faire entrer dans la logique des acteurs : ici, porter un sarrau est un acte symbolique qui permet à ceux qui occupent les postes les plus haut placés dans la hiérarchie établie de se démarquer des autres élèves. Ceci est d'autant plus vrai que les sarraus ne sont normalement réservés à personne et qu'une des règles reprises dans le plan d'affaires de la micropulperie précise même que tous les élèves sont supposés porter un couvre-tout pour protéger leurs vêtements d'école.

Est-ce à dire pour autant que l'ethnographe se cantonne uniquement à la compréhension des aspects locaux d'un site de recherche singulier? Ces développements sous-entendent-ils que le chercheur n'éclaire qu'un objet de recherche qui sera toujours contingent à son terrain d'enquête? C'est en tout cas ce que pourrait laisser croire l'expression « comprendre de l'intérieur » que

j'utilise depuis le début de ce texte et qui implique que le site d'investigation ethnographique soit nécessairement local. Pourtant, « comprendre de l'intérieur », en ethnographie, ce n'est pas exclusivement s'intéresser à mettre en lumière des logiques et des configurations sociales localisées sur un terrain de recherche particulier. C'est également, à un niveau d'abstraction plus élevé, réussir à mettre de l'avant ce que la situation locale contient de global ou, en d'autres termes, ce qu'il y a de général dans un contexte singulier.

Si la présence active de l'ethnographe sur un seul site de recherche est susceptible de mettre en question la validité de ses interprétations, étant entendu le caractère circonscrit des observations de terrain (LeCompte & Goetz, 1982), il faut bien prendre conscience que l'exemplarité des activités observées par l'ethnographe lui permet de s'extraire progressivement de la situation étudiée à travers ce que Quéré (1999) appelle une « montée en généralité », c'est-à-dire un processus d'abstractions successives. Pour poursuivre l'exemple repris plus haut, le port du sarrau m'avait permis de comprendre et de décrire la structure hiérarchisée et segmentée de la micropulperie. Sans toutefois prétendre à quelque généralisation (Vienne, 2005), cette description, à son tour, m'a autorisé à mettre en évidence, plus globalement, une certaine manière de concevoir le développement d'une culture entrepreneuriale en milieu scolaire, à savoir, ici, une organisation de la microentreprise relativement traditionnelle, sinon taylorienne, qui privilégie la segmentation et la hiérarchisation des tâches de production (Dubar, 1996).

On pourrait retenir de l'ensemble de cette deuxième section que « comprendre de l'intérieur », en ethnographie consiste à chercher à cerner une culture locale partagée par les membres d'une petite communauté à travers l'observation des rituels qui structurent la vie du groupe. Ces rituels, comme on l'a vu à l'appui de l'exemple du port du sarrau, sont porteurs d'un sens que l'ethnographe devra chercher à circonscrire et à organiser sous une forme qui rend compte des logiques des acteurs. On retiendra également que « comprendre quoi » en ethnographie, c'est non seulement, dans une perspective plus locale, réussir à rendre compte des logiques qui sont sous-jacentes aux rituels observés (le port du sarrau est un acte symbolique qui témoigne de la structure hiérarchisée et segmentée de la micropulperie), mais également, dans une perspective plus globale, réussir à s'extraire de la contingence du terrain de recherche afin de mettre de l'avant en quoi la compréhension de ces rituels « situés » éclaire la culture considérée (cette structure laisse voir une certaine manière de concevoir le développement d'une culture entrepreneuriale en milieu scolaire). Si l'on a vu jusqu'ici quel est l'objet de l'enquête ethnographique, il faut désormais considérer « comment »

l'ethnologue se donne accès à la culture locale qu'il souhaite décrire et comprendre à travers son travail d'observation sur le terrain.

Comprendre comment... ou l'observation des modes majeur et mineur de la réalité

On a bien compris, à présent, que l'enquête de terrain ethnographique implique pour le chercheur de s'insérer dans le groupe qu'il étudie afin d'observer les manières d'être et d'agir des acteurs, directement dans leur contexte d'activité. Derrière cette présence active sur le terrain se trouve l'idée selon laquelle une observation *in situ* du groupe étudié permettrait de mieux le comprendre de l'intérieur. Ceci étant dit, l'observation est en soi un travail extrêmement complexe (Kohn, 1998; Kohn & Nègre, 1991) qui suppose que le chercheur soit à même de diriger son regard directement vers son objet d'étude. Il n'est pas question ici de regarder ni de percevoir, mais bien d'observer pour comprendre en profondeur le sens des actions qui se donnent à voir. L'observation ethnographique ne peut dès lors se résumer à une perception superficielle qui serait de l'ordre de la connaissance fulgurante.

