

Mais qui a peur de l'ethnographie scolaire ?

PHILIPPE VIENNE

Centre de Sociologie de l'Éducation
Institut de Sociologie, Université libre de Bruxelles
Avenue Jeanne, 44
1050 Bruxelles, Belgique

Là, je m'engageai dans un chemin de terre puis dans le champ
d'un fermier –une espèce de céréale vert maïs qui m'arrivait aux épaules
et dont les feuilles coupantes me brûlaient la peau en crissant au passage.
C'est là, quand, à l'heure, à la minute et à la seconde prévues, l'obscurité se fit,
que je m'allongeai sur le sol au milieu des longs épis gonflés et du murmure
des insectes et je retins mon souffle, en proie à un sentiment
dont je n'ai jamais pu me débarrasser complètement –mélange de noirceur,
de fatalité et de fascination– un sentiment éprouvé, j'en suis sûr,
depuis le début des temps par la plupart des jeunes gens
qui ont un jour levé la tête, scruté les cieux,
et vu leur univers disparaître.
Douglas Coupland 1993 *Génération X*, 11

J'avais, dans une communication de 2000 pour un colloque du Groupe d'études sociologiques de l'INRP, intitulée "Des mystères du terrain au bricolage sociologique", évoqué mon futur travail de thèse sur les violences à l'école, fondé sur une recherche de terrain de deux ans de 1999 à 2001. Cette communication interrogeait les différentes techniques et méthodes pour s'appropriier au mieux un objet d'étude "violences" et discutait de la possibilité de généralisation d'un matériau ethnographique scolaire. Ces considérations étant déjà reprises (Vienna 2003), après une synthèse des éléments avancés j'entrerai dans le vif des débats de l'atelier avec Régine Sirota et Jean-Paul Payet, sur le statut épistémologique de l'ethnographie et sur quelques questions qui entourent cette méthode.

Un rappel synthétique : les mystères et dangers du terrain scolaire

Quelques dangers inhérents à un objet d'étude "violences à l'école" invitent à une navigation prudente entre les techniques et méthodes sociologiques. Un premier danger vient de l'existence de langages rhétoriques influents dans l'École, auxquels le chercheur risque d'être confronté. Un véritable mur de discours préconstruits et bien rôdés, à visée pédagogique ou à caractère sécuritaire, peut s'imposer au chercheur dans les écoles et enrober son objet d'étude, les violences à l'école, d'une gangue assez convenue de mots et d'idéologies. Une certaine prudence par rapport à la parole des personnes rencontrées doit alors être nécessaire. Wacquant qualifie ce danger de "stratégies indigènes d'embellissement et d'affabulation" (1994, 88-89).

La question qui se pose au chercheur est alors la suivante : comment dépasser ce mur rhétorique pour atteindre des éléments de la vie sociale qui ne se révèlent pas au premier abord à un interlocuteur extérieur à l'école ? Un danger complémentaire peut venir du chercheur lui-même, qui peut partir d'un biais d'analyse préconstitué en matière de violences à l'école et, considérant qu'il ne s'agit que de tester certaines hypothèses, risque d'enfermer ses interlocuteurs au sein de l'école dans une autre gangue rhétorique, celle qui lui est propre. Comment ne pas couper la parole à la population qu'on étudie, devient la deuxième question à se poser. Ce sera le cas notamment si le chercheur recourt à des entretiens avec les représentants et usagers d'une école. Dans l'élaboration de ces entretiens, le chercheur risque fort de poser, pour reprendre Augé, des "questions qui imposent leur langage et leur économie aux réponses" (Augé 1987, 15).

La technique de l'enquête par questionnaire combine les deux dangers précités. D'une part, le chercheur impose son biais d'analyse et coupe ainsi la parole à la population étudiée, de l'autre il passe à côté de ces choses profondes, indicibles au premier abord, qui sont refusées à un interlocuteur extérieur qui n'est que de passage dans un établissement scolaire. Ce manque d'immersion profonde de l'enquête par questionnaire se double d'un autre écueil, plus fondamental : est-ce toujours la bonne technique à utiliser au regard des caractéristiques sociales et culturelles de la population étudiée ?

Un exemple. Au sein de l'établissement où je mène mes observations arrive un jour une enquête par questionnaire réalisée par des chercheurs d'une autre université. Un bloc de feuilles d'une vingtaine de pages, avec environ une vingtaine de questions par page et des échelles d'attitudes de cinq choix à remplir (questions visiblement inspirées des enquêtes par questionnaire de l'équipe de Debarbieux, cf. Debarbieux 2000), est distribué notamment aux élèves de troisième année d'enseignement professionnel. Représentons-nous à présent cette enquête du point de vue des élèves : en cette année d'études, les élèves de

cette école présentent des difficultés de lecture et d'écriture telles qu'elles renvoient à des bases jamais apprises de l'enseignement fondamental, condamnant leurs professeurs à enseigner sans relâche ces bases, un travail de fourmi qui est balayé par la continuité des trajectoires d'échec. Quelle est alors la rencontre réelle entre le questionnaire touffu et les élèves qui peinent à lire et écrire ? Les chercheurs qui ont conçu le questionnaire, prenant sans doute le temps nécessaire pour rédiger de brillantes questions, ne devraient-ils pas se poser plus longuement la question de l'utilité même, en l'occurrence, d'une enquête par questionnaire ?

Contre les rhétoriques : la tabula rasa anthropologique

Pour sortir de ces rhétoriques dont tant le chercheur que la population étudiée peuvent entourer l'objet de la recherche, j'ai opté pour une sorte de remise à zéro de la problématique. Plutôt que de m'attacher systématiquement à la vérification d'hypothèses préalables sur ces violences à l'école, j'ai choisi de réaliser une plongée anthropologique sur le terrain des établissements scolaires, celle-ci devant dans la mesure du possible faire table rase des présupposés en matière de violences à l'école. Cette posture n'est bien sûr qu'idéale... En effet, il est impossible de se dégager totalement de tous les présupposés théoriques de départ, de même qu'il est impossible de ne pas procéder, même sans s'en rendre compte, en formulant constamment des hypothèses sur ce que nous voyons. C'est en tout cas l'intention de se dégager du mieux qu'on peut des prénotions qui doit primer dans cette posture anthropologique.

