

DE SANTIAGO À PARIS, PARCOURS DE VIE, TRAJECTOIRES DE RECHERCHE

Ana Vasquez-Bronfman

Si tu casses un objet qui ne t'appartient pas... qu'est-ce que tu dois faire ?
-Euh ben... j'sais pas !... peut-être... m'échapper quoi !
C'était une question de la Nouvelle Échelle Métrique, la NEMI de Zazzo, inspirée du test de Binet-Simon, et la "bonne réponse", bien sûr, n'était pas celle-là. Professeur de Français et diplômée en Sciences de l'Éducation au Chili, je venais d'achever mes études de Psychologie à Paris et je rentrais à Santiago avec un vaste projet de recherche : adapter et étalonner, au Chili, la NEMI et une batterie de tests pour mesurer le QI. J'avais fait moi-même la traduction, j'avais réussi à intéresser la meilleure statisticienne du pays, et j'avais formé une équipe pour appliquer ce test sur un échantillon de mille enfants de Santiago et sa grande banlieue.

Mais constituer l'échantillon fut déjà un casse-tête, et, du moment où il était représentatif, plus de 80% des enfants sélectionnés provenaient des milieux dits "défavorisés" (sinon fortement défavorisés), et leurs réponses n'avaient souvent pas de lien avec celles attendues au test. Pour l'objet cassé, la "bonne réponse" était "m'excuser", "offrir de le payer", etc., si bien qu'une réponse comme celle présentée ci-dessus devait être classée comme "mauvaise". Or, les réponses

Itinéraires de recherche

Perspectives documentaires en éducation, n° 31, 1994

majoritaires ont été du même genre, de telle façon que d'un point de vue statistique elle devenait la "bonne réponse", et que d'autre part elle l'était peut-être, étant donné les conditions de vie de ces enfants. En outre, si on s'en tenait à ce que la NEMI considérait comme "bonne réponse", le résultat à l'ensemble du test faisait, à tous les âges, des dévies des enfants de chômeurs et des travailleurs manuels, tandis que les enfants des milieux favorisés et très favorisés (7,6 % de l'échantillon) apparaissaient comme des surdoués. Et encore, les résultats aux autres tests renforçaient cette tendance. Nous n'avions pas moyen de prouver que c'était une erreur, puisque statistiquement l'étalonnage était impeccable, mais nous étions sûrs que c'était impossible : après 4 ans de travail et d'analyse, nous avons décidé de ne pas publier l'étalonnage, et c'est ainsi que ma première expérience de recherche s'est achevée par un échec.

Je venais d'être nommée professeur en Psychologie de l'Éducation, j'enseignais en même temps que je menais la recherche sur la NEMI. Je sentais que je ne pouvais pas me limiter à répéter ce que j'avais étudié et puisque j'enseignais Piaget, j'ai commencé à faire des essais avec certaines de ses épreuves, notamment celles sur l'évolution morale (1932). Piaget reprenait les thèses sur la socialisation de Durkheim mais au lieu de mettre l'accent sur l'hégémonie de la société dans la transmission des valeurs, il postulait qu'au cours de son développement, chaque enfant construit une capacité de jugement moral à partir de ses possibilités cognitives. Piaget analyse ainsi des aspects de la socialisation qui pourraient se généraliser à tous les enfants et, malgré sa mise en garde sur les limites de son échantillon, ses recherches ont constitué la base d'une épistémologie de la pensée qui allait servir de modèle à la connaissance de l'évolution de l'enfant.

Mais l'adaptation des épreuves de Piaget à la société chilienne a provoqué autant de problèmes que l'étalonnage de la NEMI, les petites histoires racontant une faute morale qui servaient de réactifs, ainsi que le sens des punitions parmi lesquelles l'enfant devait porter son choix, se distorsionnaient de façon insoupçonnée. En étudiant, alors, comment Piaget avait construit son modèle de développement moral, j'ai découvert que le travail expérimental était fondé sur une population composée de garçons suisses, sur lesquels la seule donnée dont on disposait était l'âge ! L'absence de clivages sociaux dans cette recherche laissait entendre que l'ensemble des enfants d'un même âge

auraient le même jugement moral. Or, la recherche faite au Chili selon le modèle piagétien montrait l'importance déterminante du contenu des valeurs sur le niveau de développement, si bien que les mêmes "fautes morales" prenaient un sens très différent selon le milieu d'origine (Vasquez, 1975). Dans une petite histoire morale proposée par Piaget pour étudier le développement moral, par exemple, un enfant désobéit et casse une vitre. Ses parents pensent à le punir et l'une des punitions possibles était de laisser la vitre cassée et qu'il souffre du froid. La thèse de Piaget étant, qu'à un certain niveau, l'enfant considère qu'une punition adéquate consiste à faire subir au coupable la conséquence de ses actes. "*Quelle vitre ?*", demandaient les enfants des Poblaciones, dont les maisons avaient rarement des vitres, tandis que les enfants des "beaux quartiers" considéraient que casser une vitre ce n'était même pas une faute, "*on la fait remettre et puis c'est tout !*". Mais si l'ensemble des réponses portaient l'empreinte du milieu social, elles n'étaient pas unanimes : dans un Chili marqué par les contradictions politiques du début des années 70, les enfants appartenant à un même milieu ne partageaient pas tous les mêmes valeurs, leurs avis prenaient souvent des modalités particulières dans l'interprétation des enjeux sociaux, très prégnants à l'époque (1).

Si j'ai entamé la reconstruction de mon histoire de chercheur par ces deux exemples c'est parce qu'à ce moment-là je les ai vécus comme des échecs, et que c'est à partir des échecs qu'on se pose des questions (2). Cherchant des fils conducteurs à ma trajectoire, j'ai pris conscience que ce qui a été constant dans mon parcours ce sont les interrogations et les doutes sur les conditions dans lesquelles on fait la recherche, sur les distances culturelles et l'exportation de concepts, sur l'empreinte du milieu d'origine sur les personnes et les groupes, mais aussi sur leurs capacités de création et de subversion.