Si l'ethnologue, dont l'objectif est de décrire ce qu'il observe, veut faire comprendre le sens que les individus eux-mêmes attribuent à leurs actions, il est essentiel qu'il fasse partie intégrante du groupe qu'il a choisi d'observer. Le regard de l'ethnologue ne peut donc être cantonné à une compréhension d'un groupe donné dans ses manifestations extérieures. L'observateur-ethnologue se doit de s'impliquer tout entier dans la communauté culturelle qu'il veut décrire et comprendre (Pepin, 2009). À cet effet, la position que choisira d'adopter l'ethnologue dans le groupe, ou celle qui lui sera parfois dictée par les vicissitudes de son terrain de recherche, aura d'inévitables conséquences épistémologiques sur ce que le chercheur pourra effectivement comprendre de la communauté à laquelle il a choisi de s'intéresser. Adler et Adler (1987) identifient différentes positions que peut assumer l'ethnologue allant de l'observation participante complète, aussi appelée « participation observante » (Soulé, 2007), où l'observateur dispose d'un statut de participant à part entière aux activités qu'il observe, à l'observation participante périphérique, dans laquelle l'observateur n'a pas de rôle précis à jouer au sein de la communauté.

Dans le cas de l'ethnographie scolaire qui me sert à illustrer mes propos, il m'était difficile d'acquiescer d'emblée un statut de membre à part entière du groupe, les rôles des participants ayant déjà été distribués, en l'occurrence à travers les postes de travail repris dans l'organigramme de la micropulperie. C'est ce qui m'a poussé à adopter un statut d'observateur participant périphérique, choix qui me plaçait, dans une certaine mesure, en situation d'extériorité par rapport au groupe. À cet effet, cette position impliquait

inévitablement que certaines scènes de vie ne m'étaient pas accessibles, du fait que je ne me trouvais pas au centre des activités et que je n'étais pas considéré, dès le départ, comme un participant à part entière de la communauté, mais bien plutôt comme un chercheur-observateur qui ne serait là que pour un temps limité.

Il me faut toutefois mettre en évidence qu'être en périphérie de la communauté n'empêche nullement le chercheur de s'adonner aux mêmes tâches que les participants, ni d'interagir avec eux de manière informelle au cours des observations. Par ailleurs, cette position donne successivement accès à différentes scènes de vie qui se déroulent dans des lieux différents, privilège qui n'est pas toujours accordé à ceux qui ont un rôle trop précis au sein de la communauté. Il faut également faire remarquer qu'en milieu scolaire ne pas avoir de statut défini permet de ne pas être considéré par les élèves comme une autorité susceptible de réprimander des conduites inattendues (Pepin, 2010a), ce qui donne dès lors l'occasion à l'ethnographe d'observer des scènes de vie qui l'autorisent à enrichir considérablement sa compréhension du groupe étudié. Dans mon cas, cette position périphérique a finalement été un atout qui m'a permis d'être confronté à de multiples petits événements, apparemment sans lien, voire sans intérêt, mais dont on verra plus loin l'importance qu'ils ont pourtant pris dans mes descriptions.

Il faut bien saisir que l'observation proprement dite n'est pas le seul outil de recherche de l'ethnographe. Afin de garder une mémoire de ses observations, le chercheur est amené à prendre des notes de terrain qui formeront, au fur et à mesure de l'avancée de l'investigation, ce que l'on appelle communément le journal ethnographique (Hess, 1998), lequel est avant tout un journal de recherche (Lourau, 1988) qui répond à des exigences méthodologiques particulières. C'est à travers l'écriture de ses observations de terrain que l'ethnographe sera amené petit à petit à formaliser, dans le sens de donner une forme et un sens, ce qu'il observe au sein de la communauté. Ainsi, il réécrira, reformulera et médiatisera ces observations afin d'organiser progressivement l'ensemble hétéroclite des données qu'il aura consignées en provenance du terrain.