Il s'agissait de se laisser absorber, dans le cadre d'une présence de longue durée, par la vie quotidienne au sein d'un établissement scolaire. Les exigences du terrain de type anthropologique en matière de temps partagé avec la population étudiée limitant dès lors le nombre d'établissements scolaires qu'un seul chercheur peut appréhender de la manière la plus complète possible. Une présence nécessaire de deux ans au moins au sein d'un établissement a ainsi ramené au chiffre raisonnable de deux établissements scolaires le choix du nombre d'écoles.

La plongée sur le terrain s'effectue dans les termes de ce qu'on qualifie d'ethnographie. Il s'agit de la démarche qui impose un recueil aussi minutieux que possible d'informations sur la population étudiée. La technique principale mise en œuvre à cet effet est celle de l'observation directe. Cette dernière est associée soit à la tradition purement anthropologique, soit à la tradition plus sociologique de l'École de Chicago. Au sein de cette école américaine, se retrouvent les noms d'Hughes qui en a été l'un des maîtres, mais aussi celui de Goffman, dont le canevas théorique a guidé mes analyses des violences dans l'institution scolaire. Un bon résumé des travaux d'ethnographie anglo-saxonne qui se sont engagés sur cette dernière voie et, notamment de ceux de Peter Woods, est fourni par Berthier (1996). Les considérations de Berthier sur la défiance envers

l'observation clandestine, comme sur les ambiguïtés de la "table rase" ethnographique, dont je n'avais pas encore connaissance lors du colloque de Lyon, seront examinées dans une publication à venir.

Dans ce cadre où se mêlent les traditions anthropologique et sociologique, j'ai ressenti la nécessité que se perdent les frontières entre les deux disciplines. Bien sûr, mon objet d'étude est une chasse gardée des sociologues, prisée également par les pédagogues, et l'institution scolaire est un domaine de prédilection de la sociologie de l'éducation. Cependant, la posture épistémologique de départ que j'ai choisie me fait tendre plutôt vers une démarche anthropologique, favorisée par ma formation de base comme anthropologue. Plus encore, Goffman, étudiant l'hôpital psychiatrique dans la société occidentale, participe aussi d'une démarche qualifiée d'anthropologique, une posture qui se veut même délibérément anthropologique chez cet auteur.

Reprendre la démarche anthropologique choisie par Goffman, me permet de revenir délibérément à une certaine naïveté de départ dans le regard, la naïveté à laquelle fait peut-être référence Henri Janne dans cette jolie phrase : "Le social doit apparaître au chercheur comme absolument inconnu, en tout cas comme totalement inexpliqué. Il y faut une manière de candeur intellectuelle. Le sociologue doit jeter sur la vie sociale le regard détaché, naïf et curieux, que le conte oriental prête au Prince de Serendip et qui confère à celui-ci le don de voir ce que le commun ne voit pas, le privilège de la sagesse" (Janne 1970, 51). Il s'agit de faire table rase dans la mesure du possible de ce qu'on pense savoir sur les violences à l'école pour appréhender l'univers qui se forme sous ses yeux dans l'enseignement technique et professionnel.

Cet univers peut d'ailleurs être qualifié d'étrange et de déroutant. Comme produit du système scolaire, le chercheur croit en posséder un certain nombre de clefs de lecture, en connaître les codes et ficelles, mais cette impression première s'estompe au contact de la réalité dans les établissements scolaires étudiés. L'univers qu'on découvre n'est pas familier et nous retrouvons ainsi la démarche de l'anthropologue sur son terrain, qui est avant tout un monde nouveau qu'il lui faut découvrir. Cela nous ramène à un constat de Balandier sur son métier de chercheur : comme "étranger" à la population qu'il étudie, le chercheur s'efforce essentiellement de trouver un sens à ce qu'il voit, et ce moins en raison de préoccupations théoriques de départ que pour des raisons "inhérentes aux conditions de travail sur le terrain" (Balandier 1956, 124).

Anthropologue ou sociologue ? C'est d'ailleurs une bonne question pour Balandier, qui ressent les frontières des deux disciplines comme des délimitations stériles qui le mettent mal à l'aise. J'ai ressenti la même tension. Au premier abord, ma posture de départ, le choix de dépasser l'ordre des discours pour vivre plus longuement avec la population étudiée les réalités de terrain, me plaisait dans une tradition anthropologique. Mais en même temps, mon choix d'une

observation qui soit non avouée m'éloignait de cette tradition pour me rapprocher plutôt de ce qui s'est parfois pratiqué dans le cadre de l'École de Chicago, dans une tradition plus sociologique.

C'est cette idée de prudence par rapport à la parole de la population étudiée, évoquée plus haut, qui m'a amené à faire le choix d'une observation clandestine peu goûtée par les anthropologues.

L'observateur est donc au sein de la population étudiée et participe à ses activités, mais sans que cette population ne connaisse son rôle de chercheur. Pris comme un des leurs, le chercheur glane ainsi en principe des informations qui ne sont pas parasitées par la connaissance du fait qu'une enquête est menée. C'est donc en postulant avec prudence –ce qui pouvait se révéler inexact–, que les membres de la société prendraient l'installation en leur sein d'un chercheur officiellement mandaté par les pouvoirs publics comme une situation gênante et perturberaient leurs activités en conséquence, que j'ai privilégié l'aspect non avoué de l'observation.

