

Ein Beispiel für den Einstieg in die Forschung. Der ethnographische Forscher: Ein Blick auf sich selbst und andere

Frédérique Marie Prot

Université de Lorraine

Zusammenfassung

In diesem Artikel soll die ethische Haltung des angehenden Forschers, die durch den ethnografischen Rahmen seiner Untersuchung bestimmt wird, hinterfragt werden. Beobachten, sich selbst beobachten, von außen und so genau wie möglich verstehen, außerhalb bleiben und gleichzeitig einen Platz im Inneren der Erfahrung haben, das ist die Herausforderung dieser neuen Haltung, die der ethnographische Forscher verinnerlichen muss. Darüber hinaus ist die Idee, eine solche ethnografische Untersuchung durchzuführen, nicht nur auf die einfache Tatsache zurückzuführen, dass man sich in eine wissenschaftliche Linie einreicht. Der Gegenstand der Forschung selbst führt zu dieser oder jener Methode: eine Art, sich dem Gegenstand in seiner Einzigartigkeit als Gegenstand zu nähern.

Un exemple d'entrée en recherche. Le chercheur ethnographe : un regard porté sur soi et les autres

Résumé

Cet article ambitionne de questionner, la posture éthique de l'apprenti-chercheur guidée par le cadre ethnographique de son enquête. Observer, s'observer, comprendre de l'extérieur et le plus finement possible, rester au dehors tout en ayant une place dans le dedans de l'expérience, tel est l'enjeu de cette nouvelle posture que le chercheur ethnographe doit intérioriser. En outre, l'idée de conduire une telle enquête, de type ethnographique ne tient pas uniquement au simple fait de s'inscrire dans une filiation scientifique. L'objet même de la recherche conduit à telle ou telle méthode : manière d'approcher cet objet dans sa singularité même d'objet.

An example of research entry. The ethnographer researcher: looking at oneself and others

Abstract

This article aims to question the ethical posture of the apprentice researcher guided by the ethnographic framework of his or her investigation. To observe, to observe oneself, to understand from the outside and as finely as possible, to remain on the outside while having a place in the inside of the experience, such is the challenge of this new posture that the ethnographer-researcher must internalise. Moreover, the idea of conducting such an ethnographic survey is not simply a matter of being part of a scientific tradition. The very object of the research leads to such and such a method: a way of approaching this object in its very singularity as an object.

1 Introduction

La recherche dont il est question ici est celle qui augure du futur travail du chercheur puisque c'est souvent la "vraie" première expérience de recherche, celle du chercheur-apprenti s'exerçant à de premiers pas sur le chemin de sa thèse. Les choix initiaux qui orientent le futur thésard dans son inscription en thèse ne sous-tendent-ils pas déjà de premières valeurs à l'œuvre ?

J'ai pour ma part fait une thèse en sciences de l'éducation. Ce temps pour la recherche fut l'occasion de remettre en perspective mes propres pratiques professionnelles en tant que professeure. Le travail que j'ai réalisé sur la pédagogie d'Élise et Célestin Freinet a permis de mettre à l'épreuve mes propres représentations de ce que je pensais connaître de cette pédagogie¹. J'ai donc mené une enquête dans l'école historique des deux pédagogues, dans leur école à Vence dans les Alpes-Maritimes². Je prenais l'expérience de mon enquête en terrain vençois comme la résolution d'une énigme posée au cours de mon chemin professionnel et à laquelle, jusque-là, je n'avais pu répondre. Aller à Vence, c'était pour voir, et surtout pour comprendre. Je fis donc le choix de travailler sur une école particulière. Cette disposition à m'ouvrir à l'inconnu me permit probablement de tenter l'expérience de cette confrontation et de cette immersion sur le terrain vençois. Lors de mes visites à Vence, je changeais d'école de pensée et aussi de posture. Je connaissais quelque peu ce que sont des élèves d'école primaire, l'institution scolaire, le cadre légal de la pratique, certaines "ficelles du métier", mais cette expérience était d'une tout autre nature. Il m'a fallu comprendre sans pratiquer, dans un rapport qui n'était pas direct avec la classe. Ma place allait donc changer de façon significative. Je dus saisir le sens d'une pratique, un monde de pensée, sans le vivre pleinement : le saisir de façon externe.

Mon engagement dans la recherche m'a demandé d'articuler une double contrainte : celle, d'abord, d'intégrer la culture d'une équipe déjà constituée ; celle, ensuite, de tenter d'apporter à cette équipe un nouveau regard sur des aspects de notre terrain commun. Je propose ici une synthèse de ma réflexion éthique guidée par le cadre ethnographique dans lequel j'ai inscrit mon enquête.

2 Entrer en recherche : prendre un chemin pour produire des connaissances

2.1 Une thèse singulière inscrite dans un travail pluriel

S'il existe probablement autant de façon de diriger un travail de recherche qu'il existe de directeurs de thèse, cette première recherche – outre le fait de s'inscrire dans le travail dudit directeur – peut aussi s'ancrer plus largement dans les travaux d'une équipe de recherche, en

¹ Je renvoie ici à la recherche menée à l'École Freinet (site historique situé à Vence dans les Alpes Maritimes) sur les questions de la bienveillance des professeures dans cette école et de leur formation à la pédagogie d'Élise et Célestin Freinet. Cette recherche ayant fait l'objet de la thèse de doctorat suivante : Pour des « cliniques de l'éducation », former les professeures à la bienveillance : l'exemple des pratiques d'écriture à l'École Freinet sous la direction d'Henri Louis Go et soutenue le 29 novembre 2018 par Frédérique Marie Prot. http://docnum.univ-lorraine.fr/public/DDOC_T_2018_0330_PROT.pdf

² Cette école est l'école historique construite par Élise et Célestin Freinet ouverte en 1934. C'est une école publique depuis 1991.

lien avec plusieurs collectifs ou réseaux de chercheurs. Dans un premier temps, il s'est agi de m'insérer dans une équipe de chercheurs et jeunes chercheurs – le travail en équipe supposant la rencontre avec ses membres, et la nécessité de nouer avec eux des liens professionnels³. Il fallait pour cela que je prenne connaissance des travaux de l'équipe en question, travaux qui appartiennent au *déjà-là* des membres du collectif. Cette activité préalable d'acculturation portant sur les recherches des membres de l'équipe *Normes & Valeurs*⁴, mon étude devait se montrer en cohérence avec leurs travaux.

