

Entre ombre et confidences : rencontre de l'informateur-clé dans une recherche ethnographique

Lise Gremion-Bucher, Ph. D.

Haute École Pédagogique, Suisse

Résumé

Trouver la bonne entrée d'une recherche et de son terrain peut être une entreprise déroutante. Si les obstacles et déconvenues, qui ne manquent pas au début d'une enquête, sont autant d'éléments de sens. Plutôt que de les passer sous silence, cet article revient sur les entraves et les contrariétés d'un début d'enquête ethnographique en milieu scolaire. En posant la focale sur la rencontre avec l'informateur-clé, il remet en question les aprioris de recherche et dessine, en contre-jour des difficultés d'accès au terrain, l'approvisionnement mutuel et la construction progressive de liens de confiance avec l'informateur-clé.

Mots clés

DÉBUT D'ENQUÊTE, INFORMATEUR-CLÉ, APPRIVOISEMENT, APRIORIS DE RECHERCHE

Introduction : une question ancrée dans le terrain

Pour discuter le caractère sensible et parfois déroutant de l'accès au terrain et de la rencontre avec l'informateur-clé, cet article revient sur les prémices d'une enquête ethnographique menée en milieu scolaire durant plus de deux ans (Gremion-Bucher, 2012)¹. Les observations, interrogations et échanges consignés dans mon journal de terrain permettent de revisiter ce moment particulier qui précède celui de l'entrée formelle dans la recherche.

L'objet de l'étude était de comprendre comment des élèves ordinaires, sans pathologie avérée, sont orientés au cours de leur scolarité primaire, vers l'enseignement spécialisé. En conformité avec la posture de l'interactionnisme symbolique, pour comprendre ce qui préside à ces décisions, plutôt que de porter attention aux élèves désignés et à leurs difficultés, l'idée était de s'intéresser à ceux qui les identifient et de comprendre « la manière dont les acteurs voient la situation dans laquelle ils sont impliqués » (Becker, 2002, p. 76).

Toutefois, lorsque le sujet est aussi délicat et sensible socialement que la sélection scolaire, les raisons des choix et des décisions sont souvent *indicibles*. Aussi, pour

RECHERCHES QUALITATIVES – Hors-série « Les Actes » – numéro 29 – pp. 31-45.

L'INFORMATEUR CLÉ EN RECHERCHE QUALITATIVE : ENJEUX ÉTHIQUES, ENJEUX MÉTHODOLOGIQUES ET HISTOIRE D'UNE PRATIQUE

ISBN 978-2-925374-28-2- <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/revue/>

© 2024 Association pour la recherche qualitative

comprendre ce qui préside aux processus qui font dévier des scolarités hors du cursus ordinaire, il était évident que des entretiens ne suffiraient pas. Pour éviter que l'effort de recherche ne se réduise à « découvrir ce que le premier chauffeur de taxi aurait pu (lui) dire » (Becker, 2002, p. 45), j'étais en quête de données propres au quotidien scolaire qui ne soient créées ni par ni pour la recherche. Le formulaire de signalement qui instaure et accompagne le processus de décision et d'orientation semblait répondre à ces critères. La question était alors de trouver le moyen d'y accéder.

Première entrée

Partageant l'idée qu'« une connaissance préalable, fût-elle indirecte, de la situation qu'on projette d'observer augmente les chances de réussir l'entrée en limitant les occasions de surprise, voire d'impair » (Arborio & Fournier, 2003, p. 32), je choisis de conduire la recherche dans l'École du canton² que je connais le mieux pour y avoir travaillé durant plusieurs années comme enseignante spécialisée. Persuadée que cette connaissance préalable du fonctionnement, des structures et d'un certain nombre d'acteurs responsables des élèves en difficulté va faciliter mon accès à l'école et aux données que j'espère pouvoir collecter, ma première intention est d'obtenir l'aval de l'inspecteur d'arrondissement, soit la plus haute autorité en matière de décisions scolaires. Me connaissant depuis de nombreuses années comme enseignante et formatrice d'enseignants, il m'ouvre volontiers les portes de son bureau et m'autorise à consulter les classeurs contenant les dossiers d'élèves orientés vers les classes spécialisées. Ravie de cet accès facile, je m'apprête à passer un certain temps dans son bureau. Persuadée que toutes les décisions d'orientation ont transité par son office, j'imagine collecter suffisamment de données pour mener ensuite des entretiens avec lesquels croiser ces informations. Mais, en deux jours, la consultation des dossiers d'élèves conservés à cet endroit est terminée. Au total, il n'y a qu'une vingtaine de dossiers. Ceux-ci concernent des élèves de petites localités dont la situation a fait l'objet d'une procédure et nécessite une jurisprudence particulière. Où sont donc tous les dossiers d'élèves orientés vers les classes spéciales des grandes localités de l'arrondissement?

Ce premier accès au terrain aboutit à une impasse, mais j'en retire des informations importantes. Tout d'abord, je découvre que l'inspecteur n'est pas le seul dépositaire de l'autorité en matière de décision d'orientation scolaire puisqu'il ne traite que les dossiers des petites localités et celles qui demandent une jurisprudence particulière. Pour le reste, il a délégué cette responsabilité aux directions des agglomérations les plus importantes.