Pour structurer les notes de terrain, une première porte d'entrée particulièrement usitée en ethnographie dans la compréhension d'une culture consiste à observer puis à décrire, on l'a vu plus haut, les rituels quotidiens qui façonnent la vie du groupe à l'étude. C'est ce que Piette (1996) appelle le « mode majeur de la réalité » ou, autrement dit, les aspects les plus typiques et routiniers de la communauté observée. L'appréhension d'une culture, à travers sa typicalité, consiste à cerner les logiques à l'œuvre dans la communauté

étudiée en pensant les conduites des individus comme relevant du plein engagement dans les activités rituelles auxquelles les acteurs participent : le cas du port du sarrau met bien en lumière que les élèves reconduisent volontairement, à travers ce geste symbolique, la structure hiérarchisée qui est souhaitée officiellement.

Si elle est nécessaire et incontournable, cette description initiale de la vie de la communauté dans sa typicalité est cependant susceptible de passer sous silence une multitude de petites observations hétéroclites réalisées par l'ethnographe et qui ne sont pas directement pertinentes à intégrer dans l'explicitation des routines principales considérées. En effet, rendre compte uniquement des ritualisations les plus représentatives du groupe peut amener à écarter des conduites d'acteurs qui, si elles ne sont pas centrales aux activités, expriment tout de même des logiques à l'œuvre dans la communauté.

Lors de sa présence sur son terrain d'investigation, l'ethnographe sera inévitablement confronté à de multiples petits incidents auxquels il n'est pas toujours en mesure de donner un sens cohérent par rapport à ce qu'il comprend de la culture du groupe à un moment donné de son investigation. Certains détails, qui peuvent paraître sans importance, resteront donc momentanément inexplicables, mais conservés dans le journal ethnographique, véritable mémoire des observations. C'est ce que j'ai appelé des « incidents ethnographiques » (Pepin, 2010a), en référence à Malinowski (1922/1989), soit des événements non typiques auxquels il est difficile de donner un sens immédiat (Pepin, 2011).

Plus il passera de temps dans le groupe étudié, plus l'ethnographe sera capable de nuancer ses observations, d'affiner son regard de manière à complexifier sa compréhension de la communauté en intégrant un maximum d'incidents ethnographiques à ses descriptions. L'observation minutieuse des détails qui façonnent la vie du groupe, ainsi que leur description, autorise l'ethnographe à mettre en évidence ce que Piette (1992) appelle le « mode mineur de la réalité ». De tels détails permettent, en effet, de donner du relief, une dose d'humanité à des routines qui pourraient paraître trop lisses ou trop parfaites. Pour Piette, le « mode mineur de la réalité », c'est la part d'indétermination dans le déroulement de tout rituel qui rend possible l'existence, pour les acteurs, d'une certaine marge de latéralité, de certains écarts par rapport aux phénomènes rituels, en apparence invariables et répétitifs.

À titre d'exemple, l'investigation menée à l'endroit du port du sarrau aurait pu me laisser croire que les élèves ne faisaient que se conformer à la structure de travail proposée dans la micropulperie, chacun occupant

« docilement » son poste et assumant les responsabilités plus ou moins étendues qu'on lui avait confiées. Pourtant, pour ne reprendre qu'un cas parmi tous ceux recensés (Pepin, 2010b), une élève en particulier résistait à ma tentative de placer chaque participant à la place qui lui revenait dans l'organigramme de la micropulperie, c'est-à-dire dans la hiérarchie souhaitée officiellement. Lors de ma première séance d'observation, cette élève aidait l'équipe du déchiquetage, lors de la seconde, elle essorait du papier fraîchement moulé et, lors de la troisième, elle nettoyait des dégâts d'eau provoqués par le moulage à partir de la pâte à papier (Pepin, 2010a). Autrement dit, en trois périodes d'observations, cette élève occupait, de son propre chef, trois postes de production différents; ce qui restait difficilement compréhensible dans la mesure où ces postes paraissaient attribués de manière définitive et, qu'en outre, les élèves semblaient reconduire, volontairement et sans la remettre en question, la structure hiérarchisée et segmentée de la micropulperie.