Mais la nature de mon enquête relevait plus particulièrement d'un cadre méthodologique qui était spécifique à un groupe de chercheurs particuliers membres de cette équipe, celui que l'on pourrait nommer le Collectif École Freinet. Ce faisant, je dus adopter ce que Fleck appelait un « style de pensée » (Fleck, 2005). Il faut bien comprendre la position de Fleck si l'on ne veut pas se tromper sur la notion de *style de pensée*. Un *style de pensée* peut être décrit comme une *disposition* à percevoir d'une certaine manière les réalités pour les membres d'un collectif de pensée. Mais comme le souligne Ogien cela ne fait pas de ces membres des « idiots culturels » dans la mesure où les normes et valeurs à partir desquelles ils pensent « ne sont pas des motifs internes mais des ressources externes » (Ogien, 2001, p. 66). Le socle de mon enquête s'est constitué à la fois des recherches antérieures portant sur des questions éthiques relatives à l'éducation scolaire et à l'enseignement "en général", et de l'objectivation scientifique des pratiques pédagogiques effectives à l'École Freinet. Je me suis donc adossée à ce groupe en m'appuyant sur les travaux d'Henri Louis Go car sa thèse, soutenue en 2005⁵, étudie les principales institutions didactiques formant un système mis en œuvre à l'École Freinet⁶. La méthodologie qu'il a développée se basait essentiellement sur une approche ethnographique et sur un outillage didactique. C'est dans le cadre de cette enquête "ethno-didactique" qu'il forgea le concept pragmatiste de « reconstruction de la forme scolaire »⁷.

Cette évocation du parcours doctoral, bien que sommaire, illustre une dynamique de travail qui appelle un certain rapport à la recherche, celui du cheminement pluriel et individuel des relations. Discutée, rediscutée, enrichie ou contredite, la pensée creuse son sillon par-delà chacun et en-deçà de tous. L'enjeu de mon enquête ne procédait pas de ma volonté propre de réaliser une énième thèse sur l'École Freinet : il s'agissait, à partir des problématiques traitées au sein d'un collectif en mouvement, de produire un travail nouveau permettant de faire progresser certes ma propre connaissance mais aussi celle de l'équipe. En effet, les travaux engagés par chacun des divers acteurs de l'équipe ne constituent pas par eux-mêmes leur portée scientifique et leur légitimité : ils sont tissés les uns aux autres, mis en réseau, et soutenus par une problématique commune à laquelle ils tentent d'apporter un éclairage complémentaire, un étayage spécifique, et constituant un tout répondant. Dans ce collectif, de

³ Henri Louis Go a créé un *séminaire permanent* de l'équipe *NeV* afin d'en renforcer le développement aux plans de la cohérence scientifique et de la cohésion des chercheurs autour des concepts de normes et de valeurs dans l'éducation.

⁴ qui est l'axe 2 du Laboratoire Interuniversitaire de Sciences de l'Éducation et de la Communication (LISEC, UR 2310)

⁵ Titre de la thèse : *Vers une nouvelle forme scolaire ? Une étude de l'École Freinet de Vence*.

⁶ Pionnier dans les recherches spécifiques sur cette école, il publia dans un ouvrage (Go, 2007) les éléments premiers permettant de saisir, dans une perspective philosophico-didactique, son fonctionnement didactique.

⁷ Ce concept fut approfondi par des travaux menés depuis 2011 dans le cadre d'un programme de l'Institut Français de l'Éducation Programme LéA pour « Lieu d'Éducation Associé » puis étayé par des recherches postérieures menées au sein de l'équipe *Normes & Valeurs* avec d'autres chercheurs, des masterants et des doctorants.

nombreux articles et communications sont d'ailleurs co-signés. Cela montre la volonté de ses membres de produire une pensée partagée à laquelle chacun contribue. La coopération est donc une valeur qui sous-tend l'activité scientifique de ce groupe.

Entrer en recherche signifie donc de s'intégrer à un groupe de chercheurs, toute institution se révélant contraignante sur l'état d'esprit de ses membres, et tout « collectif de pensée » (Fleck, 2005) percevant de façon convergente la réalité. Un tel collectif produit des catégories à partir desquelles il pense ce qu'il voit. Cette production de catégories est bien entendu sujette à certaines transformations, sous l'effet d'événements cruciaux, comme l'explique Fleck. Ce qui permet à un groupe de travailler, c'est ce partage d'une certaine vision de la réalité à l'aide d'un outillage conceptuel et méthodologique. Il m'a semblé essentiel de montrer quel usage j'ai tenté de faire de cet appareillage dans mon analyse du processus que je qualifie de « filiation » à l'intérieur de ce Collectif École Freinet.