Clandestine, l'observation n'en pouvait que devenir participante. Il n'existe pas de miroir sans tain derrière lequel observer en toute quiétude la vie quotidienne d'un établissement scolaire. Le chercheur est obligé de mouiller sa chemise et de participer, sous des rôles divers, aux activités de la société étudiée. Dans le cadre spécifique des établissements scolaires étudiés, cette observation participante a été cantonnée aux rôles existant au sein du personnel –pourtant l'insertion d'un chercheur dans la sociabilité des élèves comme l'un des leurs recèlerait aussi des possibilités.

Les questions éthiques associées à la technique de l'observation participante dans sa version non avouée ne m'ont cependant pas laissé en repos et j'ai décidé de consacrer une moitié de la recherche, la première année, à partager le quotidien scolaire dans des rôles de membres du personnel, mais de revenir ensuite au sein de ces établissements en me dévoilant et en demandant aux acteurs de porter leur regard critique sur mes activités comme sur les vérités provisoires que je retirais de leur observation. Une réserve importante sur cette clandestinité, cependant : on ne sait jamais trop si l'observation clandestine est encore telle aux yeux du personnel. La possibilité de divulgation par ceux qui sont au courant au sein des équipes de direction est toujours latente. Par ailleurs, il faut relever en examinant diverses démarches de terrain, dont celle de Lepoutre (2001) dans son étude sur les jeunes des cités, que le statut exact de l'observateur est davantage plutôt ambigu et flottant que toujours clairement déterminé par ses interlocuteurs. Même dans le cadre d'une observation avouée, le chercheur ne se présente pas systématiquement comme tel à tout le monde et à tous les instants, comme s'il était un homme-sandwich affichant son rôle exact. Un flottement significatif règne donc sur ses interactions avec la population étudiée, comme c'était le cas pour Goffman (1968) observant la vie sociale dans les couloirs de l'institution psychiatrique.

L'observation resta par la suite participante, à l'égard du personnel comme des élèves, et même non avouée à l'attention de ces derniers seulement. Ce choix s'avéra fructueux dans certaines situations, mais limita également d'autres possibilités qu'une observation avouée à l'égard des élèves aurait peut-être permis de saisir. J'ai ainsi mené au cours de la deuxième année d'études une observation participante dans un rôle d'enseignant de morale non confessionnelle. Cette observation est restée non avouée à l'égard des élèves. Une telle manière de faire est apparue fructueuse pour ce qui est de l'étude des tensions et conflits du personnel avec les élèves, de l'accueil qui est réservé au nouvel enseignant par ces derniers comme de l'amplification de la tension avec certains élèves au fil de l'année. Mais cette technique s'avéra ingrate également, surtout du point de vue des contacts avec les élèves. L'amplification d'une relation tendue au départ en une relation conflictuelle a chassé toute possibilité d'entretiens avec les élèves et d'approches biographiques, tant l'observation a fini sur une rupture irrémédiable entre mes élèves et moi-même.

Les "pépins" ethnographiques

Quatre points seront examinés comme écueils du terrain scolaire. Tout d'abord, il faut relever avec Jorion, qui a mené une ethnographie des pêcheurs de l'île d'Houat en Bretagne, que l'observateur d'une société n'est pas nécessairement le bienvenu. C'est ce dont Béaud fait également état en menant son étude sur les "bacs pros". Dès lors, comme Jorion le relevait de manière délibérément provocatrice en parlant de sa propre expérience, "la moitié de ses questions doit sembler indiscrete et l'autre moitié privée de sens" (Jorion 1974, 632). Si le chercheur, pour éviter ce regard de la population sur l'"étranger" qui observe en son sein, choisit de rendre son observation non avouée, il court en revanche le risque que ses observations, une fois révélées, génèrent un sentiment de trahison de la part de la population étudiée.

L'observateur, dira Hughes, même "s'il observe à travers un trou de serrure (...) joue un rôle –celui d'espion. Et lorsqu'il rapporte ce qu'il a observé, il devient une sorte de dénonciateur. S'il observe en tant que membre du groupe, il risque d'être considéré comme traître dès qu'il rapporte ses observations." Au risque alors de s'attirer la haine du groupe, précise Hughes. C'est là le "dilemme social et personnel devant lequel se trouve en permanence celui qui observe et analyse le comportement des autres autour de lui plus qu'il n'est nécessaire pour sa survie et son adaptation, et les rapporte à un public" (Hughes 1996, 278). Hughes évoque la grande difficulté à réaliser une description qui soit à la fois "utile pour les sciences sociales tout en ne faisant pas de tort à ceux qu'on observe", postulant que, dans certaines circonstances (étude de la criminalité, de sociétés secrètes), c'est même impossible. L'auteur poursuivra ce débat en insis-

tant sur les "risques" que l'observation peut faire courir à la population étudiée et sur l'idée d'une "négociation" ou "transaction" du chercheur avec cette population pour éviter ces risques (Hughes 1996, 298-299 et 312-313). Reste qu'il paraît peu vraisemblable, dans des institutions dont la vie sociale est tissée de tensions et de conflits, qu'une telle observation n'en vienne pas, à un moment ou l'autre, à troubler cette institution ou à nuire, même sans que son auteur le désire, à certaines personnes.

Entre la trahison et la curiosité malsaine, le premier écueil est déjà des plus délicats pour l'observateur. En pratiquant une observation non avouée, je courrais le risque de générer de tels sentiments de la part de la population étudiée. Or le contraire s'est produit avec la plupart des membres du personnel avec qui j'étais en contact privilégié. Lors du dévoilement de la recherche, après des discussions vives et franches sur le contenu de ce qui avait été observé, le personnel a considéré que, comme j'avais partagé son cadre de vie difficile et éprouvé comme eux ce qu'ils vivaient comme stress quotidien, j'étais en quelque sorte admis en leur sein. Je pense pour ma part que l'expérience ethnographique vécue revêtait alors la forme d'une sorte d'initiation à passer pour être admis dans la société.