Ce cas et d'autres du même acabit m'ont progressivement conduit à comprendre que les élèves ne se conforment pas forcément à ce qui est attendu d'eux dans la microentreprise, mais se donnent au contraire ce que j'ai appelé une marge de manœuvre à l'égard de ce qui doit y être fait, en référence à la marge de latéralité dont parle Piette (1992). La description des diverses formes et fonctions de la marge de manœuvre observée chez les élèves (Pepin, 2009), qui relevait davantage de l'observation des détails de la vie du groupe, m'autorisait à rendre justice aux acteurs qui évoluent dans la micropulperie et qui façonnent, par leurs actions, la culture entrepreneuriale qu'on leur propose de vivre. C'est donc bien la mise en dialogue des aspects les plus typiques de la communauté, en l'occurrence ici des aspects de conformité de la part des élèves par rapport à ce qui est attendu d'eux (le port du sarrau, par exemple), et des aspects plus mineurs, qui mettaient de l'avant leur marge de manœuvre à l'égard de la structure hiérarchisée et segmentée de la micropulperie (le changement de poste de travail, par exemple), qui m'a permis de m'approcher davantage de ce qui s'y vit et des logiques qui s'y déploient.

On pourrait retenir, de cette troisième section, que « comprendre de l'intérieur », en ethnographie, passe par des observations de terrain médiatisées par l'écriture ethnographique. Après avoir réussi à cerner et à décrire la typicalité du groupe étudié, à travers ses activités les plus visibles, l'ethnographe sera progressivement amené à intensifier le regard qu'il pose sur la communauté en cherchant à donner du sens à la multitude de petits incidents observés qu'il ne pouvait expliquer *a priori*, en les intégrant à ses descriptions. « Comprendre comment », c'est donc aussi réussir à mettre événements typiques et mineurs en dialogue, de sorte que les descriptions ethnographiques

reflètent, non seulement les routines qui structurent la vie du groupe étudié (le fonctionnement hiérarchisé en postes de travail), mais également des logiques d'acteurs, certes moins centrales, qui autorisent cependant à complexifier la compréhension du chercheur à l'endroit de la culture partagée par les membres de la communauté (la marge de manœuvre des élèves à l'égard de ce fonctionnement). Ci-dessous, j'aborde les visées de l'enquête ethnographique et, partant, de ses destinataires.

Comprendre pour qui... ou l'attente de transformation au-delà de la description

Lorsque l'ethnographe s'insère dans une communauté donnée afin de l'observer pour mieux la décrire et la comprendre, il le fait dans l'optique de ne pas y modifier les dynamiques habituellement à l'œuvre. De fait, l'ethnographe cherche bien à rendre compte de la vie du groupe sans en modifier la structure ni le fonctionnement habituels (Laplantine, 2005). À cet effet, et même si l'ethnographe est capable de mettre au jour des problématiques dans la vie du groupe étudié, la recherche ethnographique offre rarement les moyens d'y remédier (Payet, 2005), laissant en suspens la question de son utilité pour les participants. En outre, il apparaît que les descriptions qui se dégagent des observations ethnographiques, et qui sont traditionnellement formalisées en de longues monographies, ne sont pas souvent dirigées vers les participants impliqués, mais bien plutôt vers le monde universitaire, avec des finalités de recherche qui transcendent le milieu dans lequel s'est déroulée l'investigation.

Pourtant, en milieu scolaire, qui est avant tout un milieu d'intervention, les participants directs qui gravitent autour de la recherche, à savoir minimalement les enseignants et la direction de l'école ont, avec raison, des attentes par rapport à ce qui se dégagera de la recherche. Ayant donné de leur temps, ayant autorisé le chercheur à pénétrer dans l'intimité de leur milieu de travail, ayant donné à voir leurs pratiques, quasi privées dans les établissements scolaires, les acteurs concernés de près ou de loin par l'enquête ethnographique souhaitent légitimement que leur ouverture puisse avoir des conséquences sur leurs modes de fonctionnement. Par ailleurs, ceci rejoint le propos d'Eisenhart (2001) alors qu'elle souligne que les ethnographes scolaires, eux-mêmes, aspirent à ce que leur travail puisse avoir des répercussions sur les pratiques des acteurs : « Perhaps this is misguided activism or liberal guilt, but I can't help feeling that I have some responsibility to speak about what I think would be best in circumstances about which I have some special knowledge » (p. 20). Il semble donc qu'en milieu scolaire l'ethnographe ne puisse se satisfaire d'une visée descriptive qui serait uniquement de l'ordre de la connaissance désintéressée. Mais en quoi et de quelle manière arriver à rejoindre les

participants? Ne sont-ils pas déjà au fait de ce que l'ethnographe peut mettre à jour, puisque ce sont eux qui le vivent? Voyons cela à travers le récit d'une « tranche de vie ».