Mais je voudrais insister sur un point important : bien que l'on puisse – et on le doit – s'appuyer sur les travaux théoriques précédemment entrepris, cela ne dispense pas le chercheur de faire sa propre expérience d'un terrain d'enquête sur lequel d'autres, avant lui, ont conduit des recherches. Pour cela, toute la démarche doit être reprise du début par le nouvel enquêteur : rencontrer les personnes dont on va étudier les actions, se faire accepter par le collectif, en observer par soi-même les institutions, éprouver le lieu, l'atmosphère, se former aux techniques d'enquête, etc. Cet aspect de l'activité d'un groupe de recherche, qui a quelque chose de Sisyphe, m'a semblé primordial : en même temps que je découvrais des travaux déjà très avancés par les membres les plus expérimentés du collectif, je devais pour ma part faire l'expérience de vivre depuis le début ce qui avait été, dans le passé, éprouvé par d'autres.

2.2 Enquête *in situ* et construction d'un problème

L'équipe de recherche dans laquelle j'ai accompli ma thèse se situe dans un courant de pensée selon lequel l'enquête d'objectivation participante *in situ* (Go, 2007) mérite d'être valorisée parallèlement aux formes de recherches que l'on appelle « quantitatives ». L'enjeu est d'étudier les *pratiques effectives* des professeurs en tant qu'elles forment un ensemble complexe relevant en partie des significations et des intentions de ceux qui en sont les auteurs.

Dans une telle perspective, l'*objet* se construit au cours même de l'enquête, en formant progressivement un canevas de recherche. Les données ne sont pas *a priori* prévisibles selon des hypothèses fixées à l'avance, car le chercheur doit *construire* « des » données de façon d'abord inductive, sur la base d'indices observables.

Mais une problématique doit également prendre appui sur des écrits scientifiques choisis dans le domaine où s'exerce l'enquête. Le chercheur ne peut prétendre ignorer les recherches qui ont été conduites antérieurement, et le savoir qui a pu être produit dans son domaine d'enquête :

« La problématique fait (...) donc le lien entre un objet d'étude et des ressources théoriques que l'on pense adéquates pour l'étudier. Les pistes théoriques qu'elle définit devront être opérationnalisées de manière précise dans l'étape suivante de construction du modèle d'analyse. À ce stade, c'est le type de regard (...) porté sur l'objet qui importe, pas encore la mécanique et les outils précis de ce regard. Il ne s'agit pas de plaquer de manière artificielle et dogmatique sur le phénomène étudié une théorie toute faite » (Quivy & Van Campenhoudt, 2006, p. 75).

En effet, mener une enquête ethnographique ne signifie pas que l'on se lance au hasard sur le terrain sans savoir pourquoi, puisque le chercheur a certaines raisons de s'intéresser audit terrain, et « ce n'est pas en forant n'importe où que celui-ci [le chercheur] trouvera ce qu'il cherche » (*ibid.*, p. 7)⁸. Les pratiques observées, l'expérience empirique, la découverte d'une tradition sont des sources de connaissance, mais les conseils qui sont donnés aux débutants mentionnent le plus souvent qu'il faut également recenser des textes – d'abord en procédant à une lecture ouverte et progressivement à une lecture plus systématique – en fonction des questions qui se précisent. Ces lectures aident le chercheur à établir de façon de plus en plus rigoureuse, grâce à cet arrière-plan théorique, les *faits* en lien avec le problème qu'il cherche à construire. Cela dit, durant mes séjours répétés à Vence, je m'aperçus progressivement que le travail de chercheur avait aussi quelque chose d'artisanal. C'est ce qu'explique Lévi-Strauss lorsqu'il compare la pensée mythique « cette bricoleuse » (1962, p. 36) opérant au moyen de signes à la pensée de l'ingénieur procédant d'une réflexion par concepts. Ainsi, la démarche « bricolante » du chercheur peut s'entendre comme une fabrique créative à partir des éléments et/ou des matériaux existants :

« Le bricoleur est apte à exécuter un grand nombre de tâches diversifiées ; mais à la différence de l'ingénieur, il ne subordonne pas chacune d'elles à l'obtention de matières premières et d'outils conçus et procurés à la mesure de son projet : son univers instrumental est clos, et la règle de son jeu est de toujours s'arranger avec les « moyens du bord » » (Lévi-Strauss, 1962, p. 31).

Il m'a fallu intérioriser et vivre cet aspect de la posture du chercheur ethnographe, ayant abandonné l'idée d'une maîtrise absolue dans son travail de recherche et capable de faire preuve d'adaptation et d'improvisation – qualités requises face au caractère contingent de l'expérience vécue dans les classes. Observer, s'observer, comprendre de l'extérieur et le plus finement possible, rester au dehors tout en ayant une place dans le dedans de l'expérience, voilà ce à quoi je dus m'exercer lors de mes stages à l'École Freinet. Il fallut alors lutter contre l'habitude, remettre en cause les automatismes, observer les résistances, travailler en profondeur. Cela a pris du temps, le temps des immersions à Vence, le temps des discussions avec les connaisseurs de cette pédagogie, le temps de l'intégration de nouveaux éléments me donnant accès à une nouvelle façon d'appréhender la question éducative.

3 Instituer la recherche

3.1 L'art de chercher et son appareillage

Apprendre à penser autrement fait également partie de la formation du doctorant. Certes, cela consiste comme je l'ai dit à intégrer une équipe de recherche, collaborer avec des chercheurs, travailler avec son directeur de thèse : le doctorant découvre un monde, celui d'une école de pensée particulière, s'articulant à des cadres théoriques spécifiques. Mais la double contrainte de cette découverte est qu'il s'agit d'assumer une expérience de solitude, comme nous en avertit clairement Paillé :

⁸ Je reviens sur cette question dans le point 3.3. de ce même article *Voir et comprendre les pratiques effectives à l'École Freinet de Vence : une méthodologie ethnographique nécessaire ?*

« Il n'existe pas de règles générales qui puissent être formulées pour toutes les situations d'enquête de terrain, possibles et imaginables. Les variations entre les circonstances et les objectifs d'investigation, entre les trajectoires et les personnalités des enquêteurs et des enquêtés sont d'une diversité infinie. Le hasard des rencontres et des événements, la chimie des "atomes crochus" ou des "mauvaises vibrations" y ont une grande importance, et si guidés soient-ils par les dispositifs de typification qui équipent les situations, restent de l'ordre de l'imprévisible ou de l'impondérable. La capacité du chercheur à se débarrasser d'une espèce de rigidité académique, à se démunir de son jargon et à parler la langue en usage, le bon sens et le respect d'autrui sont impossibles à formaliser et difficiles à enseigner » (Paillé, 2006, p. 33).