Cette première incursion me confirme, également, que le *formulaire de signalement* contenu dans tous les dossiers est non seulement une excellente source d'information, mais un *traceur* (Paquette, 2005) qui permet d'identifier les acteurs impliqués dans les signalements. Passant de l'un à l'autre, à chaque étape, il s'étoffe de

rapports, lettres et autres procès-verbaux qui permettent de reconstruire l'historique du processus de signalement et de relier les différents protagonistes des décisions. Finalement, je découvre que les dossiers de signalements d'élèves sont conservés à deux endroits. Le premier, c'est le service scolaire de psychologie et de pédopsychiatrie. Là sont conservés tous les dossiers d'élèves qui ont fait l'objet d'un rapport psychologique à l'attention de la Commission scolaire. Toutefois, par le caractère confidentiel que leur confère le rattachement à un service psychomédical, l'accès à ces dossiers risque d'être compromis. Par contre, puisque les directions d'école assurent, par délégation de l'inspectat, l'octroi de toutes les mesures d'enseignement spécialisé, les écoles primaires des agglomérations les plus grandes de l'arrondissement doivent conserver les dossiers qu'elles ont traités. Au-delà de ma déception, cette première incursion me permet non seulement d'identifier un lieu où trouver en nombre suffisant des dossiers d'élèves mais d'identifier les acteurs impliqués, le « champ qu'ils contrôlent, les meilleurs moyens de les aborder (...) pour rechercher leur accord puis leur appui pendant l'enquête, ou tout au moins pour éviter de les contrarier, de les affronter » (Arborio & Fournier, 2003, p. 32).

À la conquête du terrain

L'école primaire que je souhaite contacter est la plus importante de l'arrondissement. Elle comprend près de 1800 élèves répartis dans une soixantaine de classes d'enfants entre 6 et 12 ans, une vingtaine de classes d'école enfantine pour les 4 à 6 ans et une dizaine de classes spécialisées où sont scolarisés des enfants entre 6 et 12 ans, soit jusqu'à la fin du primaire. Dans l'annuaire figure uniquement un numéro général pour l'école primaire. Lorsque j'appelle, la personne qui me répond se présente comme la secrétaire de la direction de l'école primaire. Je me présente et sollicite de pouvoir parler à la direction. Conformément à ce que je pouvais attendre, elle me demande de lui expliquer l'objet de mon appel, ce que j'expose poliment, mais succinctement et la prie à nouveau de me mettre en contact avec la direction. À ma surprise, elle se contente de dire qu'elle transmettra et me rappellera, puis elle raccroche. L'appel clos, je suis complètement déconcertée. J'ai dévoilé un peu de mon projet à une secrétaire, mais n'ai obtenu ni réponse ni possibilité de contact avec la direction du lieu. La semaine suivante, je tente un nouvel appel, bien décidée à obtenir la communication avec l'autorité scolaire. À mon grand étonnement, la secrétaire m'apprend qu'elle a informé la Commission scolaire de ma requête et que la réponse est non. Pour consulter les dossiers, il faut des garanties! La recommandation de l'inspecteur semble insuffisante. Je suis abasourdie et contrariée. Je me demande au nom de quoi elle a décidé de transmettre ma demande elle-même. Malgré le ton courtois de notre échange, je perçois bien que la porte de l'école vient de me claquer au nez. Forte de l'approbation et du soutien de l'inspecteur, je ne doutais pas de recevoir un bon accueil. Sur les marches de l'école, face à la porte qui vient de se fermer, je sais que mon projet est à un point de basculement avant même que je n'aie pu exposer ou argumenter quoi que ce soit.

Ma représentation de l'organigramme hiérarchique de l'école du canton se fissure. Les personnes-clés ne sont pas forcément là où je les attends. Il est évident que ma connaissance préalable du terrain n'est pas à jour. L'organigramme formel de l'école ne laisse pas voir les négociations internes qui en modifient la configuration, les rôles et les lieux de décision réels (Strauss, 1992). La responsabilité que l'inspectorat délègue aux directions scolaires est une part qu'elles se sont appropriée et qu'elles comptent faire respecter. Aussi, l'inspecteur, malgré l'autorité cantonale qu'il représente, ne suffit pas à me faire accéder aux dossiers de signalement. Les acteurs scolaires ne le perçoivent ni comme membre, ni comme associé ou ami, mais comme autorité administrative de surveillance. Je dois donc plutôt m'en distancer pour ne pas être perçue, au niveau local, « comme un espion lié à l'administration et soupçonné a priori d'être de ce côté » (Peretz, 2004, p. 73). Dans ce début de recherche où tous mes repères sont bousculés, je perçois que « prendre en compte toutes les personnes impliquées dans la situation » (Becker, 2002, p. 75) concerne toutes les personnes qui ne faisaient pas partie des projections, ici, la secrétaire.

En faisant le poing dans la poche, je tempère mon désappointement. La secrétaire a fait son travail. Sans savoir qui je suis, la demande lui a certainement paru audacieuse d'autant qu'il s'agit de documents sensibles. Il va falloir trouver le moyen d'en faire une alliée, car pour l'heure, c'est elle qui reçoit et transmet mes appels, fait le lien avec les autorités scolaires. Si elle n'était pas supposée faire partie du projet, désormais, elle est partie intégrante de la recherche. Gagner sa confiance est nécessaire, car, pour obtenir un rendez-vous, elle est ma seule interlocutrice.