Un deuxième écueil vient des risques de manipulation que peut subir le chercheur de la part de la population étudiée. Béaud remarque par exemple que les élèves qui viennent vers l'enquêteur sont justement ceux qui le prennent de manière stratégique comme une possibilité de protester vers l'extérieur de la qualité de la vie à l'intérieur de l'établissement (Béaud 1996, 22). Il y a une certaine manipulation, ou tentative de manipulation dans ce cadre, relevée également par Lepoutre (2000, 89-101) dans son étude des jeunes des cités. Cependant, la manipulation ne vient pas uniquement de la part des élèves, comme le montre l'exemple suivant. Comme observateur sur le terrain, durant la phase avouée de la recherche, j'ai été quelquefois sollicité, poliment mais fermement, de bien vouloir prendre parti pour l'un ou l'autre camp de ces luttes intestines qui déchirent parfois les relations entre membres du personnel. Ce qui crée bien sûr des situations gênantes... Refuser de prendre parti, dans ce cadre, est une décision qui peut coûter cher, mais c'était la seule que je considérais concevable, au risque de m'aliéner une partie de la population étudiée.

Un troisième écueil important est suggéré par Lepoutre, qui avait cette approche très particulière d'être à la fois un enseignant dans un collège difficile, connu comme tel des élèves, mais aussi un chercheur effectuant une thèse anthropologique sur les cités et partiellement connu comme tel par une partie des personnes rencontrées dans sa recherche. Lepoutre décrit la tension qu'il ressent dans ce cadre entre ses deux identités : l'identité d'enseignant d'un côté et celle d'observateur de l'autre, où enseigner peut n'apparaître que comme un rôle dont on étudie la subtilité, une mise en scène au sens de Goffman, exacerbée par le fait que le sociologue joue une partie qui n'est pas réellement (ou pas entièrement) sa vraie vie. Dans certaines situations, Lepoutre en est conduit à un choix

éthique où il se voit d'abord comme un enseignant et "ensuite, seulement, comme un observateur". Cette posture éthique est la suivante : "en tant qu'enseignant, j'étais confronté directement et de manière pratique aux comportements adolescents, ceux-là mêmes que j'analysais pour ma thèse, mais auxquels il me fallait d'abord réagir en tant que praticien" (Lepoutre 2000, 90).

J'ai pour ma part nettement ressenti cette tension et opéré le même choix, celui d'une certaine conscience professionnelle, peut-être intériorisée à la mesure qu'on joue le rôle d'enseignant, sans même se rendre compte des transformations insensibles que jouer vraiment ce rôle amène. Un aspect tout à fait adjacent de ce qui vient d'être dit avec Lepoutre concerne le quatrième écueil à souligner dans une telle démarche de terrain. Lorsque Lepoutre, en partie au moins chercheur, se retrouve contraint en tant qu'enseignant à réagir pratiquement à des situations que connaissent les enseignants et qu'ils doivent prendre en charge, le rôle de chercheur de terrain glisse d'une observation participante qualifiée généralement d'*in situ* à ce que Wacquant décrit comme une observation "*in actu*". Wacquant évoque en ces termes l'étude de Sánchez-Jankowski sur les gangs américains, où menant une observation *in situ* de la manière la plus approfondie possible, le chercheur américain était contraint nécessairement pour être dans le gang, de la mener aussi en participant pleinement aux activités des gangs, y compris en faisant le coup-de-poing avec eux.

L'endossement du rôle d'enseignant, bien que moins spectaculaire et moins risqué que celui qu'opère Sánchez-Jankowski, oblige de la même manière à une participation autant physique qu'intellectuelle où l'observateur se met en jeu (Wacquant 1994, 88-89). Ce terrain que désignait par provocation Jorion sous le nom de "grandes vacances" de l'ethnologue, amène ainsi à goûter pleinement la fatigue physique et morale que vivent les membres du personnel après une bonne journée de travail dans les établissements étudiés.

Ces quelques écueils montrent dans leur ensemble que l'observateur ne sait pas s'abstraire de la société qu'il étudie pour se présenter aussi neutre et distancié que possible dans son contact avec celle-ci. Il y est profondément immergé et la vie sociale spécifique dans laquelle il a pénétré s'applique à lui également. En cela, nous retrouvons cette remarque importante faite par Hughes, lorsqu'il constate que le chercheur est pris dans le "réseau de l'intégration sociale qu'il étudie, qu'il analyse et dont il rend compte" (Hughes 1996, 278).

Les conditions psychologiques du travail de terrain

Il y a dans cette dimension humaine du travail de chercheur la place aussi pour des considérations psychologiques. Les conditions de déroulement de nombre d'études sont souvent laissées de côté, écartées délibérément parce que jugées futiles ou narcissiques. Or le contact du chercheur avec sa population

d'accueil, notamment lorsqu'elle prend la forme de la véritable initiation que j'ai décrite (dans une sorte d'épreuve du feu de la réalité partagée avec cette population), ne manque pas de répercussions psychologiques profondes sur l'observateur. Ce dernier est également "observé en retour", comme le dit Augé, comme c'est le cas lorsque l'arroseur est arrosé (Augé 1987, 16). Le chercheur est pris dans le réseau social dont parle Hughes et observé par les membres de ce réseau, de sorte que la teneur de son insertion sur le terrain est en elle-même significative pour l'étude menée.

En conclusion, ces écueils prennent la forme d'une invitation à traiter des conditions de réalisation d'une recherche, y compris des répercussions personnelles sur le chercheur. C'est peut-être ce que Hughes qualifie de "sociologie de la sociologie" lorsqu'il invite les chercheurs de terrain à s'analyser dans ce rôle : il faut dans ce cadre à la fois "vivre sa vie et relater ce que l'on a observé", un travail qui "peut avoir quelques vertus d'une psychanalyse douce" (Hughes 1996, 278-279). Ce qui implique, précise Hughes, que "les difficultés rencontrées pendant l'observation de terrain –la résistance des sujets, le risque, pour l'observateur, que sa réussite comme participant ne lui interdise plus tard de faire un compte rendu complet de ses observations, ou même le risque d'être expulsé de la ville– soient autant de faits qui doivent être analysés d'un point de vue sociologique". Dans un domaine plus anthropologique, Augé rappelle la même nécessité naissante depuis les années 1960 "d'intégrer l'équipe enquêtrice et le traitement dont elle est l'objet à l'objet de l'enquête" (Augé 1994, 72-73).