Par les séjours de recherche qui ont suivi mon premier stage à l'École Freinet en mai 2015, ce lieu est devenu entre septembre 2015 et juin 2018 "mon terrain d'enquête", dans le cadre de mon projet doctoral.

C'est en amont des visites à partir des explications données par mon directeur de thèse au cours de nos réunions de travail, et par les séminaires au sein de l'équipe de recherche *Normes & Valeurs*, que je pus appréhender certaines techniques de recueil du matériau empirique nécessaire à l'élaboration de cette étude⁹. J'ai tenté de construire au fil de l'eau sur le terrain même des savoir-faire et des savoir-être spécialisés. Pendant cette période, il s'agissait pour moi de fréquenter ceux qui en ont l'expérience et la maîtrise pour me montrer « comment on fait ». Apprendre ainsi "sur le tas" relève d'une tradition de formation par « frayage » (Joshua, 1998), mais augmentée d'une (modeste) ambition praxéologique¹⁰ visant à se rendre capable de comprendre des problèmes pratiques.

Les éléments d'une recherche sont l'*empirie* (le terrain, la réalité concrète des pratiques effectives), la *méthodologie* (l'organisation rationnelle des règles d'enquête et des procédés mis en œuvre pour établir le vrai), les *techniques* (les façons particulières et précises de mener l'enquête), la *théorie* (les discours formant un ensemble systématique à propos d'une réalité, et visant à l'expliquer). Mais cet appareillage a besoin d'une réflexion critique sur la crédibilité de la théorie et sur la validité des choix méthodologiques : c'est le rôle de l'*épistémologie*. Elle prend en compte – dans le genre de recherche que je pratique – l'instabilité de l'objet d'étude, l'impossibilité de toute expérimentation, et la priorité que constitue la "plongée solitaire" dans le terrain d'enquête :

« Il n'y a rien de comparable entre l'enseignement des méthodes d'enquête quantitatives, où tout un chacun peut prendre appui sur des algorithmes, des opérations et des procédures standardisés, et celui de l'enquête de terrain, qui requiert des facultés affectives, perceptives, pratiques et morales, incarnées dans le bâti corporel du chercheur » (Paillé, 2006, p. 33).

Le travail d'enquête de type ethnographique ne peut se soustraire, dans la démarche compréhensive qu'il sous-tend d'interroger quel genre d'énoncé peut produire la recherche à moda-

⁹ Entre 2015 et 2018, l'enquête *in situ* s'organisa en immersion à l'occasion de six séjours à Vence d'une durée d'une semaine. Le recueil de données fut entre autres la constitution de 62 films d'étude, ce qui représente un matériau de 1435 minutes de film.

¹⁰ Toute action humaine procède d'une praxéologie, et l'on pourrait « imaginer un monde institutionnel dans lequel les activités humaines seraient régies par des praxéologies bien adaptées permettant d'accomplir toutes les tâches voulues d'une manière à la fois efficace, sûre et intelligible. Mais un tel monde n'existe pas » (Chevalard, 1998, p. 4).

lité interprétative. Elle doit s'efforcer de proposer des "résultats" qui devraient être généralisables *par analogie à des contextes similaires*. Si l'ethnographie fut pratiquée dès le XIXe siècle et au cours du XXe siècle par de grands anthropologues, sa diffusion dans les sciences sociales est généralement attribuée au courant ethnométhodologique issu des travaux de Harold Garfinkel à partir des années 1950. Il s'agissait de prendre une autre voie que l'enquête explicative et le positivisme statistique ou la sociologie formelle en essayant de comprendre comment les individus pensaient eux-mêmes le monde, dans une même communauté (*ἔθνος*) de vie. Dans ce genre de démarche, il s'agit toutefois d'établir la validité scientifique des résultats d'enquête.

Dans la littérature, les critères de validité d'une recherche sont classiquement au nombre de trois. D'abord, dans le texte de présentation des résultats d'enquête, une *validité formelle* constituant si l'on peut dire, aux yeux de l'exigence scientifique, leur légalité du fait de la clarté de leur présentation ordonnée, leur possible reconnaissance au titre de résultats. Le deuxième critère est celui de la *validité empirique*, apportant la preuve effective que la recherche a été menée sur un objet réel (rencontré sur le terrain d'enquête), entrant dans la construction de l'objet de recherche lors des allers et retours entre terrain et théorie. Enfin le troisième critère est celui de la *validité axiologique* – c'est-à-dire le regard que l'on peut porter du point de vue d'une éthique de la recherche et de ses exigences –, garantissant que l'on ne tire pas n'importe quelle interprétation des données recueillies, et offre donc à l'énoncé de ces résultats une certaine légitimité. Si les deux premiers critères s'efforcent bien souvent de montrer que la recherche conduite se conforme aux normes en vigueur dans la discipline dans laquelle elle s'inscrit, la réalité du troisième critère, la *validité axiologique*, semble probablement moins mécanique et moins linéaire que ne le laisse supposer sa restitution.

Revenir sur ce qui constitue pour la recherche un cadre axiologique permet d'interroger dans un premier point ce que l'on appelle le positionnement du chercheur.