Quelques mois après avoir finalisé l'écriture de mon rapport d'enquête (Pepin, 2009), je participais à un colloque professionnel, comme conférencier, avec le directeur de l'école où j'avais réalisé ma recherche en tant que coprésentateur. Plusieurs enseignantes de cet établissement scolaire faisaient partie du public, dont celle du groupe que j'avais étudié. Au cours de ce colloque, je faisais état de quelques résultats choisis de mon investigation, étant bien conscient que tout mon cheminement de recherche n'intéresserait pas forcément des praticiens. J'avais donc décidé d'insister sur un aspect bien précis de mes interprétations, soit des cas d'élèves qui venaient interroger un fonctionnement en microentreprise qui avait peu fait, selon moi, l'objet de réflexion critique (Pepin, 2009). Pour reprendre l'exemple cité plus haut, l'élève qui changeait de poste de travail, régulièrement et de sa propre initiative, invitait à questionner un fonctionnement hiérarchisé en postes de travail segmentés et établis une fois pour toutes. D'autres cas d'élèves encore, me conduisaient à remettre en question, quoique différemment, la structure rigide de la micropulperie, par opposition à une gestion démocratique des projets entrepreneuriaux qui est souhaitée dans les écrits gouvernementaux qui en font la promotion (par exemple Pelletier, 2005).

Le problème est précisément que je mettais là en évidence des enjeux qui relèvent de l'informel ou du détail, c'est-à-dire encore du « mode mineur de la réalité ». Autrement dit, je mettais publiquement en avant des aspects de la micropulperie qui posaient problème (Payet, 2005), sans, de surcroît, proposer de solutions aux enjeux soulevés... Il faut bien prendre conscience que l'enquête ethnographique est rarement le fruit d'une commande officielle, où le chercheur agirait à titre d'expert pour régler un problème. En d'autres termes, ce ne sont guère les acteurs de terrain qui souhaitent la présence de l'ethnographe, mais bien plutôt ce dernier qui aspire à accéder à un terrain d'investigation précis, parce qu'il l'estime représentatif de l'objet de recherche qu'il souhaite étudier. L'ethnographe est donc régulièrement amené à négocier avec ceux qui disposent du pouvoir institutionnel de le faire accepter sur le terrain désiré, le directeur de l'école par exemple, en plus d'établir une relation de confiance avec tous les acteurs de la communauté (Pepin, 2011). S'il ne souhaite pas « brûler » son terrain (Vienne, 2007), l'ethnographe sera irrémédiablement placé en situation paradoxale de tension, entre un désir de plaire aux acteurs qui lui ont fait confiance, en ne débordant pas de son mandat descriptif, et un souci de mettre en évidence des aspects plus problématiques ou critiques mis à jour à travers les observations, lorsque cela se présente.

Sans doute la question n'est-elle pas ici de taire des éléments de l'enquête, mais bien plutôt d'exposer des interprétations plus critiques au bon moment et avec les bons interlocuteurs (Pepin, 2011). Daniellou (2002) résume bien cette idée en posant une distinction entre la position « tout public » et celle du « colloque singulier ». Dans le premier cas, qui est aussi celui du colloque professionnel sur lequel se base cet exemple, le chercheur met ses constats à disposition de tous, publiquement. Dans le second cas, les destinataires, qui sont souvent des décideurs, sont précisés d'avance et sont rencontrés dans l'intimité. Si, comme on le voit, l'ethnographe est à même, à travers ses analyses, de mettre de l'avant des dimensions de la vie du groupe dont les participants peuvent n'avoir que peu conscience, il reste que pour en faire état, le chercheur devrait prendre en considération certaines conditions. D'une part, il doit accepter de prendre position, c'est-à-dire quitter sa stricte posture descriptive afin, non seulement de dégager des aspects questionnant les pratiques des acteurs, mais également d'être en mesure de suggérer des pistes de solutions aux enjeux que les interprétations amènent. D'autre part, le chercheur doit pouvoir discriminer ce qui peut être dit ouvertement et ce qui doit rester de l'ordre du privé, c'est-à-dire réservé prioritairement à quelques interlocuteurs privilégiés issus directement du milieu de la recherche.