Revenue en France en 1974, cette fois-ci d'une façon "provisoirement définitive" en tant qu'exilée politique, j'ai repris mes interrogations et mes doutes et j'en ai longtemps discuté avec Gaston Mialaret (3), René Zazzo et Mira Stambak (4), qui m'ont accueillie avec une émouvante solidarité et beaucoup d'amitié. J'ai admiré chez Mialaret et Zazzo cette capacité des grands professeurs d'exposer des analyses théoriques très nuancées de la façon la plus simple possible... et avec de l'humour. Avec Mira Stambak et l'équipe du CRESAS, je suis entrée dans les classes pour observer les interactions entre enseignant et enfants et leur relation avec le milieu social des enfants.

Toutefois, au-delà du problème que nous étions en train d'étudier, j'ai vécu la découverte d'une approche et d'une méthode de travail et cela a été pour moi une expérience qui m'a beaucoup marquée (Vasquez, Stambak et Seydoux, 1978).

L'engagement personnel du chercheur

Je ne veux pas passer sous silence l'influence qu'une recherche, pourtant marginale par rapport à ce qu'on pourrait appeler ma problématique de travail, a eu sur mon développement scientifique, aussi bien dans le sens d'une réflexion éthique que sur la prise de conscience de mes responsabilités de chercheur. Dès 1975, j'ai participé à une équipe de spécialistes latino-américains vivant en France qui cherchait à s'occuper des exilés emprisonnés et torturés. La souffrance et la déstructuration psychologique qu'éprouvaient ces anciens prisonniers nous est très vite apparue dans toute son ampleur, si bien que nous nous sentions démunis pour répondre correctement à la demande d'accueil et de soins qui nous était posée. Le caractère partiel de la bibliographie que nous connaissions sur ce sujet nous a poussés à étudier en détail le phénomène de la torture. Nous nous sommes ainsi rendus compte que, même si la demande émanait d'individus qui vivaient leur souffrance comme un phénomène psychologique, la pratique de la torture ne peut être conçue que dans le cadre d'un contexte historique et socio-culturel et des institutions mises en place par le pouvoir militaire (Vasquez et Rodriguez, 1983 ; Vasquez, 1989).

Par le fait même qu'elle répondait à une demande de la population affectée et qu'il y avait un "feed-back" rapide et intense entre nos analyses et les sujets d'étude, ce travail se trouve à la frontière de ce qu'on pourrait appeler une recherche participante. Il s'agissait de comprendre ce qu'éprouvaient ces anciens torturés et d'offrir rapidement des critères d'action pour les soulager et les soutenir, eux-mêmes et leur proche entourage. L'urgence et l'intensité de cette demande nous ont amenés à réfléchir sur l'engagement du chercheur et la rigueur de son travail. La compassion et l'empathie ne devaient pas conduire à la complaisance mais à un effort pour surmonter un premier cadre interprétatif très empreint d'idéologie, souvent incohérent par rapport aux faits observés, mais jugé utile par la communauté aussi bien pour maintenir la cohésion du groupe que pour

parer à la souffrance. Cette réflexion déontologique, difficile dans la mesure où les points d'achoppement se présentaient sous une apparence souvent trompeuse, rejoint une préoccupation qui est devenue majeure et qui concerne les liens entre la construction théorique et les données issues du terrain. Associée au travail précédemment évoqué sur le jugement moral, cette recherche, extrêmement éprouvante, m'a conduite à élargir les cadres conceptuels vers un éclairage qui se situe à l'intersection des deux champs disciplinaires et a fait, de la recherche méthodologique en elle-même, un de mes objets de recherche, comme on verra par la suite.

De la problématique des exilés à la construction du concept de Transculturation

En même temps que je travaillais au CRESAS, j'ai poursuivi ma thèse en développant le travail de terrain sur l'évolution du jugement moral que j'avais déjà fait au Chili, avec une population d'enfants français de milieux sociaux contrastés et une population d'enfants de travailleurs immigrés. Ayant achevé ma thèse en 1977, j'ai été admise au CNRS l'année suivante. Mes premiers travaux sur la torture avaient eu un certain écho auprès de la communauté exilée et on m'a demandé d'étudier les processus d'intégration notamment chez les enfants. L'élargissement de ce travail à l'ensemble de la communauté latino-américaine exilée vivant en France a soulevé le besoin d'entreprendre une nouvelle définition de la problématique et une re-définition du cadre conceptuel.

Dans le champ de la psychologie où je me situais à l'époque, les études ciblées sur les processus découlant du contact entre deux cultures distinctes employaient le concept d'*acculturation* proposé par l'école d'anthropologie sociale anglo-saxonne. Le concept d'*acculturation* était ainsi étroitement lié au concept de "culture" conçue comme un "ensemble, relativement homogène et cohérent" (Mead, 1956) où on mettait l'accent plutôt sur le "contact des cultures" que sur les intérêts en jeu (expansion industrielle, ouverture de nouvelles exploitations) et sur les conséquences de ce contact pour les groupes qui "s'acculturent". Avec des implicites ethnocentristes, le concept d'*acculturation*, par ailleurs, sous-estimait l'histoire du groupe dominé et les relations de pouvoir qu'il entretenait avant l'arrivée du

groupe dominant. Dès les années 60, cependant, et tout particulièrement en Amérique latine, des chercheurs et des dirigeants des groupes "acculturés" avaient mis en avant les conflits et les heurts qui s'ensuivaient et les difficultés qu'éprouvaient les "acculturés". Ils avaient également souligné les rapports de pouvoir et de domination qui se trouvent, en amont et en aval, des "contacts des cultures". La connaissance de ce processus de contestation scientifique développé en Amérique latine, d'une part, et le fait que tout en étant très francophone, j'étais moi-même une étrangère et que j'avais l'expérience directe du "contact des cultures", expliquent probablement mon refus à insérer cette recherche dans la perspective de l'acculturation. J'avais besoin d'éléments pour justifier cette décision et j'ai fait alors une recherche bibliographique. Elle m'a permis, en premier lieu, de saisir les implicites idéologiques du concept d'acculturation (Vasquez, 1984), et ensuite, en l'intégrant à l'analyse des données de terrain du travail mené depuis 1978 avec la population exilée et une population immigrée, elle m'a permis d'élaborer le concept de *transculturation*.