Pour déroutant que soit ce second *faux départ*, il ouvre ma curiosité à un fonctionnement scolaire différent de celui que je pensais connaître. Comme je commence à le comprendre « Le facilitateur peut être un chef, un directeur, un enseignant, un clochard ou un membre de gang, mais doit avoir une certaine crédibilité auprès du groupe – soit en tant que membre, soit en tant qu'ami ou associé reconnu »³ [traduction libre] (Fetterman, 2010, p. 36). Ma vision hiérarchique de l'accès au terrain change. Puisque l'autorité cantonale n'est pas celle qui me permettra d'accéder aux dossiers des élèves signalés, avant de pouvoir observer ce qui se passe à l'intérieur de l'institution scolaire, sur les conseils de la secrétaire, je vais négocier mon entrée et ma présence dans cette école avec la Commission scolaire.

Apprivoisement

Je sais que pour comprendre les personnes rencontrées, « analyser de près ce qu'ils disent et ce qu'ils font pour bien saisir les subtilités, les contradictions et les nuances de la vie quotidienne » (Mehan, 1997, p. 320), il faut créer des liens. Pour les préserver, l'ambition universitaire de mon projet de recherche ne doit pas créer de décalage avec la réalité de la vie scolaire ni susciter, par le surplomb académique, un rejet ou une inquiétude quant à ce que cet « érudit hors sol » fera de ce qu'on lui aura confié.

Pour accomplir correctement son travail, le sociologue doit avoir la confiance des sujets de son enquête (informateurs, personnes interrogées ou observées). Ceux-ci doivent croire qu'il n'utilisera pas à leur détriment les informations confidentielles recueillies. Pour obtenir cette confiance, le sociologue doit la mériter (Hughes, 1996, p. 298).

Or, la confiance ne se décrète pas, mais se gagne par apprivoisements mutuels. En suivant les conseils de la secrétaire, je finis par obtenir une entrevue avec la présidente de la Commission scolaire dans les locaux de l'école. Dès cette première rencontre, qui nous met en présence pour la première fois, s'amorce un apprivoisement mutuel avec celle qui devient et restera mon informateur-clé tout au long de l'enquête. En assistant, un peu médusée, aux difficultés qui suivent l'entretien, aux échanges écrits, téléphoniques, puis aux exigences de garanties écrites de l'inspecteur et de l'université, elle m'offre sa sollicitude. Au fil des refus systématiques et des négociations qui s'étalent sur de nombreuses semaines pour obtenir des réponses et finalement un rendez-vous avec la présidente puis un juriste, membre de la Commission, sa bienveillance et finalement sa considération me soutiennent. La complicité qui s'installe progressivement, lors des échanges et de mes visites, favorise et consolide une relation de confiance mutuelle.

Pourquoi la secrétaire comme informateur-clé?

Au fil des rencontres puis de la lecture des dossiers d'élèves que la secrétaire documente et conserve soigneusement dans son bureau et auxquels je finis par accéder, ma perception du fonctionnement de l'école s'affine. En contre-jour des contenus de dossiers et de nos échanges, je découvre le rôle central dévolu à celle dont l'implication était un impensé de mon projet initial.

Selon le règlement interne de la ville, chaque établissement scolaire est considéré comme une *école* et chapeauté par une direction. De même, les classes de l'enseignement spécialisé et celles de l'école enfantine sont regroupées sous une direction. L'ensemble des directeurs et directrices engagés par la Commission scolaire forment la *Conférence des directions d'école* de l'école de la ville. Une ordonnance définit leurs tâches, soit la conduite du personnel, sa direction pédagogique, le développement et l'évaluation de la qualité, l'organisation et l'administration, le travail d'information et de relations publiques ainsi que, plus concrètement, la transmission d'informations entre les enseignants et les autorités scolaires, la gestion du matériel scolaire, la gestion des divers éléments administratifs parmi lesquels, la signature de tous les formulaires de signalement, qu'il s'agisse de demandes de redoublement, de soutien scolaire ou de propositions d'orientation dans les classes spéciales. Le contrôle des horaires, la gestion des remplacements en cas d'absence, la rencontre des parents, la participation aux séances de la Commission scolaire font également partie des charges des directions. Pour l'accomplissement de ces tâches, une décharge d'enseignement, calculée en rapport au

nombre de classes dont chaque direction est responsable, est accordée. Or, comme dans tous les métiers, si certaines tâches sont recherchées, d'autres sont volontiers déléguées. Pour les tâches de direction, les moins appréciées sont celles qui demandent du temps et présentent des risques pour les relations interpersonnelles avec les collègues, les parents ou d'autres acteurs scolaires. La vérification des horaires fait partie des travaux perçus comme fastidieux, peu gratifiants et pouvant potentiellement mettre en péril la relation entre collègues lorsque des modifications y sont apportées. La recherche d'un remplaçant pour un enseignant absent, malade ou dans l'impossibilité de se rendre à l'école un matin, est une autre obligation peu appréciée. Elle implique d'être dérangé chez soi tard le soir ou tôt le matin, de chercher et trouver rapidement une personne disponible, d'assurer son engagement tout en risquant d'essuyer les critiques des collègues insatisfaits des compétences de la personne retenue. Quant aux appels téléphoniques, ils peuvent être chronophages selon les demandes et selon le moment.