3.2 Une relation particulière au terrain

Les étapes d'une recherche restent souvent invisibles, notamment celles qui constituent un amont de la démarche. Il est difficile de réellement situer et comprendre l'origine de la question que se pose le chercheur, puis de décrire les moments du cheminement suivi par le chercheur, son évolution, ses bifurcations ou les raisons de sa constance dans son orientation. Dans les démarches cliniques, on s'intéresse à l'analyse du positionnement du chercheur-clinicien, c'est-à-dire du *sujet* qui fait la science :

« la posture clinique en assume la participation, l'implication, et même tire de l'élaboration de cette implication psychique, appelée par plusieurs chercheurs son contre-transfert de chercheur, des ressources pour le procès de connaissance. La part de subjectivité du chercheur fait ainsi partie intégrante de l'investigation » (Blanchard-Laville & Geffard, 2009, pp. 13-14).

Dans une telle optique de recherches cliniques à orientation psychanalytique

« il nous faut convenir qu'est *psychanalytique* un travail qui, précisément, inscrit le *je* du chercheur dans son rapport à l'objet de sa recherche, comme condition même de sa production » (Cifali, 1982, p.101).

Je peux ajouter ici que l'objet de recherche reste toutefois conditionné par une première difficulté dépendant des relations que le chercheur nouera au(x) terrain(s), terrain(s) à même de le conduire vers ce qu'il cherche et dont il ignore tout. Pouvoir explorer un terrain d'enquête,

“son” terrain d’enquête, est une condition nécessaire à la recherche, parfois délicate dans sa réalisation et qui ne garantit pas la réussite de l’étude. Ainsi, Laplantine déclare (1996, p. 16):

« De même qu’avoir effectué vous-même une cure analytique ne garantit pas que vous puissiez devenir un jour psychanalyste, de même des séjours prolongés passés au contact d’une société que vous cherchez à comprendre ne fera pas de vous, *ipso facto*, un ethnologue mais c’est une condition nécessaire ».

Trouver et investiguer le terrain de son enquête ne se décide pas subitement. Il s’agit de planifier et de “préparer le terrain”. L’entrée sur le lieu de l’enquête peut, selon Martineau, se diviser schématiquement en trois étapes « la préparation ; l’entrée proprement dite ; l’immersion » (2005, p. 9). La préparation est une période où le chercheur manifeste une ouverture d’esprit quant à son objet de recherche, il se questionne et se documente dans le but d’aiguiller sa prise d’informations. L’entrée sur le terrain est avant tout synonyme de rencontre avec des agents, des sujets. Ce moment, crucial, requiert pour l’ethnologue de rester « ouvert, curieux, alerte, capable d’adaptation, rapide et respectueux des personnes » (Martineau, 2005, p. 10). C’est la question de l’attitude éthique au cours de la recherche qualitative. Enfin l’immersion, étape durant laquelle l’ethnologue collecte ses données, est

« généralement la plus longue et l’aboutissement des efforts déployés durant les deux étapes précédentes. Cette immersion “dans l’objet” sera d’autant plus fructueuse que le chercheur adhèrera au “postulat du sens caché” à savoir que la réalité est toujours plus complexe que ce qu’on peut voir de prime abord et que le sens d’un objet se révèle petit à petit au travers d’un processus d’analyse intensif » (*id.*).

De nombreux obstacles peuvent éloigner l’ethnologue de son terrain. Il y a la distance géographique, les obstacles institutionnels, la question des contraintes horaires et d’emploi du temps, etc.¹¹ Mais l’ethnologue qui a la volonté d’explorer un terrain d’enquête doit y être présent le plus possible. La seule voie d’accès au mode de connaissance poursuivi par le chercheur est d’être allé régulièrement séjourner sur place. C’est au prix de cette disposition de l’ethnologue à se rendre souvent sur le terrain d’enquête que la recherche peut s’élaborer. Le chercheur a besoin d’être accueilli pour rencontrer l’altérité sur un lieu où les investissements et investigations seront pour les “autochtones”¹² et pour le chercheur différents. C’est déjà au prix de ces circonstances que la rencontre peut s’opérer, que l’étude peut s’amorcer.

En dépit de tout ce qu’il est possible d’organiser en amont, il n’existe pas de règles générales permettant de prédire ce qui est du ressort de l’expérience. Tous les cas de figure sont possibles et imaginables. Les oscillations entre les contextes et les buts d’investigation, entre les trajectoires et les personnalités des chercheurs et des enquêtés sont d’une multiplicité incommensurable. C’est pourquoi la démarche ethnographique se dispense de tout « préalable théorique, de toute grille de lecture *a priori* dans l’étude de terrain » (Woods,

¹¹ Mon temps de travail fut consacré à l’enquête menée *in situ*, et à l’activité d’analyse de mes recueils de données. L’enquête m’a demandé une organisation contraignante et lourde, puisque je devais pouvoir m’organiser afin de m’absenter régulièrement et pendant toute une semaine pour me rendre à l’école Freinet à 900 kilomètres de Nancy, et à mes propres frais. Il est à remarquer ici le manque de subsides dont peuvent bénéficier les doctorants, mais aussi les chercheurs en sciences humaines et sociales pour financer leur projet de recherche, de surcroît lorsque les méthodologies employées ne s’apparentent pas à celles dominantes dans le *champ*.

¹² Par commodité, il m’arrive d’utiliser ce terme anthropologique qui peut paraître surprenant pour désigner les membres de la collectivité que j’ai étudiée.

1990, p. 7).