Il me semblait, en effet, qu'en mettant en avant le "contact de cultures", on escamotait le fait qu'il s'agissait d'individus et de groupes d'individus de culture différente où les rapports de force n'étaient pas neutres : les représentants des deux cultures ne se trouvaient pas dans le même statut mais l'élément essentiel en était les rapports de pouvoir. L'élément essentiel du processus n'était pas l'acquisition d'"une" culture, mais le fait de se soumettre d'une façon ou d'une autre à un groupe dominant et d'adopter sa culture : c'est ce processus-là qui est vécu de façon douloureuse, car chacun est devenu une personne à travers sa socialisation dans sa propre culture, les valeurs dans lesquelles il a été formé imprègnent son moi intime et les abandonner est ressenti comme une dépossession, sinon comme une trahison. Par ce biais, le groupe dominant mène le groupe dominé à acquérir les valeurs et les normes de sa culture de façon à mieux assurer sa domination ; il peut alors imposer plus facilement des relations économiques, politiques et sociales qui conviennent mieux à ses intérêts. Cette acquisition ne se passe pas de manière linéaire et immédiate : il faut prendre en compte les médiations qui traversent ce processus, à l'instar des ambiguïtés et des contradictions internes au propre groupe dominé, le contact quotidien avec le nouveau contexte social, les rapports entre les groupes organisés et les

individus de la communauté, les contradictions au sein des propres groupes organisés, entre autres.

En proposant le concept de transculturation, j'ai insisté sur l'importance de la perspective diachronique, car mes propres recherches avec la communauté exilée m'avaient montré que l'histoire et surtout l'histoire récente du groupe constitue un élément essentiel pour comprendre l'interprétation des exilés sur leur situation et les projets qu'ils conçoivent. En effet, comme tout processus, la transculturation doit être envisagée dans le temps, parce que ses connotations et sa portée changent dans la mesure où passe le temps. Il faut également tenir compte du contexte politique, social et culturel dans lequel s'insère le groupe en instance de transculturation, ainsi que des temps forts et des temps faibles de la société d'accueil à leur égard.

En ce qui se réfère à l'expérience même, ce qui m'a semblé essentiel est que les individus en instance de transculturation se trouvent comme pris en étau entre deux codes de valeurs, devant à tout moment se déterminer par rapport à l'un et à l'autre. Ils sont alors obligés à effectuer des choix qui se situent au niveau des interdits moraux et des facteurs affectifs, mais ils doivent constamment se resituer par rapport aux deux codes de valeurs, puisque le poids symbolique des deux systèmes se modifie et se relativise par le jeu d'un ensemble de facteurs, dont le temps de transculturation, l'évolution des deux contextes socio-politiques et l'évolution des représentations de l'autre.

Enfin, quelles seraient la portée et les limites d'un tel concept ? Je pense que le concept de transculturation n'envisage que les individus et les groupes qui, confrontés à une autre culture, se voient imposer des rapports asymétriques de pouvoir. De ce point de vue, on ne peut pas y inclure les changements des individus appartenant à des sociétés et des cultures qui se trouvent sur un plan d'égalité (matériellement et symboliquement) avec celles qu'ils doivent affronter.

La construction de catégories dans la perspective de la complexité

Il m'est difficile d'organiser l'ordre temporel de cette présentation, car les questions que je me suis posées se sont précisées lentement et la construction de concepts s'est faite au début par tâtonnements successifs, si bien que le concept était d'abord formulé timidement (et souvent partiellement) et ensuite essayé dans l'analyse du terrain. Mais au cours de l'analyse, le concept se précise et s'enrichit, de telle façon que la conceptualisation des catégories, par exemple, s'est développée à travers plusieurs années sur différents terrains et en collaboration avec plusieurs chercheurs. C'est ainsi que le problème de la construction des catégories peut être présenté également lors de la recherche conjointe développée avec Isabel Martinez et son équipe à Barcelone, ou en analysant le travail que nous menons actuellement avec Angela Xavier de Brito au sein de l'Unité de Sociologie de l'Éducation.

Cependant, déjà dans cette recherche, la construction des catégories posait des problèmes. J'avais eu, par exemple, des difficultés pour définir ce qu'est un exilé par rapport à un immigré : même si on pouvait préciser les caractéristiques d'un exilé, dans l'analyse de chaque cas, ou dans l'analyse temporelle d'un même cas, il y avait un moment où les frontières entre exilé et immigré s'estompaient. Tout essai de notre part de préciser ces catégories ou de les diviser en sous-groupes était discutable car, en premier lieu, ce n'était plus alors les catégories en usage et, en deuxième lieu, elles étaient toujours aussi incertaines du fait que les caractéristiques des groupes se modifiaient sans cesse.

C'est la lecture d'Edgar Morin (1990) qui m'a aidée à prendre en compte la complexité et l'incertitude. E. Morin considère, qu'en tant que chercheurs, nous sommes culturellement formés dans une certaine conception de la connaissance, de la recherche et de notre rôle en tant que chercheurs, qui crée des blocages psychologiques dans l'acceptation du caractère complexe et mouvant de la réalité. Or, les frontières des catégories que nous construisons sont nécessairement imprécises : au lieu d'escamoter cette imprécision, il nous faut l'explicitier et en tenir compte. Au lieu d'essayer de simplifier la réalité pour la comprendre, nous devons en affronter la complexité, en essayant

d'inventer des approches qui nous permettent de mieux l'interpréter. Ainsi doit-on expliciter le caractère provisoire des catégories et l'incertitude de leurs frontières, pour les utiliser à partir de leur noyaux, et ceci, tout en étant attentifs aux incohérences, car elles peuvent indiquer le sens des transformations.