Hughes donne le nom de *sale boulot* à ces tâches ennuyeuses ou gênantes, moins appréciées ou plus risquées qui « sont volontiers déléguées à ceux qui sont considérés comme inférieurs, comme les femmes ou les Noirs, qu'ils se trouvent à l'intérieur ou l'extérieur du métier ou de la profession » (1996, p. 125). Dans l'école, un certain nombre de tâches, moins gratifiantes, ennuyeuses ou potentiellement inconfortables, ont été désinvesties par les directions pour les confier progressivement à la secrétaire. Il est possible que la situation géographique éclatée de l'école en petites unités ainsi que l'ambiguïté de son statut d'employée communale, dont le cahier des charges est établi par les directeurs, aient contribué à ce que les obligations qui comportent plus particulièrement un risque de conflit potentiel avec les collègues, des désagréments avec les parents ou un empiètement sur le temps hors cours, lui soient confiées.

Comme elle est compétente et efficace, au fil des années, nombre de tâches se sont ajoutées les unes aux autres sans pour autant modifier son statut ou son salaire. Unique secrétaire pour toutes les « directions », pour la Commission scolaire et son bureau, elle centralise et coordonne les informations et leur distribution tout en respectant les positions hiérarchiques de chacun. Assignée aux procès-verbaux de la Commission scolaire et de son « bureau », elle cumule les rôles, prépare l'ordre du jour des séances, rédige les lettres de décision ou de réponse aux parents, aux enseignants ou à d'autres instances. Présente dans l'école tôt le matin, c'est elle qui reçoit les appels des enseignants grippés ou des directions désemparées pour trouver un remplaçant ou une remplaçante au pied levé. Disponible durant la journée pour les demandes de chacun, elle assure pour tous les correspondances et la permanence téléphonique, veille aux liens entre les différents lieux et acteurs, répond aux demandes de chacun. Présente après la fin des cours et jusqu'en fin de journée, c'est elle qui reçoit les téléphones de parents demandant des renseignements ou se plaignant, les appels des psychologues, assistants sociaux ou autres professionnels chargés du suivi des élèves. Dès lors, rien d'étonnant à ce que la Commission scolaire lui confie le soin de gérer ma présence et mon regard sur

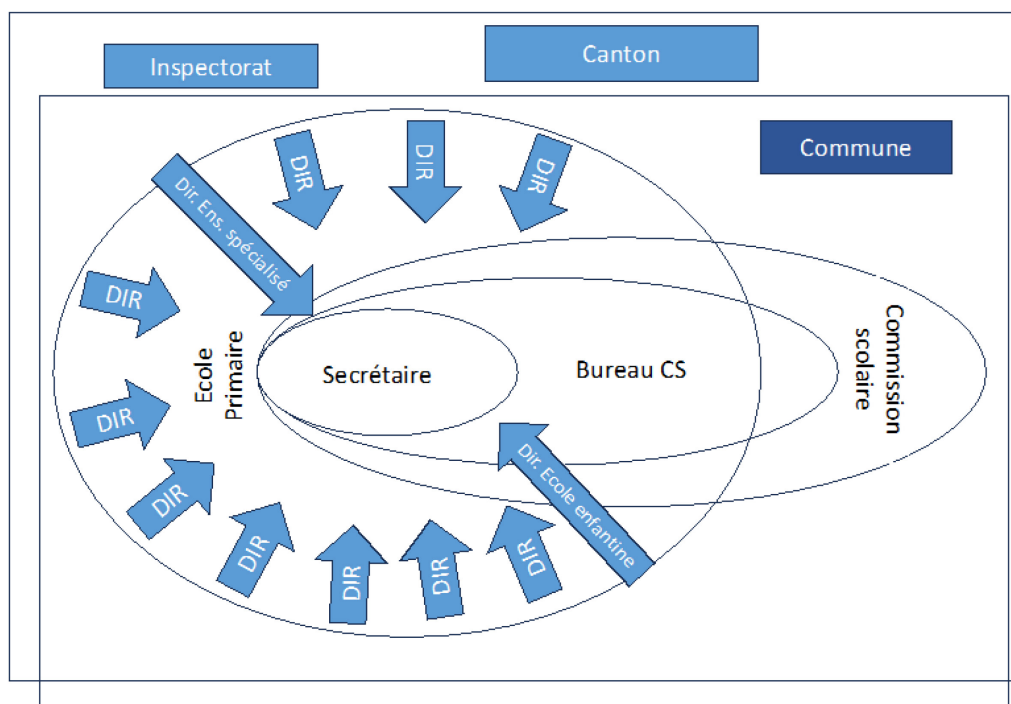
les dossiers d'élèves qu'elle conserve sous clé dans son bureau. Au fil des contacts hebdomadaires durant plus de deux ans, et de la lecture des histoires singulières contenues dans les dossiers des élèves, un nouvel organigramme du fonctionnement réel de l'école se dessine (Figure 1).