Benguigui (2000), dans un article sur l'observation des incidents et des crises en milieu carcéral, riche d'informations pour des observations scolaires, pose également des considérations fort importantes sur l'implication du chercheur dans une observation participante, notamment lorsque ce dernier est soumis au feu roulant des incidents et des crises. Les crises permettent de saisir de l'intérieur, y compris en le vivant intensément en tant qu'observateur participant, les souffrances du personnel, précise Benguigui, autant de souffrances que le sociologue a tendance à traiter généralement de manière "froide et experte". Benguigui donne ainsi une bonne illustration d'une problématique importante. Il s'agit de s'interroger sur la démarche du chercheur qui consiste à vivre les faits sociaux (totaux) dans l'esprit où les vivent les populations étudiées, une sollicitation faite par Lévi-Strauss.

Il s'agit d'endosser non pas la simple défroque mais également la mission et les responsabilités du personnel d'encadrement d'une institution, ce qui implique d'endosser également les risques, passions et emportements du cadre relationnel qui se met en place dans cette institution. Que le chercheur vive personnellement les faits sociaux à étudier ne devrait cependant pas lui suffire. Il convient également qu'il tente cet exercice d'équilibriste entre l'endossement intellectuel de l'expérience étudiée et la distanciation du vécu immédiat éprouvé. C'est en tout cas cet endossement sincère du rôle étudié qui amène Benguigui à déclarer qu'il n'a pas eu, à travers cette observation, le sentiment de trahir la population

étudiée. Ce serait donc la sincérité de l'attachement au rôle et aux responsabilités qui lui sont inhérentes, comme c'était le cas pour David Lepoutre comme enseignant dans un collège, qui favoriserait l'acceptation par la population d'un intrus qui l'étudie.

L'intensité de ce cadre relationnel et des incidents et crises à surmonter avec les collègues est finement décrite par Benguigui qui en parle comme de "l'emprise du terrain" sur le chercheur. Une emprise qui a de fortes répercussions psychologiques sur l'observateur participant, amené à travers certains incidents à vivre "personnellement la confusion, la honte et en même temps cette sorte de sentiment d'humiliation et d'injustice qu'un surveillant doit ressentir dans ce genre de situations" (Benguigui 2000, 137 et 143).

Dans ce cadre, il arrive même que le chercheur s'identifie à ses collègues provisoires et à leur mission de manière si intense et passionnée, en se rapprochant d'eux par l'observation participante, qu'il en arrive à partager leurs sentiments, une empathie pour les collègues allant jusqu'à susciter de l'indignation sincère du chercheur dans certaines situations où ses collègues sont mis en difficulté. Cet investissement sincère dans le rôle endossé est intense, à tel point d'ailleurs que Benguigui pose certains constats que j'ai également éprouvés et relatés d'une manière équivalente, comme faisant partie des aspects psychologiques de l'investissement du chercheur dans le travail de terrain. Ainsi : "Je me demandais bien ce que je faisais là, trouvant que la science et la sociologie ne méritaient pas que je me retrouve dans une telle situation car, pourquoi le cacher, je me sentais de plus en plus mal à l'aise, de plus en plus inquiet" (Benguigui 2000, 145). Et l'auteur de parler d'épuisement et de souffrance en des termes que je partage et que Lepoutre a restitués également avec une grande sincérité.

Vivre le fait social total : une utopie ?

Je poursuivrai ce point en revenant sur le débat entre Lévi-Strauss et Marc Augé en matière de "fait social total" et de conditions de l'observation. Dans sa présentation magistrale de l'œuvre de Marcel Mauss, Claude Lévi-Strauss avance quelques propositions sur la nature d'une théorisation sur le fait social total et sa coïncidence avec la réalité, déclarant ainsi : "La seule garantie que nous puissions avoir qu'un fait total corresponde à la réalité, au lieu d'être l'accumulation arbitraire de détails plus ou moins véridiques, est qu'il soit saisissable dans son expérience concrète : d'abord, d'une société localisée dans l'espace ou le temps : 'Rome, Athènes' ; mais aussi d'un individu quelconque de l'une quelconque de ces sociétés : le Mélanésien de telle ou telle île" (Lévi-Strauss 1950, 91-95).

Et l'auteur d'en venir à une synthèse des aspects sociaux et psychologiques inhérents à une telle démarche : "Donc il est vrai qu'en un sens, tout phénomène psychologique est un phénomène sociologique, que le mental s'identifie avec le

social. Mais, dans un autre sens, tout se renverse : la preuve du social, elle, ne peut être que mentale ; autrement dit, nous ne pouvons jamais être sûrs d'avoir atteint le sens et la fonction d'une institution, si nous ne sommes pas en mesure de revivre son incidence sur une conscience individuelle. Comme cette incidence est une partie intégrante de l'institution, toute interprétation valable doit faire coïncider l'objectivité de l'analyse historique ou comparative avec la subjectivité de l'expérience vécue. (...) Le psychique est à la fois simple 'élément de signification' pour un symbolisme qui le déborde, et seul 'moyen de vérification' d'une réalité dont les aspects multiples ne peuvent être saisis sous forme de synthèse en dehors de lui" (Lévi-Strauss 1950, 91-95)

Lévi-Strauss poursuit ensuite sur l'importance pour l'observateur, dans sa posture intellectuelle, de ce qui vient d'être dit : "Que le fait social soit total ne signifie pas seulement que 'tout ce qui est observé fait partie de l'observation' ; mais aussi, et surtout, que dans une science où l'observateur est de même nature que son objet, 'l'observateur est lui-même une partie de son observation'" (Lévi-Strauss 1950, 91-95). Ceci ressemble fort à une invitation, comme nous l'avions rencontrée sous la plume de Hughes notamment, à pratiquer une sociologie de la sociologie où l'observateur s'analyse dans son propre rôle. Et Lévi-Strauss de nous rappeler qu'il ne s'agit pas uniquement de la modification des conditions de l'observation du simple fait d'une observation par la présence d'un observateur, comme "les physiciens" l'ont mis en évidence, dira-t-il.