Cette approche permet de tenir compte de la diachronie dans l'établissement des catégories, car il est vrai que les phénomènes observés s'étalent dans le temps et que, par ce seul fait, ils éprouvent des modifications, comme l'a dit un immigré lors d'un entretien, - l'étranger qui reste longtemps dans un pays est *"moins étranger qu'un autre venant tout juste d'arriver"*. De cette façon, les phénomènes dus à la transculturation pouvaient s'intégrer au concept d'étranger dans tout ce qu'ils impliquent de changement, de bouleversement des référents culturels et de remises en question de soi. C'est ainsi qu'au lieu de trancher par une simplification visant à préciser les limites des catégories, j'ai accepté que la dynamique des contextes socio-politiques entraîne d'emblée une situation d'incertitude où la frontière entre *"exilé"* et *"immigré"* devient nécessairement imprécise. Mais il ne s'agissait pas seulement d'accepter l'imprécision, il fallait être à même de l'expliquer et de la justifier scientifiquement.

Pourtant, c'est en essayant d'étudier les problèmes d'*"identité"* dont se réclamaient les exilés, que la difficulté pour définir une catégorie nous est apparue dans la distorsion conceptuelle qu'elle pouvait entraîner (5). Aujourd'hui, c'est un fait relativement établi, du moins dans les milieux scientifiques, que les individus et les groupes ne disposent pas d'une seule identité mais d'un faisceau d'identités possibles qu'ils actualisent et affichent selon leurs besoins et désirs, selon les enjeux des contextes et la définition des situations où ils se trouvent, mais dans les années 80 (surtout dans la première moitié), les chercheurs discutaient encore s'il existait une identité culturelle distincte de l'identité individuelle, et si cette dernière était une entité plus ou moins autonome accompagnant l'individu sa vie durant. Cependant, quelques-uns d'entre nous avaient éprouvé des difficultés, aussi bien théoriques qu'en ce qui se réfère à l'analyse des données du terrain, pour bien cerner cette identité culturelle, et c'est à partir de nos doutes que nous avons entamé une nouvelle lecture des travaux d'Erickson (1982), de Devereux (1980) et de Goffman. Par le biais de l'identité stigmatisée, Goffman (1975) montre comment les différentes identités dont dispose l'acteur ne sont que des façades

(plus ou moins assumées ou rejetées), des rôles au sens théâtral du terme où le faux-semblant apparaît comme une stratégie permettant de survivre dans un certain consensus social auquel parfois on ne croit pas tout à fait. Les travaux de Goffman posent la relativité des normes et la mouvance des identités, tandis que ceux de Devereux ont montré l’empreinte de la culture sur la mémoire individuelle et collective, ainsi que sur le modelage des comportements, de l’imaginaire et de l’inconscient.

Ces analyses nous avaient permis de comprendre que l’acteur social est amené constamment à se définir et à se redéfinir (explicitement ou pour soi-même), modifiant, par ce biais, ses rapports sociaux et son environnement social. À la place d’une conception statique d’“une” identité, nous sommes arrivés à proposer le concept de *stratégies identitaires*. À notre avis, en effet, les modalités d’articulation du modelage social et des choix individuels constituent un jeu complexe entre assignation identitaire et appropriation ou détournement des identités assignées, où l’acteur joue sur plusieurs identités. Il met donc en place une série de stratégies qui se greffent les unes sur les autres, parvenant, par ce jeu d’interactions, à constituer quelque chose d’autre, de telle façon que les stratégies identitaires deviennent un processus constitutif du Soi (Vasquez, 1990).

“L’œil de l’étranger” : les enfants immigrés et exilés comme révélateurs du processus de socialisation

Les élaborations théoriques sur les problèmes posés par mes recherches empiriques, notamment celles sur la transculturation et l’identité, m’ont ouvert la voie à une réflexion sur la socialisation, concept que j’avais déjà effleuré au cours de mes premiers travaux sur le jugement moral. L’étude des personnes en voie de transculturation m’avait révélé le caractère culturel des normes sociales : les personnes socialisées dans une certaine culture ne perçoivent pas la relativité des normes régissant leur quotidien. Acquises dès la première enfance et pratiquées constamment, ces normes leur semblent intrinsèques à la vie sociale et elles les imaginent “universelles” ou “naturelles”.

La signification méthodologique de l'analyse de Spindler (1982) - qui propose au chercheur d'observer les règles sociales avec l'oeil de l'étranger de façon à faire émerger "l'étrange qui se cache derrière le familier"- m'est apparue dans toute sa portée lors de l'étude sur l'intégration à l'école française de ces enfants d'exilés et d'immigrés récemment arrivés en France (Vasquez, 1981). La proximité culturelle et linguistique entre le chercheur et les sujets de recherche ayant établi une certaine complicité, les enfants ont exprimé leur "étonnement" devant les rituels quotidiens de l'école française et, plus généralement, sur son mode de fonctionnement (Vasquez et B. Proux, 1984). Tout en continuant la recherche sur la problématique de la transculturation, l'étude de ces enfants a pris les caractéristiques d'un révélateur des valeurs et des normes sociales françaises, notamment des valeurs et des normes véhiculées par l'institution scolaire - conçue, à côté de la famille, comme une des principales instances de socialisation des jeunes générations (Chombart de Lauwe et Bellan, 1979). Ainsi par exemple, les normes relatives au temps : l'école, en tant qu'institution, transmet les normes du temps couramment employées en France, normes qui s'appuient, à leur tour, sur une certaine conception du temps. Pourtant, elles sont tellement incrustées dans la culture (Hall, 1979) que dans leur pratique quotidienne les acteurs institutionnels n'ont pas toujours conscience d'agir selon des valeurs temporelles.