L'enjeu pour le chercheur est de s'impliquer dans une démarche de sincérité, en premier lieu par rapport à lui-même et aux sensations de la rencontre. En cela, on peut déjà considérer que l'enquête de terrain comporte une importante dimension éthique : sortir de soi-même, de son cadre et de sa posture institutionnelle pour être plus présent au terrain semble, d'après Cefaï (2006), une qualité essentielle difficilement accessible par une autre voie que par un travail sur soi. Laplantine juge donc dommageable pour l'enquête scientifique le fait que l'exercice des sens et l'usage du corps aient, dans notre culture occidentale, laissé place à la culture de l'intellect. Ainsi l'ethnographie est-elle avant tout l'expérimentation psychosensorielle d'une immersion totale dans un milieu. Elle ne doit cependant pas se borner à un moment labile, suscitant, dans l'après-coup, le commentaire de quelques traces mnésiques. Comme le précise Laplantine (1996, p. 22) : « L'ethnographe est celui qui doit être capable de vivre en lui la tendance principale de la culture qu'il étudie » et « doit l'intérioriser dans les manifestations que les individus eux-mêmes attribuent à leurs comportements ».

4 L'exercice du regard du chercheur: voir et se voir

4.1 Le chercheur ethnographe : un observateur impliqué

S'il est un témoin des actions des agents sur le lieu même de leur activité habituelle, nous comprenons que le chercheur pratiquant l'ethnographie ne peut se placer dans une posture d'un connaisseur objectif observant des objets.

D'emblée son étude le ramène à l'état de sujet examinant d'autres sujets dans un contexte où celui qui regarde est également observé. Se faisant le plus discret possible, l'enquêteur est en position d'observation directe libre. En observant le déroulement ordinaire des activités et des actes sans en modifier le cours habituel, il inventorie sur un carnet de terrain les objets du milieu et l'organisation de l'espace, il recueille tout type de document : c'est l'observation naturelle et le travail de terrain. Mais l'observation ne peut pas toujours suivre un ordre successif par étapes, et les activités de l'observateur sont souvent contemporaines les unes des autres : entretenir les liens avec les individus étudiés, pratiquer l'observation, recueillir des données. Selon les cas, le rapport des individus à l'observateur peut être très variable, et l'enquêteur devra s'adapter. C'est en effet l'observateur qui doit s'adapter au milieu qu'il étudie. L'observation participante de tradition nord-américaine vise à pénétrer un milieu fermé. Selon ces milieux, les caractéristiques de l'observateur vont lui permettre de s'intégrer plus ou moins (son sexe, son âge, sa culture d'origine, etc.), et garantissent son intérêt pour ce milieu, lui permettant de jouer un rôle ou non : tous les milieux ne sont pas accessibles à n'importe quel observateur. L'observation peut parfois être clandestine, ce qui rend difficile le recueil de données.

L'observateur doit protéger l'anonymat des autochtones. Lorsque l'observation se fait à découvert dans une institution, l'observateur qui est accepté en tant que chercheur est soumis aux règles formelles de cette institution. Il passe un contrat d'enquête avec l'organisation, et peut alors recueillir des données sans troubler l'activité des individus. Les informations recueillies par les observations peuvent permettre de préparer l'élaboration d'un questionnaire d'entretien ou peuvent être analysées de manière indépendante. Ainsi, et une fois encore, les qualités personnelles du chercheur permettront d'établir, sur le terrain d'enquête « la transcendence des rôles et la dissolution des fronts » (Woods, 1990, p. 82). Woods précise que la

réussite de la relation entre enquêtés et enquêteurs dépend de la relation qui va s'établir entre eux, avec la nécessité de la placer à un certain niveau de spontanéité et de décontraction. Ainsi, il déclare :

« Elle [la relation] doit être informelle, pour que les enseignants se sentent suffisamment libres et détendus pour être "eux-mêmes". Ceci, en revanche, accentue fortement l'exigence des qualités personnelles qui ne sont plus guidées ni protégées par les rôles sociaux, et toute la relation doit être scellée par la confiance » (Woods, 1990, p. 82).

Nous retrouvons ici la question du travail sur soi que doit effectuer l'enquêteur. Le jeu des regards ne va pas sans perturber l'intériorité de chacun, où l'un trouble l'autre et l'autre brouille l'un. Ce genre d'enquête empirique dans une école, de type ethnographique et clinique sur un temps long, est rarement adopté dans le champ des sciences de l'éducation. Si l'on excepte l'ouvrage *Freinet à Vence*, aucune autre n'a été réalisée sur la pédagogie d'Élise et Célestin Freinet. La question de l'outillage d'enquête me semble donc tout à fait primordiale lorsque l'on entend rendre compte de la réalité des manières de faire des agents eux-mêmes dans une institution caractérisée par son style de pensée. C'est tout à fait autre chose que d'expliquer de façon assez abstraite – détachée à la fois du terrain empirique et des textes théoriques – ce que peut être telle ou telle "technique Freinet".

4.2 Le chercheur ethnographe : un observateur singulier

Il est une qualité de l'ethnographe de ne pas chercher à brûler les étapes, fussent-elles parfois déconcertantes. C'est au prix d'une patience inébranlable et d'une capacité à "se perdre", que le chercheur peut aller au bout de son entreprise anthropologique : ce que Woods nomme, comme possibilité d'aboutir, la *décantation*. Décantation des données minutieusement collectées, de façon éparse et disséminée. Cette action de clarification nécessaire, donnant lieu au dégagement de certains éléments et aux retraits de certains autres, permet selon Woods « l'émergence de "thèmes" ordonnateurs préluant à la formation de concepts "enracinés" qui s'articulent enfin au sein d'une théorie *sui generis* » (1990, p. 7). Ce travail de décantation des éléments recueillis de façon rhapsodique doit être élaboré dans un travail d'écriture. C'est alors le temps de la description. L'engagement dans cette phase de travail, requiert pour le chercheur d'opérer la transformation du regard en écriture.