Il s'agit en effet de la démarche suivante : "Pour comprendre convenablement un fait social, il faut l'appréhender totalement, c'est-à-dire du dehors comme une chose, mais comme une chose dont fait cependant partie intégrante l'appréhension subjective (consciente et inconsciente) que nous en prendrions si, inéluctablement hommes, nous vivions le fait comme indigène au lieu de l'observer comme ethnographe." Comme dit plus haut, il ne me semble pas que Lévi-Strauss pose en la matière une invitation à l'expérimentation absolue et en tous les domaines par les ethnographes de tout ce que vivent les populations étudiées. Il suggère plutôt de se mettre dans l'esprit de l'indigène accomplissant certaines choses et ce, notamment, dans la mesure où l'observateur décentré peut ajouter à cet exercice compréhensif des éléments pertinents qui sont inconscients pour cet indigène pris dans l'immédiateté de certaines pratiques et gestes quotidiens. Ceci ressemble alors très fortement au travail de Goffman dans *Asi-les*, consistant à reconstituer les "points de vue" respectifs des patients et du personnel sur l'univers partagé.

Rappelons ici la remarque de Javeau dans *Le bricolage du social*. Le sociologue peut dans son approche compréhensive surexposer à la conscience de leurs actions des personnes étudiées ce qui échappe à cette conscience (Javeau 2001, 213-214). De Heusch tient une remarque similaire pour le travail anthropologique : "il faut prendre garde que la théorie locale, la théorie des intéressés, pourrait fort bien

ne constituer qu'un aspect limité de la réalité sociologique complète, car celle-ci n'effleure pas nécessairement la conscience de ceux qui la vivent" (de Heusch 1955, 681).

C'est peut-être en ce sens qu'il faut entendre ces précisions de Lévi-Strauss : "il faut que l'appréhension interne (celle de l'indigène, ou tout au moins celle de l'observateur revivant l'expérience indigène) soit transposée dans les termes de l'appréhension externe, fournissant certains éléments d'un ensemble qui, pour être valable, doit se présenter de façon systématique et coordonnée." L'auteur présente donc comme le défi majeur pour l'ethnologue de pouvoir allier subjectivité et objectivité : "leur analyse la plus objective ne saurait manquer de les réintégrer dans la subjectivité (...) le risque tragique qui guette toujours l'ethnologue, lancé dans cette entreprise d'identification, est d'être la victime d'un 'malentendu' ; c'est-à-dire que l'appréhension subjective à laquelle il est parvenu ne présente avec celle de l'indigène aucun point commun, en dehors de sa subjectivité même."

Cette dernière phrase résume à mon sens assez bien la question du vécu éventuel : mieux vaut ne pas prôner le vécu systématique, in vivo, par l'observateur de l'expérience en matière de vie sociale de la personne observée pour déclarer qu'il y a eu pleine compréhension de la chose. C'est au contraire de l'opération intellectuelle qui consiste à se mettre à la place de la personne observée que naît la rencontre entre objectivité et subjectivité d'une ethnologie. Et avoir tâché éventuellement de partager auparavant personnellement les conditions matérielles de cette expérience n'est qu'une possibilité, non la condition absolue, de l'exercice compréhensif, bien que cela donne quelquefois des ethnographies extraordinaires, comme celle que Declerck a produite sur les clochards (Declerck 2001).

Augé a commenté ce texte fondateur, mais très controversé à son époque, de Lévi-Strauss, en rappelant les réticences de Gurvitch, par exemple, sur cette interprétation de l'œuvre de Mauss. Augé situe cette problématique de l'objectivité et de la subjectivité à maîtriser dans l'observation dans la délicate manœuvre de l'ethnologue entre distance et familiarité avec sa population d'accueil (Augé 1994). Hughes parle pour sa part d'une "dialectique sans fin entre le rôle de membre (qui participe) et celui d'étranger (qui observe et rend compte)" qui serait "au cœur du concept même de travail de terrain" (275). C'est "une oscillation dialectique qui ne peut jamais être complètement évitée car, pour que l'observation sociale soit valable, il faut être proche de ceux qui vivent leur vie, mais il faut aussi vivre sa vie et en même temps relater ce qu'on a observé". Dans ce cadre, le "chercheur de terrain doit un jour repartir et doit y être préparé. Pour rester objectif, il doit garder une certaine distance – finalement il ne doit pas devenir un indigène" (Hughes 1996, 275 et 213)

En effet, il y a à la fois identification du chercheur avec cette population, facilitée, dira Augé, par le fait qu'aucune population humaine n'est radicalement

“autre”, mais en même temps que le chercheur tache de conserver une certaine distance. La démarche combine donc “projection hors de la subjectivité” (distanciation) et en même temps “réintégration dans la subjectivité” (selon le souhait de Lévi-Strauss formulé ci-dessus). Ce mélange entre prise de distance et familiarité accrue inhérent à l'observation participante peut cependant avoir quelque chose de la schizophrénie, a dit Augé. Et par ailleurs, l'exercice même qui consiste à associer objectivité et subjectivité (intellectuellement) recréée reste une utopie, selon l'auteur, car “jamais aucun fait social ne sera perçu totalement au sens où l'entendait Lévi-Strauss” (Augé 1986, 21).