Entre ombre et confidences

Par tradition dans l'école et parce que son poste n'a jamais été réévalué, elle effectue le même travail pour la direction de l'enseignement spécialisé et pour l'école infantine. Dès lors, toutes les situations d'élèves, toutes les décisions les concernant ont transité par elle. Elle connaît tous les élèves, se rappelle des situations particulières, des tensions qu'elles ont suscitées entre les professionnels ou avec les parents. Sans reconnaissance particulière et sans pouvoir sur cette charge de travail peu ordinaire, elle est néanmoins la mémoire vive de l'école, la seule capable de faire le lien entre toutes les demandes et obligations de l'école, la seule à connaître le parcours des élèves, les crispations entre professionnels. Consciente de la sensibilité des données répertoriées dans ces dossiers, face à ma demande de consultation, elle avait simplement défendu, avec professionnalisme, un territoire « privé » de l'école publique dont elle était devenue la garante.

Elle ne se contente pas de classer, mais conserve et garde avec soin tout document ou trace qui conduit à une décision, quelle qu'elle soit. De cette façon elle veille à la constitution et à la conservation des dossiers d'élèves, en particulier des élèves orientés vers l'enseignement spécialisé. Les dossiers sont classés par ordre alphabétique dans des boîtes et rangés dans une armoire fermée à clé de son bureau. Tout au long du cursus scolaire primaire des élèves concernés, elle s'emploie à compléter leurs dossiers, au fur et à mesure que de nouveaux documents les concernant sont produits. Parce qu'il s'agit de situations sensibles, elle a choisi de tout conserver, non seulement les formulaires de signalement, les rapports des psychologues et les décisions de la Commission scolaire, mais également les notes de téléphone avec les parents, les enseignants ou d'autres intervenants, les courriels avec les divers directeurs, la présidence de Commission scolaire, les parents, les psychologues ou les enseignants. En fonction des demandes, cette documentation lui permet de retrouver rapidement le fil des événements, d'en faire un résumé pour la Commission scolaire, l'inspecteur ou le service de psychologie scolaire. Elle explique que tous ces documents sont des pièces utiles pour reconstituer une histoire, mais aussi comme preuves et justifications pour prévenir ses craintes d'être prise en faute.

Contrairement aux classes de l'école, ou à la salle des maîtres qui restent des lieux très privés de l'école, son bureau est toujours ouvert. Il n'est pas rare que les enseignants s'y arrêtent pour des questions administratives, mais aussi boire un café et lui raconter ce qui se passe dans l'école ou lui confier leurs soucis. Disponible pour chacun, sans être une collègue, elle est la confidente idéale. On lui confie volontiers les affaires de cœurs,

Figure 1*Organigramme officieux du fonctionnement scolaire*

les difficultés, les tensions et les conflits qui surgissent entre collègues. Elle connaît les « clans », les alliances entre tel enseignant marié à la sœur de tel autre ou parrain dans la famille de..., tel enseignant titulaire sans titre, mais, beau-frère de... et qui « n'a pas de raison de s'en faire ». Elle dit que certains « intriguent et ne sont pas appréciés » alors que d'autres « sont juste magnifiques ». Elle connaît les manquements des uns et la disponibilité des autres, voit qui est facilement absent et qui est apprécié pour son organisation. Elle est au courant des vertus et griefs qui sont adressés à chaque enseignant, à chaque direction. Elle gère les oublis des uns et des autres, doit patienter pour obtenir les documents de certaines directions qui manquent à leurs devoirs, alors que d'autres les rendent toujours à l'heure et en ordre. Elle sait qui est toujours prêt à rendre service, mais connaît aussi les conflits de certains établissements et perçoit ceux qui les alimentent.

Multitâches, par la force des choses, elle connaît les dossiers même les plus délicats puisque c'est elle qui les complète, rédige et envoie à qui de droit les procès-verbaux des décisions, les lettres de refus et même signe les courriers pour « ne pas contraindre les directions à se déplacer ». Chacun lui fait confiance et sait qu'elle est loyale à l'école. Aussi, les services différents, psychologues, assistants sociaux et même l'inspecteur, s'adressent directement à elle. Dans des situations compliquées, elle fait le lien entre tous et tous s'adressent à elle. Par les appels des parents qu'elle réceptionne, les lettres et les procès-verbaux qu'elle écrit pour la Commission scolaire ou pour les directions, par la confiance qu'on lui fait, elle a acquis, au fil du temps, une sorte de pouvoir dont elle s'amuse un peu en observant le comportement changeant de certains enseignants au moment de la réorganisation où se décide l'attribution du nombre d'heures, d'élèves par classe, l'obtention de sections de classe, de décharges, etc. Elle remarque que certains enseignants habituellement distants sont alors « charmants » avec elle, « polis, courtois, aimables ». Elle remarque que « chaque année c'est pareil », mais n'en tire pas profit et sourit.

Par toutes les activités qu'elle accomplit pour chacun, par l'emplacement stratégique de son bureau dans le bâtiment principal et par son statut de non-initiée, elle est le réceptacle de tout ce qui se passe dans l'école. En contrepartie, en acceptant de faire une part du travail que lui délèguent les directeurs, de faire le *sale boulot* que personne n'a envie de faire, elle est devenue le « bras droit » de tous, ce qui donne de la valeur à son travail. Son mari la taquine en lui faisant observer que son salaire n'a pas suivi la même progression que son travail. Elle s'en moque, comme les concierges dont parle Hughes (1996), elle « ne pense pas à trahir qui que ce soit et à transformer ainsi un savoir en un pouvoir réel » (p. 82). Pour autant, elle n'est pas dupe de la façon dont on la traite, ni de ce qu'elle peut attendre de chacun. Le savoir qu'elle a acquis sur l'école, son fonctionnement et les comportements de chacun lui donne, « par contrecoup » (Hughes, 1996, p. 83), une sorte de pouvoir sur les acteurs de l'école, même sur ceux qui, parfois, la prennent de haut. Elle reste pourtant à l'écoute, partage et compatit. Bien que connaissant ce qui en général est tu, les courriels, les notes ou les procès-verbaux qu'elle tient pour tous, montrent qu'elle demeure loyale et dévouée à l'école, ses enseignants et ses directions envers et contre tout.