En outre, le travail langagier reflète de façon immanente la confrontation d'un chercheur particulier avec son milieu d'enquête, mise en relation et en mots de ses perceptions, de sa vision, de son matériau empirique, de ce qu'il sait et ce qu'il exprime. Laplantine précise que l'idée d'une autonomie du décrit est un leurre : « la description est description de celui qui décrit et la signification est liée à l'activité de celui qui pose la question du sens » (1996, p. 40). C'est là tout l'enjeu de l'écriture descriptive pour l'ethnographe. La réussite de son action réside non dans le fait de transmettre des informations déjà connues et exprimées, « mais à faire advenir ce qui n'a pas encore été dit, bref à faire surgir de l'inédit » (*ibid.*, p. 37). *A contrario*, le chercheur ethnographe doit éviter de tomber dans certains écueils, notamment celui d'entretenir un certain rapport à lui-même. Aucun chercheur n'arrive sur le terrain d'enquête vierge de tout *a priori* sur la question qui motive son travail. Cependant, comme le rappelle Martineau (2005, p. 13) :

« Cela n'est pas en soi un problème dans la mesure où nous sommes conscients de nos filtres et des limites qu'ils posent à notre cueillette de données et à l'interprétation des phénomènes. Ici, la maxime serait "moi, je sais quel est mon bagage de départ" ».

En somme, l'un des pièges de l'approche ethnographique serait d'ignorer les "filtres" à travers lesquels le chercheur observe.

4.3 Voir et comprendre les pratiques effectives à l'École Freinet de Vence : une méthodologie ethnographique nécessaire ?

L'idée de conduire une telle enquête, de type ethnographique, en terrain vençois ne tient pas uniquement au simple fait de s'inscrire dans une filiation scientifique, ou, comme je l'ai indiqué au départ de cette brève contribution, d'intégrer un *style de pensée*, pré-existant à tout doctorant amorçant son travail de thèse. L'objet même de la recherche nécessite telle ou telle méthode : manière d'approcher cet objet dans sa singularité même d'objet. Cela me conduit donc à préciser la spécificité dudit objet qui, dans le cadre de cet article, ne concerne pas la diversité et la complexité des pratiques didactiques de l'École Freinet, mais *la conduite elle-même* d'une enquête au sein de l'École Freinet de Vence. Autrement dit, il ne s'agissait pas de comprendre la "pédagogie Freinet", mais bien d'analyser *la manière d'objectiver* les pratiques professorales spécifiques d'une école particulière. Il était encore moins question, dans mon travail doctoral, de comprendre la variété des pratiques que l'on peut observer dans les nombreuses "classes Freinet" sur le territoire français.

C'est en séjournant sur mon terrain d'enquête que je me suis progressivement convaincue de l'importance de comprendre l'histoire et le particularisme de la pédagogie pratiquée en ce lieu emblématique¹³. D'abord école privée, l'école d'Élise et Célestin Freinet fut rachetée par l'État et devint publique en 1991 sous l'action du ministre de l'Éducation Nationale de l'époque, Lionel Jospin. Mon travail allait s'ancrer, de fait, dans cette réalité politique. Celui relevant d'une observation de cette pédagogie entre les murs d'une école de la République, toute singulière soit-elle.

La longue histoire de cette école ne fut pas celle d'un long fleuve tranquille. Marquée par des phases de stabilité et des éléments de rupture, la pédagogie "des Freinet" prit un tour à la mort de son auteur, Freinet lui-même, en 1966. De nombreuses tensions émergèrent entre partisans des changements et fidèles à l'œuvre historique.

« Une autre série d'opposition était à l'œuvre dans l'ICÉM entre Élise et certains anciens collaborateurs de Freinet qui n'avaient pas la même conception qu'elle de l'avenir du Mouvement. [...] Le sens de l'expérience de l'École Freinet allait être régulièrement simplifié, puis caricaturé, lors des années qui suivirent » (Go & Riondet, 2020, p. 336).

Ainsi à cette époque, le risque de dévoiement des techniques pédagogiques et de l'esprit lié à celles-ci fut inévitable. C'est ce que fut observé, quelques années plus tard, en 1970, lorsqu'Élise Freinet démissionna de toutes ses responsabilités au sein de l'ICÉM.

Compte-tenu de ces précisions liées au contexte historique, du point de vue épistémologique, il semble essentiel de situer la recherche doctorale présentée dans cet article du côté de ce que Henri Louis Go nomme « les pratiques correctes » de la pédagogie d'Élise et Célestin Freinet. Go explique à cet égard, qu'il ne s'agit pas d'avoir une approche dogmatique de cette pédagogie mais, nuance, d'en avoir une pratique rigoureuse permettant « d'accéder au sens véritable de la pédagogie » (2020, p. 68). Il développe :

¹³ Je renvoie ici à l'ouvrage très complet sur cette question d'Henri Louis Go et Xavier Riondet *À côté de Freinet* volume 1 et 2 (2020).

« Si l'on ne comprend pas dans quel esprit on doit pratiquer, la pédagogie se réduit à quelques techniques dont on perd le sens et que l'on pratique alors de façon erronée. Il s'agit aussi d'étudier la manière personnelle, pour l'éducateur, d'habiter le style de chaque pédagogie, hérité du style de leurs fondateurs » (Go, 2020, p. 68).

Voir l'École Freinet de Vence, observer l'ordinaire des pratiques professorales de cette école, objectiver le quotidien des techniques par la mise en œuvre d'un outillage spécifique (carnet de terrain, journal de bord, films d'études, entretiens), en saisir l'esprit, dépendent d'une méthodologie toute particulière, ou pour le dire autrement, toute consacrée. Élise Freinet parlait de son école comme d'une *réserve* (voir son ouvrage « La réserve d'enfants » de 1966), réserve de l'enfance pour l'enfant au sens anthropologique du terme. Approcher cette réserve, pour le chercheur, requiert en retour la réflexion et la mise en œuvre d'une méthodologie adaptée. L'ethnographie et sa proche parenté avec l'anthropologie y conduisent.