Les analyses issues de ces recherches m'ont confortée dans l'idée que le rôle socialisateur de l'école déborde les activités considérées d'"apprentissage" pour atteindre la structure même des comportements. C'est ainsi qu'il ne s'agit pas seulement de tenir compte des activités déroulées dans la classe, mais de les envisager globalement comme un espace-temps où l'ensemble des pratiques contribuent à la socialisation des acteurs concernés et, au-delà des rôles et des considérations d'âge, sont intégrées dans leur cohérence par une série de mécanismes quotidiens, dont notamment les rituels (Bernstein, 1971).

Dans cette perspective, l'approche de Montandon (1988) apporte une conception globale et dynamique de la socialisation, définie comme l'acquisition d'une aptitude à interpréter et à comprendre les normes et les valeurs d'autrui dans une négociation perpétuelle du lien social. Cette définition met l'accent sur la durée et la continuité du processus et tient également compte de l'incidence des interactions sur les normes sociales. Ainsi, la socialisation est envisagée

comme un processus à double sens où l'acteur participe activement à sa propre socialisation et contribue, par ce biais, à recréer la réalité sociale où il est amené à vivre et à agir, en lui donnant un sens. Cela fait que la transmission des valeurs ne soit pas perçue comme univoque et définitive, mais elle est nuancée par la pratique commune de ces mêmes valeurs, si bien qu'on conçoit que les élèves se socialisent entre eux et malgré les rapports d'autorité, d'une façon ou d'une autre, re-socialisent leurs enseignants. Cette définition sera, plus tard, à la base du programme Paris-Barcelone.

Des blocages pour étudier l'interactionnisme

Au cours de cette quête d'un cadre théorique pluridisciplinaire, je suis arrivée à m'intéresser à l'interactionnisme symbolique et notamment aux travaux de Goffman et de Hall. Le lecteur doit se demander pourquoi j'ai dû attendre les années 80 pour m'intéresser à des travaux qui dataient des années 60 et 70. Cherchant à comprendre ces blocages, je pense qu'ils sont plutôt dus à mon histoire personnelle et sociale qu'à une réflexion uniquement scientifique.

L'université où j'avais étudié et où j'avais plus tard enseigné était alors influencée par les remises en question présentes dans les révoltes universitaires des pays développés (France, États-Unis), interprétées selon les paramètres de la situation latino-américaine. La pauvreté, les injustices sociales, les différences sociales et les luttes de classe marquaient la réflexion dans le domaine des sciences humaines et sociales, de telle façon que toute élaboration théorique provenant de l'étranger était interprétée sous cette optique. Les œuvres de Bourdieu, d'Althusser et de Touraine, notamment, nous semblaient plus utiles pour interpréter les conflits inhérents à cette réalité sociale que des travaux américains, comme ceux de Goffman et de Hall, certes disponibles, mais de circulation réduite, puisque leur apport scientifique était lu à travers une grille politique. Goffman avait travaillé pour Kissinger (Winkin, 1988), si bien que ses recherches apparaissaient comme liées à une politique américaine déterminée que nous n'acceptons pas, tandis que le point de départ des recherches de Hall concernant la communication interculturelle avait été une mission du Foreign Service Institute dont l'expérience avait été acquise dans un contexte militaire (Winkin, 1981). Le travail de Hall, en outre, dépendait de la Technical Cooperation Authority, bien connue sous le

nom de Programme Point IV, que toutes nos universités combattaient comme le fer de lance de l'impérialisme dans nos pays ! Il était donc impensable de s'inspirer de cette œuvre, et nous avons mis du temps à pouvoir concevoir que des recherches engagées par des organisations comme le Département d'État Américain ou leurs services de recherche militaires puissent avoir un quelconque intérêt pour nous.

Il s'avère, en outre, que ma propre idéologie me poussait à interpréter ce qu'était un individu, comme un produit de ses interactions avec son milieu, en sous-estimant ses propres potentialités (et sa propre révolte individuelle contre ce même milieu). De cette façon, cette interprétation menait à soutenir, dans le champ de la psychologie et de l'éducation, que si on donnait les mêmes possibilités à tous les enfants, ils auraient tous les mêmes chances de développer leurs capacités et de se développer harmonieusement. J'étais en outre très influencée par la psychologie piagétienne si bien que je mettais l'accent sur les aspects cognitifs en négligeant les sentiments, l'affectivité et les désirs de chaque individu. En Amérique latine et plus particulièrement au Chili, cette conception scientifique s'intégrait dans l'idéologie du mouvement de gauche et de son *intelligentsia*, les enjeux sociaux et politiques faisaient que cette position contribue à donner sa base scientifique à la lutte contre l'exploitation des plus pauvres. Mais à force de mettre l'accent sur les aspects cognitifs et de vouloir lutter contre les inégalités, cette interprétation tendait à estomper, sinon à nier, les différences entre les personnes et le poids de l'affectivité et des sentiments. C'est ainsi que le travail de terrain ne pouvait que provoquer des fissures dans ce cadre idéologique car il révélait que chaque individu a, bel et bien, une façon particulière et unique de se construire et d'être et que dans cette construction les sentiments et la subjectivité jouent un rôle très important (6). Comme le souligne Margaret Lecompte (1987), le cadre idéologique et politique où évolue le chercheur influe nécessairement sur sa réflexion et ses choix. Ainsi, c'est seulement quand j'ai entamé un travail empirique selon une approche ethnographique que j'ai abordé également l'étude des positions théoriques de l'interactionnisme.