Discussion

Comme le rappellent Aubry et al. (2021), l'accès au terrain est une étape essentielle de la recherche. Elle conditionne la possibilité d'enquête et demande des « tractations parfois longues et à l'issue toujours incertaine » (Derbez, 2010). Si la proximité avec un terrain peut être une aide, elle ne suffit pas. La familiarité du chercheur avec son terrain n'est pas un gage de réussite. « Un premier accès aisé au terrain ne constitue pas une garantie d'accès à l'information lors de la conduite de l'enquête. À l'inverse, un accès difficile n'exclut pas une insertion quasi-totale par la suite » (Debergh, 2021). Les

représentations, les affects, la peur d'échouer, mais aussi l'ignorance ou la naïveté du chercheur, peuvent être à l'origine de blocages, voire d'un refus de terrain. Dans un excellent article, Muriel Darmon (2005) analyse le moment particulier de la demande d'accès au terrain qui se conclut par un refus. Si le premier rendez-vous débute par l'accueil chaleureux et intéressé d'une secrétaire, une fois introduite dans le bureau du professeur, l'enquêté, qui la considère de haut, prend le pas sur l'enquêtrice inexpérimentée qui ne parvient pas à rétablir le dialogue à égalité et voit son accès au terrain refusé. Comme le souligne Peretz « le refus essuyé par les chercheurs dans leur premier contact avec le milieu a souvent pour origine leur ignorance complète des règles qui y sont en cours » (2004, p. 65).

Le temps de négociation permet de percevoir quelles alliances seront utiles ou préjudiciables à l'enquête et de prendre conscience « du côté où l'on se trouve » (Peretz, 2004, p. 48). Encore faut-il que le chercheur s'acculture au milieu qu'il veut observer. Car son projet est construit à partir d'idées, d'attentes, de conceptions et de croyances qu'il doit déconstruire pour observer et comprendre la vie spécifique du lieu. Comme l'écrit Becker,

nos idées ne sont jamais « pures », car elles sont toujours informées par nos concepts : nous voyons les choses sur lesquelles nous avons déjà des idées, et nous ne pouvons voir les choses pour la description desquelles nous ne disposons d'aucun mot ni d'aucune idée (2002, p. 48).

Dans le contexte d'une étude en milieu scolaire, obtenir l'aval de l'autorité scolaire n'était pas une erreur, c'est même, souvent une exigence. Par contre mes représentations de l'école renforcées par ma confiance dans la connaissance du système auraient pu contribuer à crispier la situation en occultant le rôle essentiel de la secrétaire. En choisissant le soutien de l'inspecteur pour entrer sur le terrain, je n'avais pas mesuré les enjeux de pouvoir réels de l'organigramme scolaire. De fait, le trait qui relie, sur le papier, l'inspection à l'école correspond, sur le terrain, à une relation hiérarchique. Pour les acteurs scolaires, l'inspecteur est une autorité de surveillance. Même s'il a été enseignant, son rôle le met à distance de l'école et suscite une méfiance qui se reporte, par effet de halo, sur ceux qui se réfèrent à lui. Un soin particulier doit être porté au choix des personnes qui nous introduisent et nous accompagnent sur le terrain. Ce choix n'est pas neutre et peut contribuer à la confiance accordée, ou non, au chercheur, en fonction de la reconnaissance et de la légitimité de celui qui l'accompagne soit de l'informateur-clé que Fetterman nomme plus volontiers *Key Actor* (2010).

Que ce serait-il passé si j'étais restée cramponnée à ma lettre d'autorisation signée de l'inspecteur et avait relégué la secrétaire à un rôle correspondant à mes représentations? En fait, comme le rappelle Becker « Chaque fois que nous découvrons quelque chose qui nous semble si étrange et si incompréhensible (...) nous devrions systématiquement suspecter que nous manquons grandement de connaissance sur les

comportements que nous étudions » (2002, p. 62). Ainsi, malgré mes connaissances préalables, sans avoir su anticiper le rôle de *gatekeeper* de la secrétaire ni perçu l'importance des négociations internes de pouvoir, je n'ai pas saisi tout de suite le rôle central qu'elle allait jouer dans la recherche, grâce à la délégation des tâches qu'elle assumait.

Après m'être rendue chez l'inspecteur, puis en demandant à parler à la direction, le barrage que la secrétaire avait opposé à mon ambition de recherche me faisait découvrir, au-delà des règlements et de mes allants de soi, une vie propre à l'école et à son organisation locale. J'étais déconcertée par le fait que pour répondre à mes appels, décider de parler de mon projet en Commission scolaire ou m'informer du rejet de ma demande, elle soit ma seule interlocutrice. Mais, au cours des rencontres hebdomadaires et de la lecture des dossiers, j'ai compris progressivement combien le décloisonnement scolaire, conjugué avec la délégation d'une part de tâches non gratifiantes des directions ont contribué à renforcer son rôle central.