On pourrait retenir de cette quatrième et dernière section que « comprendre de l'intérieur », en ethnographie, et particulièrement dans les milieux basés sur l'intervention, c'est peut-être avant tout, pour le chercheur, comprendre dans une visée « transformative », c'est-à-dire dans le but de mettre sa connaissance au service de la communauté qui l'a accueilli. N'est-ce pas là, d'ailleurs, une illustration de cette idée du don et du contre-don, chère à Mauss? Mais cette façon de « redonner » aux participants peut-elle se faire à n'importe quel prix? « Comprendre pour qui » nécessite sûrement que le chercheur soit doublement attentif : non seulement doit-il trouver un moyen de présenter ses interprétations critiques dans le respect des acteurs qui l'ont admis dans leur communauté, mais également devra-t-il chercher un moyen d'échanger avec les acteurs de terrain sous une forme qui les rejoint effectivement (Bélisle, 2001).

Conclusion

Tout au long de cet article, j'ai essayé de circonscrire et de clarifier ce que signifie « comprendre de l'intérieur » en ethnographie, principalement à travers l'exploration des trois questions qui en forment le titre, à savoir « comprendre quoi? », « comprendre comment? » et « comprendre pour qui? » L'examen de ces questionnements m'a conduit à aborder divers aspects reliés au travail d'investigation ethnographique, depuis l'objet de la recherche, jusqu'à ses

visées, en passant par l'observation et l'écriture ethnographique qui sont le cœur même de l'activité du chercheur-ethnographe. J'ai, par ailleurs, cherché à illustrer mes propos à l'aide d'exemples issus d'une recherche réalisée dans le cadre d'une microentreprise scolaire (Pepin, 2009, 2010a, 2010b, 2011).

La présentation suggérée de mon argumentation pourrait laisser croire que le processus de recherche ethnographique serait linéaire : circonscrire un objet de recherche (le « quoi »), établir une méthode pour en rendre compte (le « comment ») et, finalement, songer à la présentation des résultats de l'enquête (le « pour qui »). Or, il n'en est rien. En ethnographie, le « quoi » se découvre davantage dans le « comment ». L'ethnographe se doit donc d'entrer sur son terrain d'enquête avec une ouverture vis-à-vis de ce qui sera l'objet de son investigation, même si l'approche ne saurait être totalement inductive (Erickson, 1984; Pepin, 2009). Dans mon cas, mettre en évidence la marge de manœuvre des élèves à l'endroit du fonctionnement de la micropulperie, n'était pas prévu, *a priori*, avant de commencer mon enquête. C'est en me laissant guider par mes observations, puis en cherchant à organiser l'ensemble hétéroclite d'informations que j'avais colligées que j'ai petit à petit été à même d'en dégager le sens, en présentant mes descriptions selon une logique qui m'a permis de rendre compte des divers points de vue des acteurs.

Références

- Adler, P. A., & Adler, P. (1987). *Membership roles in field research*. London : Sage.
- Bélisle, R. (2001). Pratiques ethnographiques dans des sociétés lettrées : l'entrée sur le terrain et la recherche impliquée en milieux communautaires. *Recherches qualitatives*, 22, 55-71.
- Berthier, P. (1996). *L'ethnographie de l'école. Éloge critique*. Paris : Anthropos.
- Daniellou, F. (2002). Le travail des prescriptions. Dans J.- M. Evesque, A.- M. Gautier, C. Revest, Y. Schwartz, & J.- L. Vayssière (Éds), *Les évolutions de la prescription* (pp. 9-17). Actes du 37^e Congrès du SELF, Aix-en-Provence : GREACT et SELF.
- Dubar, C. (1996). La sociologie du travail face à la qualification et à la compétence. *Sociologie du travail*, 2, 179-193.
- Eisenhart, M. (2001). Educational ethnography past, present, and future : ideas to think with. *Educational Researcher*, 30(8), 16-27.
- Erickson, F. (1984). What makes school ethnography 'ethnographic'? *Anthropology and Education Quarterly*, 15, 51-66.