5 En guise de conclusion

À l'heure où le temps dont dispose le doctorant pour réaliser sa thèse est écoulé, il s'agit d'accepter que le travail ne soit pas "terminé". Je ne peux m'empêcher de penser au mot de Freud concernant la cure analytique : « une analyse se termine quand l'analyste et le patient cessent de se rencontrer l'un l'autre pour des séances »¹⁴. Si j'applique cette boutade à la thèse, je dirai qu'une enquête doctorale cesse lorsque sont passées les trois années dont le "thésard" disposait pour l'effectuer. L'une des traductions de ce fameux texte freudien dit que l'analyse qui est terminée reste cependant interminable. Mais d'après Lacan, le sens du propos freudien serait qu'il faut comprendre la fin de l'analyse comme une traversée : on va vers un au-delà de quelque chose¹⁵. Si je continue d'appliquer cette réflexion au cycle doctoral, je dirai que je vois l'épilogue de la thèse comme la fin réelle d'un travail d'esquisses, et l'ouverture à un possible projet de recherches.

Dans le cadre de cette première recherche, je pus mettre au jour par exemple certains aspects spécifiques de la technique du *texte libre* tel qu'il est pratiqué à l'École Freinet. Sans proprement parler de résultats, la réflexion menée dans ma thèse me permit de modéliser une certaine acception de ce que l'on peut appeler des pratiques professorales bienveillantes à travers l'écriture de *textes libres* dans la classe des moyens et des grands (équivalent aux cycle 2 pour la classe des moyens et aux niveaux CM1 et CM2 pour la classe des grands)¹⁶. Ma recherche doctorale me conduisit également questionner et problématiser certains aspects de la formation des professeurs eu égard à l'objectivation des pratiques de formation coopératives telle que j'ai pu les décrire dans ma thèse.

La méthode, le chemin, mais également les détours et hésitations du thésard semblent aboutir en trois (courtes) années à la production de ce que l'on pourrait appeler *une entrée dans la recherche*. En ce sens, la thèse ne prétend pas présenter ce qui serait le résultat abouti d'une recherche. Je la vois plutôt comme un exercice, une certaine ascèse pour *apprendre* à

¹⁴ Freud, S. (2012). *L'analyse finie et l'analyse infinie*. (Trad. J. Altounian, P. Cotet, J. Laplanche et F. Robert). Paris : PUF. [éd. originale (1937). Die endliche und die unendliche Analyse. *Internationale Zeitschrift für Psychoanalyse*, 23, 2, 209-240. GW, XVI. (Trad. A. Berman). *Revue française de psychanalyse*, XI, 1, 1939].

¹⁵ Lacan, J. (2001). *Autres écrits* (pp. 243-258). « La proposition du 9 octobre 1967 ».

¹⁶ Pour illustrer encore le fait que nous travaillons en équipe dans une institution de recherche avec un style de pensée propre, je signale qu'un collègue est en train de conduire une enquête qui prolonge mes propres travaux sur la pratique du *texte libre* à l'École Freinet.

faire ce que nécessite le travail du chercheur. C'est un essai. Loin de provoquer la fierté, la présentation d'une thèse rend humble, tant l'on commence à découvrir et mesurer les difficultés de la recherche.

Bibliographie

- Blanchard-Laville, C. & Geffard, P. (Éds.) (2009). *Processus inconscients et pratiques enseignantes*. L'Harmattan.
- Cefaï, D. (2006). Une perspective pragmatiste sur l'enquête de terrain. In : P. Paillé (2006). *La méthodologie qualitative* (pp. 33-58). Armand Colin.
- Cifali, M. (1982). *Freud pédagogue ? Psychanalyse et éducation*. InterÉditions.
- Cifali, M. (2018). *S'engager pour accompagner. Valeurs des métiers de la formation*. PUF.
- Fleck, L. (2005). *Genèse et développement d'un fait scientifique*. (Trad. N. Jas). Les belles lettres. [éd. Originale (1935). *Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache ? Einführung in die Lehre vom Denkstil und Denkkollektiv*. Basel: B. Schwabeund Co., Verlagbuchhandlung].
- Go, H.L. (2007). *Freinet à Vence*. PUR.
- Go, H.L. & Riondet, X. (2020). *À côté de Freinet* (volume 1 et 2). PUN.
- Joshua, S. (1998). Des « savoirs » et de leur étude : vers un cadre de réflexion pour l'approche didactique. *Année de la recherche en Sciences de l'Éducation*, 79-97.
- Kolly, B. & Go, H.L. (2020) *Maria Montessori et Célestin Freinet. Voix et voies pour notre école*. ESF.
- Laplantine, F. (1996). *La description ethnographique*. Nathan.
- Lévi-Strauss, C. (1962). *La pensée sauvage*. Pocket.
- Martineau, S. (2005). L'observation en situation : enjeux, possibilités et limites. *Recherches qualitatives*, 2, 5-17.
- Ogien, R. (2001). L'idiot de Garfinkel. In : M. de Fornel & al., *L'ethnométhodologie* (pp. 57-74). La Découverte.
- Paillé, P. (2006). *La méthodologie qualitative*. Armand Colin.
- Prot, F.M. (2018). Un professeur. In : H.L. Go (Éd.), *Éthique et éducation. Question à Eirick Prairat*. PURH.
- Quivy, R. & Van Campenhoudt, L. (2006). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Dunod.
- Woods, P. (1990). *L'ethnographie de l'école*. (Trad. P. Berthier, L. Legrand). Armand Colin. [éd. originale (1978-1989)].