Les tâches qu'elle assume et l'importance stratégique de sa place de travail font d'elle le pivot de l'école. Les acteurs scolaires qui la côtoient le disent. « On ne se rend pas compte de son importance », « Elle est la mémoire vive de l'école », « Quand elle prendra sa retraite, ce sera difficile sans elle ». Sur le côté face, elle est une secrétaire corvéable à merci, sans aide ni reconnaissance. Sur le côté pile, elle coordonne la vie interne de l'école en centralisant toutes les informations et communications. Le téléphone de la direction, c'est le sien. Le point d'ancrage et de convergence des directions éparpillées, c'est son bureau. La réception des appels de parents, des enseignants ou de toute autre personne c'est son numéro. L'attrait de son travail tient précisément à ces espaces où, acceptant de faire le *sale boulot*, elle obtient la reconnaissance de ceux qui, en s'en délestant, lui accordent leur confiance. Par les confidences qui lui sont faites, elle a connaissance non seulement du contenu des dossiers, mais également de toutes les péripéties qui les construisent. Les petites histoires, les attitudes et les travers des uns et des autres la renseignent et lui indiquent qui sont les acteurs scolaires sur lesquels elle peut compter et quels sont ceux qui tenteront plutôt de l'utiliser. Ces informations alimentent le pouvoir discret qu'elle exerce sur le fonctionnement de l'école.

Absente de mon projet de départ, reléguée à un angle aveugle de l'école, elle est devenue mon informateur-clé, l'acteur-clé de ma recherche. Contrairement à ma représentation hiérarchique de l'école, plus que les recommandations de l'inspecteur, elle est le véritable sésame de l'entrée, non pas dans l'école, mais dans une compréhension fine des interactions qui construisent la vie scolaire. Confiée à sa responsabilité lors de ma présence dans l'école, j'ai bénéficié de sa réputation positive auprès des acteurs scolaires pour être introduite dans des espaces confidentiels de l'école. Ayant participé à toutes les décisions concernant les orientations d'élèves et

gérant avec soin leurs dossiers, sa connaissance des histoires individuelles et des coulisses a été un apport précieux pour comprendre les liens et les interactions qui construisent les situations de relégation scolaire. Par le déplacement de mes aprioris, le *gatekeeper* de l'école qui m'avait tant contrariée est devenu, par un apprivoisement mutuel, le *bon génie* de ma recherche.

Conclusion

Trouver un accès puis une place sur le terrain peut se faire par des rencontres improbables et inattendues. Ainsi, le début d'une enquête ethnographique s'apparente souvent moins à un chemin balisé qu'à un parcours accidenté. Dans cette première phase d'enquête, lorsque surgissent les contraintes et des désagréments, les déconvenues et les résistances, « les tracasseries qui se multiplient » (Payet, 2005, p. 171) sont autant d'occasions de basculement de la recherche, mais aussi autant d'indices précieux pour comprendre le contexte, orienter les observations et contribuer à déconstruire les aprioris.

Ainsi en est-il des informateurs-clés. Ils ne correspondent pas toujours à ceux auxquels on pense premièrement. Contrairement à mes présuppositions priorisant l'autorité scolaire cantonale, puis locale, c'est la secrétaire, généralement oubliée des recherches en éducation qui devient l'*acteur-clé* (Fetterman, 2010) de la recherche. Malgré la procédure administrative, les restrictions et les intimidations qui se sont succédées pour tenter de contrer mon projet (Gremion, 2016), l'autorité scolaire, en déléguant la responsabilité de mon accompagnement à la secrétaire, m'a offert une occasion en or de créer des liens avec la personne la mieux à même de m'accompagner dans cette recherche. Tout au long de l'enquête, par le rôle central qui lui a été dévolu et qu'elle assume, elle a été l'acteur-clé qui m'a fait bénéficier de sa connaissance de l'histoire de l'école, de celle de chaque élève et du crédit dont elle jouit auprès des acteurs scolaires.

Plus les liens de l'intermédiaire avec le groupe sont étroits, mieux c'est. La confiance que le groupe accorde à l'intermédiaire se rapprochera de celle qu'il accorde à l'ethnographe au début de l'étude. L'ethnographe bénéficie ainsi d'un effet de halo s'il est introduit par la bonne personne : les yeux fermés, les membres du groupe accorderont au chercheur le bénéfice du doute⁴ [traduction libre] (Fetterman, 2010, p. 36).

Tout au long de la recherche, dès mon arrivée, au cours de la journée, en buvant le café qu'elle m'offre lorsque je descends du petit grenier où j'ai été confinée pour lire les dossiers ou le soir alors que nous sommes encore seules dans l'école, nous avons appris à nous connaître, à partager soucis et ressentis, à échanger nos idées, à nous laisser surprendre et à dépasser les représentations que nous avions du travail et du rôle de chacune. Au fil du temps, ces échanges informels, nos partages de rires et d'agacements, ont construit la complicité nécessaire à un lien de confiance.

« Le respect de part et d'autre, se gagne lentement »⁵ [traduction libre] (Fetterman, 2010, p. 52) entre l'acteur-clé et l'ethnographe. Mais une fois tissés, ces liens de confiance ne s'effacent pas et perdurent au-delà de la recherche. C'est ce que St-Exupéry nous rappelle par les propos que le Renard adresse au Petit Prince.