La méthode devient objet de recherche

Je l'ai dit au début de ce texte, entrer dans les classes pour y observer ce qui se passe a été pour moi un pas méthodologique très important. Je suis sortie de la situation d'examen de laboratoire pour observer des enfants dans une situation courante et quotidienne comme la salle de classe ou plus généralement l'espace-école. Comme l'explique Woods (1993), j'ai eu alors l'*insight* que c'était l'approche méthodologique qui convenait. J'ai d'abord découvert la publication de Spindler (1982) et pendant un temps, je lisais tout ce que je pouvais trouver sur le thème (Wilcox (1982), Delamont (1984), Rockwell (1986), Hammersley (1983), Woods (1986, 1991, 1992), Erickson (1982) entre autres).

C'est dans le cadre de l'ethnographie que j'ai pu structurer de façon cohérente l'ensemble de mon travail de terrain, depuis l'organisation même du travail de recherche jusqu'à l'élaboration de concepts que je considère essentiels. L'éclairage ethnographique est porté simultanément sur l'acteur en (inter)action et sur les déterminants socio-culturels : tout en attribuant une spécificité à l'individu qui le rend unique, il est en même temps considéré comme un acteur social façonné, depuis sa naissance, par les normes et valeurs de sa culture et évoluant au sein de rapports sociaux également déterminés par elle. Le travail de terrain ainsi conçu s'appuie essentiellement sur l'observation d'une pratique sociale en situation, ce qui exige à son tour la mise au point de méthodes d'observation suffisamment flexibles pour permettre de saisir les interactions et les comportements imprévus et révélateurs des valeurs et des contradictions de la culture étudiée. Une analyse à un autre niveau s'ensuit, qui cherche à détecter les structures des normes sous-jacentes à la définition des rôles et aux pratiques observées. Enfin, un troisième niveau - qui n'est pas pratiqué par tous les chercheurs qui adoptent cette approche - vise à interpréter ces pratiques et les trajectoires des acteurs à la lumière de l'emboîtement de différents contextes, restaurant leur dimension historique (Ogbu, 1981 ; De Gaulejac, 1987).

L'ethnographie conçoit les unités sociales et culturelles, voire les institutions, comme une «culture» en soi, dans le sens qu'elles sont structurées autour d'un ensemble de valeurs, de normes et de modes de faire qui leur sont propres. Dans cette perspective, l'institution scolaire est appréhendée comme une culture spécifique à laquelle on

accède à travers la connaissance directe et «en situation» des comportements de ses acteurs sociaux ainsi qu'à travers les significations sociales qu'ils élaborent sur leurs pratiques. La recherche est alors envisagée comme une "description dense" (Geertz, 1973) de la réalité sociale où l'on cherche non seulement à interpréter la nature du comportement à l'intérieur de l'institution, mais où on essaye aussi d'attribuer un sens aux faits, par rapport au groupe et au contexte où ils se produisent. Dans ce cadre, le concept de "culture invisible" a été le fil conducteur de l'analyse de comportements et d'interactions que j'avais relevés mais qui apparaissaient comme des faits épars et isolés (cet aspect a été développé dans le programme Paris-Barcelone).

Cette perspective suppose l'explicitation des présupposés épistémologiques à partir desquels se développe la recherche, puisque la théorie n'est pas conçue comme un «cadre théorique» extérieur, mais comme point de départ et point d'aboutissement dans le processus de construction de connaissances. Le chercheur aborde l'objet à partir de ses connaissances et de ses références théoriques (explicites et implicites) mais pendant toute la durée de la recherche, les concepts théoriques seront constamment mis en rapport avec les phénomènes observables significatifs. C'est dans ce dernier sens que le concept d'"hypothèses progressives" proposé par Hammersley (1983) a été un pivot dans le développement de mon travail. Les liens étroits entre élaboration théorique et travail de terrain contribuent à des remises en question des hypothèses premières, à l'explicitation des pré-concepts, à la ré-élaboration du cadre global de la recherche. Hammersley souligne d'ailleurs que, dans une certaine mesure, ce devrait être ainsi pour toutes les recherches en sciences sociales, la particularité de l'ethnographie résidant dans le fait qu'on introduise cette élaboration dans le processus même de la recherche. La ré-élaboration des hypothèses, en ce qu'elle donne lieu à des relectures approfondies du matériel collecté, n'influe pas seulement sur le travail de terrain à venir mais ouvre la voie à de nouvelles analyses.

Enfin, l'effort d'explicitation de la méthode m'a fait prendre conscience des limites de l'ethnographie et des apports d'autres disciplines, comme la sociologie clinique ou la psychanalyse (Vasquez, 1992).

Le programme Paris-Barcelone

J'avais connu Isabel Martinez dans un colloque en France. Elle dirigeait une équipe de chercheurs et de spécialistes en rééducation d'enfants sourds en Espagne. Je l'ai revue l'année suivante dans un séminaire à Barcelone, et ainsi, de séminaire en colloque, nous avons commencé à discuter de nos travaux. Nous avons développé un premier travail (Martinez et Vasquez, 1988) et sur la base de cette expérience nous avons mis sur pied un projet conjoint de recherche, le programme Paris-Barcelone. Conçu d'abord pour développer une étude comparative du processus de socialisation des enfants "différents" (étrangers et migrants à Paris, ayant un déficit sensoriel à Barcelone), nous nous sommes rendu compte que, en plus de l'étude sur la socialisation, ce Programme nous apportait la possibilité d'étudier *la culture de l'école*. En effet, nous avons posé l'hypothèse que les différences entre des situations de socialisation spécifiques et définies (cf. la classe) retrouvées à Paris et à Barcelone constituent l'expression de valeurs et pratiques culturelles des deux sociétés, tandis que les traits similaires expriment ce qui caractérise la culture de l'école (Spindler, 1987). Je ne reviendrai pas sur les analyses concernant la socialisation invisible (Vasquez, 1992) et la culture de l'école, mais je voudrais seulement signaler que sans un travail coordonné et surtout sans l'analyse conjointe, nous n'aurions pas pu saisir ces aspects ni leur influence dans le modelage du quotidien et dans ce que deviennent les acteurs.