- Erny, P. (1981). *Ethnologie de l'éducation*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Hess, R. (1998). *La pratique du journal. L'enquête au quotidien*. Paris : Anthropos.
- Kohn, C. R. (1998). *Les enjeux de l'observation. Sur les enjeux de nos façons de décrire les faits humains et une exploration de l'observation questionnante*. Paris : Anthropos.
- Kohn, C. R., & Nègre, P. (1991). *Les voies de l'observation. Repères pour les pratiques de recherche en sciences humaines*. Paris : Nathan.
- Lapassade, G. (2001). L'observation participante. *Revue européenne d'ethnographie de l'éducation*, 1(1), 9-26.
- Laplantine, F. (2005). *La description ethnographique*. Paris : Armand Colin.
- LeCompte, M. D., & Goetz, J. P. (1982). Problems of reliability and validity in ethnographic research. *Review of Educational Research*, 52(1), 31-60.
- Lourau, R. (1988). *Le journal de recherche. Matériaux d'une théorie de l'implication*. Paris : Méridiens Klincksieck.
- Malinowski, B. (1989). *Les Argonautes du Pacifique occidental* (3^e éd.). Paris : Gallimard. (Ouvrage original publié en 1922).
- Marchive, A. (2007). Le rituel, la règle et les savoirs. Ethnographie de l'ordre scolaire à l'école primaire. *Ethnologie française*, 38(4), 597-604.
- Payet, J.-P. (2005). Moralisme et expertise : la double tentation de l'ethnographie. *Éducation et société*, 16(2), 167-175.
- Pelletier, D. (2005). *Invitation à la culture entrepreneuriale. Guide d'élaboration de projet à l'intention du personnel enseignant* (Publication 17-3784). Québec : Gouvernement du Québec.
- Pepin, M. (2009). *Culture entrepreneuriale et éducation : un regard ethnographique sur ce qui se vit à l'école primaire Cœur-Vaillant* (Mémoire de maîtrise). Québec : Université Laval. Repéré à <http://archimede.bibl.ulaval.ca/archimede/meta/26334>
- Pepin, M. (2010a). Vers l'émergence d'une culture entrepreneuriale en milieu scolaire : un regard ethnographique. *Revue canadienne des jeunes chercheuses et chercheurs en éducation*, 3(1). Repéré à <http://www.cjnse-rcjce.ca/ojs2/index.php/cjnse/article/view/143/103>.
- Pepin, M. (2010b). *Culture entrepreneuriale et éducation : un regard ethnographique sur ce qui se vit à l'école primaire*. Sarrebrück : Les Éditions Universitaires Européennes.

- Pepin, M. (2011). *Retour sur une démarche d'enquête ethnographique au sein d'une micro-entreprise scolaire*. Manuscrit soumis pour publication.
- Pepin, M. (sous presse). L'entrepreneuriat en milieu scolaire : de quoi s'agit-il? *Revue des sciences de l'éducation de McGill/McGill Journal of Education*, 46(2).
- Piette, A. (1992). *Le mode mineur de la réalité. Paradoxes et photographies en anthropologie*. Louvain : Peeters.
- Piette, A. (1996). *Ethnographie de l'action*. Paris : Métailié.
- Quéré, L. (1999). *La sociologie à l'épreuve de l'herméneutique. Essais d'épistémologie des sciences sociales*. Paris : L'Harmattan.
- Soulé, B. (2007). Observation participante ou participation observante. Usages et justifications de la notion de participation observante en sciences sociales. *Recherches qualitatives*, 27(1), 127-140.
- Vasquez-Bronfman, A., & Martinez, I. (1996). *La socialisation à l'école. Approche ethnographique*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Vienne, P. (2005). Mais qui a peur de l'ethnographie scolaire? *Éducation et société*, 16(2), 177-192.
- Vienne, P. (2007). La politique du terrain brûlé. *SociologieS*. Repéré à <http://sociologies.revues.org/index221.html>.
- Woods, P. (1990). *L'ethnographie de l'école*. Paris : Armand Colin.
- Wulf, C. (Éd.). (2004). *Penser les pratiques sociales comme rituels. Ethnographie et genèse de communautés*. Paris : L'Harmattan.
- Wulf, C. (2005). Rituels. Performativité et dynamique des pratiques sociales. *Hermès*, 43, 9-20.

Matthias Pepin est doctorant en psychopédagogie à l'Université Laval. Il s'intéresse au développement de l'entrepreneuriat en milieu scolaire, et plus particulièrement dans la scolarité de base des élèves. Il privilégie une approche ethnographique de son objet de recherche, grâce à des observations au plus près des acteurs de terrain afin de saisir le sens que ces derniers construisent, en contexte. Au doctorat, il s'attache plus précisément à cerner les apprentissages réalisés par des élèves dans des contextes entrepreneuriaux.