« Les hommes ont oublié cette vérité, dit le renard.

Mais tu ne dois pas l'oublier.

Tu deviens responsable pour toujours

de ce que tu as apprivoisé »

(Antoine de Saint-Exupéry, 1946/1999, p. 74).

Notes

¹ Cette enquête, située dans une ville facilement reconnaissable, a nécessité, au-delà des autorisations cantonales et locales d'accès aux données, d'obtenir l'aval des autorités politiques et scolaires du lieu à des fins de publications.

² Même si, de plus en plus, les cantons tendent à trouver des textes et moyens scolaires communs, en Suisse, chaque canton reste souverain en matière d'éducation.

³ « *The facilitator may be a chief, principal, director, teacher, tramp, or gang member and should have some credibility with the group – either as a member or as an acknowledged friend or associate* » (Fetterman, 2010, p. 36)

⁴ « *The closer the go-between's ties to the group the better. The trust the group places in the intermediary will approximate the trust it extends to the ethnographer at the beginning of the study. Ethnographers thus benefit from a halo effect if they are introduced by the right person: Sight unseen, group members will give the researcher the benefit of the doubt.* » (Fetterman, 2010, p. 36).

⁵ « *Respect on both sides is earned slowly* » (Fetterman, 2010, p. 52).

Références

- Arborio, A.-M., & Fournier, P. (2003). *L'enquête et ses méthodes : l'observation directe*. Nathan.
- Aubry, A., Kuehni, M., & Scalabrini, L. (2021). Introduction. Pratiques et politiques de la négociation pour accéder et se maintenir sur un terrain d'enquête. *Cambouis, la revue des sciences sociales aux mains sales*. <https://doi.org/10.52983/crev.vi0.71>
- Becker, H. S. (2002). *Les ficelles du métier. Comment conduire sa recherche en sciences sociales*. Éditions de la Découverte.
- Darmon, M. (2005). Le psychiatre, la sociologue et la boulangère : analyse d'un refus de terrain. *Genèse*, 1(58), 98-112. <https://www.cairn.info/revue-geneses-2005-1-page-98.htm>

- Debergh, M. (2021). Négociier pour accéder au terrain et conduire l'enquête. Une analyse comparative de processus contrastés entre deux institutions de santé sexuelle de Suisse romande. *Cambouis, la revue des sciences sociales aux mains sales*. <https://doi.org/10.52983/crev.vi0.81>
- Derbez, B. (2010). Négociier un terrain hospitalier. Un moment critique de la recherche en anthropologie médicale. *Genèses*, 1(78), 105-120. <https://doi.org/10.3917/gen.078.0105>
- De St-Exupéry, A. (1999). *Le petit prince*. Gallimard. (Ouvrage original publié en 1946).
- Fetterman, D. M. (2010). *Ethnography, step-by-step. Guide* (3^e éd.). Sage Publications.
- Gremion-Bucher, L. M. (2012). *Les coulisses de l'échec scolaire : étude sociologique de la production des décisions d'orientation de l'école infantine et primaire vers l'enseignement spécialisé* [Thèse de doctorat inédite]. Université de Genève. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:22847>
- Gremion, L. (2016). « Tu sais, tu ne nous apprends rien! » Ethnographie des coulisses professionnelles de la discrimination scolaire. Dans J.-P. Payet (Éd.) *Ethnographie de l'école. Les coulisses des institutions scolaires et socio-éducatives* (pp. 141-161). Presses universitaires de Rennes.
- Hughes, E. C. (1996). *Le regard sociologique. Essais choisis. Textes rassemblés et présentés par Jean-Michel Chapoulie*. Éditions de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales.
- Mehan, H. (1997)]. Comprendre les inégalités scolaires : la contribution des approches interprétatives. Dans J.-C. Forquin (Éd.), *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques, présentation et choix de textes* (pp. 319-350). De Boeck.
- Paquette, D. (2005). L'étude de documents écrits par la méthode des traceurs. *Recherches qualitatives, Hors-série « Les Actes »*, (2), 61-69.
- Payet, J.-P. (2005). Moralisme et expertise : la double tentation de l'ethnographe. *Éducation et société*, 16(2), 167-175.
- Peretz, H. (2004). *Les méthodes en sociologie. L'observation*. La Découverte.
- Strauss, A. L. (1992). *La trame de négociation, sociologie qualitative et interactionnisme*. L'Harmattan.

Pour citer cet article :

Gremion-Bucher, L. (2024). Entre ombre et confidences : rencontre de l'informateur-clé dans une recherche ethnographique. *Recherches qualitatives, Hors-série « Les Actes »*, (29), 31-45.

Lise Gremion-Bucher a été enseignante primaire et spécialisée avant de devenir formatrice d'enseignants puis responsable des formations spécialisées dans les HEP-BEJUNE puis HEP Vaud. Son doctorat et ses travaux en sociologie de l'éducation s'inscrivent dans la ligne de l'interactionnisme symbolique. Ils s'intéressent aux coulisses de l'école et aux processus de décisions qui contribuent à la marginalisation plus particulière des élèves issus de familles socioéconomiquement défavorisées.

Pour joindre l'autrice :
l.gremion@bluewin.ch