En outre, la mise en place de recherches ethnographiques coordonnées dans les deux villes a exigé un effort de précision et d'approfondissement méthodologique ; les concepts et les procédures ont dû être explicités très clairement. Par ailleurs, chaque équipe étant devenue "l'œil de l'étranger" pour l'autre équipe, ces regards croisés ont mis en relief combien notre propre démarche était façonnée culturellement : nous avons ainsi pris conscience de la relativité de certaines de nos pratiques de chercheurs et de la codification de nos langages scientifiques respectifs.

Enfin, pour achever une étape de notre travail, nous avons organisé conjointement un Workshop à Barcelone (1993) où nous avons pu réunir des chercheurs dont la réflexion et les travaux marquent le développement actuel de l'ethnographie.

Aujourd'hui, de nouveaux projets

En 1988, j'ai demandé mon passage à l'Unité de Sociologie de l'Éducation. Ce changement institutionnel m'a ouvert de nouveaux contacts plus proches de mes centres d'intérêt, et m'a permis également d'approfondir l'orientation ethnographique de mon travail (7). Actuellement, nous développons avec A. Xavier de Brito, au sein de l'équipe "Acteurs et Institutions dans le processus de socialisation", deux programmes de recherche qui intègrent les orientations présentées ici.

Nous sommes intéressées par l'analyse des problèmes sociaux actuels en ce qui concerne les nouvelles vagues d'exil et les changements du contexte européen sur l'exil et plus généralement sur la migration (Xavier de Brito et Vasquez, 1993). Une approche ethnographique devrait nous permettre d'apprécier ces changements au niveau du quotidien. Dans un second temps, elle devrait nous permettre de reformuler et de préciser les concepts, car, toujours dans la perspective de la complexité, il convient d'envisager, d'emblée, "l'incertitude" de certains concepts et d'entamer une réflexion sur les écarts qui se sont produits.

Nous avons focalisé le travail de terrain sur l'institution scolaire. En effet, pendant fort longtemps la population scolaire issue de l'immigration a été étudiée comme un univers clos et distinct, comme un corps proprement étranger dans une école française. Mais à notre avis, ces enfants ne constituent pas une unité mais une multiplicité de références mouvantes où existent des clivages inter-groupes et même intra-groupes. Ce qu'on désigne comme étant la population française, d'autre part, n'est pas non plus aussi homogène qu'on est porté à le croire : aux clivages de classe s'ajoute souvent l'interaction avec d'autres cultures inscrites dans la biographie familiale. Ainsi peut-on dire que des groupes d'itinéraires divers sont en interaction constante à l'intérieur de l'école, de telle façon que la transculturation joue dans les deux sens, provoquant des changements non seulement au niveau de tous les enfants, mais aussi au niveau de l'institution scolaire elle-même.

Nous comptons développer l'observation avec la technique vidéo (8), et ce avec un double but : constituer des documents permettant de mieux saisir la **dynamique des interactions dans le mouvement**, ce matériel donnera ensuite lieu à des petits films ayant pour

but de permettre aux enseignants de se voir en action, analysés par un regard ethnographique extérieur. Par ce jeu de **rétro-alimentation** nous comptons proposer aux enseignants un miroir de leur pratique quotidienne. Il s'agit aussi de leur faire mieux connaître nos objectifs, nos méthodes et le développement du travail, et ouvrir en même temps une voie pour connaître leurs avis à notre égard. Établir ce dialogue est actuellement une des priorités de notre travail de recherche.

Ana VASQUEZ-BRONFMAN

*Chercheur au CNRS
Unité de Sociologie de l'Éducation-URA 887
CNRS-Université de Paris V, René Descartes
28-32 rue Serpente, 75006 PARIS*

Notes

- (1) Je me réfère notamment aux années ayant précédé l'accès de l'Unité Populaire au gouvernement et les mille jours du gouvernement de Salvador Allende.
- (2) Le rapport entre jugement moral et milieu social est devenu plus tard l'objet de ma thèse (1977).
- (3) De 1974 à 1978, j'ai eu un poste d'assistante associée à l'Université de Caen en Sciences de l'Éducation.
- (4) J'ai travaillé au CRESAS en tant que vacataire entre 1974 et 1986.
- (5) L'analyse de la problématique de l'identité a été d'abord développée avec Erika Apfelbaum (1983, 1985) et ensuite avec C. Camilleri, M. Lipiansky, J. Kaszterstein, H. Malewska et I. Taboada-Leonetti (1990).
- (6) En discutant avec ma collègue Isabel Martinez à Barcelone, nous avons pu constater la similitude de nos parcours idéologiques-scientifiques.
- (7) Dans l'Unité de Sociologie de l'Éducation, trois autres chercheurs, également au CNRS, travaillent dans une perspective ethnographique : Agnès Henriot-Van Zanten, Régine Sirota et Angela Xavier de Brito.
- (8) Ma collègue et moi-même, nous avons suivi une formation spéciale à cet effet à l'Institut Méditerranéen de Recherche et de Création (IMEREC) de Marseille.