L'ethnographie scolaire n'est pas un sondage d'opinion

Enfin, un dernier élément rapproche Lévi-Strauss et Augé dans cette présentation de la démarche anthropologique, celui d'une défiance en matière d'opinions au sein de la population étudiée qui rappelle les précautions que Goffman avait soulevées dans sa démarche à l'hôpital Sainte-Élisabeth. Le métro étudié par Augé est un “bon terrain”, dira l'auteur, “pour peu que, renonçant à interroger ceux qui le fréquentent (mais non à bavarder avec eux si l'occasion se présente) et, encore plus (*horresco referens* !) à les sonder, il se contente de les observer et de les écouter, voire de les suivre” (Augé 1986, 101-102). Pour Lévi-Strauss également, il faut faire montre de prudence en matière de “théories indigènes”. Ce serait la “perte” de la sociologie “si, faisant un pas de plus, on réduisait la réalité sauvage à la conception même que l'homme, même sauvage, s'en fait. (...) L'ethnographie se dissoudrait alors dans une phénoménologie verbeuse, mélange faussement naïf où les obscurités apparentes de la pensée indigène ne seraient mises en avant que pour couvrir les confusions, autrement trop manifestes, de celle de l'ethnographe” (Lévi-Strauss 1950, 106-107).

Méfions-nous donc du recueil d'opinions. C'est ce que postule également Luc de Heusch : “La vérité sociologique que nous venons d'établir choquerait certainement la conscience morale des Tetela, si l'ethnographe désirait valider sa conclusion en réclamant leur assentiment. Aussi bien l'ethnographie n'est-elle pas la science des opinions, bien qu'il importe de les noter car elles constituent parfois un excellent fil conducteur. Nous ne sommes pas conscients d'ailleurs de la réalité sociologique de notre propre culture et l'idée plus ou moins satisfaite que nous nous en faisons varie selon nos conceptions morales et politiques.” Cette prudence critique devant les opinions locales rappelle mes considérations liminaires sur le danger de se soumettre de manière inconsidérée aux rhétoriques qui parcourent le monde social étudié. Et de Heusch de préciser à la suite de ce développement que cette influence de la conscience morale affecte également le chercheur : “L'ethnographe court ainsi le danger d'un double ethnocentrisme ; tout d'abord il projette automatiquement ses propres

valeurs, ses propres préjugés dans la culture qu'il analyse. Mais d'autre part, à la longue, ayant vaincu cette première difficulté, il parvient parfois à s'identifier si bien avec la société qu'il étudie qu'il en arrive à ne plus voir la société qu'au travers des yeux des Bantous ou des Soudanais" (de Heusch 1955, 680).

Des fragments brisés : rompre avec l'ethnographie

Au stade de la monographie qui se dégage d'une ethnographie scolaire, les possibilités de réflexion théorique sont clairement limitées. Il est possible bien sûr de comparer la teneur des observations dans les deux écoles étudiées, sous la forme de deux monographies. Mais ce travail n'aboutirait pas à une généralisation du propos qui soit satisfaisante. Il est nécessaire dès lors de procéder autrement pour atteindre à une véritable généralisation et de reprendre pour ce faire les leçons que donne Goffman (1968) dans *Asiles*, quant à son propre passage de l'ethnographie à la théorisation. Rappelons-nous que Goffman n'a mené d'observations de longue durée que dans un seul établissement psychiatrique américain : comment dès lors parvient-il à passer à un stade de généralisation de son propos de terrain ?

L'aspect primordial de cette opération épistémologique est que Goffman ne projette aucunement sur chaque hôpital psychiatrique américain une réification de ce qu'il observe dans un seul d'entre eux, l'hôpital Sainte-Élisabeth de Washington, car ce serait une généralisation abusive. Castel explicite fort bien cette démarche dans son introduction à l'ouvrage : Goffman rompt avec le stade ethnographique, qui se présente en quelque sorte comme une série de "fragments brisés", pour reprendre les termes de Castel. Goffman apporte une conceptualisation, l'institution totale, qui sert de "principe d'intelligibilité" (selon moi une grille de lecture sociologique compréhensive) permettant de reprendre et de systématiser les observations de terrain.

C'est l'institution totale qui devient "l'unité réelle d'analyse" et non pas l'hôpital Sainte-Élisabeth de Washington. Ce cadre d'analyse ne manque pas de prétentions anthropologiques puisqu'il s'agit bien, dira Castel, de rechercher des invariants, des traits structuraux qu'on pourra ensuite appliquer comme grille de lecture à chaque terrain considéré isolément dans son chaos de données "détotalisées".

Je vais à présent insister sur un point qui me semble nodal de ce passage d'une ethnographie limitée à une théorisation aux prétentions plus vastes, un point qui a fait débat aux cours de nos discussions en atelier à Lyon. C'est celui qui pose la nécessité de rompre avec l'ethnographie, de briser ce qu'on a patiemment agencé au sein d'une monographie. Qu'il s'agisse d'un hôpital psychiatrique ou d'un établissement scolaire, l'observation minutieuse et sur la longue durée de l'établissement social spécifique conduit en effet à la maîtrise d'une sorte de tableau du social de la vie quotidienne qui s'y déroule. Mais, selon

Augé, le chercheur a à présent le nez à ce point collé sur le tableau qu'il ne peut plus en discerner clairement les contours (Augé 1994, 23-24 et 63). Ailleurs, l'auteur dit également que l'anthropologie et la démarche qu'elle postule, peut dans l'étude de la société occidentale "nous aider à comprendre ce qui nous est trop familier pour ne pas nous rester étranger".