Bibliographie

- APFFILBAUM, F., VASQUEZ, A., 1983. Les réalités changeantes de l'identité. *Peuples méditerranéens*, N° spécial sur l'identité.
- BERNSTEIN, B., 1971. Les rites dans l'éducation. In *Le comportement rituel chez l'homme et l'animal*. Paris : Gallimard.
- CAMILLERI C., KARSZTERSTFIN J., LIPIANSKY E.M. et al., 1990. *Stratégies Identitaires*. Paris : PUF.
- CHOMBART DE LAUWE, M.J., BÉLIAN, C., 1979. *Enfants de l'image*. Paris : Payot.
- DE GAULEJAC, V., 1987. *La névrose de classe*. Paris : Hommes et Groupes.
- DELAMONT, S., 1976. *Interaction in the Classroom*. London : Methuen.
- DEVEREUX, G., 1980. *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*. Paris : Flammarion.
- ERICKSON, F., MOHATT, G., 1982. Cultural Organization of Participation Structures in two Class-rooms of Indian Students. In SPINDLER ed., *Doing the ethnography of schooling*. New York : Holt, Rinehart et Winston.
- GEERTZ, C., 1973. *La interpretación de las culturas*. Barcelona : GEDISA.
- GOFFMAN, E., 1974. *Les rites d'interaction*. Paris : Éditions de Minuit.
- GOFFMAN, E., 1975. *Stigmate : les usages sociaux des handicaps*. Paris : Éditions de Minuit.
- HALL, E.T., 1971. *Au-delà de la culture*. Paris : Seuil.
- HAMMERSLEY, M. et ATKINSON, P., 1983. *Ethnography : principles in practice*. London : Routledge
- LECOMPTE, M., 1987. Bias in the biography : bias and subjectivity in ethnographic research. *Anthropology and Education Quarterly*, vol. 18.
- MARTINEZ, I., VASQUEZ, A., 1988. A quoi servent les réunions d'enseignants ? *Revue Internationale de Pédagogie*, UNESCO, 34 (1), p. 47-58.
- MEAD, M., 1956. *Adolescencia y cultura en Samoa*. Buenos Aires : Paidós.
- MONTANDON, C., 1988. "De quelques étapes dans l'exploration du concept de socialisation et de sa spécificité en Sociologie". Communication au Congrès de l'Association Internationale de Sociologues en langue française (AISLF), Genève.
- MORIN, E., 1990. *Introduction à la pensée complexe*. Paris : ESF.
- OGBU, J.U., 1981. School ethnography : a multilevel approach. *Anthropology and Education Quarterly*, vol. XII, n° 1.
- PIAGET, J., 1932. *Le jugement moral chez l'enfant*. 4è éd. Paris : PUF, 1973.
- ROCKWELL, E., 1986. *Reflexiones sobre el proceso etnográfico*. México : DIE.
- SPINDLER, G., 1982. Concluding Remarks. In SPINDLER et SPINDLER eds. *Doing the Ethnography of Schooling*. New York : Holt, Rinehart et Winston.

- SPINDLER, G., SPINDLER, L., 1987. Cultural Dialogue and Schooling in Schoenhausen and Roseville : A Comparative Analysis. *Anthropology and Education Quarterly*, vol. 18.
- VASQUEZ, A., 1975. Notion de justice chez l'enfant. *Cahiers du CRESAS*, n° 12.
- VASQUEZ, A., STAMBAK, M., SEYDOUX, A., 1978. Modalités d'intégration des enfants de cinq ans à l'école maternelle en fonction de leur milieu d'origine. *Recherches Pédagogiques*, n° 95, p. 7-44.
- VASQUEZ, A., RODRIGUEZ, G., 1983. Bilan de trois ans de recherches sur la torture. Problèmes méthodologiques. *L'information Psychiatrique*, vol. 59, n° 1.
- VASQUEZ, A., 1983. De l'usage de la torture dans l'imposition d'un état policier : l'expérience du Chili. *Le Genre Humain*, N° spécial "1984".
- VASQUEZ, A., PROUX, M., 1984. «La maîtresse dit que je suis lent» : Représentations de l'école française dans le discours d'élèves immigrés. *International Review of Education*, UNESCO, XXX.
- VASQUEZ, A., 1984. Les implications idéologiques du concept d'Acculturation. *Cah. Sociol. Econom. et Culturelle. Ethnopsychologie*, N° 1 et n° 2.
- VASQUEZ, A., 1986. Se nourrir de nostalgie. La conduite alimentaire à l'école, aspect de la socialisation des enfants étrangers. *Enfance*, n° 1. p. 61-74
- VASQUEZ, A. et ARAUJO, A.M., 1988. *Exils latino-américains. La malédiction d'Ulysse*. Paris : l'Harmattan.
- VASQUEZ, A., 1990. Les mécanismes des stratégies identitaires, une perspective diachronique. In *Stratégies Identitaires*. Paris : PUF.
- VASQUEZ, A., MARTINEZ, I. et colls, 1990. Interactions élève-élève, un aspect non-perçu de la socialisation. *Enfance*, Tome 44, n° 3, p. 285-301.
- VASQUEZ, A., MARTINEZ, I., 1992. Paris-Barcelona : Invisible interactions in the class-room. *Anthropology and Education Quarterly*, 23 (4).
- VASQUEZ, A., 1992. Etudes ethnographiques des enfants d'étrangers à l'école française. *Revue Française de Pédagogie*, n° 101, octobre-novembre-décembre, p. 45-58.
- VASQUEZ, A., XAVIER DE BRITO, A., 1993. La situation d'exilé : essai de généralisation fondé sur l'exemple de réfugiés latino-américains. *Intercultures*, n° 21.
- WILCOX, K., 1982. Methods in ethnography. In SPINDLER ed., *Doing the ethnography of schooling*. New York : Holt, Rinehart et Winston.
- WINKIN, Y., 1981. *La nueva comunicación*. Barcelona : Kairós Psicología.
- WINKIN, Y., ed.1988. *Les moments et leurs hommes. Textes de E. Goffman*. Paris : Seuil ; Éditions de Minuit.

- WOODS, P., 1986. *Teacher skills and strategies*. London : Falmer Press.
- WOODS, P., 1991. *Inside Schools : ethnography in educational research*. London ; New-York : Routledge and K. Paul.
- WOODS, P., 1992. Symbolic Interactionism : theory and method. In *The Handbook of Qualitative Research*. Orlando : Academic Press.
- WOODS, P., 1993. Communication au Workshop : "Perspectives ethnographiques dans l'analyse de l'éducation des années 90. La socialisation à l'école et l'intégration des minorités", Fundación La Caixa - Unité de Sociologie de l'Education-CNRS, Barcelone.