Il est en quelque sorte impossible de tirer des leçons générales à ce stade de focalisation minutieuse sur l'agencement des détails ethnographiques. Il m'a semblé qu'il convenait alors, ce que laissent entendre les termes employés par Castel, de détruire ce tableau limité, pour ensuite reconstruire une théorisation aux ambitions plus générales. Un dernier aspect dégagé par Castel permet de répondre à ceux qui ne peuvent envisager la généralisation d'un propos ethnographique qu'en des termes calqués sur les principes de généralisation quantitativistes. L'opération épistémologique menée par Goffman rend "inutile, enfin, le recours à un appareillage statistique pour dépasser les limites de la monographie et accéder au stade de l'objectivité scientifique : la 'bonne analyse', ici, n'est ni celle qui épuise la multitude indéfinie des faits empiriques, ni celle qui mesure une marge quantitative d'erreur en fonction de l'idéal de la rationalité mathématique. C'est celle qui ordonne sans résidu l'ensemble des faits significatifs selon un modèle construit et impose ainsi un nouvel ordre rationnel, plus simple et plus cohérent, pour expliquer les conduites réelles des agents sociaux" (Castel 1968, 13).

Conclusion : un piège épistémologique

Berthier, en faisant une synthèse des avancées théoriques, mais également des doutes ressentis par les tenants de l'ethnographie scolaire anglo-saxonne, place un des points nodaux de ces doutes autour du passage du "terrain" scolaire à la théorisation. Comment les observations recueillies s'agencent-elles pour se transformer en théorie sociologique ? Berthier évoque dans les travaux de Woods la recherche d'un "niveau 2" de l'ethnographie, qui fait suite au "niveau 1" des pures observations. Le niveau 2 ambitionne "de mettre à jour les connexions et articulations des thématiques découvertes dans un vaste réseau conceptuel et modélisant". Cette phrase un peu longue pour présenter le niveau 2 n'est pas dénuée d'ambiguïtés : le niveau 1 participe déjà d'une certaine "modélisation" puisqu'on y repère des "thématiques", et on peut se demander si ce stade primaire n'est pas déjà soumis à certaines "articulations" tout simplement par le rapprochement entre elles de diverses observations, leur "rangement" par l'ethnographe. Qu'est-ce qui distingue alors résolument le niveau 1 qui "esquisse" la théorie selon Berthier du niveau 2 qui la "conceptualise" ? Les notions de "constructions ethnographiques de niveau supérieur" ou de "concepts ethnographiques" prônées par les ethnographes anglo-saxons ne forment-elles pas dès lors un piège épistémologique, voire un véritable contresens ?

Face à de telles ambiguïtés, ne convient-il pas de reprendre plutôt les trois étapes du travail anthropologique distinguées clairement par Balandier, où à l'ethnographie des observations de terrain (notamment sous forme de journal de bord de l'ethnologue) succède une conceptualisation ethnologique puis, éventuellement, cette conceptualisation aux ambitions plus vastes qu'est l'anthropologie, qui entend mener la recherche d'invariants universaux (Balandier 1956) ? Les trois étapes de Balandier, associées à la rupture épistémologique proposée par Goffman et Augé, délimitent plus clairement ce qui relève du stade épistémologique des observations et ensuite seulement, de la théorisation en sociologie ou en anthropologie.

Repères bibliographiques

- AUGÉ M. 1986 *Un ethnologue dans le métro*, Paris, Hachette
- AUGÉ M. juil.-sept. 1987 "Qui est l'autre ? Un itinéraire anthropologique", *L'Homme*-103, XXVII (3), 7-26
- AUGÉ M. 1994 *Pour une anthropologie des mondes contemporains*, Paris, Aubier
- BALANDIER G. 1956 "L'expérience de l'ethnologue et le problème de l'explication", *Cahiers internationaux de sociologie*-XXI, 114-127
- BÉAUD S. 1996 "Les 'bacs pros', la 'désouvriérisation' du lycée professionnel", *Actes de la recherche en sciences sociales*-114, 21-29
- BENIGUI G. 2000 "L'observation des incidents et des crises", *Sociétés contemporaines*-40, 135-150
- BERTHIER P. 1996 *L'Ethnographie de l'École, Éloge critique*, Paris, Anthropos
- CASTEL R. 1968 Présentation, in Goffman E. *Asiles, Études sur la condition sociale des malades mentaux*, Paris, Minuit, 7-35
- COUPLAND D. 1993 *Génération X*, Paris, Laffont
- DEBARBIEUX E. 2000 *La violence en milieu scolaire, 2. Le désordre des choses*, Paris, ESF
- DECLERCK P. 2001 *Les naufragés, Avec les clochards de Paris*, Paris, Plon
- de HEUSCH L. 1955 "Perspectives nouvelles de l'ethnographie générale", *Revue de l'Institut de Sociologie*-4, 669-684
- GOFFMAN E. 1968 *Asiles, Études sur la condition sociale des malades mentaux*, Paris, Minuit
- HUGHES E.C. 1996 *Le regard sociologique. Essais choisis*, Paris, EHESS
- JANNE H. 1970 *Le système social. Essai de théorie générale*, Bruxelles, Éditions de l'Institut de Sociologie de l'Université de Bruxelles, 2^e tirage
- JAVEAU C. 2001 *Le bricolage du social. Un traité de sociologie*, Paris, PUF
- JORION P. 1974 "Quelques réflexions sur les conditions de l'enquête de terrain en anthropologie sociale", *Revue de l'Institut de sociologie*-1974-4, 619-639
- LEPOUTRE D. 2000 "La photo volée. Les pièges de l'ethnographie en cité de banlieue", *Ethnologie française*-XXXI, 89-101
- LEPOUTRE D. 2001 *Cœur de banlieue, Codes, rites et langages*, Paris, Odile Jacob
- LÉVI-STRAUSS C. 1950 "L'Œuvre de Marcel Mauss", *Cahiers internationaux de Sociologie*-VIII, 72-112
- VIENNE P. 2003 *Comprendre les violences à l'école*, Bruxelles, De Boeck
- WACQUANT L. 1994 "Le gang comme prédateur collectif", *Actes de la recherche en sciences sociales*-101/102, 88-100